Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Inspection générale des affaires sociales N° 2014-131R	Inspection générale des finances N°2014-M-083-01	Inspection générale de l'éducation nationale N°2015-028	Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche N° 2015-028

Évaluation des partenariats entre le monde éducatif et le monde économique en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes (MAP)

RAPPORT

Établi par

Patrice Borel Anousheh Karvar
Membres de l'Inspection générale des affaires sociales

Miriam Bénac Jean-Pierre Collignon
Membres de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Rémy Gicquel Jean-Marc Goursolas
Membres de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Eric Garandeau Morgane Weill
Membres de l'Inspection générale des finances

- Mai 2015 -

SYNTHESE

Par lettre en date du 8 octobre 2014, la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, et le ministre de l'économie, de l'industrie et du numérique ont demandé au chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, au doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, à la cheffe de service de l'inspection générale des finances et au chef de l'inspection générale des affaires sociales que soit conduite une mission d'évaluation du partenariat de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes.

La mission a été réalisée conformément aux principes qui président aux évaluations dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP), en particulier en associant les parties prenantes aux différentes étapes du processus évaluatif. En outre, la mission a bénéficié de l'appui méthodologique du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP).

Dans un premier temps, il est demandé à la mission de dresser un diagnostic permettant de disposer d'un état des lieux des partenariats existants aux niveaux national et académique sous l'angle de l'efficacité, de la qualité et de l'efficience, les bonnes pratiques devant faire l'objet d'une attention particulière.

Dans un second temps, il lui est demandé de définir plusieurs scénarios d'amélioration et de changement d'échelle précis et opérationnels. Dans ce cadre, des recommandations sont attendues en matière de gouvernance, d'organisation, de doctrine et d'indicateurs avec l'objectif d'une meilleure insertion professionnelle, différée ou immédiate, des élèves et des étudiants.

La méthode d'enquête retenue a consisté, d'une part, à rencontrer le plus grand nombre possible de parties prenantes au niveau national, d'autre part à procéder à des observations régionales en académies et enfin, à commanditer, en partenariat avec le SGMAP, une enquête qualitative réalisée par BVA pour explorer les représentations et les attentes des parties prenantes.

Au niveau national, ont été interrogés les directions des administrations centrales concernées ainsi que leurs services experts, les organisations syndicales et patronales, l'association des régions de France, les divers opérateurs intervenant dans les champs du travail et de l'emploi, de l'enseignement professionnel, de l'enseignement supérieur et de la recherche, des branches professionnelles ainsi que le monde associatif.

Au niveau académique et régional, la mission s'est rendue dans six académies pour y rencontrer les acteurs de l'État (Éducation nationale, Enseignement supérieur, service public de l'emploi), les services des conseils régionaux et les représentants du monde économique. Le choix des six académies, Caen, Lille, Lyon, Montpellier, Strasbourg et Versailles, ne procède pas de la volonté de constituer un échantillon représentatif mais de la préoccupation de pouvoir observer plutôt des bonnes pratiques dans un ensemble d'académies diversifiées par ailleurs.

Enfin, des « focus groupes » organisés dans le cadre de l'enquête qualitative conduite par l'institut BVA à Lille et à Angers ont permis d'interroger plus spécifiquement des groupes composés d'élèves, d'étudiants, de professeurs en filière générale, professionnelle ou technologique et de dirigeants de PME. Réunis en groupes de parole à petits effectifs de 10 à 12 personnes, les personnes interrogées ont exprimé leurs attentes à l'égard des partenariats École-Entreprise.

Le périmètre de l'évaluation porte sur les accords-cadres et les conventions de coopération que le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a signés avec des partenaires du monde économique ; il s'inscrit dans le champ des relations que l'Ecole et l'Université nouent avec le monde économique, le monde socioprofessionnel et le service public de l'emploi en perspective d'une insertion professionnelle réussie des jeunes. Cependant, pour des raisons qui tiennent au délai imparti, aux moyens engagés dans la mission, et au travail confié à d'autres missions interministérielles ou ministérielles sur des thématiques voisines, la mission a restreint son champ d'observation et n'a pu traiter certaines des questions évoquées dans la lettre de cadrage accompagnant la lettre de mission.

S'agissant de l'enseignement supérieur et de la recherche, la mission n'a pas eu l'ambition d'établir un état des lieux exhaustif des partenariats que nouent les établissements d'enseignement supérieur dans leur grande diversité avec le monde économique. En particulier, le partenariat très riche, existant dans le domaine de la recherche et de l'innovation qui a d'autres finalités que l'insertion professionnelle des étudiants, n'a pu être observé qu'à la marge. La mission s'est attachée plus modestement à appréhender les forces et faiblesses des partenariats conduits à des fins d'insertion professionnelle par les universités ressortissant des territoires concernés par le choix de visiter six académies et régions. Elle a complété son champ d'observation en rendant visite à une grande université parisienne, l'université Pierre et Marie Curie, et à une école d'ingénieurs, l'école des mines d'Alès, lors de son déplacement dans l'académie de Montpellier.

Parmi les bénéficiaires des partenariats étudiés, si les élèves de collège et de lycée, les étudiants inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur, les enseignants, les conseillers d'orientation psychologues scolaires, les personnels de direction ont pu être interrogés notamment dans le cadre de l'étude qualitative conduite en partenariat avec le SGMAP, en revanche il n'a pas été possible d'y inclure les parents d'élèves.

S'agissant de la mise en œuvre du parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP), l'expérimentation nationale conduite par la direction générale de l'enseignement scolaire dans 400 établissements scolaires n'est menée que depuis le mois de janvier 2015. Une mission, confiée à l'inspection générale de l'éducation nationale, est conduite actuellement sur ce sujet.

S'agissant du déploiement du service public régional d'orientation (SPRO), une mission interministérielle, également issue de la feuille de route de la grande conférence sociale de juillet 2014, a été conduite sur ce thème. S'agissant de l'apprentissage, de nombreux rapports ont été produits récemment sur la question, dont le rapport IGA-IGAS-IGAENR-IGEN sur « les freins non financiers au développement de l'apprentissage »[1]. La mission s'est surtout attachée à l'examiner dans le cadre de l'application des conventions signées avec les organismes habilités à collecter la taxe d'apprentissage.

S'agissant des comparaisons internationales, les tentatives menées par la mission pour recueillir des données notamment en s'appuyant sur la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération n'ont pas donné de résultats significatifs.

Enfin, la mission avait pour ambition de construire une étude d'impact des partenariats entre l'université et le monde économique, en identifiant à la fois des universités et des territoires comparables, afin d'établir s'il existe ou non une corrélation entre l'intensité et le type de partenariat et l'insertion professionnelle des jeunes étudiants. Cette étude s'est avérée difficile à réaliser *a posteriori*, dans la mesure où les universités interrogées ne disposaient pas toutes de formations strictement comparables, ni d'une visibilité exhaustive sur les actions de partenariats exercées sur les cohortes d'étudiants déjà sorties de l'université.

[1] Rapport IGAS n°2013-145R/IGA n°14-013/13-122/01/IGAENR-IGEN n°2014-006.

Le diagnostic que dresse la mission est établi dans ce rapport assorti de cinq annexes portant sur les cinq axes de travail suivants :

- les représentations, attentes et doctrine des parties prenantes des partenariats ;
- les partenariats nationaux de l'enseignement scolaire ainsi que les dispositifs d'impulsion ;
- les accords-cadres et les conventions nationales de partenariat dans l'enseignement supérieur ;
- les pratiques territoriales concourant à l'insertion professionnelles des jeunes ;
- l'évaluation des partenariats : objectifs poursuivis, ressources mobilisées.

Au terme de leurs investigations, les rapporteurs ont identifié trois univers distincts d'intervention des acteurs publics et privés au profit des partenariats école-entreprise autour desquels ils ont bâti leurs *scenarii* d'évolution.

Le premier univers est composé d'initiatives locales prises par des chefs d'établissements ou présidents d'université, avec ou sans impulsion des autorités académiques, parfois reliées à des actions conçues au niveau national (Semaine École-Entreprise, Semaine de l'industrie…), clairement inscrites dans la mission statutaire d'insertion professionnelle des étudiants dans l'enseignement supérieur (la loi LRU de 2007).

Insuffisamment « appariées » avec celles conduites par le service public de l'emploi au niveau local et régional portant sur les mêmes objectifs, ces initiatives locales sont rarement coordonnées au niveau régional. Tout en identifiant les structures et les actions les plus porteuses en la matière, la mission propose d'en accroître l'efficacité et l'efficience, de les pérenniser au-delà des acteurs originels, de favoriser la mise en œuvre dans l'ensemble des établissements scolaires. Elle formule des recommandations quant aux modalités de coordination institutionnelle des actions à l'échelon local et régional.

Le deuxième univers comprend les accords de partenariat signés avec quelques grandes entreprises, certaines branches professionnelles et des associations ayant pour objet social le rapprochement du monde éducatif et de la sphère économique.

Caractérisés notamment par une absence de cohérence d'ensemble dans le choix des partenaires et motivés principalement par l'établissement de relations de confiance et l'affichage renouvelé de l'attachement à l'insertion professionnelle des jeunes, ces accords génèrent des actions qui ne mobilisent pas de ressources humaines et financières clairement identifiées, à l'exception de celles mises à disposition des associations dédiées.

Dans la mesure où ils ne poursuivent pas toujours d'objectifs précis ou de plans de développement suivis lors des points d'avancement, la mission s'interroge sur la pertinence de leur poursuite en l'état. Sauf à se satisfaire d'une forme de « diplomatie de salon » ou à les requalifier en « charte », se pose, aussi, la question des ressources financières et humaines mises à leur service, y compris bénévolement, comme celle de la valorisation budgétaire de ces ressources et de leur calibrage en fonction des objectifs préalablement définis avec précision.

Un troisième univers, bien plus structuré que les deux premiers, pleinement inscrit dans la sphère de la formation professionnelle initiale, concerne les conventions-cadres de coopération conclues depuis des dizaines d'années avec certaines branches professionnelles volontaires pour la promotion des métiers et de l'enseignement professionnel, sous contrat d'apprentissage et sous statut scolaire.

Pour la mission, à l'exception notable d'une voire deux conventions, leur suivi réglementaire demeure sommaire et sans finesse ; les actions conduites sont rarement évaluées, encore moins valorisées lorsqu'elles présentent un intérêt réciproque reconnu par la profession concernée comme par l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur.

Les recommandations de la mission concernent tout autant leur pilotage opérationnel, comme leur mise en visibilité ou au contraire leur mise en sommeil, en fonction d'un programme d'évaluation défini conjointement par les trois ministères concernés (Éducation nationale et Enseignement supérieur, Travail, Économie), ainsi que par les conseils régionaux au titre de leurs compétences récemment élargies en la matière.

Pris dans leur globalité, ces trois univers juxtaposent, de manière relativement étanche, des pratiques individuelles et des structures institutionnelles plus ou moins coordonnées. Par ailleurs, les ressources mises à leur service ne sont pas clairement identifiées. Enfin, leurs contributions à l'orientation des jeunes comme à l'acquisition de compétences susceptibles de favoriser leur accès à l'emploi sont très rarement mesurées. Les clés d'un changement d'échelle des partenariats se trouvent donc principalement dans les réponses à apporter en termes de clarification de la doctrine d'action afin d'en déterminer les objectifs, les publics, les actions, leur suivi et leur évaluation.

Non exclusifs, les deux scenarii proposés par la mission, l'un pour l'accession des partenariats au rang d'une politique publique cohérente, lisible et partagée (**recommandations 1 à 13 en faveur du changement d'échelle par le renforcement du pilotage national**), l'autre visant à améliorer leur efficacité à partir des bonnes pratiques observées à l'échelon local (**recommandations 14 à 24 en faveur d'une mobilisation accrue de l'échelle locale et académique-régionale**), sont motivés par l'objectif principal d'une meilleure insertion professionnelle des jeunes. Car, si ces derniers constituent une population hétérogène profondément transformée depuis le milieu des années 80 par un accès élargi à l'enseignement supérieur et la prolongation de la durée des études, les jeunes sont aussi largement marqués par l'allongement de la période conduisant à l'obtention d'un emploi stable, avec l'extension d'un chômage d'insertion persistant et d'un turn-over sur les emplois à durée déterminée, le développement des emplois aidés et des situations intermédiaires entre formation et activité. Leur condition sociale demeure étroitement liée à leur situation au regard de l'emploi et de certaines rigidités du marché et du droit du travail les concernant.

Au-delà, en renouant avec ses principaux destinataires, en se fixant clairement des objectifs d'un accrochage scolaire accru, d'une orientation davantage éclairée et donc choisie, d'une insertion professionnelle réussie, cette politique publique donnerait, un sens à la volonté affirmée des parties prenantes quant à la pertinence du principe des partenariats pour favoriser le dialogue entre les pouvoirs publics, le monde éducatif et la sphère économique et ce, malgré l'absence de preuves tangibles concernant leur impact.

Dotée d'objectifs stratégiques et faisant l'objet d'une évaluation rigoureuse, elle offrirait contenu et visibilité à la profusion des actions en cours. Elle transformerait l'adhésion aux partenariats en principes d'action, délibérés et assumés, alors même que les dispositifs dédiés ne sont que rarement identifiés par leurs bénéficiaires-cibles. C'est en ce sens que les deux *scenarii* de réforme sont proposés.

Sommaire

SYNTHESE....3

1 LES REPRESENTATIONS, ATTENTES ET DOCTRINE DES PARTIES PRENANTES DES PARTENARIATS....13

1.1 L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FONT L'OBJET D'UN CONSENSUS REPUBLICAIN, MALGRE DES DIVERGENCES PROFONDES EXPRIMEES PAR LES DESTINATAIRES DES PARTENARIATS....13

1.1.1 La mission a commandé, en partenariat avec le SGMAP, une étude qualitative à l'institut BVA pour cerner les représentations et les attentes des parties prenantes à l'égard de l'École et des partenariats....13

1.1.2 L'étude conduite par BVA pour la mission met en évidence que l'École est associée à un triptyque de missions et de valeurs fondamentales....14

1.1.3 Plusieurs défaillances ont été identifiées par les personnes interrogées....14

1.1.4 La hiérarchie accordée par les parties prenantes aux missions de l'École varie selon leur rôle et leur positionnement....15

1.1.5 Les personnes interrogées ont souligné plusieurs freins à l'intégration de l'insertion professionnelle comme un objectif principal de l'École....16

1.1.6 Le monde économique est difficile à appréhender pour les jeunes et les enseignants....16

1.1.7 Le principe des partenariats fait consensus au sein des parties prenantes interrogées....17

1.1.8 Les parties prenantes s'estiment mal informées sur les attentes réciproques des deux mondes...17

1.1.9 Peu de partenariats ont été identifiés clairement par les bénéficiaires ou les acteurs des partenariats....18

1.2 LES SERVICES DE L'ÉTAT NE DISPOSENT PAS D'UNE DOCTRINE D'ACTION PARTAGEE, COHERENTE ET LISIBLE DES PARTENARIATS : LES OBJECTIFS NE SONT PAS CLAIREMENT DEFINIS ; LE PILOTAGE OPERATIONNEL, EN TERMES DE SUIVI ET D'EVALUATION, DEMEURE INSUFFISANT....19

1.2.1 La stratégie globale des partenariats émane des choix opérés par les cabinets en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur, dans un cadre déterminé par la nature des financements et des moyens mobilisés....19

1.2.2 En raison du morcellement des dispositifs au niveau local, les représentants de l'État logiquement intéressés par leurs retombées manquent d'une vision d'ensemble, cohérente et partagée, des partenariats....20

1.2.3 Dans l'enseignement supérieur, deux protocoles de coopération ébauchent un début de structuration des partenariats ; pour entrer en application ; ils manqueraient encore d'une impulsion pour passer de l'intention à l'action....20

1.3 FACE AU FOISONNEMENT DES INITIATIVES LOCALES ET A LA DIVERSITE DES DEMARCHES CONDUITES, LES ACTEURS ECONOMIQUES NE DISPOSENT PAS DAVANTAGE D'UNE VUE D'ENSEMBLE ET D'UNE STRATEGIE NATIONALE....21

1.3.1 Une doctrine d'action des partenariats ne se dégage pas des auditions des partenaires sociaux ..21

1.3.2 La défiance à l'égard des réformes récentes de l'apprentissage et des stages est un sentiment partagé entre les organisations d'employeurs, le MENESR, et certaines associations habilitées à collecter la taxe d'apprentissage....22

1.3.3 Avec le monde associatif, les partenariats relèvent d'un socle doctrinal historique consistant à « *jeter des passerelles entre l'éducation et l'entreprise* » et d'un engouement plus récent pour le « *développement de l'esprit d'entreprendre* » à tempérer au regard des évaluations disponibles....23

1.3.4 Plus préoccupantes pour réussir l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, des divergences profondes quant aux liens formation-emploi sont exprimées par les services de l'État et les partenaires sociaux....24

1.3.5 La segmentation des publics entre les opérateurs du service public de l'emploi écarte, en creux, l'insertion professionnelle immédiate des jeunes diplômés de niveau V et IV du champ des interventions partenariales 25

1.4 LES AXES DE PROGRES ENVISAGES PAR LES ACTEURS SE CONCENTRENT SUR LES ENJEUX INSTITUTIONNELS DE COOPERATION....26

1.4.1 Pour la DGEFP, il s'agirait en premier lieu de remédier à l'insuffisante articulation entre l'École, l'entreprise et le service public de l'emploi et pour l'association des régions de France (ARF) de créer des synergies territoriales quadripartites....26

1.4.2 Les employeurs exigent des jeunes la maîtrise des savoirs de base et des comportements adaptés au monde du travail ; leurs organisations représentatives réclament une intervention plus directe sur le contenu des enseignements professionnels....26

2 LES PARTENARIATS NATIONAUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AINSI QUE LES DISPOSITIFS D'IMPULSION....27

2.1 LA NOTION DE MONDE ECONOMIQUE, TELLE QU'ELLE TRANSPARAIT AU TRAVERS DE L'ANALYSE DES PARTENAIRES NATIONAUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, S'AVERE ETENDUE ET DIVERSIFIEE 27

2.1.1 Les acteurs issus du monde économique et professionnel sont de natures plurielles et relèvent de secteurs d'activité variés....27

2.1.2 Certaines associations permettent et/ou animent la mise à disposition, pour l'Éducation nationale, de personnels issus du monde de l'entreprise....28

2.2 LES TROIS ACTEURS NATIONAUX ISSUS DU MONDE EDUCATIF FONT EVOLUER LEURS MODALITES D'INTERVENTION PAR UNE ARTICULATION PROGRESSIVE AVEC CELLES DES AUTRES SERVICES DE L'ÉTAT 29

2.2.1 La DGESCO impulse et assure le suivi des accords-cadres et conventions et en anime le déploiement national et académique 29

2.2.2 Le CERPEP a pour objectif originel de mettre en relation les demandes relatives aux enjeux éducatifs, issues des différents acteurs nationaux ou territoriaux de l'école avec les réponses du monde économique....30

2.2.3 L'ONISEP a constitué, depuis 2014, son propre service chargé des partenariats avec les acteurs économiques....30

2.2.4 Des relations qui se développent progressivement entre l'enseignement scolaire et les autres services de l'État....31

2.3 DES PARTENARIATS ENCORE TRES LIES A L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AYANT FREQUEMMENT POUR THEMES LA DECOUVERTE DES METIERS, LA CONTRIBUTION DES PROFESSIONNELS A LA FORMATION INITIALE, LA FORMATION CONTINUE DES SALARIES ET LA VALIDATION DES ACQUIS DE LEUR EXPERIENCE 31

2.3.1 Tout en formalisant les partenariats, les accords-cadres définissent des objectifs très généraux ; leurs plans d'action reflètent la diversité des engagements des partenaires 32

2.3.2 Conclues avec les organisations de branches ou de secteur, les conventions de coopération définissent les conditions de leur participation à l'amélioration des formations technologiques et professionnelles....33

2.4 LES DISPOSITIFS NATIONAUX D'IMPULSION DES ACTIONS PARTENARIALES 33

2.4.1 Une prise en compte encore perfectible des partenariats dans les labellisations *Lycées des métiers* et *Campus des métiers et des qualifications*....33

2.4.2 La démarche *QualEduc* fournit les possibilités de rendre lisibles les relations partenariales et d'en évaluer l'efficacité....34

2.4.3 Les pôles de stages et le PIIODMEP sont de nouveaux dispositifs visant une impulsion nationale....34

3 LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS NATIONALES DE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR....35

3.1 LES PARTENARIATS RECOUVRENT UNE NOTION PARTAGEE ET OMNIPRESENTE A TRAVERS LA PARTICIPATION DES REPRESENTANTS DU MONDE ECONOMIQUE AUX ENSEIGNEMENTS ET LA GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS....35

3.1.1 Les partenariats se traduisent par une co-construction de l'offre de formation à finalité professionnelle et une participation à l'organisation pédagogique....35

3.1.2 Les partenariats se manifestent aussi à travers une participation parfois active à la gouvernance des établissements....36

3.1.3 L'enquête nationale sur l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités renseigne sur la nature et la forme des partenariats....36

3.2 L'ORIENTATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES FONT L'OBJET D'OBJECTIFS STRATEGIQUES PLUTOT CLAIRS, MAIS DIFFEREMMENT PARTAGES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LES PARTENAIRES DU MONDE ECONOMIQUE....36

3.3 MALGRE UN RECENSEMENT ET UN SUIVI NATIONAL, LE CADRE STRATEGIQUE DES PARTENARIATS DEMEURE IMPRECIS, SANS VERITABLES CRITERES D'EVALUATION....37

3.3.1 Concernant l'état des lieux des partenariats, la DGESIP assure une mission de recensement exhaustif et de suivi administratif et réglementaire....37

3.3.2 Les accords-cadres et les conventions nationales sont faiblement appropriés par les universités, avec une très faible implication des recteurs en la matière....38

3.3.3 Malgré des exemples de capitalisation, les cadres stratégique et évaluatif demeurent imprécis....38

4 LES PRATIQUES TERRITORIALES CONCOURANT A L'INSERTION PROFESSIONNELLES DES JEUNES....38

4.1 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, LES PARTENARIATS MULTIPLES NE FONT PAS SYSTEME ; ILS GENERENT TOUTEFOIS QUELQUES BONNES PRATIQUES....38

4.1.1 Dans les académies, les opérations les plus récurrentes ne procèdent pas de la déclinaison des accords mais plutôt de la mise en œuvre de la réglementation des enseignements....39

4.1.2 Des pratiques nombreuses et variées mais qui ne font pas système....40

4.1.3 Les bonnes pratiques sont des pratiques effectives et durables car adaptées à leur environnement, efficaces car organisées et coopératives....40

4.2 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS EST UNE MISSION QUI IRRIGUE TOUTE L'UNIVERSITE....41

4.2.1 Les universités possèdent déjà une forte expérience de partenariat économique dans leurs composantes IUT et IAE, dans les écoles d'ingénieurs intégrées, et dans les activités de recherche....41

4.2.2 L'insertion professionnelle des étudiants est devenue une mission explicite des universités au même titre que la formation et la recherche....42

4.2.3 Cette mission repose encore sur une appropriation inégale et partielle des partenariats avec le monde économique et se heurte à sa non valorisation dans le métier d'enseignant-chercheur....42

4.2.4 De bonnes pratiques, certes encore segmentées, mais qui gagneraient à être diffusées nationalement....43

4.3 DES PROGRES RESTENT A ACCOMPLIR POUR LA CONSTRUCTION D'UNE VISION INTEGREE DES ACTEURS DE L'ÉTAT SUR LES TERRITOIRES EN MATIERE D'EMPLOI, DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET D'EDUCATION ET DE FORMATION....45

4.3.1 Des univers aux liaisons trop faibles entre la composante « emploi et développement économique » de l'État et le monde éducatif....45

4.3.2 Pôle emploi et les missions locales éprouvent des difficultés pour développer leur offre de services en appui de l'École et des universités....46

5 EVALUATION DES PARTENARIATS : OBJECTIFS POURSUIVIS, RESSOURCES MOBILISEES....50

5.1 LES OBJECTIFS ENONCES DANS LES ACCORDS-CADRES DE PARTENARIAT RELEVENT DE DECLARATIONS D'INTENTION, LES DONNEES RELATIVES AUX RESSOURCES FINANCIERES ET HUMAINES MOBILISEES NE SONT QUE MARGINALEMENT RENSEIGNEES....50

5.1.1 Les accords-cadres ne comportent généralement pas de précisions sur les objectifs à atteindre au cours de leur période de validité, les engagements communs y sont exprimés dans des termes génériques....50

5.1.2 Le suivi de la mise en œuvre des accords-cadres relève, sauf exception, de la discussion informelle au sein des groupes de suivi ou comités de pilotage....50

5.1.3 Les données relatives aux ressources humaines et financières ne sont que marginalement renseignées, les accords-cadres n'engagent pas les deux parties dans un plan de développement de leurs coopérations....51

5.1.4 Une méthode de calcul du coût complet de certaines prestations de partenariats serait possible, à condition de doter les partenaires d'une méthode de valorisation monétaire des ressources bénévoles mobilisées....51

5.2 FINANCEES PAR LA TAXE D'APPRENTISSAGE, LES CONVENTIONS-CADRES DE COOPERATION AVEC DES ORGANISMES PROFESSIONNELS S'INSCRIVENT DANS L'UNIVERS PLUS LARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE....52

5.2.1 Un cadre juridique plus contraignant régit les conventions-cadres, les moyens financiers mobilisés provenant essentiellement de la taxe d'apprentissage....52

5.2.2 Les sommes réservées aux actions communes de promotion de la formation initiale professionnelle et technologiques représentent 2,4 % du montant de la collecte de la taxe d'apprentissage....52

5.2.3 Les fiches prévisionnelles budgétaires tout comme les bilans d'exécution des actions demeurent, en règle générale, sommaires et sans finesse ; ils ne donnent pas lieu à des comptes-rendus consolidés d'exécution....53

5.2.4 Les évaluations par les branches professionnelles de leurs actions ne sont pas valorisées....54

5.3 LA MESURE DES EFFETS DES PARTENARIATS DANS LE PARCOURS D'INSERTION DES JEUNES EST UN SUJET INEXPLORE OU PRESQUE....54

5.3.1 En mettant les bénéficiaires des partenariats au centre de leur démarche évaluative, trois enquêtes proposées par les partenaires et deux réalisées sur commande de la DGESCO ouvrent des pistes prometteuses....54

5.3.2 Les actions de lutte contre les discriminations prévues dans les accords et conventions ne donnent pas lieu à l'évaluation des effets escomptés....55

5.3.3 Pour introduire une culture pérenne d'évaluation dans l'univers des partenariats École-Entreprise, certaines méthodes évaluatives qualitatives et quantitatives pourraient produire des résultats intéressants....55

6 RECOMMANDATIONS DE LA MISSION....57

6.1 *SCENARIO* 1 - LE CHANGEMENT D'ECHELLE PAR UN PILOTAGE NATIONAL STRUCTURE, PAR LA FORMATION DES EQUIPES EDUCATIVES ET LA VALORISATION DE LA FONCTION ÉCOLE-ENTREPRISE, PAR LE DEVELOPPEMENT DE LA CONNAISSANCE DU MONDE ECONOMIQUE EN LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE....58

6.1.1 Les acteurs nationaux de la politique de formation et d'emploi des jeunes devront co-construire une stratégie cohérente, lisible et partagée des partenariats en y associant les bénéficiaires finaux des partenariats....59

6.1.2 Les mêmes acteurs devront établir un cadre national visant à clarifier les objectifs, les financements et les moyens mobilisés dans les accords et conventions de partenariat ; ils devront assurer des modalités pérennes et partagées de leur évaluation comme de leur valorisation....61

6.1.3 Les équipes éducatives, les personnels d'encadrement et d'inspection devront être formés à la relation avec le monde économique ; l'implication dans ces relations doit être prise en compte dans la gestion des carrières 63

6.1.4 Les élèves de lycée général et technologique pourront se voir proposer un enseignement sur la connaissance du monde économique....64

6.2 *SCENARIO* 2 - DYNAMISER LE PILOTAGE ET ASSURER UNE IMPULSION PAR LA MOBILISATION ACCRUE DE L'ECHELLE LOCALE ET ACADEMIQUE-REGIONALE ; CHANGER D'ECHELLE EN MOBILISANT LES MOYENS DU MENESR AU NIVEAU NATIONAL....65

6.2.1 Les partenariats devront être dynamisés à partir de l'échelon local en mobilisant les établissements scolaires et le service public de l'emploi de proximité (SPE-P)....66

6.2.2 Les partenariats devront être dynamisés à partir de l'échelon académique-régional en mobilisant les rectorats et le service public de l'emploi régional (SPER) et en instaurant une concertation annuelle au sein du CREFOP 67

6.2.3 Les partenariats locaux pourront aussi changer d'échelle par la mobilisation des moyens du MENESR au niveau national 69

LETTRE DE MISSION....71

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES....73

LISTE DES ANNEXES 87

ANNEXE 1 : DOCTRINE, ATTENTES ET REPRESENTATIONS DES PARTIES PRENANTES DES PARTENARIATS....89

ANNEXE 2 : LES PARTENARIATS NATIONAUX INSTAURES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL AINSI QUE LES DISPOSITIFS D'IMPULSION 147

ANNEXE 3 : LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS NATIONALES DE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 165

ANNEXE 4 : LES PRATIQUES TERRITORIALES EN FAVEUR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES 193

ANNEXE 5 : EVALUATION DES PARTENARIATS : OBJECTIFS POURSUIVIS, RESSOURCES MOBILISEES 295

1 LES REPRESENTATIONS, ATTENTES ET DOCTRINE DES PARTIES PRENANTES DES PARTENARIATS

Dans le cadre de la mobilisation pour l'emploi des jeunes, la feuille de route de la grande conférence sociale de 2014 définit les priorités et axes de travail des partenariats : pour mieux adapter les compétences aux besoins des métiers et des filières, adapter le contenu des formations aux évolutions de l'emploi ; pour préparer leur accès à l'emploi, aider les jeunes à mieux choisir leur orientation, favoriser la diffusion de l'esprit d'initiative et d'entreprendre de l'école à l'enseignement supérieur, développer les mises en situation professionnelle en formation initiale.

La présente mission d'évaluation, inscrite également dans les suites données aux préconisations de la conférence sociale de 2014, s'est attachée, en premier lieu, à collecter les représentations des principaux destinataires et bénéficiaires potentiels des dispositifs : élèves et étudiants, enseignants et employeurs (§1.1). Elle a recueilli la doctrine et les attentes des parties prenantes des partenariats : directions d'administration centrale, association des régions de France, opérateurs nationaux, organisations syndicales de salariés et d'employeurs au niveau national interprofessionnel, acteurs associatifs (§1.2).

Pour ce faire, la mission a fait appel aux résultats d'une enquête qualitative auprès des bénéficiaires potentiels des partenariats au travers des focus groupes réalisés par BVA pour le secrétariat général à la modernisation de l'action publique ainsi qu'au résultat d'autres enquêtes réalisées par des instituts de sondage nationaux pour le compte d'acteurs des partenariats école-monde économique. Elle s'est appuyée sur des auditions conduites auprès des acteurs et sur la documentation transmise par ces derniers.

1.1 L'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur font l'objet d'un consensus républicain, malgré des divergences profondes exprimées par les destinataires des partenariats

1.1.1 La mission a commandé, en partenariat avec le SGMAP, une étude qualitative à l'institut BVA pour cerner les représentations et les attentes des parties prenantes à l'égard de l'École et des partenariats

La mission avait pour objectif d'identifier dans quelle mesure les mondes de l'Éducation et de l'entreprise se connaissent et interagissent pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Au-delà des visites en académie, la mission a souhaité comprendre les représentations et les attentes réciproques de ces deux mondes. Une étude de l'institut BVA a été réalisée en partenariat avec le SGMAP, avec constitution de focus groupes d'élèves, d'étudiants, de professeurs en filière générale, professionnelle ou technologique et de chefs d'entreprise.

La méthode des focus groupes, dont le contexte de mise en œuvre a été défini en l'espèce conjointement par l'institut BVA et la mission, permet d'explorer les perceptions réciproques des parties prenantes en présence ainsi que leurs appréciations et attentes concernant les partenariats École-Entreprise. Les résultats des focus groupes ne sont néanmoins pas représentatifs de l'exhaustivité des points de vue des parties prenantes, mais certains des constats mis en évidence par cette expérience sont corroborés lors des entretiens conduits par la mission auprès des acteurs nationaux et lors des déplacements de la mission dans les six académies[2].

[2] Cf. annexe 1 § 1.1.1.

1.1.2 L'étude conduite par BVA pour la mission met en évidence que l'École est associée à un triptyque de missions et de valeurs fondamentales

L'École, dans son acception large, est identifiée par les personnes interrogées comme un triptyque de registres :

- le registre de la socialisation, particulièrement associé à l'école primaire, qui correspond au savoir-être (rigueur, respect, partage, vie en groupe), à la citoyenneté (ouvrir l'esprit des futurs Français, apprendre à être un citoyen) et à l'autonomie ;
- le registre de la connaissance, qui inclut la culture générale et l'esprit critique, particulièrement associé à l'enseignement secondaire, considéré par les enseignants comme la mission fondamentale de l'École, l'essentiel de leur rôle et de leur fierté ; les chefs d'entreprise considèrent quant à eux que le développement de l'esprit critique est une mission fondamentale de l'École, et qu'il ne faut pas « sacrifier les savoirs pratiques » au bénéfice de la culture générale ;
- le registre professionnel, pour lequel le positionnement des acteurs est le plus ambigu : c'est en matière de préparation de l'avenir professionnel (orientation, compétences, diplôme) que l'École remplit le plus difficilement son rôle. Le diplôme – « survalorisé par l'Éducation » - est jugé « secondaire » par les entreprises et les lycéens en filière professionnelle: ils privilégient l'expérience professionnelle. En outre, les chefs d'entreprise s'accordent sur le fait que les « diplômes délivrés par l'enseignement public ont une qualité inférieure aux diplômes des écoles privées ».

Le terme « apprendre » est le plus fréquemment utilisé pour qualifier l'École (registre de la connaissance), devant le mot « rencontres » et « apprentissage ». Les « valeurs républicaines » sont également citées comme un objectif de l'École, conjointement aux termes « République » et « liberté »[3].

Le registre de l'avenir professionnel est celui qui est perçu comme le plus fragile par les parties prenantes interrogées. Le système scolaire, perçu comme « rigide », n'offre selon les personnes interrogées que « peu de conseils d'orientation » en dehors de parcours très balisés. Les personnes rencontrées soulignent également que l'orientation intervient « trop tardivement dans le parcours scolaire », et qu'elle « n'intervient pas de façon efficace ». Les acteurs de l'orientation sont jugés très durement par les participants aux focus groupes : « incompétents », au mieux « inutiles ».

1.1.3 Plusieurs défaillances ont été identifiées par les personnes interrogées

Les missions fondamentales de l'École se heurtent à plusieurs types de « défaillances[4]. » L'École est associée à un univers de « contraintes », « frappé d'inertie et dominé par l'ennui ». L'École est jugée « dysfonctionnelle » et « pesante » (horaires, devoirs, charge de travail). L'École est perçue comme une « organisation archaïque » qui « peine à se remettre en question » : toutes les cibles de l'enquête ont souligné « l'inertie du système », notamment en termes de programmes (qui sont « en décalage avec la réalité » - constat partagé par les enseignants).

L'Éducation nationale est perçue comme une « organisation complexe et inerte », et le corps enseignant est jugé « peu prompt à l'évolution ». Les chefs d'entreprise ont également souligné que « l'inertie du système » était génératrice d'une « baisse de niveau », utilisant l'exemple d'élèves qui ne savent pas écrire. Le fait que l'École ne soit « pas adaptée à l'évolution de la société » et qu'elle n'est « pas à jour au niveau informatique » sont deux éléments d'illustration confiés par les étudiants et les lycéens de filières générales et technologiques. Les « lacunes de l'orientation et de la personnalisation des cursus » sont également mises en avant.

[3] cf. annexe 1 § 1.1.4.
[4] cf. annexe 1 § 1.1.5.

La stigmatisation des filières technologiques est soulignée par les élèves qui suivent ce cursus. L'École est également jugée « peu propice au développement des individualités » : l'enseignement est « collectif » et ne tient « aucun compte des besoins spécifiques de chaque élève ». Les enseignants partagent la frustration des élèves à cet égard, puisqu'ils souhaiteraient « délivrer un enseignement plus personnalisé » mais déplorent leur « manque de temps et les classes surchargées ».

« L'iniquité du système scolaire » et son « absence d'ouverture » sont également dénoncées par les parties prenantes interrogées. Les inégalités sont constatées entre les établissements (notamment entre les écoles publiques et privées), mais également entre les élèves en fonction de leur catégorie socio-professionnelle. « L'obsolescence de l'École » est également perceptible dans son « manque d'ouverture à l'international ». L'École est considérée comme un « système fermé » qui fonctionne « en vase clos », où les enseignants dispensent essentiellement des « savoirs théoriques » nécessaires à l'obtention du diplôme « au détriment de la pratique ».

L'École est associée aux valeurs de la République française « liberté, égalité, fraternité », qui se déclinent autour du vivre ensemble et de l'ouverture d'esprit. Pourtant, malgré les valeurs positives qu'elle véhicule, l'École est en décalage avec les aspirations: la liberté se heurte à un univers de contraintes pour les élèves, l'égalité est à l'épreuve des déséquilibres entre établissements et à l'absence d'égalité des chances permettant de niveler les origines sociales des élèves. Les personnes interrogées ont également souligné les difficultés liées à l'application stricte de la laïcité et le manque de respect entre élèves et des élèves vis-à-vis des enseignants.

1.1.4 La hiérarchie accordée par les parties prenantes aux missions de l'École varie selon leur rôle et leur positionnement

La hiérarchie des missions de l'École au sens large à l'égard du monde économique varie selon le rôle des parties prenantes. Pour les jeunes de 18 à 25 ans interrogés, l'École est principalement un « moyen de découvrir de nouvelles choses » (35 %), un « moyen d'apprendre un métier » (29 %), un « lieu où on apprend les règles de vie en société » (23 %)[5]. Toutefois, la dimension avenir professionnel de l'École varie selon le profil des élèves et étudiants interrogés. L'âge, le type d'études, les expériences vécues dans le monde du travail, la personnalité et la situation personnelle sont des déterminants complémentaires des attentes des élèves et des étudiants vis-à-vis de la mission d'insertion professionnelle de l'École.

L'étude réalisée par BVA met en évidence une différence de perception quant à la finalité de l'École. Tous les jeunes s'accordent sur le fait que « l'École doit préparer au monde du travail », mais ils sont partagés sur le périmètre de cette mission et ses modalités. Il existe une césure nette entre ceux qui estiment que l'École est « actuellement suffisante pour préparer l'insertion professionnelle » et ceux qui estiment qu'« elle devrait être plus investie dans cette tâche ».

Les chefs d'entreprise sont les plus critiques : ils estiment que les jeunes « manquent de connaissances pratiques », qu'ils « manquent d'autonomie » et ont des lacunes en termes de « savoir-être » (manque d'humilité, d'envie, de motivation). Sévères à l'égard de l'Éducation nationale, ils regrettent que le monde économique soit contraint de « compenser ses lacunes en créant des formations ». Ils déplorent enfin la « faible sensibilisation à l'esprit d'entreprendre[6]. » La vision relativement négative des chefs d'entreprise exprimée au sein des focus groupes est corroborée par certains entretiens réalisés par la mission dans les six académies.

[5] En avril 2013, l'Observatoire des jeunes et des familles a demandé à l'institut d'études OpinionWay de réaliser une enquête auprès de 1 012 jeunes représentatifs de la population des jeunes de 18 à 25 ans en France.
[6] Cf annexe 1 § 1.2.2.

Tandis que 12 % des Français et 7 % des enseignants estiment que les jeunes sont « très mal préparés à la vie professionnelle », 32 % des patrons de PME jugent très mal cette mission. Ils sont 78 % à estimer que « l'École prépare plutôt mal à l'insertion professionnelle », contre 54 % pour les enseignants et 55 % des Français.

Certains entretiens réalisés sur le terrain dans les six académies visitées par la mission confirment la vision relativement négative des fédérations professionnelles et des représentants des entreprises à l'égard des jeunes et du système scolaire. Une perception très négative du « savoir-être » des jeunes est notamment fréquemment mise en avant, à la fois sur le respect des horaires et des codes de l'entreprise et sur leur état d'esprit à l'égard de l'effort (manque de motivation, peu de propension à se dépasser).

Tous les enseignants interrogés par les études qui se sont succédées depuis trois ans partagent la même vision de l'Éducation nationale qui se fonde selon eux sur trois valeurs principales : la transmission des savoirs ; l'égalité des chances et laïcité ; la compréhension du monde. Inversement, sont considérés comme secondaires des objectifs tels que : « donner le sens de la discipline et de l'effort » ; « former les jeunes pour qu'ils trouvent un emploi ».

C'est aussi un facteur différenciant entre les enseignants et le reste de la population française: 23 % des Français estimaient en 2006 que la « préparation à la vie professionnelle était une priorité », contre seulement 14 % des enseignants[7].

1.1.5 Les personnes interrogées ont souligné plusieurs freins à l'intégration de l'insertion professionnelle comme un objectif principal de l'École

Plusieurs freins à l'intégration de l'insertion professionnelle comme un objectif principal de l'École ont été identifiés dans le cadre de l'étude réalisée par BVA[8]:

- des freins macroéconomiques et culturels : l'incrimination d'une certaine « culture française » de « cloisonnement des univers » ; « l'inertie » de la « machine Éducation nationale » pour les enseignants ;
- la « résistance des professeurs à l'entrée de davantage de pratique » dans les programmes scolaires ;
- le « manque de motivation au travail des élèves » pour les chefs d'entreprise ;
- Il existe aussi des freins à l'accessibilité au monde économique : les stages et les contrats en alternance et en apprentissage sont parfois difficiles à trouver.

Malgré les divergences sur le caractère prioritaire de la mission de préparation à l'emploi de l'École, les parties prenantes interrogées par BVA ont toutes souligné que le rapprochement entre l'École et le monde économique ne pouvait être que bénéfique.

1.1.6 Le monde économique est difficile à appréhender pour les jeunes et les enseignants

Le monde économique est largement méconnu des enseignants et des lycéens en filière générale, et mieux appréhendé par les lycéens en filières professionnelle et technologique et leur enseignants ainsi que par les étudiants qui ont été stagiaires. Toutefois, ces publics n'ont qu'une vision très parcellaire du monde économique, très microéconomique et conditionnée par leur propre expérience professionnelle (stage, alternance).

[7] Étude Opinion Way précitée.
[8] Cf. annexe 1 §1.2.4.

Les étudiants en filières supérieures courtes ont confiance dans leur capacité à entrer sur le marché du travail grâce à leurs expériences, mais ils craignent de ne pas trouver des métiers à la hauteur de leurs aspirations en termes de valorisation et de salaire. Les étudiants en filières longues sont confiants dans leur capacité de trouver un emploi et développent quant à eux une appétence pour la création d'entreprise.

Les enseignants ont une vision positive mais ambivalente de l'entreprise. Ils associent l'entreprise à des valeurs positives (« innovation », « épanouissement »…) mais également à des concepts associés « au stress, à l'exploitation et à la discrimination » (45 %).

1.1.7 Le principe des partenariats fait consensus au sein des parties prenantes interrogées

Les partenariats sont relativement peu connus par les acteurs, et demeurent selon eux perfectibles. L'idée de rapprocher l'École de l'Entreprise fait consensus, mais le degré de rapprochement fait débat.

Les professionnels sont demandeurs d'une participation accrue aux formations dispensées par l'Éducation nationale, au moyen des commissions consultatives paritaires (CPC) et de la participation aux jurys qui évaluent les comportements professionnels du candidat. Ils estiment que leurs attentes sont « insuffisamment prises en compte dans l'élaboration des diplômes ».

Les enseignants des filières professionnelle et technologique sont naturellement enclins à participer à des partenariats avec le monde économique, consubstantiels de la formation dispensée aux élèves.

Les chefs d'établissement et les chefs de travaux sont conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans l'établissement des partenariats localement.

1.1.8 Les parties prenantes s'estiment mal informées sur les attentes réciproques des deux mondes

Les parties prenantes peinent à bien appréhender les modalités de rapprochement entre les deux mondes. Les élèves déplorent notamment un déficit de l'orientation. Les conseillers d'orientation et les CIO sont très critiqués par les jeunes[9].

Les jeunes sont demandeurs d'informations, dont la nature varie selon le degré de maturité de leur projet : ceux qui n'ont pas de projet ont besoin d'informations relatives aux débouchés et aux salaires, tandis que ceux qui sont plus avancés ont besoin de réponses claires sur les formations nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Ils sont également attentifs aux interventions de professionnels, qui éclairent par leur témoignage l'intérêt de leur parcours.

Les enseignants s'estiment également mal informés, ce qui les handicape pour assumer leur mission d'orientation auprès des élèves, qui sont souvent demandeurs. Réciproquement, les chefs d'entreprise déplorent le « manque de lisibilité des formations », et l'« instabilité des programmes ».

[9] Cf annexe 1 § 3.4.

1.1.9 Peu de partenariats ont été identifiés clairement par les bénéficiaires ou les acteurs des partenariats

Les partenariats développés ne sont pas tous connus des parties prenantes interrogées par BVA. Le « stage d'observation de 3ème », les stages et les « jobs » sont les trois dispositifs les mieux appréhendés par les acteurs. Les forums, la participation de professionnels à des jurys et les modules de découverte du monde professionnel sont les dispositifs les moins cités par les élèves et les chefs d'entreprise.

Selon l'étude BVA, la période d'observation en milieu professionnel en classe de 3ème (dite « stage de 3ème ») est le partenariat le plus connu, jugé positivement pour une première approche du monde de l'entreprise, même s'il intervient trop tôt : les jeunes ne sont pas assez mûrs, le « stage de 3ème » est généralement perçu comme « sans intérêt majeur » (tâches ingrates). Il donne rarement « l'envie d'embrasser un métier » (voire exerce un effet repoussoir) et « ne permet pas de comprendre le fonctionnement d'une entreprise ».

Les stages intervenant plus tard sont jugés plus positivement : ils mettent en pratique des acquis théoriques, sont formateurs, peuvent déboucher sur un contrat ou un CV enrichi et éclairent le choix de la spécialisation. Ils permettent aux jeunes de mieux appréhender la recherche d'emploi.

Les « petits boulots » effectués en dehors de tout cadre scolaire sont également jugés positivement car ils reposent sur la volonté du jeune, permettent d'acquérir de l'autonomie, de gagner en responsabilité, et de se faire une idée précise du travail. Les visites d'entreprise sont jugées « trop rapides » (une journée). Les professeurs ayant bénéficié d'un stage en entreprise ont toutefois souligné qu'il leur avait été « utile pour la compréhension de l'entreprise et la mise à jour des connaissances ».

L'alternance et l'apprentissage sont jugés très favorablement: ils permettent une « application immédiate des savoirs acquis » et un « accès facile à l'emploi » dans les secteurs délaissés, notamment par l'apprentissage. Cela contraste avec « l'image dégradée » de la filière professionnelle, liée au fait que les jeunes bénéficiaires sont souvent en décrochage ou peu adaptés au monde de l'entreprise.

L'image de l'apprentissage continue de progresser favorablement : les deux-tiers des dirigeants d'entreprise estiment que c'est une solution intéressante pour leur entreprise et un outil au service de leur compétitivité. Les apprentis sont jugés plus rapidement opérationnels que les jeunes ayant suivi une formation générale. Cependant, la moitié des dirigeants de PME estiment que « l'enseignement professionnel n'est pas adapté à leurs besoins », et 92 % considèrent que les entreprises devraient être « plus consultées dans la définition des programmes[10] ».

Les interventions de tiers à l'école sont jugées favorablement car ce sont de « vrais professionnels », qui viennent partager leur métier et leur passion. Cette démarche partenariale est enthousiasmante pour les intervenants et les élèves, notamment lorsque les professionnels sollicités sont des anciens élèves de l'établissement.

S'agissant des forums, leur succès dépend notamment de l'engagement du chef d'établissement et d'un ou plusieurs enseignants. Les forums permettent de « repérer les entreprises qui recrutent » au sein du bassin d'emploi et de « tester des idées et des visions préconçues sur le monde du travail ». Cependant, les entreprises interrogées par BVA ou rencontrées par la mission jugent que « les jeunes devraient être mieux préparés à les rencontrer » afin que ces évènements aient plus d'impact.

[10] Source : Enquête Ifop pour Agefa PME, 2013.

La participation de professionnels à des jurys est jugée « utile » par les professionnels qui souhaitent investir le monde de l'école au sens large. Cependant, à l'occasion de ces jurys, les professionnels constatent une « inadéquation entre les connaissances des candidats et les besoins de l'entreprise », ainsi qu'un « manque de considération à l'égard des conseils prodigués par les professionnels ».

Les « cours de découverte » sont peu connus des élèves, qui sont peu nombreux à en bénéficier. Pour ceux qui connaissent ces dispositifs (atelier de travail sur les métiers, accompagnement personnalisé en seconde), cela permet un premier accès à l'entreprise, même s'il demeure théorique.

1.2 Les services de l'État ne disposent pas d'une doctrine d'action partagée, cohérente et lisible des partenariats : les objectifs ne sont pas clairement définis ; le pilotage opérationnel, en termes de suivi et d'évaluation, demeure insuffisant

1.2.1 La stratégie globale des partenariats émane des choix opérés par les cabinets en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur, dans un cadre déterminé par la nature des financements et des moyens mobilisés

Deux logiques distinctes président à l'existence des accords-cadres et des conventions-cadres de partenariat ayant fait l'objet des investigations de la mission d'évaluation.

Les accords-cadres, au nombre de 43, sont principalement signés avec des syndicats et fédérations professionnels, confédérations ou unions d'employeurs (20), des entreprises ou fondations d'entreprises (9), associations dont l'objet social consiste à créer des liens entre le monde éducatif et le monde économique (9), avec une place prépondérante accordée aux partenariats établis dans le secteur de l'hôtellerie-restauration (12 des 43 accords répertoriés)[11]. À l'exception de certains accords conclus avec le secteur associatif, leur mise en œuvre repose essentiellement sur la bonne volonté des acteurs, aucune ressource financière et humaine dédiée n'étant spécifiée lors de leur conclusion.

Vécus comme autant de « *déclarations d'amour sans preuve d'amour* », les accords-cadres s'inscrivent, ainsi, dans un univers relationnel propre à instaurer la confiance réciproque entre l'école et l'entreprise et pour « *faire bouger les mentalités* ». La liste actuelle des partenaires semble résulter des choix « historiques » des cabinets ministériels successifs en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Les thèmes de coopération épousent les contours des priorités éducatives nationales en vigueur, transcrites dans les textes des accords lors de leur signature initiale, remises à jour lors de leur renouvellement. Les accords comportent de nombreuses clauses de bonnes intentions, sans retombées opérationnelles.

Les conventions-cadres de coopération, conclues principalement avec des organismes représentatifs des branches professionnelles, obéissent au cadre juridique plus contraignant régissant l'affectation et la répartition des fonds libres de la taxe d'apprentissage. En autorisant l'organisme signataire à collecter les versements des entreprises pouvant donner lieu à exonération de la taxe professionnelle, elles ouvrent la voie à leur reversement à des établissements autorisés à les recevoir, ainsi qu'au financement d'actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle[12]. L'initiative d'une convention-cadre résulte d'une déclaration unilatérale d'intérêt des syndicats ou groupements professionnels pour réaliser des actions communes avec l'enseignement scolaire et supérieur.

[11] Cf. tableau 1 de l'annexe 5 au présent rapport.
[12] Article L.6242-1 du code du travail.

Dans un cas comme dans l'autre, les directions ministérielles en charge de leur suivi assurent un rôle d'impulsion auprès des rectorats et des établissements scolaires, leur mise en pratique étant ainsi laissée à l'appréciation du niveau local, académies, établissements scolaires et universités[13].

1.2.2 En raison du morcellement des dispositifs au niveau local, les représentants de l'État logiquement intéressés par leurs retombées manquent d'une vision d'ensemble, cohérente et partagée, des partenariats

Le suivi qualitatif et quantitatif des actions locales de partenariat par les deux directions centrales du MENESR (DGESCO et DGESIP) repose essentiellement sur des données remontées, selon leur bon vouloir, par des réseaux de référents au statut variable en fonction des académies et des universités[14]. En réponse à la question de l'opportunité d'un pilotage national plus structuré, les services ministériels mettent en avant un possible effet contre-productif d'un suivi plus « strict », dès lors que la mise en œuvre des dispositifs reposerait, en premier lieu, sur un portage de terrain et des initiatives individuelles. Du fait même du caractère jugé éphémère et mouvant du paysage des partenariats, toute tentative de cartographie nationale des partenariats appellerait alors des mises à jour fréquentes, hors de portée en l'état actuel de leurs ressources.

Logiquement intéressées par les retombées économiques des partenariats comme par l'intégration des jeunes générations dans le monde du travail, les administrations centrales chargées des politiques de l'emploi et du développement des entreprises, déclarent une participation plus que marginale à leur élaboration conjointe. De ce fait et en l'absence d'un recensement national régulièrement mis à jour, elles estiment manquer d'une vision consolidée des actions conduites. Face à la dispersion des dispositifs partenariaux et la multiplicité des accords et conventions, elles soulignent la nécessité d'améliorer l'évaluation des initiatives prises au plan local, pour en mesurer la pertinence et l'efficacité[15]. Les insuffisances en termes d'évaluation sont d'autant plus préjudiciables que le paysage des partenariats semble mouvant et morcelé.

1.2.3 Dans l'enseignement supérieur, deux protocoles de coopération ébauchent un début de structuration des partenariats ; pour entrer en application ; ils manqueraient encore d'une impulsion pour passer de l'intention à l'action

Un premier protocole de collaboration entre le ministère chargé de l'enseignement supérieur, la conférence des présidents d'université (CPU), la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) d'une part, le MEDEF, la CGPME et quatorze associations et fédérations professionnelles d'autre part, signé le 29 novembre 2013, apporte un cadre général à la coopération, centré sur l'enjeu partagé de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, deux axes fondamentaux de la stratégie de Lisbonne.

Un second protocole signé le 25 février 2014 entre le même ministère, le ministère du travail, la CPU et les responsables de Pôle Emploi, de l'APEC, et des missions locales se donne pour objectif de permettre à chaque jeune issu de l'enseignement supérieur, diplômé ou non, de bénéficier d'une préparation à l'insertion professionnelle et d'un accompagnement vers l'emploi, adaptés à ses besoins[16].

Le seul compte-rendu disponible de la première réunion du comité de suivi du premier protocole avec les organismes professionnels révèle, toutefois, une mise en œuvre très progressive.

[13] Cf. §2.1 de l'annexe 1.
[14] Voir aussi l'annexe 4.
[15] Cf. §2.3 et 2.4 de l'annexe 1.
[16] Cf. annexe 3 et annexe 5 § 1.1.2.

Cette première séance laisse encore une large place aux discussions de positionnement stratégique des coopérations. Dans la mesure où les sujets de fond ne sont pas arbitrés, elle ne débouche pas (encore) sur des modalités opérationnelles de mise en œuvre.

Le second protocole avec les acteurs du service public de l'emploi, qui devait initialement bénéficier de financements du fonds social européen n'en serait, aux dires des acteurs interrogés, qu'au tout début de son déploiement. Contrairement aux dispositions du texte de l'accord, aucun appel à projets communs n'aurait été lancé à ce jour.

1.3 Face au foisonnement des initiatives locales et à la diversité des démarches conduites, les acteurs économiques ne disposent pas davantage d'une vue d'ensemble et d'une stratégie nationale

1.3.1 Une doctrine d'action des partenariats ne se dégage pas des auditions des partenaires sociaux

Auditionnés par la mission, les représentants d'employeurs au niveau national interprofessionnel ne disposent pas d'une doctrine d'action propre à déterminer objectifs, publics, actions et résultats des partenariats. Face à la diversité des branches professionnelles impliquées dans les partenariats, ils ne disposent pas davantage d'instances ou d'instruments de suivi des activités partenariales de leurs branches adhérentes leur permettant d'avoir une vision d'ensemble des coopérations[17].

Une doctrine unifiée des partenariats ne se dégage pas davantage des propos recueillis lors des auditions. Alors que certaines organisations patronales, convaincues par le rôle pivot de l'initiative individuelle dans la réussite des accords de partenariat, expriment une préférence pour la seule multiplication des actions locales, d'autres croient, au contraire, aux vertus d'un cadrage national dans le but de définir une stratégie globale d'action ou encore pour rectifier la « *sédimentation* » des partenariats dans certains secteurs plus proactifs que d'autres.

Les trois confédérations syndicales de salariés interrogées par la mission s'emparent diversement des enjeux de la formation initiale des jeunes, souvent laissés à leurs syndicats des personnels de l'éducation[18]. Certaines inscrivent les partenariats École-Entreprise[19] dans le cadre plus global de la formation tout au long de la vie, de l'employabilité des futurs salariés ou encore de l'adaptation de l'éducation aux besoins économiques ; d'autres estiment qu'en dehors de l'enseignement professionnel naturellement tourné vers les entreprises, il n'y aurait pas lieu d'accroître les relations entre les deux mondes éducatif et économique.

Les appréciations syndicales divergent également quant à voir confier, aux personnels de l'Éducation nationale, l'orientation professionnelle des jeunes, ou encore pour renforcer les compétences des Régions dans la conduite des politiques de formation et d'emploi.

[17] Cf. annexe 1 § 3.1.
[18] Cf. annexe 1 § 3.2.
[19] Pour des commodités d'écriture, les rapporteurs se réfèrent aux partenariats École-Entreprise pour désigner les partenariats entre le monde éducatif (enseignement scolaire et supérieur) et le monde économique dans son ensemble.

1.3.2 La défiance à l'égard des réformes récentes de l'apprentissage et des stages est un sentiment partagé entre les organisations d'employeurs, le MENESR, et certaines associations habilitées à collecter la taxe d'apprentissage

Lors des auditions conduites, les organisations d'employeurs ont formulé des critiques récurrentes et appuyées concernant :

- Les insuffisances de l'orientation vers l'apprentissage qui demeurerait un choix par l'échec ;
- la réduction puis le rétablissement, dans la confusion selon elles, des aides à l'apprentissage ;
- les modifications intervenues dans la réglementation sur l'accès des mineurs relatif aux travaux dits « dangereux » ;
- la difficulté de rompre un contrat d'apprentissage lors d'un échec d'orientation ou de parcours ;
- l'« *effet cannibalisant* » de l'accueil des stagiaires sur les places offertes en apprentissage ;
- l'« *effet dévastateur* » de la loi du 10 juillet 2014 tendant à l'encadrement des stages pour l'accueil des stagiaires en entreprise…

Sur certains de ces sujets, les confédérations patronales ont déjà obtenu des mesures correctives comme celles concernant la réglementation relative aux travaux dits dangereux. D'autres comme celles relatives aux défaillances de l'orientation, devraient trouver des réponses à travers la mise en place du service public régional de l'orientation[20].

Pour les services en charge de l'enseignement scolaire et supérieur, la loi du 5 mars 2014, en limitant les compétences du MENESR sur l'utilisation de la taxe d'apprentissage et en réduisant la part des fonds libres dans la répartition de cette taxe, viendrait affaiblir les perspectives de collaboration avec les branches professionnelles. À ce stade et dans la mesure où les réformes de la collecte de la taxe d'apprentissage induites par la loi du 5 mars ne sont pas encore totalement entrées en application, il a paru difficile à la mission d'objectiver ces inquiétudes, d'autant plus qu'en l'état actuel des partenariats, les branches professionnelles n'utilisent pas la totalité de la part de la taxe d'apprentissage qu'elles pourraient consacrer aux actions communes avec le MENESR (2,4 % des 10 % autorisées)[21].

Une seconde préoccupation des services concerne le caractère multi-professionnel des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), source potentielle de difficulté pour la promotion de l'enseignement professionnel et des métiers, conduite jusqu'ici par des branches représentant des familles homogènes de métiers. Si, en effet, les regroupements professionnels parfois complexes au sein des OPCA, pourraient justifier cette crainte, les partenaires professionnels signataires des conventions actuelles réunissent déjà en leur sein des familles de métiers variés. À titre d'exemple, la fédération Syntec comprend tout aussi bien les métiers de d'événement, du numérique, de l'ingénierie, de la formation professionnelle, que d'études et de conseil. Par ailleurs, Les propos recueillis auprès de certaines organisations employeurs historiquement impliquées dans les démarches de partenariat ne corroborent pas cette crainte. Ces organisations estiment pouvoir conserver leurs organismes chargés de la collecte de la taxe d'apprentissage (OCTA) en leur conférant une délégation de mise en œuvre des actions communes de promotion des métiers dans un pilotage tripartite incluant la fédération professionnelle ou interprofessionnelle, son OPCA et l'ancien OCTA.

[20] Cf. annexe 1 § 3.1.7.
[21] Cf. annexe 5 § 1.4.2.

Une troisième préoccupation concerne l'organisation paritaire des OPCA chargés dans l'avenir de la répartition de la taxe d'apprentissage. Pour les services du MENESR, notamment la DGESIP, la gestion paritaire des fonds pourrait défavoriser l'abondement des formations de niveau supérieur. Les comptes-rendus des groupes techniques nationaux (GTN) chargés d'émettre un avis sur la répartition des sommes collectées ne semblent pas abonder dans ce sens. Les GTN sont dotés d'une gouvernance tripartite avec, à parts égales de représentation, les organisations d'employeurs et les services de l'État et les organisations syndicales de salariés. Le paysage institutionnel de l'après-réforme ne devrait donc pas bouleverser fondamentalement la donne.

1.3.3 Avec le monde associatif, les partenariats relèvent d'un socle doctrinal historique consistant à « *jeter des passerelles entre l'éducation et l'entreprise* » et d'un engouement plus récent pour le « *développement de l'esprit d'entreprendre* » à tempérer au regard des évaluations disponibles

Le MENESR a conclu des actions de partenariat avec un univers multiforme d'associations, souvent issues du monde de l'entreprise, animées par des doctrines similaires, engagées dans des actions de terrain parfois redondantes[22].

Portant la marque historique d'un ancien dirigeant du CNPF, très souvent fondées par les mêmes personnalités, les plus anciennes de ces associations souhaitent promouvoir l'image des entreprises comme lieu d'épanouissement, revaloriser la voie professionnelle et l'alternance ou encore des métiers en mal de recrutement. Elles souhaitent inciter le monde éducatif à tenir compte, en retour, des besoins en compétences des entreprises.

En organisant pour les jeunes des visites d'entreprises, des témoignages de professionnels, des forums, des journées portes ouvertes et des colloques, en proposant des stages de découverte aux enseignants, ces associations partenaires déclarent vouloir « *jeter des passerelles* » ou encore œuvrer au rapprochement entre les mondes de l'entreprise et de l'éducation**,** faire de la pédagogie de « *l'économie de marché* » ou encore *« porter l'esprit d'entreprise au cœur de la relation enseignants-entreprises* ». Parmi la dizaine d'associations ayant signé un accord-cadre de partenariat avec l'Éducation nationale, six sont habilitées à percevoir une part de la taxe d'apprentissage à des fins de promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers, quatre perçoivent des subventions ministérielles.

En proposant de favoriser la diffusion de l'esprit d'entreprendre à l'École et dans l'enseignement supérieur, la grande conférence sociale de 2014 a également offert une visibilité particulière à l'action conduite par des associations partenaires dans ce domaine. Un consortium de ces associations s'est même formé récemment pour répondre à un appel à projets de 20M€, dans le cadre des programmes d'investissements d'avenir (PIA), pour « développer la culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat auprès des jeunes de tout niveau scolaire ».

[22] Cf. annexe 1 § 3.3.

Or, au regard des évaluations disponibles, les attentes placées par tous les acteurs dans le développement de l'esprit d'entreprendre pourraient être tempérées. Ainsi, le dispositif le plus emblématique à cet égard, la création de mini-entreprises au niveau scolaire, a fait l'objet d'une étude d'impact qui, si elle conclue à la progression de certaines compétences des mini-entrepreneurs (esprit d'équipe, autonomie, responsabilité), présenterait des lacunes méthodologique ne permettant pas de la généraliser[23]. Une autre évaluation commanditée par la DGESCO sur le « développement de l'esprit d'entreprendre » et mobilisant une approche quantitative longitudinale, montre aussi « *de réels acquis* » en termes de comportement, de compétences relationnelles, d'autonomie et de prise d'initiative, notamment pour les projets de mini-entreprises (savoir-être et savoir-agir). Elle conclut, cependant, à une faible plus-value de l'expérimentation sur l'acquisition de connaissances sur le fonctionnement de l'entreprise et de compétences techniques de gestion par les élèves (savoir et savoir-faire). Elle observe, enfin, un impact potentiel de l'expérimentation sur l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves ayant participé à un projet de mise en situation réelle, au travers du développement de leur sentiment de compétence, tout en notant une adhésion variable des élèves aux projets et des réticences d'ordre « *culturel* » chez les enseignants[24].

1.3.4 Plus préoccupantes pour réussir l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, des divergences profondes quant aux liens formation-emploi sont exprimées par les services de l'État et les partenaires sociaux

Alertés par les responsables de l'ONISEP à propos d'une nécessaire rationalisation des offres « *pléthoriques* » en matière de connaissance des emplois et des compétences, les rapporteurs ont identifié, outres les multiples sites internet des branches professionnelles bénéficiant dans leur grande majorité de financements issus de la taxe d'apprentissage dans le cadre des conventions[25], sept sites à caractère national ou régional créés par l'ONISEP, le CIDJ, Centre Inffo, le MEDEF, les partenaires sociaux (y compris le MEDEF) et les Carif-Oref au plan régional. Pour leur part, Pôle emploi et l'APEC offrent à leurs publics des outils de diagnostic comme IMT ou « informations marché du travail » pour Pôle emploi et VPM ou « votre potentiel marché » pour l'APEC, fondés sur leur propre collecte d'information concernant les caractéristiques et les évolutions du marché du travail.

Alors que les conventions de coopération comportent toutes des clauses concernant l'étude des métiers et des certifications et bien que leur suivi régulier soit exigé par le code du travail, elles ne donnent pas lieu à un recensement des travaux réalisés par les observatoires de branches des liens formation-emploi. La mission n'a pu recenser qu'un seul protocole d'accord spécifique entre la direction des études du comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP) et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du MENESR, ouvrant la voie à des échanges pour la consolidation des statistiques touchant à la formation aux métiers du BTP, à la récupération des données sur l'insertion des élèves en apprentissage et en formation professionnelle par voie scolaire et à l'élaboration d'études communes sur le parcours des jeunes en formation. Si ce protocole d'accord donne lieu à des échanges d'accès et de données entre les deux institutions, aucune étude commune n'a été envisagée à ce jour[26].

---

[23] Cf. annexe 5 § 2.2.1.

[24] Cf. annexe 5 § 2.2.5.

[25] Des sites des branches ayant signé une convention avec le MENESR et développé dans ce cadre des ressources spécifiques en se voyant affecter une part de la taxe d'apprentissage : site de la CGI : http://www.mybtob.fr/ Site de l'ANIA : http://alimetiers.com/ site du GIFAS : http://www.aeroemploiformation.com/ Site de la fédération de la plasturgie dédié au recrutement : http://www.plasturgierecrute.org/ Site du Syntec : http://www.syntec-etudes-conseil.com/coachemploi/ ou http://www.avenir-ingenierie.fr/…

[26] Cf. annexe 1 § 2.1.

Interrogée par la mission, la délégation générale à l'emploi estime que l'abondance, voire le foisonnement, de l'information sur les métiers et les formations serait en partie irréductible, en raison des milliers d'intitulés différents utilisés par les entreprises et les actifs pour décrire l'éventail des professions occupées. Le développement de la « modularisation » des certifications viendrait même contrecarrer les efforts en vue de leur simplification des milliers de titres de certification.

La DGEFP interroge le postulat « adéquationniste », rarement vérifié mais largement utilisé pour structurer l'information sur les métiers et les formations[27]. En cela, elle rejoint le point de vue de la direction générale des entreprises pour laquelle, face aux difficultés d'identification à temps des besoins en faveur des métiers en tension ou des filières d'avenir, il faudra « *accroître la résilience et l'adaptabilité des jeunes* », en les orientant vers des formations généralistes débouchant sur des compétences transversales[28].

Tout en dénonçant le nombre exorbitant de diplômes existants, les organisations d'employeurs placent, *a contrario*, les deux questions de l'adéquation des diplômes aux besoins du marché du travail et la défaillance des processus d'information et d'orientation au centre de leurs préoccupations comme de leurs attentes à l'égard du monde éducatif. Elles soulignent les exigences accrues en termes de qualifications de certaines branches et métiers, sous l'effet d'évolutions technologiques, de la mécanisation, de l'informatisation comme de l'amélioration des conditions de travail ayant amené à la disparition des postes peu qualifiés.

Les organisations syndicales de salariés qui déclarent intervenir pour l'identification des besoins en emplois et en compétences des filières d'avenir au niveau national, souhaitent pour certaines, affiner leur diagnostic au niveau territorial et en articulation avec les pôles de compétitivité. Pour d'autres, les besoins devraient être plutôt recensés au niveau des branches professionnelles, le niveau national devant assurer le maillage des territoires dans une logique de péréquation et de répartition pour consolider les filières.

1.3.5 La segmentation des publics entre les opérateurs du service public de l'emploi écarte, en creux, l'insertion professionnelle immédiate des jeunes diplômés de niveau V et IV du champ des interventions partenariales

Pôle emploi, l'agence pour l'emploi des cadres (APEC) et le conseil national des missions locales (CNML), qui conduisent de nombreuses actions de partenariat avec le monde éducatif et le monde économique, se positionnent, chacun en fonction de son cœur de métier, sur l'accompagnement de catégories particulières de jeunes. Ainsi, Pôle emploi et l'APEC misent sur les partenariats nationaux avec l'enseignement supérieur et le développement du numérique à destination des jeunes diplômés du supérieur. Pour leur part, les missions locales concentrent leurs actions sur les jeunes décrocheurs de l'enseignement scolaire et plus récemment sur ceux des premières années de l'enseignement supérieur.

Leurs actions partenariales en faveur de l'orientation, de l'insertion ou encore de la lutte contre le décrochage scolaire s'effectuent, en creux, au détriment « des jeunes qui ne sont pas décrocheurs et qui ne sont pas encore sortis de l'enseignement supérieur » et plus précisément, au détriment des jeunes titulaires d'un CAP ou d'un baccalauréat général, technologique et professionnel (niveaux V et IV de qualification), pour lesquels des solutions d'insertion professionnelle immédiate semblent manquer à ce jour.

[27] Cf. annexe 1 § 2.3.
[28] Cf. annexe 1 § 2.4.

1.4 Les axes de progrès envisagés par les acteurs se concentrent sur les enjeux institutionnels de coopération

1.4.1 Pour la DGEFP, il s'agirait en premier lieu de remédier à l'insuffisante articulation entre l'École, l'entreprise et le service public de l'emploi et pour l'association des régions de France (ARF) de créer des synergies territoriales quadripartites

Pour la DGEFP, si les relations bilatérales entre le monde économique et le service public de l'emploi d'une part, les partenariats entre le monde économique et le monde éducatif d'autre part, semblent s'inscrire dans un cadre national existant, leur conduite trop autonome au niveau local empêche toute structuration des relations entre le monde éducatif et le service public de l'emploi.

Pour l'ARF, avec les réformes territoriales en cours, sous l'impulsion de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École du 9 juillet 2013 comme de la loi relative à la formation professionnelle du 5 mars 2014, les conseils régionaux, les rectorats, les DIRECCTE et les partenaires sociaux trouvent enfin l'occasion d'engager un long processus d'apprentissage des coopérations quadripartites pour ajuster l'offre globale de formation – initiale et professionnelle - aux besoins du développement économique et humain des régions. La mise en œuvre d'un service public d'orientation sur chaque territoire et tout au long de la vie pourrait en constituer un premier terrain d'application[29].

Pour définir les modalités de cette mise en œuvre, la DGEFP propose d'établir des conventions annuelles de collaboration entre les conseils régionaux d'une part, et les services académiques et les DIRECCTE d'autre part. Ces conventions serviraient de point d'appui à la mise en relation des missions locales et de Pôle Emploi avec les dispositifs de prise en charge du décrochage scolaire de l'Éducation nationale. Elles permettraient également de mettre en œuvre la période complémentaire de formation dite « droit à la formation initiale différée » et de mobiliser le parcours initial d'orientation (PIIODMEP), en lien avec la réflexion sur les filières d'activité[30].

1.4.2 Les employeurs exigent des jeunes la maîtrise des savoirs de base et des comportements adaptés au monde du travail ; leurs organisations représentatives réclament une intervention plus directe sur le contenu des enseignements professionnels

Trois positions critiques ont été fréquemment avancées par les employeurs et leurs représentants à l'égard de l'enseignement scolaire :

1. La question de la maîtrise des savoirs de base comme des codes comportementaux adaptés au monde du travail se situe au cœur des réprobations patronales à l'égard des jeunes reçus en stage, en période de formation en milieu professionnel ou en apprentissage dans les entreprises. Certaines organisations d'employeurs souhaitent logiquement que la sortie de l'enseignement scolaire soit conditionnée à l'acquisition des compétences fondamentales (lire, écrire, compter)…
2. Pour les organisations d'employeurs, une attention particulière devra être également apportée aux motivations des jeunes dans le choix de la filière professionnelle et du secteur d'activités dans lesquels ils s'engagent. La CGPME propose, de longue date semble-t-il, la création d'une « session d'accès sécurisé », formule d'immersion en entreprise de trois à cinq jours, destinée à des jeunes de 15 à 27 ans quel que soit leur niveau de qualification, sans autre

[29] Cf. annexe 1 § 2.5.
[30] Cf. annexe 1 § 2.3.

formalité qu'une déclaration préalable, pour confirmer l'orientation vers un contrat d'alternance. Cette proposition se heurte, selon elle, aux dispositions du droit du travail.

3. Lors de leurs auditions comme dans la documentation adressée à la mission, les organisations d'employeurs ont également exprimé une insatisfaction largement majoritaire à l'égard du fonctionnement des commissions consultatives paritaires (CPC) où siègent employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnalités qualifiées pour formuler des avis sur la création, l'actualisation ou la suppression des diplômes professionnels, du CAP au BTS. Leurs critiques ont trait à la nature des discussions au sein des CPC qui ne porteraient pas sur les sujets de fond, sur la durée relativement longue du processus entre le lancement des travaux et l'avis sur le diplôme, sur l'illisibilité du contenu des diplômes professionnels pour les différents publics susceptibles de les utiliser… Lors de la grande conférence sociale de 2014, elles ont obtenu la mise en place d'un binôme salarié-employeur chargé de la rédaction du référentiel des activités et du référentiel de certification pour les compétences professionnelles. Dans un projet de protocole d'expérimentation sur la co-construction des diplômes, le MEDEF propose, depuis, à des branches volontaires de renforcer le rôle et l'implication des professionnels dans le dispositif de conception et de rénovation de ces diplômes, en appliquant le schéma issu de la conférence sociale au processus de leur élaboration[31].

À l'issue de leurs investigations, les rapporteurs n'ont pas pu réunir suffisamment d'arguments solides à l'appui ou en défaveur de ces trois positions critiques. Il conviendra pourtant de démêler, dans l'écheveau des récriminations recueillies, la part des représentations et de l'approche doctrinale de celle des faits concrets dont elles se nourrissent.

2 LES PARTENARIATS NATIONAUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AINSI QUE LES DISPOSITIFS D'IMPULSION

2.1 La notion de monde économique, telle qu'elle transparaît au travers de l'analyse des partenaires nationaux de l'enseignement scolaire, s'avère étendue et diversifiée

2.1.1 Les acteurs issus du monde économique et professionnel sont de natures plurielles et relèvent de secteurs d'activité variés

Les partenariats nationaux sont signés avec des syndicats et des fédérations professionnelles, des entreprises et des fondations d'entreprises, des confédérations ou unions d'employeurs. Des partenariats sont également conclus avec des associations dont l'objet est, pour une grande partie d'entre elles, relatif au partenariat avec l'Ecole. Ces dernières ont des objets souvent proches, voire similaires, qui les mettent souvent en situation de concurrence plus qu'en situation de synergie. Certaines de ces associations ont tenté de mettre en cohérence leur offre et coordonnent leurs actions au sein du mouvement *Entrepreneurs Demain* afin de « développer la culture entrepreneuriale en France ». Au sein de ce mouvement, figurent également des acteurs tels qu'Agefa-PME et le MEDEF.

Si les secteurs industriels et tertiaires sont effectivement représentés, il faut souligner, comme déjà mentionné dans ce rapport, une surreprésentation du secteur de l'hôtellerie-restauration dans les accords cadres établis (12 des 37 conclus avec l'enseignement scolaire), ainsi qu'une plus forte représentation du secteur secondaire dans les conventions.

[31] Cf. annexe 1 § 3.1.8.

2.1.2 Certaines associations permettent et/ou animent la mise à disposition, pour l'Éducation nationale, de personnels issus du monde de l'entreprise.

Le dispositif Ingénieurs pour l'école (IPE) met à disposition de l'Éducation nationale (généralement les missions École-Entreprise des rectorats) des cadres issus de grandes entreprises pour une durée d'un à trois ans (renouvelable une fois au maximum) qui doivent favoriser et développer l'ensemble des partenariats que leur académie d'accueil noue avec le monde économique et professionnel. Actuellement, cinquante-trois IPE sont répartis dans vingt-trois académies. Concernant ce dispositif, la mission tient à souligner :

- que toutes les académies ne sont pas « servies » équitablement dans la mesure où l'affectation des IPE est fonction de l'implantation géographique (inégale) des entreprises impliquées dans le dispositif. Dès lors, certaines académies accueillent peu ou pas d'IPE alors que d'autres en accueillent beaucoup (jusque 5). Cette inégalité entre les territoires induit nécessairement une réflexion en vue de la correction de ce déséquilibre ;
- qu'en général, il y a davantage de demandes émanant des académies que d'IPE disponibles ;
- que, compte-tenu du montant de la subvention de l'Éducation nationale (1 800 000 euros par an, le reste du financement provenant des participations des entreprises et de la taxe d'apprentissage), le coût par IPE, financé par l'Éducation nationale, pose question ;
- enfin, la qualité de l'action académique des IPE est très liée à celle du pilotage de la relation École-Entreprise et à la personne qui les encadre.

L'association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET), créée en 1902, a pour objectifs principaux la promotion et l'évolution des enseignements technologiques et professionnels tout au long de la vie, le développement de partenariats entre l'Ecole et l'Entreprise, l'ouverture à l'international. L'AFDET anime aujourd'hui le réseau national des 4500 Conseillers de l'enseignement technologique (CET), en collaboration avec les rectorats. Les CET ont pour vocation à concourir au rapprochement du système éducatif de son environnement économique dans les domaines de la formation technologique et professionnelle, initiale et continue.

Ce dispositif s'inscrit dans un cadre règlementaire, régi par les articles D335-38 à D335-47 du code de l'éducation. La note de service n°2009-092 du 27 juillet 2009 a précisé les missions des CET, défini les conditions d'exercice de leur fonction et les modalités de leur nomination. Les 4500 CET actuellement en fonction ont été nommés par les recteurs d'académie le 1er janvier 2010 pour une période de six ans. Concernant les CET, la mission a été conduite à soulever les points suivants :

- cette fonction manque de lisibilité et de visibilité : la lettre de mission des CET, dont l'écriture est revenue à la DGESCO, détermine des axes à la fois si généraux et variés qu'ils font l'objet de traductions concrètes très diverses d'une académie à l'autre et d'un CET à l'autre ;
- Les profils parfois recrutés (de nombreux retraités dont certains ont perdu le contact avec « le terrain ») ainsi que les modalités de recrutement (de convenance souvent) méritent réflexion avant évolution ;
- dans l'objectif d'une amélioration des partenariats école-monde économique et professionnel, l'utilisation d'un tel réseau apparaît comme largement perfectible ; en particulier, l'absence d'une structure hiérarchique susceptible d'encadrer les CET semble contre-productive à la mission ;
- dans un objectif de congruence des actions mises en œuvre, la question de la pertinence du maintien de l'AFDET dans un rôle d'animation et de gestion de ce réseau se pose ;
- l'articulation de l'intervention des CET avec celle des IPE devra être interrogée.

2.2 Les trois acteurs nationaux issus du monde éducatif font évoluer leurs modalités d'intervention par une articulation progressive avec celles des autres services de l'État

Trois acteurs nationaux historiques des partenariats relevant du monde éducatif (DGESCO, CERPEP et ONISEP) font évoluer leurs modalités d'intervention qu'ils articulent progressivement avec celles des autres services de l'Etat.

2.2.1 La DGESCO impulse et assure le suivi des accords-cadres et conventions et en anime le déploiement national et académique

Au niveau national, l'élaboration, l'impulsion, le suivi des partenariats établis avec le monde économique et professionnel relèvent de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et, en particulier, de la mission Éducation-Économie. Toutefois, d'autres bureaux sont également concernés.

Il n'y a pas de stratégie globale clairement affichée du point de vue de l'Éducation nationale visant l'émergence d'un partenariat national. La plupart des partenariats sont issus, comme déjà mentionné dans la partie 1 du présent rapport, de relations pré-existantes, de besoins particuliers en matière de formation initiale, de la nécessité de valoriser des métiers, d'améliorer l'attractivité de filières rencontrant des difficultés de recrutement, d'un partenariat local, d'intégrer l'évolution de la stratégie d'un acteur économique ou encore de prendre en compte les besoins de former des professeurs dans le cadre par exemple, de la rénovation de diplômes.

Les conventions de coopération et les accords cadres ont vocation à être déclinés au niveau académique et pilotés localement, via le réseau de référents académiques, les représentants École-Entreprise. La DGESCO assure la mise en ligne permanente et actualisée de leur liste sur le site Eduscol. Ces partenariats sont « facilitateurs » de l'action académique mais leur mise en place relève de l'initiative académique. La déclinaison (ou non) d'un partenariat national est également très dépendante des ressources du partenaire et de l'existence (ou non) d'un réseau de contacts régionaux. Les accords académiques avec des acteurs locaux sont au moins aussi déterminants que la déclinaison des accords nationaux.

Les interlocuteurs académiques naturels du niveau national sont surtout les DAET (délégués académiques aux enseignements techniques), DAFPIC (délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue) et les CSAIO (chefs du service académique de l'information et de l'orientation). C'est par ce réseau que le ministère de l'Education nationale dispose de remontées qui ne sont pas toutefois systématiques ni systématisées. Dès lors, la DGESCO ne dispose pas d'une visibilité réelle de la mise en œuvre des partenariats nationaux ni d'une connaissance véritable des accords et conventions académiques voire infra-académiques.

Dans ce contexte, la DGESCO assure surtout un suivi administratif et règlementaire des partenariats nationaux conclus officiellement (cf. le point 3). La mission a noté qu'aucune action proactive n'était effectuée par cette dernière pour « prospecter » de nouveaux partenaires.

La partie 5 du présent rapport abordera l'évaluation des accords-cadres et conventions.

2.2.2 Le CERPEP a pour objectif originel de mettre en relation les demandes relatives aux enjeux éducatifs, issues des différents acteurs nationaux ou territoriaux de l'école avec les réponses du monde économique

Initialement investi sur le champ des enseignements technologiques et professionnels, le centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP), instance d'expertise des partenariats, rattachée à l'inspection générale de l'éducation nationale, proposait des stages courts, d'une durée de 3 à 5 jours, effectués hors du temps scolaire, permettant aux enseignants d'être formés aux pratiques professionnelles des entreprises tout en bénéficiant de « matériaux » fournis par ces dernières, réutilisables dans le cadre des activités pédagogiques. Il a, par ailleurs, été et demeure à l'origine d'accords cadres formalisés avec la DGESCO.

L'activité relative aux stages courts a été divisée par deux entre les années 2007 et 2013, en lien avec un inégal intérêt des stages proposés et un décalage inter académique dans la répartition des candidatures par rapport aux quotas d'inscrits accordés. La baisse globale des quotas, conséquence des arbitrages portant sur les opérations de formation des personnels en faveur des actions académiques (*vs.* nationales) pénalise également les activités du CERPEP.

Pour développer l'acculturation de l'ensemble des personnels éducatifs au monde économique et professionnel, favoriser l'appropriation de l'esprit d'initiative et d'entreprendre dans les pratiques, et de façon générale, mieux répondre aux enjeux et priorités du système éducatif, le CERPEP a fait évoluer le champ de ses activités et élargi les cibles des formations proposées.

Des stages courts, souvent de proximité, sont désormais proposés à l'ensemble des personnels éducatifs dans des organisations plus variées (entreprises, organisations publiques, associations et fondations) et localement[32], les « journées thématiques » se développent dans les territoires avec les partenaires extérieurs ainsi que les « stages à la carte », le « *e-learning* » et des actions en lien avec l'enseignement supérieur, en particulier les écoles supérieurs du professorat de l'éducation (ESPÉ).

Les stages proposés tiennent également davantage compte des besoins des bénéficiaires qui évoluent avec, par exemple, la rénovation des diplômes impliquant une évolution des compétences et une mise à jour des connaissances pour les enseignants.

2.2.3 L'ONISEP a constitué, depuis 2014, son propre service chargé des partenariats avec les acteurs économiques.

L'ONISEP (office national d'information sur les enseignements et les professions) est un établissement public, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Il se donne pour vocation d'informer sur les formations, les métiers, les secteurs professionnels, de guider les jeunes et leur famille dans leurs choix de parcours de formation et de projet professionnel, de fournir des ressources aux équipes éducatives qui aident les jeunes dans leur démarche d'orientation, d'accompagner les politiques ministérielles en faveur des jeunes « décrocheurs », de la scolarité des élèves handicapés, de l'égalité filles/garçons, de la mobilité des jeunes en Europe.

[32] Le CERPEP va signer un accord de partenariat avec le MENESR pour la formation initiale et continue des personnels d'encadrement

Les publics cibles de l'ONISEP sont les élèves, les enseignants, les parents, le monde économique (entreprises et branches professionnelles qui ont besoin de se faire connaître du monde éducatif). L'ONISEP est organisé en réseau avec 28 délégations régionales dirigées par un « DRONISEP-CSAIO ». L'ONISEP a vocation à développer des activités marchandes. Le bureau des partenariats de l'ONISEP prospecte et déclenche la réalisation de brochures et des documents mis en ligne sur un site est particulièrement visité.

D'autres directions du ministère de l'éducation nationale développent des partenariats avec les acteurs économiques. Ainsi, le réseau Canopé, et plus récemment la direction du numérique éducatif, développent des partenariats dont l'objectif est de réaliser des outils numériques avec de grandes entreprises sur des thématiques industrielles d'intérêt majeur.

2.2.4 Des relations qui se développent progressivement entre l'enseignement scolaire et les autres services de l'État.

Certains partenariats conclus avec le monde économique et professionnel incluent à la fois la DGESCO et la DGESIP. Toutefois, au-delà, il n'y a pas une réelle approche globale de la problématique des partenariats de la part de ces deux acteurs et les modalités d'articulation des partenariats restent à explorer. Quelques partenariats tripartites concernent également le ministère de l'Agriculture.

Par ailleurs, des relations existent entre la DGESCO et le ministère de l'économie, des finances et de l'industrie pour la mise en œuvre et le suivi de la Semaine de l'industrie.

Peu de relations sont constatées avec les autres services de l'État, sauf dans le cadre des commissions consultatives paritaires (CPC), dont la composition prévoit dix représentants au maximum des pouvoirs publics dont deux représentants du ministère de l'éducation nationale.

Toutefois, on constate des évolutions récentes à travers notamment la composition de conseil national économie éducation (CNEE), dans la composition du comité national d'habilitation du Campus des métiers et des qualifications et dans les préconisations portant sur la mise en œuvre à venir des pôles de stages.

2.3 Des partenariats encore très liés à l'enseignement professionnel ayant fréquemment pour thèmes la découverte des métiers, la contribution des professionnels à la formation initiale, la formation continue des salariés et la validation des acquis de leur expérience

Les partenariats, encore très liés à l'enseignement professionnel, se concrétisent essentiellement par des accords-cadres et des conventions de coopération dont les thèmes les plus fréquents font référence à la découverte des métiers par les élèves et aux formations qui y conduisent, à la contribution des professionnels à la formation initiale, à la formation continue des salariés et à la validation des acquis de leur expérience

2.3.1 Tout en formalisant les partenariats, les accords-cadres définissent des objectifs très généraux ; leurs plans d'action reflètent la diversité des engagements des partenaires

Les accords-cadres comportent une durée de validité (en général cinq ans), un programme composé de fiches-actions réparties en huit axes, avec mention des services pilotes de part et d'autre, de même que d'une distinction entre les différents types d'action « *permanente, régulière ou ponctuelle* ». Une fiche-type comprend des informations sur les publics-cibles (élèves et enseignants du primaire et du secondaire et équipes éducatives, etc..), une description de l'action et des indicateurs de réussite.

Les accords cadres rappellent en préambule des objectifs généraux du système éducatif ainsi que ceux du partenaire.

Les contenus et les engagements réciproques portent davantage sur un certain nombre de thèmes « génériques » partagés subdivisés en articles plus que sur des actions concrètes. Ces thèmes impliquent une mise en œuvre au niveau national et au niveau académique, ce qui complexifie le pilotage des actions qui en découlent. Ils nécessitent la mise en place de plans d'action concrets qui n'existent pas toujours et qui peuvent parfois buter sur l'insuffisance de ressources humaines ou financières (qu'elle émane de l'Éducation nationale et/ou de ses partenaires). Ces plans d'action ont vocation à évoluer autant que de besoin mais l'analyse de cette nécessité reste souvent très subjective. L'impact de ces plans d'action sur l'insertion professionnelle des élèves n'est pas évident, il reste présupposé même si l'insertion est un objectif affiché. Ces actions n'ont souvent de sens que si elles sont intégrées dans un projet pédagogique plus global.

Les principaux axes identifiés des plans d'action sont les suivants :

- évolutions des métiers et des diplômes ;
- information et orientation ;
- production de ressources diverses y compris numériques ;
- formation professionnelle initiale (élaboration des référentiels, apprentissage, etc.) ;
- formation tout au long de la vie (formation continue des adultes et VAE) ;
- personnels de l'éducation nationale (participation aux concours de recrutement, à la formation des personnels) ;
- actions internationales ;
- actions éventuelles avec l'enseignement supérieur : création de licences professionnelles, etc.

Tous les accords-cadres ne donnent pas lieu à une dynamique d'actions identique, qui peut, par ailleurs, évoluer au fil du temps pour un même partenaire.

Les accords-cadres prévoient notamment un comité de suivi (dont la composition est variable), les modalités de communication sur le partenariat (qui dans les faits n'est ni systématique, ni exhaustive et dépend également beaucoup du partenaire), la mention de la concertation lors de la survenue de litiges, ainsi que la détermination de la durée du protocole et les dispositions finales pour le renouvellement ou non du partenariat. Les groupes de suivi annuels sont chargés d'établir le bilan du « réalisé » pour ensuite déterminer le « reste à faire » pour les années suivantes.

Les accords incluent parfois la participation des professionnels au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) chargées de l'élaboration des référentiels des diplômes professionnels. La perception qu'ont les professionnels de la qualité du fonctionnement des CPC est très variable. En effet, certains secteurs disposent de pas ou peu de représentations professionnelles d'où un problème pour « porter la voix » des entreprises qui les composent ; d'autres secteurs comportent de nombreuses représentations et le problème revient alors à rechercher les équilibres au sein de la CPC. Enfin, certaines représentations nationales au sein des CPC sont parfois contestées par les entreprises de terrain.

2.3.2 Conclues avec les organisations de branches ou de secteur, les conventions de coopération définissent les conditions de leur participation à l'amélioration des formations technologiques et professionnelles

Les conventions de coopération sont conclues avec les organisations couvrant une branche ou un secteur d'activité pour définir les conditions de leur participation à l'amélioration des premières formations technologiques et professionnelles, notamment de l'apprentissage[33]. Par ailleurs, en application de l'article L.6242-1 du code du travail, la convention-cadre préalablement établie peut permettre d'habiliter l'organisme signataire à collecter les versements des entreprises pouvant donner lieu à exonération de la taxe d'apprentissage pour les reverser aux établissements autorisés à les recevoir et financer des actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle.

Une commission, composée de représentants des collèges des salariés et des employeurs, de représentants du ministère de l'éducation nationale, est alors chargée d'émettre un avis sur la répartition des sommes collectées. Une part, à définir, de la somme collectée, peut être utilisée pour financer des actions. La réforme induite par la loi 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, à l'apprentissage et à la démocratie sociale, génère de nouveaux équilibres financiers et modifie la répartition de la taxe d'apprentissage, et donc des fonds, Elle aura un impact sur les conventions qui vont dès lors devoir être révisées. Elle génère par ailleurs, chez la majorité des interlocuteurs auditionnés, de l'incertitude, à des degrés divers, sur la pérennité de certains projets ou partenariats.

2.4 Les dispositifs nationaux d'impulsion des actions partenariales

2.4.1 Une prise en compte encore perfectible des partenariats dans les labellisations *Lycées des métiers* et *Campus des métiers et des qualifications*

Le label « Lycée des métiers » est un label attribué nationalement sur la base d'une proposition académique. La mise en place de partenariats avec les milieux professionnels ainsi que le suivi de l'insertion professionnelle des élèves et étudiants constituent deux des neuf critères à satisfaire pour obtenir ce label.

La mission s'interroge sur la réalité de la prise en compte de ces critères à la fois au cours de l'audit académique de labellisation « Lycée des métiers » et, au quotidien, lors du pilotage de l'établissement. Il n'existe pas aujourd'hui au niveau national un tableau de bord, alimenté par des outils locaux, permettant d'assurer le suivi d'insertion professionnelle des élèves et étudiants ayant suivi des formations dans un lycée labellisé.

[33] cf. article R 6242-4 du Code du travail.

Les « Campus des métiers et des qualifications », qui ont souvent émergé autour d'établissements particulièrement moteurs en termes de partenariats avec le monde économique et professionnel, devraient permettre de rendre davantage lisibles ces partenariats et de mesurer leur impact sur l'insertion professionnelle des jeunes. Mais ce label est encore trop récent (deux campagnes) et en évolution au niveau du protocole de suivi pour en tirer des conclusions.

2.4.2 La démarche *QualEduc* fournit les possibilités de rendre lisibles les relations partenariales et d'en évaluer l'efficacité.

La démarche *QualEduc* est issue de la recommandation européenne du 18 juin 2009 qui «établit un cadre européen de référence pour l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnelles». A travers le développement de l'auto-évaluation, il s'agit d'initier une démarche d'assurance qualité et de progrès permanent dans les établissements d'enseignement professionnel.

Ce dispositif s'appuie sur un guide d'auto-évaluation des établissements scolaires.qui comporte 29 fiches thématiques (non limitatives) classées dans trois grandes rubriques : élèves/apprenants dans l'établissement ; relations établissement-monde professionnel-collectivités territoriales ; qualité du pilotage. Ce guide peut donc rendre lisible les relations établissement/monde économique et en permet l'évaluation et l'insertion. *QualEduc* ne concerne toutefois actuellement, que les établissements qui dispensent des formations professionnelles. Par ailleurs, il n'existe pas encore un outil informatique de suivi et de consolidation permettant le suivi global d'un ensemble d'établissements donné.

2.4.3 Les pôles de stages et le PIIODMEP sont de nouveaux dispositifs visant une impulsion nationale

Les pôles de stages seront mis en place dans chaque académie pour la rentrée 2015. Ils manifesteront la volonté des acteurs éducatifs de traduire la relation École-Entreprise en initiatives concrètes visant l'accompagnement des élèves pour trouver des lieux de stages et de périodes de formation en milieu professionnel. Les pôles de stages concernent tous les élèves, les élèves de la voie professionnelle, les étudiants des sections de technicien supérieur et les apprentis.

La mission constate que les autres élèves, en particulier ceux du lycée général et technologique ne sont pas concernés par ces pôles.

Le parcours individuel d'information d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP) est mis progressivement en place de façon expérimentale depuis la rentrée 2014 et sera généralisé à la rentrée scolaire 2015. Il succède au Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) et concerne l'ensemble des élèves du collège puis du lycée (quelle que soit la filière). Le PIIODMEP doit permettre de développer la compétence à s'orienter pour choisir un parcours de formation en connaissance de cause, de développer l'esprit d'initiative et d'entreprendre, de découvrir les mondes économique et professionnel ainsi que les métiers, de découvrir le marché de l'emploi. La mise en place du PIIODMEP impliquera nécessairement l'intervention des partenaires internes (chargés de mission École-Entreprise, CET, ONISEP, etc.) et externes du système éducatif (branches professionnelles, associations, entreprises, régions et départements, etc.).

La mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs pose la question de leur mise en cohérence et celle de leur gouvernance pour éviter notamment de ne pas surmultiplier les structures de liaison avec les partenaires extérieurs du système éducatif.

3 LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS NATIONALES DE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les partenariats entre le monde économique et l'université irriguent l'ensemble du système universitaire mais structurent différemment la question de l'employabilité. Ils sont pilotés et formalisés au niveau national, mais ils ne sont pas structurants pour les établissements. Ces partenariats sont peu connus, donc peu utilisés au niveau local. Leurs finalités mériteraient d'être interrogées et des évaluations d'impact établies et discutées.

3.1 Les partenariats recouvrent une notion partagée et omniprésente à travers la participation des représentants du monde économique aux enseignements et la gouvernance des établissements

3.1.1 Les partenariats se traduisent par une co-construction de l'offre de formation à finalité professionnelle et une participation à l'organisation pédagogique

Dans le cadre du monopole de la collation des grades et des titres universitaires, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche met en œuvre une procédure d'accréditation. L'accréditation, par son contenu et ses modalités, prend en compte notamment le lien entre enseignement et objectifs d'insertion professionnelle ainsi que les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation.

Comme fondement de la décision d'accréditation sont, entre autres, examinées la composition de l'équipe pédagogique en personnels enseignant mais aussi en professionnels extérieurs à l'établissement, garante de l'adossement professionnel, ainsi que les relations formalisées avec le monde professionnel concerné.

En outre, les intervenants issus du monde économique ayant contribué à l'offre de formation peuvent participer aux jurys et être présents aux délibérations des enseignants-chercheurs, des enseignants, des chercheurs ou dans des conditions et selon des modalités prévues par voie réglementaire.

Enfin, les représentants du monde économique peuvent participer à des conseils de perfectionnement. La loi dispose que les établissements d'enseignement supérieur peuvent instituer en leur sein un ou plusieurs conseils de perfectionnement des formations qui comprennent des représentants des milieux professionnels et que les enseignements supérieurs sont organisés avec les milieux professionnels. Ainsi, leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes, notamment au sein des conseils de perfectionnement des formations et les praticiens professionnels contribuent aux enseignements.

C'est ainsi que les professionnels du monde économique sont sollicités pour co-construire l'offre de formation et pour participer aux enseignements et à leur évaluation.

Cela justifie que le travail de dialogue avec le monde économique puisse se dérouler régulièrement depuis la conception du diplôme jusqu'à sa délivrance dans une perspective de meilleure employabilité du diplômé quel que soit son niveau de qualification.

3.1.2 Les partenariats se manifestent aussi à travers une participation parfois active à la gouvernance des établissements

La participation des représentants du monde économique à la gestion du service public de l'enseignement supérieur a été réaffirmée par la loi du 22 juillet 2013. Désormais les personnalités extérieures, dont les représentants des milieux socio-économiques, ont un rôle accru au sein des conseils d'administration puisqu'ils participent à l'élection du président d'université. La participation de ces personnalités au moment crucial de la vie de l'université qu'est l'élection du président ainsi qu'aux votes et aux débats, leur permet de contribuer à la stratégie des universités ou à tout le moins, de faire entendre leur point de vue singulier.

3.1.3 L'enquête nationale sur l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités renseigne sur la nature et la forme des partenariats

Élaborée par les services de la DGESIP, une enquête en 2013 a été adressée à 84 universités et devait être renseignée par les services en charge de l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, principalement des BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle). Il ressort des retours des 65 établissements qui ont répondu que tous les établissements ont des partenariats avec des organismes extérieurs en vue de favoriser les relations avec les milieux socio-économiques, que prés de 94 % des établissements déclarent avoir développé des partenariats avec les intermédiaires de l'accès à l'emploi (Pôle emploi, missions locales, APEC...) mais aussi pour la grande majorité d'entre eux avec les associations, les collectivités territoriales, les organisations syndicales de chefs d'entreprise ou les entreprises privées.

S'agissant des conventions et des accords-cadres actuellement en vigueur, les cosignataires sont des acteurs nationaux identifiés, des partenaires à envergure nationale. La notion de monde « économique » relève de partenariats aux contours parfois larges puisqu'ils peuvent se faire avec des syndicats professionnels, des branches professionnelles mais aussi directement avec des entreprises voire des associations à but spécifique comme celles qui représentent le secteur de l'économie sociale et solidaire.

3.2 L'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes font l'objet d'objectifs stratégiques plutôt clairs, mais différemment partagés entre l'enseignement supérieur et les partenaires du monde économique

S'agissant de l'insertion professionnelle, celle-ci constitue un cadre d'action explicite et un objectif stratégique des universités mais se décline et se formalise très diversement :

La mission d'insertion professionnelle relève d'un cadre législatif précis et d'une préoccupation majeure explicitement mis en place depuis la loi L.R.U de 2007 (loi relative aux libertés et responsabilité des universités) puis réaffirmée par la loi ESR de 2013 (loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche).

La question de la part contributive de l'enseignement et de la recherche est contenue dans l'article L123-3 du code de l'éducation qui dispose que les missions du service public de l'enseignement supérieur relèvent entre autre de l'insertion professionnelle. Elle dispose de structures dédiées - les BAIP, et d'instruments de mesure et de suivi - les enquêtes nationales d'insertion professionnelle. Elle constitue un élément de discussion sur la stratégie entre les établissements et le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Enfin, elle peut se révéler comme un facteur d'attractivité pour une université et parfois un élément du dialogue de gestion en interne.

Toutefois, la formalisation et la déclinaison de l'objectif d'insertion professionnelle peuvent varier dans leur affirmation et leur forme ainsi que dans les actions qui y sont associées, en fonction de la nature du partenariat et des objectifs propres au cosignataire issu du monde socio-économique.

L'objectif d'orientation professionnelle peut paraître affiché de manière plus explicite : celui-ci fait en apparence l'objet dans les conventions et accords-cadres nationaux d'un affichage plus explicite en termes d'objectif, mais l'on observe une réalité plus contrastée de prise en compte et une préoccupation diversement déclinée et affirmée.

3.3 Malgré un recensement et un suivi national, le cadre stratégique des partenariats demeure imprécis, sans véritables critères d'évaluation

3.3.1 Concernant l'état des lieux des partenariats, la DGESIP assure une mission de recensement exhaustif et de suivi administratif et réglementaire

Un recensement exhaustif des accords et conventions s'effectue au niveau de la DGESIP. Au sein du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, le département de la stratégie de la formation et de l'emploi (DGESIP A-1) est l'interlocuteur privilégié pour la conclusion de partenariats avec le monde socio-économique. À ce titre, il centralise, suit et traite tous les aspects liés à la mise en place et la mise en œuvre des conventions et des accords-cadres. Il recense l'ensemble de ces partenariats nationaux, leurs annexes ainsi que les fiches actions associées aux conventions.

Le MENESR se charge d'un suivi administratif et réglementaire des accords-cadres et des conventions nationales. Ainsi, il a signé le 26 novembre 2013 un protocole de collaboration avec les partenaires professionnels, la CPU et la CDEFI, dans le but de créer un cadre lisible de rapprochement entre milieux pédagogiques et milieux économiques et de faciliter la mise en cohérence du niveau national et du niveau local en s'appuyant sur les réseaux pour favoriser la diffusion des bonnes pratiques.

Le rôle de la DGESIP en matière de suivi est de plusieurs ordres : il s'agit, d'une part, de faire en sorte de promouvoir et d'impulser les dossiers prioritaires du ministère et les faire coïncider et décliner en actions (pour exemple le développement de l'entrepreneuriat étudiant). Il s'agit, d'autre part, de négocier le volume, le nombre et le pourcentage d'actions dédiées à l'enseignement supérieur. Il s'agit, enfin, de suivre les partenariats notamment l'approbation des comptes-rendus, la participation active aux groupes et comités de suivi nationaux, l'examen du budget prévisionnel des actions et leur bilan.

Le rôle de la DGESIP est donc un rôle de persuasion, sachant que le MENESR a un rôle privilégié dans le processus d'autorisation de collecte de la taxe d'apprentissage, même si la DGESIP ne prend pas en charge *stricto sensu* le suivi budgétaire des partenariats et que son action se limite en la matière au co-examen des budgets prévisionnels et de l'affectation (montants et proportion) des ressources nécessaires aux actions ainsi qu'à la participation à la discussion relative aux réalisations effectivement effectuées lors des réunions bilan[34].

[34] Cf. annexe 5 au présent rapport.

3.3.2 Les accords-cadres et les conventions nationales sont faiblement appropriés par les universités, avec une très faible implication des recteurs en la matière

Les partenariats formalisés au niveau national ne sont pas structurants, ils sont peu connus donc peu utilisés. Il existe dans les universités des problématiques de concordance et de cohérence de la stratégie des partenariats au niveau central par rapport aux initiatives des composantes, d'autant que la collaboration sur les sujets de partenariat avec le monde économique est majoritairement ténue avec le rectorat et qu'il y a une implication faible des recteurs avec les universités sur ces sujets.

3.3.3 Malgré des exemples de capitalisation, les cadres stratégique et évaluatif demeurent imprécis

De l'examen des accords-cadres et des conventions nationales, la mission a pu tirer quatre éléments de constat et d'analyse. Elle constate, tout d'abord, l'absence de véritables lignes directrices qui fondent la relation partenariale. Elle relève, ensuite, des exposés des motifs qui ne remplacent pas l'absence de préambule stratégique constitutif des partenariats. Elle constate également une difficulté structurelle du MENSR à interroger la cohérence des dispositifs et à faire émerger une doctrine exploitable et appropriable des partenariats. Enfin et surtout, les finalités et les objectifs communs manquent d'un cadre précis en termes de critères d'évaluation et d'affichage des moyens budgétaires et humains consacrés par chaque partie aux partenariats.

L'ensemble des acteurs concernés par les partenariats peuvent toutefois disposer d'exemples significatifs de capitalisation dont le cadre structurant, mais à revisiter, des guides et référentiels spécifiques, ou encore l'exemple valorisable du comité de suivi du protocole de collaboration signé entre le MENESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels.

4 LES PRATIQUES TERRITORIALES CONCOURANT A L'INSERTION PROFESSIONNELLES DES JEUNES

4.1 Dans le champ de l'enseignement scolaire, les partenariats multiples ne font pas système ; ils génèrent toutefois quelques bonnes pratiques.

Dans les académies, la relation École-Entreprise se décline à trois niveaux. Le niveau académique est celui qui permet de mettre en jeu les opérations les plus emblématiques résultant du partenariat avec le monde économique. Le niveau des établissements scolaires, collèges et lycées, est riche et dense en actions conduites. Entre les deux, le niveau du bassin de formation est très inégalement sollicité.

4.1.1 Dans les académies, les opérations les plus récurrentes ne procèdent pas de la déclinaison des accords mais plutôt de la mise en œuvre de la réglementation des enseignements

La mission a pu constater que les opérations les plus récurrentes dans les académies ne procèdent pas de la déclinaison des accords nationaux ou académiques, mais de la mise en œuvre de la réglementation des enseignements. La Semaine École-entreprise et la Semaine de l'industrie constituent les temps forts du partenariat avec le monde économique et professionnel dans les académies. Mais la réglementation des enseignements reste le vecteur principal du partenariat au quotidien dans les établissements.

La séquence d'observation en milieu professionnel pour les élèves des classes de troisième de collège, en application de l'article D.332-14 du code de l'éducation, est l'opération la plus massive en matière de découverte de l'entreprise. Le bilan qui est dressé par les différents acteurs est très partagé. L'option Découverte Professionnelle 3 heures, destinée aux élèves volontaires des classes de troisième de collège[35] est en revanche très appréciée.

Dans les collèges, le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)[36] a fait place en raison de ses insuffisances au parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP) issu de la loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013.

Les périodes de formation en lycée professionnel[37] sont déterminantes pour la formation des lycéens professionnels. Leur durée est de douze à seize semaines en fonction des CAP et de vingt deux semaines sur les trois années de formation, quel que soit le baccalauréat professionnel préparé. Les PFMP sont obligatoires et font l'objet d'une évaluation à l'examen.

Les labels « Lycée des métiers »[38] et Campus des métiers et qualifications[39] sont des opérations qui s'installent progressivement dans le paysage académique et qui sont porteurs de partenariat renforcé entre les lycées et les milieux professionnels.

Au-delà de ces grandes opérations, la mission a pu prendre connaissance d'un grand nombre d'actions et de micro-actions, pour certaines accompagnées académiquement, et pour les autres au plus près de l'établissement scolaire.

La cheville ouvrière de la relation École-Entreprise dans l'académie est la mission École-Entreprise (MEE). Disposant de peu de moyens, elle constitue une interface entre les établissements scolaires d'une part et les entreprises et les milieux professionnels d'autre part.

Ensuite, beaucoup plus nombreuses sont les pratiques d'établissements, véritable terreau de la relation École-Entreprise au quotidien que le niveau national ne peut appréhender. Les collèges ont tous aujourd'hui une pratique partenariale avec les milieux économiques et professionnels environnants, pratique qui est encouragée et soutenue financièrement par les collectivités territoriales de rattachement. Les collèges qui accueillent des publics plus fragiles socialement et scolairement adoptent des dispositifs de classes en alternance dès la classe de quatrième ; ceux-ci reposent sur les stages dans le tissu économique local, artisanal le plus fréquemment. Les lycées professionnels et les lycées polyvalents, collecteurs de la taxe d'apprentissage, sont les acteurs les plus engagés dans la relation École-Entreprise au sein d'une académie. Les lycées labellisés, avec Greta et avec BTS, constituent de réels établissements « leaders ».

[35] Arrêté en date du 14 février 2005.
[36] Circulaire parue au BOEN du 17 juillet 2008.
[37] Circulaire n°2008-095 du 26 juin 2000.
[38] Code de l'éducation article D.335-1.
[39] Code de l'éducation article D.335-34.

S'agissant des nombreux forums d'établissements, de bassins, de branches, départementaux, académiques, régionaux, organisés le plus souvent sous l'impulsion des collectivités territoriales et des organisations et branches professionnelles, le bilan fait par les acteurs est très réservé.

4.1.2 Des pratiques nombreuses et variées mais qui ne font pas système

Les actions observées en académie ont des objectifs multiples et s'avèrent rarement reliées à l'insertion professionnelle, ni hiérarchisées. Tout porte à croire que le partenariat est bon en soi et que ce qui importe est son expansion, un effet d'apprentissage découlant naturellement de sa volumétrie croissante et de sa répétition, la seule limite étant celle des moyens et des énergies mobilisables. Tous les objectifs, toutes les cibles s'additionnent sans que des hiérarchies et des priorités ne s'instaurent. Ces actions sont souvent fragmentées, en fonction des partenariats divers, plusieurs partenaires pouvant intervenir sur le même champ mais isolément, et en fonction des établissements engagés. Elles ne sont pas toujours durables car très dépendantes des personnes qui les portent, tant du côté de l'établissement scolaire que du milieu professionnel.

Les actions de partenariat ne font pas l'objet d'une réelle évaluation en académie, notamment en termes d'impact. Les acteurs académiques reconnaissent aisément ce déficit d'évaluation. Ils mettent en avant le manque de moyens humains et le manque d'outils à leur disposition, alors qu'il s'agit d'un véritable déficit de culture évaluative.

Les académies sont aujourd'hui conscientes de ces faiblesses. Les recteurs interrogés conviennent qu'une nouvelle étape est devenue nécessaire pour un développement mieux maîtrisé et plus efficace de la relation École-Entreprise.

Mais la plus grande faiblesse de ces actions partenariales tient au fait qu'elles ne touchent ni l'ensemble des élèves ni l'ensemble des enseignants. Dans les populations ciblées par ces actions, manquent souvent à l'appel les lycéens de la voie générale (près de deux élèves sur trois sortants de collège), et dans une moindre mesure, ceux de la voie technologique et les professeurs des enseignements généraux (soit la grande majorité).

4.1.3 Les bonnes pratiques sont des pratiques effectives et durables car adaptées à leur environnement, efficaces car organisées et coopératives

La mission a pu observer des pratiques efficaces[40] :

- dans le domaine du pilotage académique de la relation École-Entreprise avec la création des Clubs Ecole-Entreprise et l'inscription dans le projet d'académie d'un objectif d'information, d'orientation et d'insertion des élèves, et en matière de pilotage de proximité avec les comités locaux école-entreprise (CLEE) dans les bassins de formation et avec les délégués aux entreprises dans les établissements ;
- dans le domaine de la découverte et de la connaissance de l'entreprise, le partenariat développé notamment avec l'association Entreprendre Pour Apprendre (EPA) ;
- dans le domaine du travail sur les représentations et du rapprochement de l'univers des enseignants et de celui des entreprises, l'opération « les boss invitent les profs » ;
- dans le domaine de l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes, avec les banques de stages et les formations en apprentissage dans les EPLE (UFA, CFA) ;
- dans le domaine du développement économique : la labellisation des Lycées des Métiers, et surtout celle des Campus des Métiers et Qualifications qui associe pôle de compétitivité, tissu d'entreprises d'une même filière et formations scolaires et d'enseignement supérieur et de recherche en lien avec la filière sont l'expression aujourd'hui la plus aboutie d'un modèle qui fait de l'établissement scolaire un acteur du développement économique. Souvent

[40] Cf. annexe 4 § 1.3

présentes dans ces établissements, les plates-formes technologiques représentent un potentiel de synergies importantes pour les lycées et les entreprises notamment celles du tissu local des PME-PMI.

Désormais, il appartient aux académies, en concertation avec l'ensemble des partenaires, professionnels, région et service public de l'emploi, de capitaliser leurs pratiques, de les évaluer, et de les inscrire dans une stratégie et un pilotage explicites, dans lesquels orientation et insertion professionnelle sont intimement articulés, ce qui pourrait permettre à la relation École-Entreprise de s'installer dans la voie générale et technologique des lycées.

4.2 Dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'insertion professionnelle des étudiants est une mission qui irrigue toute l'université

La mission n'a pas eu l'ambition de présenter un état des lieux exhaustif des partenariats noués par les établissements d'enseignement supérieur avec le monde économique dans toutes les dimensions de leurs missions.

Elle s'est attachée plus modestement à appréhender les forces et faiblesses des partenariats conduits à des fins d'insertion professionnelle par les universités ressortissant des territoires concernés par le choix de visiter six académies et régions. Elle a complété son champ d'observation en rendant visite à une grande université parisienne et à une école d'ingénieurs.

4.2.1 Les universités possèdent déjà une forte expérience de partenariat économique dans leurs composantes IUT et IAE, dans les écoles d'ingénieurs intégrées, et dans les activités de recherche

Pour les IUT (institut universitaire de technologie) et les IAE (institut d'administration des entreprises), la bonne insertion de leurs diplômés tient au partenariat université-entreprise qui est au cœur de leur fonctionnement et constitutif de leurs maquettes pédagogiques.

La visite de l'École des Mines d'Alès a permis à la mission de constater comment le monde économique est partie prenante dans le fonctionnement d'une école d'ingénieurs, à la fois dans sa gouvernance, dans la conception des formations, dans l'enseignement et dans le suivi des stages. Ce modèle que l'on oppose parfois aux universités est cependant présent dans les universités qui ont intégré une école d'ingénieurs.

Dans le cadre de la recherche contractuelle, porteuse d'un fort partenariat économique, un dispositif de financement à la formation doctorale favorise l'insertion des doctorants, les CIFRE (conventions industrielles de formation par la recherche) depuis 1981.

Les Sociétés d'accélération du transfert de technologie (SATT) ont été crées à l'initiative du programme des investissements d'avenir avec pour objectifs la valorisation de la recherche académique et l'amélioration du processus de transfert de technologies vers les entreprises. Leur activité s'organise autour de deux cœurs de métiers :

- l'investissement dans la propriété intellectuelle et la maturation des innovations issues des laboratoires de recherche publique, financement de brevets, portage de Start up ;
- le développement et la gestion des contrats de partenariats industriels avec les laboratoires, détection des inventions, détection des marchés, gestion de portefeuille de brevets et de licences.

Les partenaires économiques des SATT sont autant de débouchés potentiels pour accueillir les stages des étudiants et pour le recrutement des diplômés.

4.2.2 L'insertion professionnelle des étudiants est devenue une mission explicite des universités au même titre que la formation et la recherche

Avec la loi Libertés et Responsabilités des Universités du 10 août 2007, confirmée par la loi Enseignement Supérieur et Recherche du 22 juillet 2013, l'insertion professionnelle des étudiants devient une mission explicite des universités au même titre que la formation et la recherche.

La loi Libertés et Responsabilités des Universités du 10 août 2007 confie aux établissements d'enseignement supérieur une nouvelle mission. Il s'agit non seulement de mesurer l'employabilité ou l'adéquation des diplômes au potentiel d'embauche du marché du travail, mais aussi d'intégrer l'objectif d'insertion professionnelle au cœur des cursus, de l'offre de formation et dans l'accompagnement des étudiants vers l'emploi.

Dans toutes les universités visitées, la mission a pu constater que la dimension de l'insertion professionnelle pénètre progressivement la gouvernance et le pilotage de l'établissement, l'activité des services centraux, et toute l'offre de formation.

La gouvernance des universités dans l'organisation des vice-présidences identifie de plus en plus la mission d'insertion professionnelle des étudiants et le partenariat économique

Les services centraux, SCUIO et BAIP, jouent un rôle structurant sur le champ de l'orientation et l'information des étudiants, de l'accès aux stages, et de l'accompagnement vers l'emploi. Mais leur action reste périphérique au domaine de la formation si le relai n'est pas pris par l'enseignant-chercheur et par les écoles doctorales pour que l'intégration professionnelle intègre les cursus.

La publication des taux d'insertion professionnelle est devenue l'acte majeur de la communication des universités. Les universités possèdent des observatoires qui mesurent chaque année, diplôme par diplôme, les taux de réussite et d'insertion professionnelle, et parfois le salaire moyen d'embauche, le type d'emploi occupé, et l'adéquation emploi/formation.

La professionnalisation des formations se généralise aujourd'hui avec les modules de projet personnel et professionnel dans les parcours licence.

Les premières formations professionnelles en université sont apparues durant les années 1970. Puis sont apparues les licences professionnelles[41]. Depuis, les licences professionnelles, qui concernent en 2011 24 % des titulaires de licence, n'ont cessé de se développer. Aujourd'hui, la mission a pu constater dans les universités visitées que c'est le cursus licence générale qui est pénétré de l'exigence d'aide à l'insertion professionnelle, et que, par voie de conséquence, la distinction entre formation professionnalisante et formation académique s'efface.

4.2.3 Cette mission repose encore sur une appropriation inégale et partielle des partenariats avec le monde économique et se heurte à sa non valorisation dans le métier d'enseignant-chercheur

La plupart des universités reconnaissent ne pas tenir compte des accords-cadres nationaux ou ne pas attendre la signature d'un accord-cadre pour engager un partenariat en propre. Le partenariat que conduit l'université est principalement un partenariat d'établissement.

A l'origine d'une recherche de partenaires économiques, se trouvent les besoins de la composante ou de l'unité de recherche. Les partenariats ne sont pas toujours lisibles au niveau de l'université et ne sont pas toujours visibles pour les partenaires externes.

[41] Arrêté du 17 novembre 1999.

Le relationnel tient une part importante dans les partenariats, de nombreux acteurs universitaires l'ont mis en avant. De fait, le partenariat, surtout au niveau des composantes, est affaire de réseau et ne donne pas lieu toujours à des accords ou conventions formalisées. Coexistent donc des cultures locales de montage et de signature de convention au niveau des composantes, particulièrement vivaces dans les IUT, les IAE.

Se mettent en place progressivement des politiques d'établissement. Les équipes présidentielles qui développent une doctrine sur le champ de l'ouverture au monde économique ressentent de plus en plus le besoin de développer des accords structurants que la signature par le président met en scène et de mutualiser les accords et conventions de composantes.

Si les accords et conventions prévoient la plupart du temps des comités de pilotage ou de suivi, ceux-ci ne se réunissent pas toujours, et même lorsque ils se réunissent, il n'y pas souvent d'objectifs cibles associés à des critères d'évaluation mesurables et mesurés dans les plans d'actions.

Peu d'universités organisent et donc pilotent leurs partenariats selon la finalité, notamment en distinguant le partenariat à finalité d'insertion professionnelle et celui à finalité de recherche. Il s'agit d'une addition de partenariats qui sont « cousus mains » avec des objectifs spécifiques. L'hybridation partenariat insertion professionnelle-partenariat recherche, même si elle est désirée par tous, n'est pas réellement construite. Le relationnel entre un enseignant-chercheur et la direction des ressources humaines de l'entreprise qui accueille des étudiants en stage ou qui recrute des diplômés et le relationnel d'un laboratoire avec une entreprise associée à un programme de recherche restent cloisonnés.

La plus grande faiblesse des universités réside dans le fait que la mission d'insertion professionnelle est une mission non valorisée dans le métier d'enseignant-chercheur. Le code de l'éducation dispose bien aujourd'hui que, outre ses missions d'enseignement et de recherche, l'enseignant-chercheur assure « la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribue à leur insertion professionnelle. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques et privées » (art L.952-3). Mais les pratiques d'évaluation individuelle des chercheurs n'en tiennent pas encore compte.

4.2.4 De bonnes pratiques, certes encore segmentées, mais qui gagneraient à être diffusées nationalement

La mission s'est attachée à repérer les pratiques ou dispositifs apparaissant comme de meilleure qualité et plus efficaces[42].

- De bonnes pratiques dans la gouvernance et le pilotage de la mission d'insertion professionnelle et de la relation avec les acteurs du monde économique :

  En fonction des enjeux que représentent la mission nouvelle des universités en matière d'insertion professionnelle et la nécessité pour l'université de développer les partenariats économiques, la forme la plus achevée de gouvernance est celle qui intègre une vice-présidence déléguée à l'insertion professionnelle rattachée à la vice-présidence formation et qui en outre compte une vice-présidence aux partenariats économiques.

  Prolongeant l'exercice de la mesure des taux d'insertion professionnelle par les observatoires, certaines universités se sont dotées d'un véritable service d'aide au pilotage, placé auprès du président et du directeur général des services. L'objectif est alors la production de tableaux de bord mettant en regard les performances des diplômés et les moyens engagés, la charge d'enseignement pour le moins. Cette organisation semble de plus en plus souhaitable tant les enjeux ne sont plus seulement ceux de l'information du public et de l'orientation des élèves que ceux de l'évaluation des formations et de l'université

[42] Cf. annexe 4 § 2.5.

notamment par le HCERES (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) qui a succédé à l'AERES (Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

- De bonnes pratiques en matière d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle :

  Sur ce champ déterminant, la bonne pratique consiste à déployer des activités et dispositifs d'information et d'orientation, d'aide à la recherche de stages, et de préparation à l'emploi, qui couvrent tous les segments du parcours de l'étudiant en licence, master ou doctorat, depuis le lycée jusqu'à l'emploi.

  On constate une professionnalisation dans les maquettes de formation des licences générales et la participation des professionnels dans l'élaboration de l'offre de formation (exemple de l'université Pierre et Marie Curie).

  L'université a fait le choix de ne pas constituer un bureau d'aide à l'insertion professionnelle mais d'instituer un référent insertion professionnelle dans chaque département de formation, référent qui est un enseignant-chercheur. L'université compte vingt départements de formation qui correspondent à autant de mentions de licence ou de master. Cet enseignant-chercheur est formé, bénéficie d'une décharge de service à ce titre, et perçoit une prime. Ce référent coordonne l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur projet professionnel et est en charge de la relation avec les entreprises qui sont les partenaires de la formation. La vice-présidence insertion professionnelle pilote et anime le réseau des vingt référents.

  Ensuite, pour chaque licence il y a une unité d'enseignement dédiée à l'orientation et à l'insertion professionnelle qui est obligatoire en L1 et en L2, puis en master.

  Enfin, chaque mention de licence dispose d'un conseil de perfectionnement composé de quinze à vingt membres à parité membres internes à l'université et de représentants externes du monde socioprofessionnel.

- La formation à l'entrepreneuriat étudiant :

  La promotion de l'étudiant-entrepreneur par le dispositif PEPITE, pôle étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat, est considérée par toutes les universités visitées comme un dispositif national innovant et efficace.

- De bonnes pratiques en gestion des ressources humaines :
  - le recours aux professeurs associés et aux chargés d'enseignement ayant une activité professionnelle principale correspondant à la formation ;
  - toute mesure qui favorise la participation des enseignants-chercheurs aux modules d'insertion professionnelle prévus par les maquettes de formation et qui les forme à cette activité ;
  - la valorisation dans l'avancement de carrière de l'enseignant chercheur des activités de prise en charge de la mission d'insertion professionnelle des étudiants.

À ce jour, un échange et une diffusion des bonnes pratiques observées en université ne sont pas pris en charge par la DGESIP et la CPU.

4.3 Des progrès restent à accomplir pour la construction d'une vision intégrée des acteurs de l'État sur les territoires en matière d'emploi, de développement économique et d'éducation et de formation

4.3.1 Des univers aux liaisons trop faibles entre la composante « emploi et développement économique » de l'État et le monde éducatif

Pour les DIRECCTE, les relations avec le monde de l'École et des universités apparaissent souvent comme insuffisantes.

Dans un contexte territorial en forte mutation, avec de profondes évolutions législatives et réglementaires supposées clarifier les rôles et les responsabilités des acteurs sur les territoires, les DIRECCTE doivent construire un nouveau positionnement dans un périmètre partenarial renouvelé. Elles ont notamment la responsabilité de la définition d'une stratégie régionale pour l'emploi qui fixe l'organisation et les orientations pluriannuelles, à trois ans, du service public régional de l'emploi (SPER) et qui est présentée au CREFOP afin que les Régions puissent assurer leur mission de coordination au regard des stratégies de tous les acteurs sur le territoire.

L'articulation du SPER avec le CREFOP, avec une gouvernance qui reste aujourd'hui largement à construire, doit permettre de favoriser la recherche de synergies sur les zones de recouvrement entre emploi, formation professionnelle, orientation et développement économique.

C'est dans cette optique que les DIRECCTE placent leurs réflexions sur les enjeux des liens à construire avec les acteurs de l'Éducation nationale et de l'Université, dans l'optique notamment d'une meilleure insertion des jeunes.

Or, pour les DIRECCTE rencontrées, les relations avec le monde de l'École et des universités apparaissent souvent comme insuffisantes :

- un degré de confiance et de continuité dans les relations et dans l'impulsion de projets partenariaux très variable d'une région à l'autre ;
- des difficultés, face à la multiplication des initiatives prises par les académies, les établissements ou les universités, pour être informées sur les opérations partenariales qui se construisent sur le terrain entre le monde de l'éducation et le monde économique et sur celles mises en œuvre entre les opérateurs de l'emploi et de l'insertion et l'Éducation nationale ou l'université. Elles n'interrogent pas réellement pas cette question dans leurs rapports avec Pôle emploi au niveau régional ou avec les missions locales dans le cadre de leur dialogue de gestion annuel. L'absence d'observatoire ou de cartographies communes rajoute une complexité qui ne favorise pas des démarches d'évaluation partagées de l'efficacité et de l'efficience des dispositifs et des actions mises en œuvre ;
- la faiblesse en termes d'échanges et de partage de données entre les DIRECCTE et les acteurs de l'Éducation nationale ou des universités.

Outre, d'une part, des projets construits entre les services territoriaux de la DIRECCTE et des établissements d'enseignement, avec une forte implication des acteurs au niveau local et, d'autre part, des opérations à forte ancienneté en termes de pratiques et de partenariat, souvent élargis à un grand nombre d'acteurs du territoire (Mondial des Métiers, Semaine de l'Industrie, Portes ouvertes, Olympiades des métiers, forums locaux autour des métiers…), les relations restent assez fortement structurées par la mise en œuvre des outils de la politique de l'emploi et de l'insertion professionnelle qui ont tendance monopoliser les relations, même si des démarches comme celles relatives aux emplois d'avenir peuvent jouer un rôle positif en termes de partenariat avec la DIRECCTE.

En revanche, il n'y a pas réellement de relation organique ou de liens structurés permanents entre la DIRECCTE et l'Éducation nationale qui permettraient aux deux acteurs de disposer d'une vision d'ensemble partagée des enjeux et de mieux comprendre les analyses et les approches stratégiques sur leurs domaines de responsabilité respectifs. Les partenariats Ecole/monde économique semblent rarement à l'ordre du jour des CAR, comme y sont également rares les échanges en termes de réflexions stratégiques relatives aux enjeux « Education-Économie » sur le territoire.

S'agissant des universités, les rapports sont très variables suivant les universités et souvent liés à l'impulsion que le directeur régional cherchera à donner et à l'appétence des présidents d'université. Certaines DIRECCTE n'avaient pas connaissance du Protocole pour l'insertion professionnelle des étudiants du 25 février 2014 qui semble rarement leur avoir été transmis par leurs directions de tutelle au niveau national et encore moins porté par ces dernières. Le Protocole ne semble pas non plus avoir été évoqué dans le cadre des SPER.

Au-delà de ces constats, des processus collaboratifs et des actions partenariales majeurs sont cependant en œuvre, qui peuvent contribuer, indirectement pour certains, directement pour d'autres, au développement des partenariats entre le monde de l'enseignement et le monde économique et à l'insertion des jeunes.

Ces processus, comme déjà mentionnés *supra*, peuvent souvent comporter des enjeux majeurs en termes de formation initiale. Ils sont notamment caractérisés par un partage des diagnostics, des méthodes de travail, de formes de coopération et de co-construction, qui peuvent contribuer à une vision intégrée du positionnement de l'État sur les territoires dans sa composante « emploi et développement économique» et sa composante « éducation », dans le cadre de la forte évolution des responsabilités des Régions. Ces processus collaboratifs sont très souvent portés par les Régions mais également, pour certains, par une dynamique partagée entre la Région et l'État (DIRECCTE).

Les DIRECCTE soulignent souvent que des progrès importants restent à accomplir pour faire progresser ces processus en termes de co-construction, pour sortir des jeux d'acteurs bloquant et pour clarifier les rôles et la valeur ajoutée de chacun. Ce sont des chantiers essentiels dans le cadre de la mise en place progressive de la nouvelle gouvernance territoriale et pour permettre le quadripartisme régional.

4.3.2 Pôle emploi et les missions locales éprouvent des difficultés pour développer leur offre de services en appui de l'École et des universités

Pôle emploi et les missions locales, en tant qu'opérateurs agissant dans le cadre des politiques pour l'emploi et l'insertion des jeunes, éprouvent des difficultés à faire connaître et à proposer leur offre de services aux établissements, mais s'efforcent cependant de développer une offre partenariale en appui de l'école et des universités dans leur rapport avec le monde économique.

Pôle emploi témoigne d'une volonté réelle de partenariat avec le monde de l'école et de l'université. Ses responsables régionaux considèrent que les partenariats entre l'Ecole, l'université et le monde économique sont un enjeu majeur dont les progrès ne peuvent qu'aider l'opérateur dans sa mission d'appui pour l'accès à l'emploi des jeunes et qu'il est essentiel d'agir, entre tous les réseaux partenaires, en amont du chômage, en travaillant sur les parcours des jeunes et en développant la capacité à construire des diagnostics partagés entre les partenaires- notamment l'enseignement professionnel et technologique et les universités, et des actions concrètes et partagées sur les territoires.

Les situations du partenariat entre Pôle emploi et les différents acteurs de l'Education peuvent être assez différentes d'un territoire à l'autre. Les interlocuteurs de Pôle emploi rencontrés participent dans toute la mesure du possible aux multiples événements organisés sur les territoires (Semaine de l'industrie, salons, forums, portes ouvertes…).

S'il n'est pas évident pour l'opérateur de créer des liens opérationnels avec l'Ecole, on voit cependant se dessiner, sur certains territoires, des orientations fortes et des méthodes de travail portées à la fois par les équipes de l'opérateur et par les services de l'Education nationale. Il est notamment intéressant de noter la démarche de certaines équipes territoriales de Pôle emploi dans le cadre du partenariat avec des établissements scolaires ou des universités, quand elles ont le souci que les actions menées puissent contribuer aussi à améliorer la professionnalisation des conseillers de l'opérateur et la connaissance des enjeux des acteurs de l'Education.

Enfin, les responsables de Pôle emploi en région constatent que, si la cible de l'accès à l'emploi des jeunes est naturellement au cœur de leurs missions, les documents stratégiques au niveau national ne mentionnent pas explicitement les enjeux de l'appui au partenariat « école-monde économique » comme un axe clairement identifié.

Les situations à l'égard des partenariats sont très différentes pour Pôle emploi, entre les collèges et les lycées d'une part et les universités d'autre part.

Si intervenir en partenariat dans les collèges et les lycées n'est pas toujours évident pour l'opérateur, ses responsables sur les territoires réussissent progressivement à faire évoluer l'image de Pôle emploi en milieu scolaire, notamment en développant des approches pédagogiques « positives», par exemple dans la façon de faire comprendre le marché de l'emploi ou en développant des approches en termes de filières et de métiers. Les actions faisant intervenir ensemble, outre l'opérateur, un enseignant, un professionnel et un jeune diplômé peuvent y contribuer fortement. Tous insistent sur l'importance de toucher les enseignants eux-mêmes pour obtenir des résultats réels et développer des projets ainsi que sur le rôle central des chefs d'établissement, déterminant pour la réussite de l'action. Un grand nombre de partenariats avec les établissements d'enseignement reposent sur des relations personnelles entre les responsables locaux de l'opérateur et les chefs d'établissement et, en l'absence de partenariats formalisés, Pôle emploi se saisit des opportunités en menant un assez grand nombre d'actions ponctuelles au niveau local.

Si leurs plans de charge ne leur permettraient pas d'être mobilisés par tous les établissements scolaires, les responsables régionaux de Pôle emploi estiment également que des actions ciblées mériteraient d'être co-construites plus systématiquement avec l'éducation nationale. Pour renforcer cette capacité d'intervention, en termes de ressources complémentaires aux interventions de ses équipes directement en milieu scolaire, la réflexion des équipes régionales s'oriente notamment vers la formation des enseignants, notamment avec des MOOC et des ateliers virtuels à la disposition de tous, en appui sur l'offre de service digitale de Pôle emploi.

Un des enjeux sensibles des actions menées en milieu scolaire est qu'elles ne soient pas vécues par les acteurs de l'Education comme une concurrence mais une complémentarité.

Les responsables de l'opérateur au niveau régional insistent tous sur la nécessité, pour tous les acteurs concernés par le développement des partenariats entre l'Ecole et le monde économique, d'échanger sur les objectifs poursuivis et les modalités possibles d'intervention de l'opérateur avant la sortie des études, notamment pour faire évoluer son offre de services et son adaptation aux demandes des partenaires : une offre de services plus cadrée, co-construite de façon plus stratégique, au niveau régional, avec Pôle emploi, les missions locales et l'AGEFIPH, en conservant une forte marge d'adaptation locale pour chaque académie ou établissement d'enseignement.

Avec les universités, des partenariats ambitieux progressent beaucoup plus rapidement, notamment grâce aux évolutions importantes constatées de la part des universités, qui conduisent Pôle emploi à chercher à rencontrer les acteurs, à répondre aux sollicitations des équipes universitaires et à construire progressivement avec elles, sur la base de conventions de partenariat, une offre de service plus élaborée, le cas échéant innovante, au fur et à mesure de la connaissance réciproque entre les équipes.

Si la diffusion du Protocole de 2014 a réactivé un certain nombre de relations et contribue à clarifier la répartition des rôles entre les différents acteurs du service public de l'emploi, les équipes régionales regrettent le faible portage national de celui-ci et la non moins faible animation au niveau territorial.

Ils constatent qu'il n'y a pas de suivi et de capitalisation au niveau national des engagements pris au niveau territorial avec leurs partenaires.

Pour leur part, les missions locales éprouvent, à des degrés divers, des difficultés dans la construction des partenariats avec les acteurs de l'Éducation nationale et de l'Université.

Les relations se sont d'abord construites essentiellement sur la base de la mise en œuvre des grands outils des politiques de l'emploi ou de processus structurants, conçus et construits au niveau national, d'une part avec les outils de la politique de l'emploi et de l'insertion définis au niveau national par l'État et déclinés localement (contrats aidés, emplois d'avenir, mises en œuvre de l'ANI Jeunes, la Garantie Jeunes…), par les partenaires sociaux (ANI Jeunes…) et par les Régions et, d'autre part, avec les plateformes de lutte contre le décrochage scolaire. Avec la généralisation des plateformes locales de suivi et d'accompagnement des décrocheurs, le travail partenarial avec les acteurs de l'Education a progressé, avec une meilleure connaissance par les acteurs de l'Education nationale de l'offre de service des missions locales.

Au-delà de ces dispositifs très structurés en amont par le niveau national, les missions locales éprouvent des difficultés pour parvenir à une réelle connaissance mutuelle de leur expertise et de leurs outils entre les deux réseaux. Au sein des plateformes, elles ne sentent pas toujours les acteurs de l'Education nationale désireux d'aller plus loin avec elles sur des terrains nouveaux de coopération ou d'expérimentation.

La mise en place des partenariats est rarement construite de façon structurée et institutionnelle. Beaucoup de liens informels se tissent en réalité entre des acteurs locaux et débouchent sur des actions. On ne trouve pas une ligne directrice nationale s'agissant du rôle que pourraient jouer les missions locales au service des partenariats entre l'Ecole et le monde économique, avec l'objectif d'une meilleure insertion des jeunes.

On constate également, en dehors des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs, une insuffisance dans les échanges en termes de partage d'expertise et de données et de liaisons, même basiques, entre les systèmes d'information des missions locales et des services de l'Education nationale ou des universités.

Enfin, le dialogue de gestion annuelle des missions locales avec la DIRECCTE n'interroge pas réellement l'action partenariale avec l'Education nationale. Il est basé essentiellement sur l'accès des jeunes peu ou pas qualifiés à l'emploi et l'insertion professionnelle, de façon très structurante.

Autour de leur pratique et de leurs vécus diversifiés selon les acteurs et les territoires, il ne se dégage pas nécessairement une vision unanime des missions locales dans leur réponse aux difficultés dans la construction des partenariats avec l'Éducation nationale et l'Université, avec des approches sensiblement différentes s'agissant de leurs missions, de leur positionnement et de leur apport.

La perception, par les missions locales, de leur place et de leur rôle, vis-à-vis des acteurs de l'Education peut varier de façon importante, certaines pouvant estimer, hors actions spécifiques des plateformes « décrocheurs », qu'il n'est pas souhaitable que les missions locales interviennent en amont dans les établissements, au stade où les jeunes sont encore au sein de l'appareil de formation initiale, d'autres estimant au contraire que l'Ecole ne s'intéresse pas assez à leur offre de service, et notamment à leur capacité de repérage et d'appui pour les problèmes lourds vécus par certains jeunes, au-delà des seules difficultés scolaires et que l'Ecole pourrait adresser préventivement le jeune vers la mission locale, en termes d'appui, pour contribuer notamment à la poursuite des études. Les actions de détection et de suivi de ces difficultés en amont seraient, selon elles, encore trop rares, au-delà des difficultés scolaires, avant la sortie des études, en termes d'orientation vers l'appui d'autres acteurs et notamment les missions locales.

En revanche, la plupart estiment essentiel de pouvoir construire, dans le cadre des partenariats, la recherche d'approches innovantes, notamment pour tenir compte des aspects comportementaux concernant les jeunes et intégrer les jeunes à la réflexion sur les dispositifs.

S'agissant de l'offre de service qu'elles peuvent apporter dans les partenariats avec les acteurs de l'Education, les missions locales se confrontent à un certain nombre de questions dans leur partenariat avec les acteurs de l'Ecole et de l'université [43]

Les réponses à un grand nombre de ces questions, dont certaines semblent indispensables pour avancer sur des partenariats innovants, supposeraient un travail approfondi entre les acteurs de l'État au niveau national.

Enfin, en ce qui concerne les universités, même si des actions commencent peu à peu à peu à se construire, elles restent encore rares. Lorsque des coopérations peuvent se construire avec des universités, elles permettent aux conseillers des missions locales de mieux connaitre l'offre de services des universités en matière de suivi et d'accompagnement et aux services universitaires d'avoir une meilleure connaissance de l'offre de service de la mission locale en étant mieux en mesure d'orienter des étudiants ou anciens étudiants qui s'adressent à eux.

Si les missions locales ont conscience que les jeunes diplômés ont souvent moins besoin d'aide, avec une moindre nécessité d'un accompagnement de longue durée, elles observent également que le décrochage concerne aussi les jeunes à l'université et que les publics « jeunes » qui contactent les missions locales se transforment, avec une inversion sensible de leur profil, le nombre et la proportion de jeunes diplômés (baccalauréat et plus) augmentant sensiblement. Trop souvent les jeunes suivis sont avant tout ceux venus spontanément à la mission locale, longtemps après leur arrêt d'études, ce qui, outre une perte de temps préjudiciable, limite les possibilités de prévention du décrochage.

[43] cf. §4.2.3.

5 EVALUATION DES PARTENARIATS : OBJECTIFS POURSUIVIS, RESSOURCES MOBILISEES

5.1 Les objectifs énoncés dans les accords-cadres de partenariat relèvent de déclarations d'intention, les données relatives aux ressources financières et humaines mobilisées ne sont que marginalement renseignées

5.1.1 Les accords-cadres ne comportent généralement pas de précisions sur les objectifs à atteindre au cours de leur période de validité, les engagements communs y sont exprimés dans des termes génériques

Dans l'enseignement scolaire comme dans l'enseignement supérieur, les accords-cadres fondent les partenariats sur le mode relationnel dans le but d'établir la confiance réciproque entre les parties. Situés sur le registre de déclarations générales d'intention, ils ne comportent pas de précisions sur les objectifs à atteindre au cours de leur période de validité, même si parfois les objectifs énoncés sont suivis de déclinaisons plus opérationnelles

Comme le montre le tableau 2 de l'annexe 5[44], les accords ne mentionnent que très rarement des objectifs qualitatifs et quantitatifs d'engagement des parties, assortis d'indicateurs permettant de mesurer les progrès réalisés dans leur exécution.

Vus sous cet angle, les textes contractuels semblent davantage démontrer la volonté réciproque des signataires à établir des rapports de confiance, plutôt que de consigner les relations dans des réalisations préalablement calibrées et ce, en l'absence de moyens financiers réservés par les pouvoirs publics comme par les entreprises ou branches professionnelles à ce type de partenariat[45]. En ce sens, les textes des accords confirment les éléments de doctrine recueillis auprès deux directions d'administration centrales du MENESR en charge d'établir et de faire vivre les partenariats, et qui inscrivent les accords-cadres dans un univers relationnel propre à instaurer la confiance réciproque.

5.1.2 Le suivi de la mise en œuvre des accords-cadres relève, sauf exception, de la discussion informelle au sein des groupes de suivi ou comités de pilotage

Il ressort des comptes-rendus examinés par la mission que les comités de suivi laissent une large place à des discussions de positionnement des coopérations sans pour autant déboucher sur des modalités opérationnelles de mise en œuvre.

Les comptes-rendus qui ne reviennent pratiquement jamais sur le niveau d'atteinte des objectifs , même lorsqu'ils sont mentionnés dans les textes des accords, sont aussi rarement repris et capitalisés dans les bilans de fin de partenariat prévus lors de leur renouvellement. Cette manière de procéder, selon la DGESCO, relève de la démarche présidant à l'élaboration des accords, ces derniers étant davantage conçus et conduits dans une logique de sensibilisation des acteurs, plutôt que pour atteindre des objectifs mesurables, même lorsque des chiffres précis sont explicitement mentionnés.

[44] Cf. Annexe 5 § 1.2.
[45] Pour le cas particulier des ressources réservées aux partenariats associatifs, voir Annexe 5 §1.2.2 et sqq.

Parmi l'ensemble de la documentation examinée par la mission, le bilan réalisé lors du renouvellement de la convention expérimentale MESR-Fédération bancaire française, par le caractère exemplaire des données qu'il contient, mériterait une attention particulière. Pour suivre la convention expérimentale avec le centre de formation de la profession bancaire (CFPB), les deux parties (DGESIP et CFPB) se sont donné les moyens de produire des données régulières permettant le suivi des objectifs qualitatifs et quantitatifs consignés dans l'accord de partenariat[46]. Ce document est l'exemple le plus abouti d'un travail de suivi d'un accord-cadre dès lors que celui-ci comporte, dans ses clauses originelles, des objectifs quantitatifs et qualitatifs à atteindre.

5.1.3 Les données relatives aux ressources humaines et financières ne sont que marginalement renseignées, les accords-cadres n'engagent pas les deux parties dans un plan de développement de leurs coopérations

Comme le montre également le tableau 2 de l'annexe 5[47], les accords-cadres de partenariat ne comportent pratiquement pas de données chiffrées sur les ressources humaines et financières mobilisées à cet effet.

Les services du MENESR ont fourni à la mission un inventaire des associations partenaires inscrites sur liste nationale et habilitées à ce titre à percevoir une part de la taxe d'apprentissage à des fins de promotion des métiers et de la formation initiale technologique et professionnelle. Certaines de ces associations bénéficient, en outre, de crédits budgétaires qui avec la part de la taxe d'apprentissage dans leurs produits, constituent respectivement 28 et 36 % pour les deux associations dont les comptes ont été analysés par la mission.

Les associations partenaires craignent aujourd'hui une baisse de leurs ressources provenant de la taxe d'apprentissage, et plus marginalement de subventions publiques dans leurs recettes. Dans leur esprit, comme dans certains propos recueillis au sein de la DGESCO et le DGESIP, la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2014, en réduisant la part des fonds libres dans la répartition de la taxe d'apprentissage, se traduirait mécaniquement par la diminution de leurs ressources consacrées aux partenariats.

Pour expertiser ces propos, la mission a manqué de deux types d'information. D'une part, les associations interrogées n'ont pas pu fournir de bilans chiffrés relatifs au nombre et au coût complet des prestations en valorisant la part du bénévolat associatif dans leurs charges réparties par action. D'autre part et plus fondamentalement, les accords-cadres n'engagent pas les deux parties dans un plan de développement de leurs prestations séquencées sur la durée des partenariats.

5.1.4 Une méthode de calcul du coût complet de certaines prestations de partenariats serait possible, à condition de doter les partenaires d'une méthode de valorisation monétaire des ressources bénévoles mobilisées

Afin de mesurer l'impact humain et financier d'une plus grande diffusion des actions réalisées par le secteur associatif, la mission a pourtant tenté de construire avec certaines d'entre elles une méthode de calcul du coût complet de leurs prestations transposables à l'ensemble des partenaires. Deux des trois associations sollicitées ont pu fournir les éléments de coûts pour leur structure dans le but de réaliser des actions conduites en partenariat avec le monde éducatif. Toutefois, ni l'une ni l'autre n'ont pu proposer une valorisation monétaire des heures de bénévolat calculées. Quant à elle, si la troisième association interrogée est parvenue à évaluer le montant global de la valorisation du bénévolat mobilisé, ainsi que le nombre d'équivalents temps plein correspondants, elle n'a pas fourni les coûts de structure par prestation.

[46] Le tableau de suivi est reproduit en pièce jointe de l'annexe 5 au présent rapport.
[47] Cf. Annexe 5 § 1.2.

Pour pallier ces insuffisances, la mission estime nécessaire de faire établir par les services de l'État une méthodologie de valorisation monétaire et budgétaire des prestations bénévoles afin de parvenir à calculer les coûts complets des prestations de partenariat. Faute de quoi, le suivi du volume des prestations réalisées, comme l'appréciation de toute hypothèse d'accroissement ou de réduction des coopérations dans le cadre des accords-cadres demeureraient problématiques.

5.2 Financées par la taxe d'apprentissage, les conventions-cadres de coopération avec des organismes professionnels s'inscrivent dans l'univers plus large de la formation professionnelle initiale

5.2.1 Un cadre juridique plus contraignant régit les conventions-cadres, les moyens financiers mobilisés provenant essentiellement de la taxe d'apprentissage

La conclusion d'une convention-cadre émane de la volonté des syndicats, groupements professionnels ou associations à compétence nationale à réaliser des actions communes avec l'enseignement scolaire et supérieur. Conformément aux dispositions de l'article R. 6242-5, l'organisme représentatif d'une fédération professionnelle habilité à percevoir une part de la taxe d'apprentissage, est autorisé à conserver une partie des sommes collectées, dans la limite maximale de 10 %, pour financer les actions de promotion prévues aux articles 1-2-4-6-7-8-10-11-12-14 et 16.

En tant que de besoin, un pourcentage de la somme totale affectée à ces actions pourra être décidé annuellement par le groupe technique national afin de contribuer à son fonctionnement et à l'animation de la convention. Les articles mentionnés concernent : l'étude des métiers (art.1), l'étude des certifications (art.2), l'information à destination des jeunes, des familles, des personnels de l'Éducation nationale (art.4), l'accueil en entreprise (art.6), la formation en apprentissage (art.7), le développement de la qualité (art.8), l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants (art.10), la participation à l'offre de formation initiale (art.11), la construction de partenariats pédagogiques (art.14), la diffusion des actions réalisées (art.16).

5.2.2 Les sommes réservées aux actions communes de promotion de la formation initiale professionnelle et technologiques représentent 2,4 % du montant de la collecte de la taxe d'apprentissage

Le montant de la taxe d'apprentissage affectée aux actions communes dans les 24 conventions serait de 14,6M€ pour un montant total de collecte de 611M€ (année 2013 sur salaires 2012) par les fédérations professionnelles habilitées par le MENESR, soit un ratio de 2,4 %, les textes réglementaires permettant d'y consacrer jusqu'à 10 % de la taxe d'apprentissage perçue[48].

Ce montant inférieur à celui autorisé par les dispositions réglementaires, pourrait invalider l'argument selon lequel une diminution de l'enveloppe des fonds libres affaiblirait les perspectives de collaboration, sauf à penser que ce montant serait calculé indépendamment du volume et de la qualité des activités décidées conjointement par les parties engagées par les conventions-cadres.

Interrogée par la mission sur les critères du calcul de la dotation réservée aux actions communes, la DGESCO estime concentrer son suivi sur la qualité et l'intensité de la mobilisation du réseau et de son déploiement[49]. Pour conduire le suivi pédagogique des dispositifs, elle déclare s'appuyer sur l'expertise de l'inspection générale de l'Éducation nationale, membre de droit des

[48] Voir tableau n°15 de l'annexe 5.
[49] Entretien DGESCO du 18 mars 2015.

groupes techniques nationaux chargés de la répartition de la taxe d'apprentissage[50]. La mission a pu vérifier le recours à l'inspection lors de la survenue de questions quant à la répartition des actions de promotion entre établissements par exemple[51].

5.2.3 Les fiches prévisionnelles budgétaires tout comme les bilans d'exécution des actions demeurent, en règle générale, sommaires et sans finesse ; ils ne donnent pas lieu à des comptes-rendus consolidés d'exécution

Rédigés par les partenaires issus du monde économique, les bilans des conventions-cadres mentionnent le montant de la taxe d'apprentissage collectée et celui des fonds consacrés aux actions communes

Interrogée par la mission sur les moyens de vérification des services rendus dans le cadre des conventions, la DGESCO déclare employer des méthodes de vérification empiriques sur la base de la réalité et de la qualité des actions réalisées. Un signalement a pu ainsi être adressé par la DGESCO à la DGEFP, en 2010, concernant des « *problèmes de gestion non résolus concernant le montant des frais de gestion liés à la collecte, le financement des postes de dépenses non-éligibles à la taxe d'apprentissage, la prise en charge de certaines dépenses au titre de l'animation de la convention* » à propos des actions de promotion conduites par un des organismes habilités[52].

Les documents produits par les organismes professionnels et soumis au GTN n'ayant pas été dématérialisés à ce jour, la mission n'a pu examiner qu'un nombre réduit de comptes-rendus de groupe technique national (GTN), de fiches actions prévisionnelles accompagnées de leur fiche budgétaire et de fiches de réalisation. Ainsi, les comptes-rendus d'exécution consultés se limitent très souvent à l'énumération sommaire des actions conduites. Ils ne comportent pas d'information sur l'atteinte d'objectifs qualitatifs ou quantitatifs. Parfois, ils détaillent les actions conduites et leur bilan financier par le rappel des montants réservés à chacune d'entre elles, occasion pour les représentants du ministère de contester, du fait de leur utilité exclusivement interne à l'organisme, leur financement par la taxe d'apprentissage.

Le bilan pédagogique se résume à la description sommaire de l'action. Ainsi, et sans davantage de détails, un partenaire rappelle que dans le cadre de leur activité, les conseillers pédagogiques de ses délégations régionales « *concourent à l'information des jeunes et des familles sur les métiers et filières de formation du secteur ; ils accompagnent les lycées professionnels dans la mise en place d'actions de formation pour les jeunes, d'actions de formation de formateurs ou de tutorat,…* ». Et ce, pour un poste de dépense de 260 000€ sur taxe d'apprentissage, affecté aux salaires/charges sociales des équipes pédagogiques et 70 000€ de frais de déplacement (les montants budgétés et réalisés étant strictement équivalents).

Les fiches prévisionnelles énoncent les objectifs visés à caractère générique de type « *promouvoir la fertilisation croisée entre évolution des pratiques professionnelles et éducatives* » ou encore « *construire de nouvelles ressources pédagogiques à partir de l'identification des situations génériques transversales professionnelles…* ». Elles comportent une rubrique réservée aux outils et activités prévus plus précis faisant l'objet de fiches budgétaires.

Les fiches budgétaires prévisionnelles réunissent sous trois grandes rubriques, les frais de personnel, les frais opérationnels et les frais de sous-traitance dans le cadre du projet. Les montants estimés demeurent globaux et les libellés des postes de dépenses prévisionnelles réunies dans chaque rubrique sont formulés de façon souvent sommaire, comportant parfois même des erreurs de calcul.

---

[50] Entretien DGESCO du 26 mars 2015.
[51] Procès verbal du groupe technique de formation professionnelle, Convention générale de coopération conclue entre le MEN et l'AFT, 18 juin 2012.
[52] Documents adressés par la DGESCO par mail du 2 avril 2015.

Les comptes-rendus annuels d'exécution comportent des détails sur les effectifs dans les CFA et sections d'apprentissage dans les établissements gérés par l'organisme professionnel ou assistés par lui. Hormis des chiffres épars sur le nombre de jeunes « touchés », ils restent sommaires quant aux actions conduites dans le cadre de la convention de coopération : étude des certifications et de leurs évolutions, soutien aux services académiques d'information et d'orientation par une participation soutenue dans les salols et forums…

Des annexes au compte-rendu présentent, dans le cas d'une convention de coopération au moins, des documents budgétaires et comptables détaillés, mettant au regard des budgets prévisionnels pour chaque action, le réalisé avec des libellés de postes de dépense renvoyant aux actions, objectifs et articles précis de la convention.

5.2.4 Les évaluations par les branches professionnelles de leurs actions ne sont pas valorisées

Lors des entretiens conduits auprès de trois branches professionnelles[53], la mission a pu prendre connaissance de démarches évaluatives conduites par chacune d'entre elles, afin de mesurer le succès de certaines actions réalisées ou leur impact au regard de certains objectifs (mesure de satisfaction auprès des élèves, des étudiants et des enseignants, retours des professionnels conférenciers). Ces évaluations ne semblent pas faire l'objet d'une capitalisation, encore moins d'une valorisation, de la part de services ministériels en charge du suivi des conventions de coopération. Elles présentent, pourtant, des pistes d'amélioration en termes de déploiement à des nouveaux publics-cibles et à de nouvelles régions.

5.3 La mesure des effets des partenariats dans le parcours d'insertion des jeunes est un sujet inexploré ou presque

5.3.1 En mettant les bénéficiaires des partenariats au centre de leur démarche évaluative, trois enquêtes proposées par les partenaires et deux réalisées sur commande de la DGESCO ouvrent des pistes prometteuses

Deux remontées évaluatives nationales, celles réalisées par le MEDEF sur l'organisation de la semaine École-Entreprise, l'autre par la direction générale des entreprises (DGE) sur la Semaine de l'industrie servent essentiellement à valoriser les coopérations institutionnelles. Elles présentent une référence abondante aux coopérations et aux rapprochements des deux univers éducatif et économique sans toutefois renseigner leurs effets sur les destinataires finaux des démarches partenariales, à savoir les élèves, les étudiants, la communauté éducative et les employeurs.

Cinq évaluations recensées par la mission, trois conduites par des partenaires et deux commandées par la DGESCO, placent l'impact des actions partenariales sur le devenir des jeunes (et plus marginalement sur les pratiques des équipes pédagogiques) au centre de leur démarche évaluative.

Une étude d'impact réalisée par EPA sur la base de l'auto-évaluation de deux groupes : « élèves ayant participé à l'action » et « autres élèves » conclut à la progression des compétences des mini-entrepreneurs. Une enquête de satisfaction auprès des personnes « touchées » mentionnée dans le bilan de la convention avec la Fédération des entreprises de propreté (FEP) révèle un taux élevé de satisfaction des élèves et des enseignants. Le sondage de l'Agefa-PME auprès des dirigeants de PME et des enseignants souligne le consensus désormais installé à propos du rapprochement de l'école et de l'entreprise.

[53] Fédération Syntec (ingénierie, numérique, études et conseil, formation professionnelle, événement), la CGI (confédération française du commerce de gros et du commerce interentreprises) et l'ANFA (association nationale pour la formation automobile).

Des deux évaluations commanditées par la DGESCO et financées par le FEJ, la première confiée au CREDOC mobilise une approche quantitative longitudinale pour évaluer des dispositifs de « développement de l'esprit d'entreprendre », la seconde confiée au Céreq apporte un éclairage qualificatif (entretiens individuels et collectifs, déplacements dans les établissements, visites *in situ*), sur la pertinence d'un dispositif expérimental de partenariat pour sécuriser la mise en œuvre et les conditions de sa généralisation éventuelle.

5.3.2 Les actions de lutte contre les discriminations prévues dans les accords et conventions ne donnent pas lieu à l'évaluation des effets escomptés

Certaines organisations patronales et syndicales ont attiré l'attention de la mission quant aux pratiques de ségrégation à l'égard de jeunes « *garçons supposés originaires de l'Afrique du Nord du fait de la consonance de leur prénom ou de leur nom* » ou de jeunes habitant dans des zones défavorisés dans le choix des filières d'enseignement. Lors des déplacements de la mission dans l'académie de Strasbourg et de Montpellier, les proviseurs de certains lycées professionnels ont fait part de leur difficulté pour placer certains jeunes en stage en entreprise ou en PFMP et ce, du fait de leurs supposées origines étrangères. Les rapporteurs ont pu corroborer ces témoignages avec les conclusions d'une note publiée par France Stratégie, le 1er mars 2015, se fondant sur des statistiques de l'INSEE. Cette note indique qu'au sein des filières professionnelles, les « *descendants d'immigrés* » obtiennent, en effet, moins facilement une place en apprentissage (15 % contre 29 % pour les autres jeunes butant ainsi sur la marche cruciale du premier emploi[54].

La mission a relevé des clauses de lutte contres les discriminations dans plusieurs accords-cadres de partenariat. Les bilans consultés n'évoquent pas, en revanche, les résultats concrets auxquels de telles actions ont pu donner lieu.

5.3.3 Pour introduire une culture pérenne d'évaluation dans l'univers des partenariats École-Entreprise, certaines méthodes évaluatives qualitatives et quantitatives pourraient produire des résultats intéressants

Afin de vérifier si les partenariats avec le monde économique facilitent l'insertion professionnelle des jeunes[55], l'atteinte des objectifs intermédiaires concernant d'une part l'orientation, d'autre part la formation et enfin l'insertion dans l'emploi des jeunes, ont fait l'objet d'un examen plus approfondi.

Il s'agissait, en effet, de vérifier si les partenariats avec le monde économique contribuent à :

- développer une orientation plus éclairée et davantage choisie ;
- favoriser l'acquisition des repères solides pour mieux appréhender le monde économique et professionnel ;
- promouvoir l'esprit d'initiative et d'entreprendre ;
- développer des compétences utiles pour être adaptables et mobiles ;
- favoriser l'accès des jeunes à un emploi de qualité par une meilleure connaissance mutuelle de la communauté éducative et des employeurs.

[54] Pour les résultats plus détaillés de cette enquête, cf. Annexe 5 § 2.2.6.
[55] Article 1er du code de l'éducation.

À l'exception des résultats des cinq évaluations décrites ci-dessous, la mission n'a pas pu recenser d'autres données évaluatives concernant des dispositifs spécifiques, ou encore des études sur l'impact des relations partenariales. Les auditions réalisées par la mission auprès des acteurs économiques, des responsables académiques comme de l'administration du travail en région invitent, toutefois, à des conclusions, certes provisoires mais plutôt mesurées quant aux effets plutôt tangibles dans les domaines précités. Ainsi :

- les partenariats auraient un effet palpable dans l'accès à l'information sur le monde économique, les métiers et filières, en dépit des offres concurrentes et non coordonnées en matière d'emplois et de compétences ;
- leur effet quant à une orientation scolaire et professionnelle éclairée serait en revanche diffus, du fait du paysage institutionnel mouvant du service public de l'orientation ;
- les acteurs conviennent d'un effet positif pour l'acquisition de certaines compétences, et de l'esprit d'entreprendre, partiellement objectivé par l'auto-évaluation EPA ou l'enquête longitudinale réalisée par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) ;
- ils s'accordent sur leur effet certain pour l'accès au stage, lorsque les partenariats offrent aux jeunes un réseau social de substitution ou un gain de confiance en soi pour aller à la rencontre du monde professionnel, comme le montre les résultats de l'enquête Céreq détaillée dans l'annexe 5 au présent rapport ;
- les appréciations restent, toutefois, modérément positives quant à l'impact des partenariats en faveur d'une insertion professionnelle réussie des jeunes.

Pourtant et en dépit de l'état lacunaire des données évaluatives, la mission a pu vérifier auprès des acteurs en charge de leur impulsion, la solidité du consensus quant à la pertinence des relations partenariales. Ce consensus prend appui sur l'inscription du renforcement des liens École-Entreprise dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il trouve une traduction institutionnelle dans la création, en octobre 2013, du Conseil national éducation économie (CNEE) et du Comité Sup'Emploi, chargés tous deux de promouvoir les coopérations et d'en élargir le champ.

Afin d'offrir des fondements plus solides à ce consensus, et pour surmonter les difficultés méthodologiques à objectiver les effets des seuls partenariats dans des domaines aussi complexes que l'orientation ou l'accès à l'emploi, il convient de concentrer les travaux d'évaluation sur des réalisations concrètes attendues des partenariats.

Celles-ci pourront faire l'objet de vérifications empiriques par des méthodes évaluatives rigoureuses, qualitatives et quantitatives, que la mission s'est employée à décrire dans l'annexe 5 au présent rapport. Afin d'aider au choix des méthodes les plus adaptées au type de dispositif à évaluer et aux populations-cibles de l'action, elle a examiné les possibilités offertes par les études d'impact, les enquêtes de satisfaction, les visites et observations *in situ*, ou encore les enquêtes récurrentes ou longitudinales.

6 RECOMMANDATIONS DE LA MISSION

Au terme de leurs investigations, les rapporteurs ont identifié trois univers distincts d'intervention des acteurs publics et privés au profit des partenariats École-Entreprise.

Le premier univers est composé d'initiatives locales prises par des chefs d'établissement ou présidents d'université, avec ou sans impulsion des autorités académiques, parfois reliées à des actions conçues au niveau national (Semaine Ecole-Entreprise, Semaine de l'Industrie…), clairement inscrites étudiants dans l'enseignement supérieur dans sa mission statutaire d'insertion professionnelle des (la loi LRU de 2007). Insuffisamment appariées avec celles conduites par le service public de l'emploi au niveau local et régional portant sur les mêmes objectifs, ces initiatives sont rarement coordonnées au niveau régional.

Tout en identifiant les structures et les actions les plus porteuses en la matière, la mission propose d'en accroître l'efficacité et l'efficience, de les pérenniser au-delà des acteurs originels, d'en favoriser la mise en œuvre dans l'ensemble des établissements scolaires. Elle formule des recommandations quant aux modalités de coordination institutionnelle des actions à l'échelon local et régional.

Le deuxième univers comprend les accords de partenariat signés avec quelques grandes entreprises, certaines branches professionnelles et des associations ayant pour objet social le rapprochement du monde éducatif et de la sphère économique. Caractérisés notamment par une absence de cohérence d'ensemble dans le choix des partenaires et motivés principalement par l'établissement de relations de confiance et l'affichage renouvelé de l'attachement à l'insertion professionnelle des jeunes, ces accords génèrent des actions qui ne mobilisent pas de ressources humaines et financières clairement identifiées, à l'exception de celles mises en œuvre par des associations dédiées.

Dans la mesure où ils ne poursuivent pas toujours d'objectifs précis ou de plans de développement suivis lors des points d'avancement, la mission s'interroge sur la pertinence de leur poursuite en l'état. Elle émet des recommandations quant à leur réorientation vers des réalisations préalablement calibrées, prévoyant dès la phase de conception, des objectifs quantitatifs et qualitatifs clairement identifiés ainsi qu'une évaluation, afin d'en mesurer le l'atteinte.

Sauf à se satisfaire d'une forme de « diplomatie de salon » ou à les requalifier en « charte », se pose, aussi, la question des moyens financiers et humains mis à leur disposition, y compris bénévolement, leur valorisation budgétaire et leur calibrage au vu des objectifs préalablement définis avec précision.

Un troisième univers, bien plus structuré que les deux premiers, pleinement inscrit dans la sphère de la formation professionnelle initiale, concerne les conventions-cadres de coopération conclues depuis des dizaines d'années avec certaines branches professionnelles volontaires pour la promotion des métiers et de l'enseignement professionnel, sous contrat d'apprentissage et sous statut scolaire.

À l'exception notable d'une voire deux conventions, leur suivi réglementaire manque de finesse et de précision ; les actions conduites sont rarement évaluées, encore moins valorisées lorsqu'elles présentent un intérêt réciproque reconnu par la profession concernée comme par l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur.

Les recommandations de la mission concernent tout autant leur pilotage opérationnel, comme leur mise en visibilité ou au contraire leur mise en sommeil, en fonction d'un programme d'évaluation défini conjointement par les trois ministères concernés (Éducation nationale et Enseignement supérieur, Travail, Économie), ainsi que par les conseils régionaux au titre de leurs compétences récemment élargies en la matière.

Pris dans leur globalité, ces trois univers juxtaposent, de manière relativement étanche, des pratiques individuelles et des structures institutionnelles plus ou moins coordonnées. Par ailleurs, les ressources mises à leur service ne sont pas clairement identifiées. Enfin, leurs contributions à l'orientation des jeunes comme à l'acquisition de compétences susceptibles de favoriser leur accès à l'emploi sont très rarement mesurées.

Dans ce contexte, seule une intervention coordonnée des pouvoirs publics paraît susceptible d'élever cet ensemble hétérogène au rang d'une politique publique, politique scolaire certes mais aussi politiques de l'emploi et de développement économique au service des acteurs de terrain.

Non exclusifs, les deux* scenarii *proposés par la mission, l'un pour l'accession des partenariats au rang d'une politique publique cohérente, lisible et partagée, l'autre en faveur de l'amélioration de leur efficacité à partir des bonnes pratiques observées à l'échelon local, sont motivés par l'objectif principal d'une meilleure insertion professionnelle des jeunes.

Car si ces derniers constituent une population hétérogène profondément transformée depuis le milieu des années 80 par un accès élargi à l'enseignement supérieur et la prolongation de la durée des études, les jeunes restent aussi profondément marqués par l'allongement de la période conduisant à l'obtention d'un emploi stable, avec l'extension d'un « chômage d'insertion » persistant et un *turn-over* sur les emplois à durée déterminée, le développement des emplois aidés et des situations intermédiaires entre formation et activité. Leur situation sociale demeure étroitement liée à leur situation au regard de l'emploi.

Au-delà, en renouant avec ses principaux destinataires, en se fixant clairement des objectifs d'un accrochage scolaire accru, d'une orientation davantage éclairée et donc choisie, d'une insertion professionnelle réussie, cette politique publique donnerait, un sens à la volonté affirmée des parties prenantes quant à la pertinence du principe des partenariats pour favoriser le dialogue entre les pouvoirs publics, le monde éducatif et la sphère économique et ce, malgré l'absence de preuves tangibles concernant leur impact.

Dotée d'objectifs stratégiques et faisant l'objet d'une évaluation rigoureuse, elle offrirait contenu et visibilité à la profusion des actions en cours. Elle transformerait l'adhésion aux partenariats en principes d'action, délibérés et assumés, alors même que les dispositifs dédiés ne sont que rarement identifiés par leurs bénéficiaires-cibles.

6.1 *Scénario* 1 - le changement d'échelle par un pilotage national structuré, par la formation des équipes éducatives et la valorisation de la fonction École-Entreprise, par le développement de la connaissance du monde économique en lycée général et technologique

Le premier des deux *scenarii* consiste à **offrir une vision stratégique** au foisonnement des initiatives locales et à la multiplication désordonnée des accords et conventions au niveau national.

Il s'agit, d'une part, de construire avec l'ensemble des acteurs concernés, en y associant les bénéficiaires des dispositifs, **une vision cohérente, lisible et partagée des partenariats pour favoriser l'insertion des jeunes, l'emploi et la compétitivité des entreprises**. Il s'agit, d'autre part, de **rationnaliser les éléments constitutifs de la sphère contractuelle des partenariats**, accords-cadres et conventions de coopération.

Il s'agit, enfin, d'**élargir la sphère des coopérations, au-delà de la promotion de l'enseignement professionnel et de ses débouchés, pour en faire bénéficier l'ensemble des jeunes scolarisés dans les filières générale, technologique et professionnelle**, qu'elles soient scolaires ou universitaires.

6.1.1 Les acteurs nationaux de la politique de formation et d'emploi des jeunes devront co-construire une stratégie cohérente, lisible et partagée des partenariats en y associant les bénéficiaires finaux des partenariats

Lors de leurs déplacements en région, les rapporteurs ont pu constater de nombreuses actions au cours desquelles les services territoriaux de l'État se saisissent de l'enjeu du rapprochement culturel du monde éducatif et de la sphère professionnelle. À elles seules, ces actions ne peuvent pas créer une doctrine nationale et un cadre de référence aux relations entre l'Éducation nationale, les universités et les autres services de l'État pour répondre à des enjeux essentiels relatifs à l'insertion des jeunes.

L'intensification de ces relations ne peut produire de résultats à grande échelle sans passer, au préalable, par une réflexion stratégique et une clarification des rôles des acteurs en présence, associant les principales administrations centrales responsables, à des degrés divers, de la relation « emploi formation » et de ses interactions avec le monde économique.

Un des enjeux majeurs identifiés par la mission consiste à faire progresser, dans le respect des responsabilités de chaque acteur et de son expertise, une production de connaissances partagée sur les difficultés rencontrées par les jeunes et par les structures en charge de la jeunesse, en favorisant l'hybridation des pratiques professionnelles, là où d'ordinaire les échanges peuvent, parfois, être concurrentiels. Or, l'École demeure un domaine sensible au sein duquel des opérateurs « extérieurs » ne peuvent agir qu'en parfaite adéquation avec les attentes de la communauté éducative.

Les opérateurs comme les acteurs de l'Éducation nationale rencontrés par la mission ont tous appelé de leurs vœux une clarification de la stratégie de leurs tutelles politiques et administratives pour traiter ces questions. Les opérateurs des politiques de l'emploi et de l'insertion éprouvent des difficultés dans leurs relations avec l'École et les universités, notamment pour mettre à disposition leur contribution et leur expertise dans la conduite des actions en faveur de l'orientation, de l'insertion ou de la lutte contre le décrochage scolaire.

Les recommandations réunies dans cette partie devront donc répondre, en premier lieu, au constat de l'opacité de la stratégie globale pour les services de l'État chargés de leur mise en œuvre comme pour la grande majorité des parties prenantes interrogées, y compris dans l'univers de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, du fait d'une participation marginale à leur élaboration.

Elles devront ainsi permettre d'identifier dans quelle mesure il serait souhaitable que les opérateurs des politiques de l'emploi et de l'insertion viennent en appui à des partenariats entre les acteurs de l'Education et le monde économique, pour favoriser la mise en place de partenariats de complémentarité, d'expertise et de savoir-faire.

Recommandation n°1 : Doter les services de l'État au niveau central - DGESCO, DGESIP, DGEFP et DGE - d'une doctrine partagée et transférable des partenariats en faveur de l'insertion professionnelle immédiate ou différée de tous les jeunes

- **Définir des lignes directrices partagées, stratégiques et opérationnelles, pour les partenariats entre l'École, l'Université et le monde économique avec, comme objectif premier, l'insertion professionnelle immédiate ou différée des jeunes. Cette définition devra servir à examiner les facteurs bloquants selon chaque acteur et identifier les décisions à prendre pour les lever**

- **Déterminer le rôle et les champs d'intervention des opérateurs des politiques de l'emploi et de l'insertion, dans l'appui qu'ils pourraient apporter en termes d'offres de services, à l'Éducation nationale et à l'Enseignement supérieur dans la construction de leurs partenariats avec le monde économique. Cette définition devra**

servir à examiner les facteurs bloquants selon chaque acteur et à identifier les décisions à prendre susceptibles de les lever

- **Prévoir des modalités régulières d'échanges d'information et de mise à jour de la doctrine entre les différents services de l'État concernés**

Les entretiens conduits par la mission n'ont pas permis de dégager une doctrine et des attentes communes au sein de chacune des familles institutionnelles composées des conseils régionaux, des représentants des employeurs ou encore de celles des confédérations syndicales rencontrées.

Les propositions de réforme recueillies relèvent essentiellement de pilotages de l'action publique, centrés sur les enjeux institutionnels de coopération autour de synergies nationales et territoriales quadripartites. Les rapporteurs ne peuvent donc qu'inviter les acteurs institutionnels à travailler à faire émerger une vision partagée du sens et des contenus à donner aux partenariats, au sein de leur groupe d'appartenance, avant de les confronter aux autres parties prenantes.

Recommandation n°2 : Vérifier la doctrine des acteurs institutionnels avant de rechercher le consensus entre les services de l'État, les Régions et les partenaires économiques et sociaux autour d'objectifs communs à assigner aux partenariats

Lors de leurs auditions et dans les contributions écrites reçues, les rapporteurs ont relevé l'intérêt marqué par certaines organisations syndicales d'occuper une place plus importante dans l'élaboration et au suivi de la stratégie des partenariats dans le but d'une meilleure sécurisation professionnelle des parcours professionnels des futurs salariés. La mission ne peut qu'encourager leur plus grande association à cette tâche.

Recommandation n°3 : Associer plus étroitement les représentants des confédérations syndicales de salariés à l'élaboration et au suivi de la stratégie d'ensemble

Les résultats des focus groupes réalisés au cours de la mission révèlent une hiérarchie accordée aux missions de l'École par les destinataires des partenariats, variable selon leur rôle et leur positionnement. Ils font apparaitre de profondes divergences quant aux attentes à l'égard du système éducatif et aux principaux freins à la considération de l'insertion professionnelle comme un objectif principal de l'École.

Recommandation n°4 : Dans le cadre des travaux du CNEE, étudier les modalités de la participation des populations-cibles des partenariats (élèves, parents d'élèves, étudiants, personnels éducatifs, acteurs économiques) et/ou leurs représentants, à l'élaboration de la stratégie globale des partenariats

Face au constat préoccupant des divergences quant à l'appréciation sur les liens formation-emploi entre les divers services de l'État et les partenaires sociaux, la mission recommande de prendre appui sur les récents travaux de coordination de la réflexion pour comprendre, identifier, analyser les besoins en emplois et en compétences de demain, pour y inclure, au-delà des publics traditionnels auxquels ils sont destinés, les besoins en orientation scolaire, universitaire et professionnelle des élèves et des étudiants.

Recommandation n°5 : Prendre en compte les besoins en orientation scolaire et professionnelle des jeunes lors des travaux d'identification des besoins en emplois et en compétences conduits par le réseau emploi-compétences de France Stratégie, les comités de filière du conseil national de l'industrie (CNI), la commission développement des compétences et qualification du CNEFOP et toute autre instance chargée de la prospective emploi-formation, notamment au niveau des branches professionnelles

- **Élargir aux élèves, parents d'élèves, étudiants et personnels éducatifs le champ des publics destinataires des travaux, aujourd'hui destinés aux**

salariés, aux demandeurs d'emploi, aux entreprises et aux acteurs publics pour les politiques en matière d'emploi, d'orientation, de formation et de développement économique

- **Réduire les divergences d'appréciation sur les liens et/ou adéquation formation-emploi entre les services de l'État et les partenaires sociaux**

Recommandation n°6 : Veiller à la formalisation appropriée de cette doctrine, ainsi qu'aux modalités pratiques de sa diffusion pour chaque département ministériel

- **Prévoir une production interministérielle partagée de documents de référence ; réfléchir précisément à leurs cibles régulières de diffusion**

6.1.2 Les mêmes acteurs devront établir un cadre national visant à clarifier les objectifs, les financements et les moyens mobilisés dans les accords et conventions de partenariat ; ils devront assurer des modalités pérennes et partagées de leur évaluation comme de leur valorisation

Dans les accords de partenariat comme dans les conventions de coopération, la cohérence d'ensemble dans le choix des partenaires issus de la sphère professionnelle comme des associations ayant pour objet social le rapprochement du monde éducatif et de la sphère économique, devra découler d'un cahier des charges établi à partir de la stratégie nationale définie en 6.1.1. Les organismes partenaires (unions d'employeurs, branches professionnelles, entreprises, associations) devront être sélectionnés en fonction de leur adhésion à un cahier des charges issu de la stratégie nationale

Recommandation n°7 : Éviter les pétitions de principe pour doter les accords et conventions de partenariats d'objectifs intermédiaires, quantitatifs et qualitatifs, y compris pédagogiques, en opérant une distinction entre les objectifs communs et partagés et les objectifs spécifiques des parties

- **Préciser dans le cahier des charges issu de la stratégie nationale les attentes réciproques des parties, les réalisations préalablement calibrées, le plan prévisionnel de développement et les ressources mobilisées pour chaque action envisagée**

  Ce cahier des charges devra comprendre les modalités de mesure de l'impact des actions envisagées en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, immédiate ou différée

- **Mettre fin aux partenariats n'entrant pas dans ce cadre prescriptif ; permettre aux services de l'État d'être proactifs dans la recherche de partenariats correspondants à ce cadre**

- **Tenir à jour une cartographie raisonnée des partenariats régulièrement validée par les services de l'État et les conseils régionaux, cette cartographie pouvant faire l'objet d'une présentation annuelle au CNEFOP**

Dès lors que les accords et conventions poursuivent des objectifs précis, ainsi qu'un plan prévisionnel de développement suivi lors des points d'avancement, des moyens financiers et humains mis à disposition par les pouvoirs publics comme par les entreprises, les associations ou les branches professionnelles parties prenantes de ce type de partenariat devront être clairement énoncés. De même, la question des engagements réciproques qui en découlent, devra être mieux clarifiée et vérifiée.

Recommandation n°8 : Établir un cadre national visant à clarifier les circuits de financement et à identifier les moyens mobilisés en faveur des partenariats

- **Doter les accords et conventions de partenariat de méthodes de valorisation budgétaire des ressources humaines et de suivi des ressources financières mises à disposition, y compris de façon bénévole ; doter les services de l'État de moyens rigoureux de suivi de cette exécution**
- **Proposer dans les accords et conventions une méthode adaptée de calcul du coût complet des prestations de services par la valorisation monétaire des ressources bénévoles à mobiliser**
- **Lorsque les actions bénéficient d'une portion de la taxe d'apprentissage, s'assurer de l'adaptation des fiches prévisionnelles budgétaires au type d'action envisagé et de leur conformité avec les objectifs sous-tendus, vérifier l'éligibilité des postes de dépense, élaborer des comptes-rendus consolidés d'exécution, annuels et pluriannuels**

L'évaluation des objectifs et dispositifs partenariaux devra être envisagée dès la phase d'élaboration des partenariats ; l'atteinte des objectifs nationaux devra être mesurée au-delà des indicateurs de suivi et de réalisation, par la mesure de leurs impacts quant aux objectifs déterminés. La satisfaction des populations-cibles devra être régulièrement mesurée.

Recommandation n°9 : Assurer un cadre évaluatif partagé aux réalisations concrètes envisagées dans les accords et conventions de partenariat

- **Établir un programme d'évaluation interne et externe, défini conjointement par les trois ministères concernés (Éducation nationale et Enseignement supérieur, Travail, Économie), ainsi que les conseils régionaux au titre de leurs compétences récemment élargies en matière de formation**
- **Associer les services d'études des ministères concernés (DEPP, CEREQ, DARES, DG Trésor…) à la définition des méthodes les plus pertinentes au regard des dispositifs partenariaux à évaluer ; prévoir des moyens fléchés à cet effet dans les ressources financières mobilisées dans les conventions et accords**
- **Faire précéder le déploiement des nouveaux dispositifs d'une phase d'expérimentation contrôlée et à petite échelle, puis d'une évaluation avant d'envisager d'en faire un élément fort d'affichage et de doctrine**
- **Réorienter les objectifs des partenariats ; redéfinir les contours des dispositifs partenariaux, des publics et de la couverture géographique en fonction des résultats consolidés des évaluations ainsi conduites**

Recommandation n°10 : Assurer un cadre évaluatif partagé et robuste à la mission d'insertion professionnelle des universités

- **S'appuyer sur la Conférence des présidents d'université (CPU), dans le cadre de son rôle d'animation de réseau, pour amplifier la prise en compte de la doctrine nationale inhérente aux partenariats**
- **S'appuyer sur les évaluations du Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) relatives à la prise en compte de l'insertion professionnelle des établissements universitaires et rendre plus pertinente cette problématique dans le dialogue contractuel**

- **Travailler à l'amélioration de la production et de l'utilisation des données locales d'insertion professionnelle**

Les représentants des branches professionnelles rencontrés par la mission ont fait part de certaines actions remarquables évaluées par leurs soins. Ces actions n'avaient pas été signalées aux rapporteurs par les services ministériels chargés du suivi des partenariats. Afin d'améliorer les échanges d'information, un rendez-vous annuel de capitalisation et de valorisation pourra être envisagé.

Recommandation n°11 : Réunir, au cours d'une conférence annuelle de capitalisation, les partenaires du monde économique signataires des accords et des conventions de coopération

- **À cette occasion, vérifier l'adhésion des parties prenantes, notamment celles issues des branches professionnelles aux objectifs stratégiques ; faire échanger les partenaires sur les bonnes pratiques comme sur les difficultés rencontrées ;**
- **Après évaluation, valoriser les actions les plus pertinentes identifiées lors de cette conférence annuelle**

6.1.3 Les équipes éducatives, les personnels d'encadrement et d'inspection devront être formés à la relation avec le monde économique ; l'implication dans ces relations doit être prise en compte dans la gestion des carrières

Si l'enseignement professionnel et le monde économique entretiennent, par nature, des relations partenariales fréquentes et renforcées, la mission a constaté qu'il n'en va pas de même pour l'enseignement général (et dans une moindre mesure, pour l'enseignement technologique). Par ailleurs, lorsque des actions du type mini-entreprises sont mises en œuvre en collège ou lycée d'enseignement général et technologique, elles sont le plus souvent encadrées, voire pilotées, par une association *ad hoc*, rarement par les enseignants eux-mêmes, qui considèrent souvent qu'ils ne disposent pas des compétences idoines.

Or, l'ambition affirmée de former chaque élève afin qu'il développe son esprit d'initiative et d'entreprendre, qu'il construise progressivement son parcours d'orientation de façon éclairée, qu'il prépare son insertion professionnelle et sa capacité à s'orienter tout au long de la vie nécessite l'implication de toutes les voies d'enseignement secondaire et des enseignants relevant de toutes les disciplines.

Le PIIODMEP (parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel), généralisé au territoire national à la rentrée scolaire 2015, doit contribuer à satisfaire cette ambition. Pour que ce parcours, qui concerne l'ensemble des collégiens et lycéens, prenne tout son sens et participe à la culture commune, il est nécessaire de mobiliser l'ensemble des équipes éducatives de tous les établissements secondaires.

Il s'agit en effet, par un véritable ancrage dans les disciplines, de permettre à l'élève, tout en contribuant à donner du sens aux matières enseignées, d'acquérir les compétences et connaissances suffisantes pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation raisonnés. Tous les enseignants sont donc concernés par la mise en œuvre du PIIODMEP et plus largement, par l'atteinte des objectifs énoncés précédemment : ils doivent dès lors être accompagnés par le biais de la formation initiale et continue et par les corps d'inspection. Les autres membres des équipes éducatives doivent également bénéficier de dispositifs de formation, et en particulier, les personnels de direction.

Recommandation n°12 : Les équipes éducatives, les personnels d'encadrement et d'inspection doivent être formés aux relations avec le monde économique. L'implication dans ces relations doit être prise en compte dans la gestion des carrières

- **Concernant la formation initiale, proposer et rendre obligatoire en ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) des modules visant, d'une part, à aider les futurs enseignants à intégrer dans leurs pratiques pédagogiques l'objectif de développement de l'esprit d'entreprendre, du sens de l'initiative et de la création des élèves et d'autre part, à leur faire découvrir le monde économique et professionnel, le fonctionnement des organisations qui le composent. En complément, un stage d'immersion en milieu économique (entreprise, association, hôpital, services administratifs de l'État, collectivités territoriales) doit pouvoir être proposé à chaque futur enseignant**

- **Faire bénéficier tous les personnels d'encadrement - personnels de direction mais aussi inspecteurs pédagogiques territoriaux - d'une formation à la mise en œuvre et au pilotage des partenariats avec le monde économique, cette formation pouvant avoir lieu dans le cadre des formations dispensées par l'ESEN (école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)**

- **Les plans académiques de formation doivent également développer des offres spécifiques à destination des personnels d'éducation titulaires. Les services ad hoc de la DGESCO peuvent à cet effet proposer des modules de formation qui pourraient ensuite être adaptés au niveau local, en fonction des besoins. En particulier, il est essentiel de proposer aux enseignants des ressources pédagogiques nationales, validées sur le plan pédagogique**

- **Développer l'offre de stages en académie destinée à faire découvrir aux membres de la communauté éducative en activité, le monde économique et professionnel ainsi que le fonctionnement des organisations qui le composent. Il s'agit, ici, de déployer les actions concertées du CERPEP avec les acteurs académiques concernés. Cette offre pourra également être déclinée au niveau des départements, bassins ou CLEE (cf. *scenario* 2)**

- **Reconnaître l'implication de chaque membre des équipes pédagogiques dans l'instauration, le développement, l'animation d'actions partenariales, lors des évaluations dont ils font l'objet, aussi bien en termes de notation qu'en termes d'avancement ou de promotion**

6.1.4 Les élèves de lycée général et technologique pourront se voir proposer un enseignement sur la connaissance du monde économique

Depuis la mise en œuvre de la réforme du lycée à la rentrée 2010, la totalité des élèves de seconde des lycées généraux et technologiques suivent nécessairement au moins l'un des deux enseignements économiques d'exploration : « sciences économiques et sociales » ou « principes fondamentaux de l'économie et la gestion ». Ils sont ainsi conduits à élargir leur culture à de nouveaux champs disciplinaires en abordant un certain nombre de questions sur leur environnement économique et social, à identifier les poursuites d'études correspondantes au lycée et au-delà.

Par ailleurs, tous les lycéens seront concernés par la mise en œuvre du PIIODMEP qui doit à la fois leur permettre de découvrir le monde économique et professionnel, de développer chez eux le sens de l'engagement et de l'initiative, d'élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnel.

Toutefois, la majorité des élèves de première et de terminale en lycée général et technologique ne bénéficient pas d'un enseignement qui leur permettrait d'approfondir les notions liées au monde économique et professionnel abordées en classe de seconde. Or, tous deviendront demain acteurs de l'organisation sociale et productive. Les résultats des focus groupes organisés dans le cadre de la mission mettent, également, en avant la méconnaissance du monde économique et professionnel par les élèves de lycée général et technologique et le regret qu'ils en ont.

Recommandation n°13 : Proposer aux élèves en classe de première et de terminale en lycée général et technologique (hors séries ES et STMG) un enseignement optionnel « Connaissance du monde économique et professionnel »

- **Cet enseignement aura pour objet de donner les clés pour comprendre le monde économique et professionnel, son fonctionnement, les différentes organisations qui le composent. Il s'agira ainsi de prolonger la diffusion de la culture économique générale amorcée en classe de seconde dans le cadre des enseignements d'exploration à coloration économique et de contribuer à la formation du citoyen**
- **Ce programme devra nécessairement s'articuler avec le PIIODMEP pour en renforcer l'efficacité de la mise en œuvre**
- **Cet enseignement pourra être indifféremment assuré par les professeurs de sciences économiques et sociales et d'économie et gestion. Pourraient y contribuer également en fonction des notions, les professeurs d'histoire-géographie, de philosophie et de STI.**

6.2 *Scénario* 2 - Dynamiser le pilotage et assurer une impulsion par la mobilisation accrue de l'échelle locale et académique-régionale ; changer d'échelle en mobilisant les moyens du MENESR au niveau national

Le second *scénario*, non-exclusif du premier, donne **la primauté à l'action locale** et propose de **dynamiser les dispositifs à partir des établissements scolaires et le service public de l'emploi de proximité** d'une part, **les rectorats et le service public de l'emploi régional** d'autre part. Il y associe les universités dans leur mission d'insertion professionnelle, en tant qu'entités administratives autonomes. Il propose un rôle de coordination aux CREFOP dans ce cadre. Ce *scénario* se décline à deux niveaux : l'un pour améliorer l'existant à l'échelle locale et académique-régionale, l'autre en faveur d'un changement d'échelle en mobilisant des moyens au niveau national.

La démarche préconisée consiste à innover dans les voies et moyens à mobiliser et à s'appuyer sur les besoins des établissements. C'est la raison pour laquelle il est proposé :

- de ne pas administrer plus ;
- de ne pas créer de dépense publique nouvelle ;
- de ne pas enrichir la circulaire de rentrée scolaire d'un item supplémentaire ;
- de partir des besoins de l'établissement en correspondance avec ceux des autres établissements et des autres parties prenantes dans le cadre d'un territoire pertinent, celui du bassin de formation et d'emploi ;
- de mettre en cohérence cette dynamique à l'échelle académique et régionale en s'appuyant sur les bonnes pratiques observées ;
- de réserver au niveau national le soin de réguler et d'évaluer.

6.2.1 Les partenariats devront être dynamisés à partir de l'échelon local en mobilisant les établissements scolaires et le service public de l'emploi de proximité (SPE-P)

Il s'agit d'abord de partir des besoins de l'établissement en matière de suivi et de préparation à l'insertion professionnelle des jeunes et d'intégrer cette mission dans le pilotage des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE).

Pour ancrer cette démarche, il apparaît essentiel de reconnaître et d'installer la fonction de référent École-Entreprise dans l'établissement, en interne pour la fédérer et la coordonner, et en externe, pour lui donner de la visibilité et proposer un interlocuteur privilégié à l'entreprise. Cette fonction va s'avérer particulièrement indispensable notamment pour accompagner et faciliter la mise en œuvre du PIIODMEP. Il s'agira notamment, à cet égard, de mieux faire connaître aux enseignants les dispositifs pour les aider à les mettre en œuvre et les partenaires possibles pour réguler les sollicitations. Il s'agira également de construire des partenariats qui répondent mieux aux besoins locaux (au sein des établissements et des bassins et/ou CLEE) des parties prenantes.

Recommandation n°14 : À l'échelle de l'établissement scolaire : mieux suivre les élèves, installer la fonction relation Ecole-Entreprise, développer un partenariat de proximité

- **Introduire l'IVA (enquête « insertion dans la vie active ») dans les indicateurs de pilotage des lycées professionnels et polyvalents, au même titre que les indicateurs sur la valeur ajoutée en termes de taux d'accès, de taux de réussite et de proportion de bacheliers, ce qui emporte une mesure d'accompagnement au niveau académique et régional pour financer la relance téléphonique de l'enquête qui fait passer le taux de réponse de 50 % à 70 %**
- **Doter l'élève d'une adresse professionnelle et constituer un réseau social d'anciens élèves, en s'inspirant de ce qui se fait déjà dans les universités**
- **Identifier un référent à la relation Ecole-Entreprise dans chaque établissement, collège ou lycée, en rendant la fonction éligible au régime des IMP (indemnités pour mission particulière)**
- **Adjoindre au projet d'établissement et dans le prolongement de celui-ci, au contrat d'objectifs signé par l'établissement et l'autorité académique, un volet développement des partenariats économiques pour une meilleure connaissance du monde économique et professionnel, à l'initiative de l'établissement dans le but de l'orientation et de l'insertion professionnelle**
- **Introduire, dans les deux outils de pilotage précités, une autoévaluation dotée d'un cahier des charges, consolidable au niveau local, académique, voire national, sur le modèle de la démarche qualité initiée par le dispositif *QualEduc***

Une fois installée dans l'établissement scolaire, la relation École-Entreprise peut devenir systémique en mettant en réseau tous les EPLE dans le cadre d'un espace de proximité pertinent qui ne peut être que le bassin de formation et d'emploi, espace où l'École va rencontrer tous les acteurs participant à l'insertion professionnelle des jeunes.

À l'échelle infra-académique, l'établissement scolaire rencontre les autres partenaires intervenant sur le champ emploi-formation. Les comités locaux Ecole Entreprise (CLEE) sont apparus comme le bon échelon pour développer et coordonner la relation Ecole-monde économique et professionnel.

Recommandation n°15 : Généraliser le maillage du territoire en comités locaux école entreprise (CLEE) en les ouvrant aux services régionaux de l'État en charge de la relation emploi-formation et aux opérateurs (Pôle emploi, Mission locale…) et en homogénéisant les périmètres bassin d'emploi-bassin de formation (zonage ZTEF en Rhône-Alpes)

- **À partir de l'identification des besoins et des ressources, élaborer et mettre en œuvre un plan d'action avec des indicateurs à déterminer par le CLEE mais comportant a minima les taux d'exposition des élèves et des enseignants aux actions, les taux d'orientation des élèves après la classe de troisième et après la classe de seconde générale et technologique, les taux de décrochage dans les formations de la voie professionnelle**
- **Prévoir, dans chaque CLEE, une animation et des ressources de type un/des CET, l'échelon académique étant représenté par un membre de la Mission École-Entreprise**
- **En alternative aux référents établissement ou en complément, instaurer un référent École-Entreprise au sein du CLEE, pouvant être également le référent des pôles de stages qui vont se mettre en place à la rentrée prochaine, ou un CET avec des missions reconfigurées comme prévu infra**

La généralisation des CLEE dans tous les territoires est l'occasion d'associer tous les acteurs et de remédier à une faiblesse majeure relevée par la mission inter-inspections dans ses observations de terrain, à savoir l'absence de relations suivies avec le service public de l'emploi.

Le niveau du service public de l'emploi de proximité (SPE-P) met en évidence, dans le respect de la pertinence de l'échelon régional pour organiser la mise en synergie des acteurs, le besoin, pour nombre de dispositifs, d'une relation forte avec le niveau local pour une mise en œuvre effective. À ce niveau de proximité, pourra être organisée la concertation des acteurs pour la mise en place de projets locaux de développement de l'emploi, pour la construction de partenariats opérationnels avec la mobilisation des outils des différents services de l'État, des opérateurs du service public de l'emploi, des services des collectivités et de tous les autres acteurs associés au cœur des bassins d'emplois et d'éducation. Sa géométrie souple, à la main des partenaires, devra permettre d'en faire un espace essentiel du partenariat avec les acteurs locaux de l'éducation.

Recommandation n°16 : Faire du service public de l'emploi de proximité (SPE-P) le lieu de construction partagée des actions opérationnelles avec les acteurs de l'Éducation, de telle sorte que les diagnostics territoriaux et les stratégies des acteurs élaborés au niveau régional puissent être concrètement déclinés jusqu'au niveau local

6.2.2 Les partenariats devront être dynamisés à partir de l'échelon académique-régional en mobilisant les rectorats et le service public de l'emploi régional (SPER) et en instaurant une concertation annuelle au sein du CREFOP

L'échelle académique et régionale est nécessairement l'espace de mise en cohérence des pratiques territorialisées dans les bassins de formation et d'emploi. Un schéma d'optimisation de l'existant, en la matière, consiste à combiner une rationalisation de l'organisation des académies en ce domaine, avec l'établissement d'une réelle stratégie régionale pour l'Éducation et l'Emploi qui réunit tous les acteurs autour de l'État et la Région.

Recommandation n°17 : À l'échelle académique et régionale : piloter sans administrer le soutien aux CLEE

- **Inscrire dans le projet d'académie un axe « développement des partenariats » pour une meilleure orientation et insertion professionnelle des jeunes**
- **Installer une instance de pilotage, type Club École-Entreprise, ouverte à la Région, au service public de l'emploi, à l'enseignement supérieur**
- **Prolonger la logique mise en œuvre par certaines académies pour installer un guichet unique pour les partenaires et pour les établissements en fusionnant les missions de DAFPIC et de CSAIO sur le champ ainsi réunifié de l'orientation et de l'insertion professionnelle**
- **Adopter une politique de partenariats de qualité et non de quantité, dotée d'instances et d'outils de suivi régulier**
- **Piloter les CET en les dotant, suite à une clarification nationale de leurs missions, d'une lettre de mission signée du recteur d'académie prévoyant, entre autres, leur mise à disposition au sein des CLEE comme personnes ressources et/ou comme référents (cf. infra)**

Par ailleurs, le développement d'actions communes entre le service public de l'emploi et le monde éducatif appelle à renouveler le cadre d'interventions au niveau régional et local. La loi du 5 mars 2014 favorise l'établissement de liens étroits entre la DIRECCTE, le conseil régional et le rectorat, notamment pour la prise en compte des situations territoriales et des besoins détectés pour conduire les politiques publiques de formation initiale et d'orientation professionnelles (mise en œuvre du service public régional d'orientation, développement de l'apprentissage, stratégie partagée en matière de politique de formation professionnelle initiale, articulation des politiques de formation professionnelle initiale et continue…).

Recommandation n°18 : Faire de la question des relations entre le monde économique, l'École et l'Université un des volets annuels de la « stratégie régionale pour l'éducation et l'emploi », présentée chaque année par l'État devant les acteurs régionaux

Sur le fondement des éléments stratégiques arrêtés au niveau national, il conviendra pour les acteurs de l'État sur les territoires, de co-construire leur déclinaison territoriale et leurs modalités de mise en œuvre. Le comité d'action régionale (CAR) ne semble pas, aujourd'hui, remplir pleinement ce rôle. La question se pose donc de la nécessité d'une instance ad hoc dédiée à la coordination de l'action de l'État en région.

S'agissant de l'insertion professionnelle des jeunes, l'idée d'une instance régionale des acteurs de l'État autour des enjeux de l'éducation-formation, de l'emploi et du développement économique recouvre un périmètre plus large que celui des seuls partenariats entre l'Ecole et le monde économique. Ces partenariats ne sont cependant pas « hors sol » et gagneraient à être examinés dans leurs multiples liaisons avec l'ensemble des politiques d'insertion et de jeunesse mises en œuvre, pour conduire à une politique cohérente et intégrée de l'État, adaptée aux enjeux spécifiques des bassins d'emploi et d'éducation de chaque région.

Ces réflexions prennent parfaitement leur place dans le cadre des décisions gouvernementales relatives à la réforme de l'administration territoriale de l'État , destinées à rendre l'État plus efficace dans le nouveau cadre régional créé par la loi du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, et qui mettent notamment l'accent sur la mise en place, aux niveaux régional et académique, de « *services de l'État puissants et stratèges pour travailler avec les nouvelles collectivités régionales* » et sur la mise en place de « *l'état-major de l'État en région, pour exercer ses compétences stratégiques en renforçant ses capacités d'animation, d'expertise, d'évaluation et de contrôle* ».

Recommandation n°19 : Mettre en place, au sein des CAR, une « conférence territoriale de l'emploi et de l'éducation », afin de construire une vision intégrée de la stratégie de l'État sur le territoire en faveur l'insertion professionnelle des jeunes :

- **par un partage des diagnostics et des analyses ;**
- **par une mise en commun des données quantitatives et qualitatives relevant de chaque service et de leurs opérateurs ;**
- **par l'identification et le soutien des partenariats porteurs avec le monde économique ;**
- **par la capitalisation des actions et l'évaluation des initiatives prises au plan local, pour en mesurer la pertinence et l'efficacité.**

Recommandation n°20 : Étudier les modalités d'une association des universités à ces lignes directrices, compte tenu de leur autonomie mais également de leur rôle essentiel en faveur de l'insertion des jeunes diplômés, en liaison avec la recherche et le développement économique des territoires

Recommandation n°21 : Examiner dans quelle mesure il pourrait être souhaitable de travailler au rapprochement entre les territoires académiques et ceux des politiques de l'emploi et du développement économique

Recommandation n°22 : Organiser une consultation annuelle des membres du CREFOP à propos des enjeux et des résultats des partenariats École-Entreprise noués sur le territorial régional

6.2.3 Les partenariats locaux pourront aussi changer d'échelle par la mobilisation des moyens du MENESR au niveau national

Dans les deux schémas précédents qui privilégient l'échelon local et académique, le niveau national du MENESR aura un rôle fondamental à jouer.

Recommandation n°23 : Assurer un pilotage national du MENESR en appui et en régulation des pratiques territoriales et académiques

- **Introduire dans le dialogue de gestion entre l'administration centrale et les académies, le bilan du partenariat économique en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes**
- **Garantir un développement égal dans les territoires en fixant des objectifs nationaux, en répartissant mieux la ressource Ingénieurs pour l'École (IPE) entre les académies et en procédant à l'évaluation des pratiques académiques**
- **Revisiter le statut des CET et redéfinir leurs missions par les outils réglementaires adéquats.**

Recommandation n°24 : Faire évoluer le statut et les missions des CET au regard des évolutions de la politique éducative et des besoins identifiés et en complémentarité avec le domaine d'intervention des autres acteurs

- **Clarifier et prioriser les missions confiées aux CET au regard des évolutions de la politique éducative, de l'offre de formation, de la formation des personnels de l'éducation nationale ; au regard des besoins identifiés au plan national et au plan académique ; au regard des missions confiées aux autres**

acteurs de la relation école-entreprise (Ingénieurs pour l'École, personnels des missions École-Entreprise, CLEE)

- **Définir des profils de CET au regard des besoins identifiés : privilégier le recrutement de personnes en activité, au fait des évolutions récentes du secteur d'activité considéré ; clarifier le statut des missions confiées aux CET par les recteurs (bénévolat ou lien de subordination, régime de responsabilité appliquée)**
- **Valoriser le temps consacré à l'exercice des missions ; préciser les notions de mandat et de lettre de mission**
- **Animer le réseau des CET au plan national avec, comme préalable, une diminution de leur nombre, et académique et favoriser l'implication des organisations représentatives dans le dispositif**

Miriam Bénac	Jean-Pierre Collignon
Rémy Gicquel	Jean-Marc Goursolas
Eric Garandeau	Morgane Weill
Patrice Borel	Anousheh Karvar

LETTRE DE MISSION

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

La Ministre de l'éducation nationale
de l'enseignement supérieur
et de la recherche

Le Ministre du travail, de l'emploi,
de la formation professionnelle
et du dialogue social

Le Ministre de l'économie,
de l'industrie et du numérique

Paris, le - 8 OCT. 2014

Monsieur le Chef du service de l'Inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
Monsieur le Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale
Madame le Chef du Service de l'Inspection générale des finances
Monsieur le Chef de l'Inspection générale des affaires sociales

---

Objet : Évaluation du partenariat de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes

PJ : une fiche de cadrage

Le Gouvernement s'est fixé une nouvelle ambition pour une action publique plus cohérente et plus efficace, inscrite dans le cadre du redressement de nos finances publiques. Pour assurer dans la durée, la cohérence et l'efficacité de l'action publique, il a décidé de s'engager dans un travail d'évaluation des politiques publiques et de simplification. Celles-ci doivent contribuer à cet effort en établissant une vision partagée des enjeux et en identifiant des scénarios de transformation nécessaires pour éclairer la décision publique et être moteur de changements. Le Comité interministériel du 2 avril 2013 a décidé d'engager une évaluation de l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes et des relations entre l'école et le monde économique. Lors de la Grande conférence sociale des 7 et 8 juillet derniers, il a été décidé de centrer cette évaluation sur le partenariat de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique.

Nous vous missionnons pour réaliser cette évaluation conformément au cadrage-ci-joint et aux principes qui président aux évaluations en mode MAP, en particulier l'association des parties prenantes aux différentes étapes du processus évaluatif, la réalisation d'un diagnostic documenté et la définition de plusieurs scénarios de transformation précis et opérationnels.

Copies : Mmes, M. les directrices et directeurs de la direction générale de l'enseignement scolaire, de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, de la direction générale des entreprises, et du secrétariat général à la modernisation de l'action publique (DGESCO, DGESIP, DGEFP, DGE, SGMAP).

Vous veillerez, en phase de diagnostic, à faire un état des lieux des partenariats existants aux niveaux national et académique, en examinant l'efficacité, la qualité et l'efficience. Vous prendrez en compte la spécificité de l'enseignement supérieur. Compte tenu de l'ampleur et de la variété des actions concernées, un panel d'établissements pourra être établi et les bonnes pratiques pourront faire l'objet d'une attention particulière. La question de l'immersion des enseignants en entreprises (stage) sera traitée de manière transversale (enseignement scolaire-enseignement scolaire, formation initiale et continue, outils mis à disposition dont le CERPEP).

Vos recommandations sont attendues en matière d'organisation, d'objectifs et d'indicateurs à fixer pour des relations partenariales participant d'une meilleure insertion professionnelle, différée ou immédiate, des élèves et des étudiants. La gouvernance de ces relations partenariales sera regardée, au niveau national et dans les académies, et des modalités nouvelles d'organisation pourront être proposées le cas échéant. Les questions éthiques seront également traitées, afin de définir un corps de doctrine pour le partenariat avec le monde économique.

Les scénarios d'amélioration et de changement d'échelle et hypothèses d'organisation que vous envisagerez s'appuieront sur les différentes pratiques que vous aurez pu observer.

Au terme des trois premières semaines de votre mission, vous présenterez la méthodologie que vous entendez mettre en œuvre à un comité d'évaluation (dit « COPIL »), issu du Conseil national Education-Economie complété de représentants du comité Sup'Emploi, qui se réunira à l'initiative de la personnalité qualifiée (Mme Christiane Demontès) à laquelle nous déléguons la maitrise d'ouvrage de cette évaluation. Elle sera appuyée dans cette mission par la cellule de consultants internes du Ministère de l'Education nationale. Une fois le diagnostic établi et formalisé pour le 15 janvier 2015, vos travaux devront aboutir pour le 30 mars à un rapport qui aura vocation à être rendu public.

Tout au long de votre mission, vous pourrez vous appuyer sur le SGMAP notamment sur le plan méthodologique ainsi que pour la réalisation de vos travaux, tout particulièrement ceux liés à la consultation des parties prenantes. Nous vous demandons de nous alerter, ainsi que le SGMAP, de toute difficulté que vous pourriez rencontrer.

Najat VALLAUD-BELKACEM

François REBSAMEN

Emmanuel MACRON

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

1 ADMINISTRATIONS 75
1.1 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE 75
1.1.1 DGESIP 75
1.1.2 Conférence des présidents d'université 75
1.1.3 DGESCO 75
1.1.4 DEPP 75
1.2 MINISTERE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DU DIALOGUE SOCIAL 75
1.2.1 DGEFP 75
1.3 MINISTERE DE L'ECONOMIE, DE L'INDUSTRIE ET DU NUMERIQUE 75
1.3.1 DGE 75
2 ASSOCIATION DES REGIONS DE FRANCE 76
3 OPERATEURS 76
3.1 ONISEP 76
3.2 CONSEIL NATIONAL DES MISSIONS LOCALES (CNML) 76
3.3 POLE EMPLOI 76
3.4 APEC 76
4 ORGANISATIONS NATIONALES D'EMPLOYEURS 76
4.1 MEDEF 76
4.2 CGPME 76
4.3 UPA 76
4.4 UDES 77
5 CONFEDERATIONS SYNDICALES DE SALARIES 77
5.1 CFDT 77
5.2 CFTC 77
5.3 FORCE OUVRIERE 77
6 ORGANISMES RATTACHES AUX BRANCHES PROFESSIONNELLES 77
6.1 SYNTEC 77
6.2 CGI 77
6.3 ANFA 77
7 REGIONS VISITEES 78
7.1 ALSACE 78
7.1.1 Académie de Strasbourg 78
7.1.2 Acteurs du Service Public de l'Emploi Région Alsace 78

7.1.3 Services du conseil régional Alsace 78
7.1.4 Monde économique Alsace 78
7.2 RHONE-ALPES 79
7.2.1 Académie de Lyon 79
7.2.2 Académie de Grenoble 79
7.2.3 Acteurs du service public de l'emploi région Rhône-Alpes 80
7.2.4 Services du Conseil régional Rhône-Alpes 80
7.2.5 Monde économique Rhône-Alpes 80
7.3 LANGUEDOC-ROUSSILLON 80
7.3.1 Académie de Montpellier 80
7.3.2 Acteurs du service public de l'emploi région Languedoc-Roussillon 81
7.3.3 Services du Conseil régional Languedoc-Roussillon 81
7.3.4 Monde économique et syndical Languedoc-Roussillon 81
7.4 NORD-PAS-DE-CALAIS 81
7.4.1 Académie de Lille 81
7.4.2 Acteurs du service public de l'emploi région Nord-Pas-de-Calais 82
7.4.3 Services du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais 83
7.4.4 Monde économique Nord-Pas-de-Calais 83
7.5 BASSE-NORMANDIE 83
7.5.1 Académie de Caen 83
7.5.2 Acteurs du service public de l'emploi région Basse-Normandie 84
7.5.3 Services du Conseil régional Basse-Normandie 84
7.5.4 Monde économique Basse-Normandie 84
7.6 ILE-DE-FRANCE 84
7.6.1 Académie de Versailles 84
7.6.2 Université Pierre et Marie Curie - Paris 85
7.6.3 Acteurs du service public de l'emploi région Ile-de-France 85
7.6.4 Services du Conseil régional Ile-de-France 86
7.6.5 Monde économique Ile-de-France 86

8 ASSOCIATIONS RENCONTREES 86
8.1 ASSOCIATION « JEUNESSE ET ENTREPRISE » 86
8.2 ASSOCIATION « ENTREPRENDRE POUR APPRENDRE » 86
8.3 ASSOCIATION « LE RESEAU » 86
8.4 INSTITUT DE L'ENTREPRISE 86
8.5 ANDRH 86
8.6 CERPEP 86
8.7 AFDET 86

1 ADMINISTRATIONS

1.1 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

1.1.1 DGESIP

Franck JARNO, chargé de la sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle
Christine BRUNIAUX, chef du département du lien formation-emploi (DGESIP A1)
Sylvie DODU, rédactrice bureau DGESIP A1

1.1.2 Conférence des présidents d'université

Jean-Loup SALZMANN, président de la CPU. Président de l'université Paris 13
Marc SAILLARD, président de l'université Toulon-Sud Var. Membre de la commission formation et insertion professionnelle
Hubert BRIAND, chargé de mission à la CPU

1.1.3 DGESCO

Brigitte DORIATH, sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie
Maryannick MALICOT, adjointe à la sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie
Murielle TESSIER SOYER, chef de la Mission éducation – économie, Sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie

1.1.4 DEPP

Cédric AFSA, chargé de la sous-direction des synthèses (DEPP A)
Roselyne KERJOSSE, chef du bureau des études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et l'insertion des jeunes (DEPP A1)

1.2 Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social

1.2.1 DGEFP

Emmanuel WARGON, déléguée général à l'emploi et la formation professionnelle
Jean-Marc HUART, sous-directeur des politiques de formation et du contrôle
Marc-Antoine ESTRADE, chef du département des synthèses

1.3 Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique

1.3.1 DGE

Grégoire POSTEL-VINAY, chef de la mission stratégie

2 ASSOCIATION DES REGIONS DE FRANCE

Pascale GERARD, présidente de la commission formation professionnelle de l'ARF

3 OPERATEURS

3.1 ONISEP

Georges ASSERAF, directeur
Isabelle DUSSOUET, chef du département Partenariats

3.2 Conseil national des missions locales (CNML)

Vincent DELPEY, secrétaire général du CNML
Amaria SEKOURI, chargée de mission « partenariat avec les opérateurs économiques »

3.3 Pôle emploi

Thomas CAZENAVE, Directeur général adjoint de Pôle emploi, en charge de la stratégie, des opérations et des relations extérieures
Catherine POUX, Directrice des services aux entreprises

3.4 APEC

Jean-Marie MARX, Directeur général
Jean-Marie BLANC, Directeur département Relations institutionnelles et partenariats
Pierre LAMBLIN, Directeur du département Etudes et recherche
Yannick MOREL, responsable du développement des activités « Institutionnels et Partenariats »
Cécile MARTIN, ajointe au Directeur des Opérations / suivi ANI Jeunes

4 ORGANISATIONS NATIONALES D'EMPLOYEURS

4.1 MEDEF

Florence POIVEY, Présidente de la commission éducation, formation et insertion
Sandrine JAVELAUD, Directrice de mission « formation initiale »

4.2 CGPME

Jean-Michel POTTIER, président de la commission Formation-Education
Francis PETEL, membre de la commission Formation-Education, trésorier d'AGEFOS PME
Philippe RIBEYRON, responsable de l'action territoriale AGEFA PME

4.3 UPA

Pierre BURBAN, secrétaire général
Mohamed EL BARQIOUI, conseiller technique chargé de la formation

4.4 UDES

Alain CORDESSE, Président
Sébastien DARRIGRAND, Secrétaire général
Tiphaine PERRICHON, chargée de mission développement de l'emploi

5 CONFEDERATIONS SYNDICALES DE SALARIES

5.1 CFDT

Yvan RICORDEAU, secrétaire national
Gilles BENSAÏD, secrétaire confédéral
Caroline WERKOFF, secrétaire confédérale
Vincent BERNAUD, secrétaire national Sgen-CFDT
Alain CANDAU, secrétaire fédéral Sgen-CFDT
Stéphane DIETZ, secrétaire fédéral de la FEP-CFDT

5.2 CFTC

Laurence ROGER, présidente nationale du Snec-CFTC
Alain ALATERRE, président Snec-CFTC Côtes d'Armor

5.3 Force ouvrière

Pascal PAVAGEAU, secrétaire confédéral
Christian LAGE, secrétaire général Snetaa-FO
Edith BOURATCHIK, secrétaire générale adjointe SNFOLC

6 ORGANISMES RATTACHES AUX BRANCHES PROFESSIONNELLES

6.1 SYNTEC

Max BALENSI, directeur général
Marie DRANCOURT, directrice emploi et formation
Sylviane CASTILLO, directrice administrative et financière

6.2 CGI

Hugues POUZIN, directeur général
Isabelle BERNET-DENIN, secrétaire générale

6.3 ANFA

Patrice OMNES, délégué général
Dominique FAIVRE-PIERRET, directrice des services, adjointe au délégué général
Stéphane PAUTET, chef du département développement, prospective et communication

7 REGIONS VISITEES

7.1 ALSACE

7.1.1 Académie de Strasbourg

Rectorat
Jacques-Pierre GOUJEON, recteur
Rodolphe ECHARD, DAFPIC
Francis JARRY, DAET
Emmanuel PERCQ, CSAIO
Nadine SIGOLET, Cellule Relations Ecole-Entreprise
Dominique DROUARD, MAERI
Philippe GUILBERT, DARILVE
Pascal FREUND, proviseur, et Christelle MULLER, proviseure-adjointe, LPO Le Corbusier
Marie-Claude MATTHIEU, proviseure lycée René Cassin,
Dominique ENSEL, principale collège Kléber à Haguenau

Université de Strasbourg
Alain BERETZ, président
Nathalie HILLENWELCK, vice-présidente déléguée insertion professionnelle,
Jean-Marc JELTSCH, vice-président partenariat avec les entreprises,
Dominique PHILIPPE, directeur Espace-avenir,
Sylvie BEGUIN, directrice de l'école européenne de chimie, polymères et matériaux,
William GASPERINI, doyen de la faculté des sports,
Bernard LICKEL, directeur de l'IUT.

7.1.2 Acteurs du Service Public de l'Emploi Région Alsace

DIRECCTE
Daniel MATHIEU, directeur régional
Daniel GALLISSAIRES, chef du pôle 3E « entreprises, emploi, économie »
Chantal EDDE, responsable du service des politiques de l''emploi et du développement économique du pôle 3^{E}
Virginie BOUR, chargée de mission IAE, dispositif local d'accompagnement, contrats aidés du pôle 3E
Philippe KERIIER, chargé de mission insertion professionnelle des jeunes au pôle 3E

Service public de l'emploi
Philippe JACQUEL, responsable des relations partenariales, Pôle emploi Alsace
Julien ERHART, directeur de l'union régionale des missions locale
Dominique HUARD, directeur de la Maison de l'emploi et de la formation de Mulhouse

7.1.3 Services du conseil régional Alsace

Steven THENAULT, directeur général adjoint, directeur de l'éducation et de la formation
Cathy LAURENT, directrice adjointe de l'éducation et de la formation

7.1.4 Monde économique Alsace

Jean-Claude LASTHAUS, délégué général du MEDEF Alsace
Eric DALIGUET, directeur général adjoint de l'UIMM Alsace

René MALATRAIT, directeur de l'AGEFOS-PME Alsace
Philippe COLSON, directeur général de la CCI Alsace
Jean-Claude HALLER, directeur régional emploi-formation de la CCI Alsace
Marie-Christine CALLEJA, directrice adjointe, direction emploi formation de la CCI Alsace
Claude GASMANN, secrétaire général de la Chambre de métiers d'Alsace

7.2 RHONE-ALPES

7.2.1 Académie de Lyon

Rectorat
Françoise MOULIN-CIVIL rectrice
Patrice GAILLARD, DAFPIC,
Yves FLAMMIER, CSAIO,
Aurélie BADARD, chargée de mission école-entreprise,
Florence FIORITTI, chargée de mission égalité des chances,
Judith ASTOLFI, directrice de CIO,
Philippe PASCAL, et Thierry VELLE, ingénieurs pour l'école
François PAHIN, principal, et Patrick GUIDECELLI, enseignant, du Collège Victor Schoelcher
Serge GUINOT, proviseur, et Michel BERCOT, chef de travaux, Lycée Arbez-Carme Bellignat
Yves BOISSEL, proviseur, Michelle HANOUILLE, chef de travaux, Pascale MURAT, enseignante, Lycée La Martinière-Duchère
Marie-France AUGY, doyenne des IEN,
Marie-Pierre SAUVE, IEN Economie-gestion, Michèle FAYARD, IEN STI,
Marie-Claude BACQUER et Béatrice JACQUOT, conseillères de l'enseignement technique.

Université Claude Bernard Lyon 1
François-Noël GILLY, président,
Germain GILLET, vice-président Recherche,
Hamda BEN HADID, vice-présidente CA
Sylvie BLAINEAU, vice-présidente déléguée et directrice du SOIE,
Marie-Alexandrine BOLZINGER, chargée de mission partenariats économiques,
Guy BRAVAIS, président de Polytech,
Xavier BULLE, directeur de Focal,
Sullivan DALY et Mohammed MAAMIR, vice-présidents étudiants
Béatrice DIAS, directrice communication,
Jacques FLOUR, président de l'IUT,
Christelle GOUTAUDIER, directrice collège doctoral,
Bernard GUTH, chargé de mission partenariats économiques,
Philippe LALLE, vice-président CFVU,
Pierre LANTERI, vice-président partenariats recherche,
Christophe VITON, directeur de l'IUT,
Javier OLAIZ, directeur filiale LIP,
Melchior SALGADO, chargé de mission entrepreneuriat,
Oriane VIGUIER vice-présidente IUT,
Olasfi CHAABNIA, contrôleur de gestion,
Aurélie DESOUZA, directrice des affaires financières.

7.2.2 Académie de Grenoble

Caroline GAUTHIER, chargée de mission à la Mission Ecole-Entreprise (Rectorat Académie de Grenoble / DAET)
Elisabeth EMILE-EDOUARD, IEN -ET

François LAUWERIE, chef d'établissement- Lycée professionnel privé « Les Prairies »
François HANRY, proviseur du Lycée polyvalent des métiers Elie Cartan
Gilles FAYARD, chef de travaux du Lycée polyvalent des métiers Elie Cartan

7.2.3 Acteurs du service public de l'emploi région Rhône-Alpes

DIRECCTE
Philippe NICOLAS, directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) de Rhône-Alpes
Annick TATON, adjointe au chef de Pôle 3E et chef du département « Mutations de l'emploi et compétences »
Jacques RIBOULET, chef du département « Accès à l'Emploi »
Yves FRIGO, Unité Territoriale (UT) 38, en charge du Nord Isère

Service public de l'emploi
Nathalie PEQUIGNOT, directrice de la stratégie et du partenariat- Pôle emploi
Rémy LONGO, responsable de l'ARML Rhône-Alpes
Xavier BERTHEAS, adjoint au responsable de l'ARML Rhône-Alpes

7.2.4 Services du Conseil régional Rhône-Alpes

Yann PRONO, Direction des lycées
Frédéric GAFFIOT, directeur de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation et des formations sanitaires et sociales

7.2.5 Monde économique Rhône-Alpes

Olivier COURTY, délégué régional adjoint d'Allizé-Plasturgie Rhône-Alpes
Hervé GARCIA, DRH de l'entreprise FERRARI
Guy DELUBAC, DRH de l'entreprise PORCHER
Anne KERKHOVE, CGPME Rhône-Alpes,
Farida SEFSAF, déléguée régionale pour la formation - MEDEF
Marie-Claude BACQUER, OPCALIA Directrice de l'antenne Sud-Est

7.3 LANGUEDOC-ROUSSILLON

7.3.1 Académie de Montpellier

Rectorat
Armande LE PELLEC-MULLER, rectrice
Olivier BRUNEL, CSAIO
Franck COGNET, adjoint DAET, inspecteur en charge de l'apprentissage
Henri DAMOTTE, chargé de mission école-entreprise
Florence SAEZ, chargée de mission école-entreprise
Caroline MILLOUS, Jean-Paul SENGLAT, Thierry CHAFFAUT et Philippe BOUILLE, ingénieurs pour l'école
Mme AYMARD principale collège Las Cazes Montpellier
M. DASI proviseur lycée Pompidou à Castelnau-le-Lez (champ tertiaire)
M. VENIANT proviseur lycée Jean-Moulin à Béziers (champ industriel).

Ecole des Mines d'Alès
Bruno GOUBET, directeur

Alain BIZA, directeur des études
Rémi ROGACKI, directeur adjoint des études, responsable du CFA
Michel FERLUT, directeur du développement économique
Jean PARADIS, directeur du développement territorial et tourisme

Unité mixte de recherche IES, Université de Montpellier
Alain FOUCARAN, directeur de l'IES
Philippe COMBETTE, professeur à l'IES
Jean-Michel PORTEFAIX, directeur des partenariats à l'Université de Montpellier
Vincent DUFOUR, directeur ESR de la Région Languedoc-Roussillon
Géraldine KARBOUCH, SATT

7.3.2 Acteurs du service public de l'emploi région Languedoc-Roussillon

DIRECCTE
Philippe MERLE, directeur régional DIRECCTE Languedoc-Roussillon
Damienne VERGUIN, directrice régionale adjointe, chef du pôle Entreprises, Economie, Emploi

Service public de l'emploi
Michel JULITA, ARML
Sophie PAIN, chef du service appui au développement de l'offre de services, Pôle emploi

7.3.3 Services du Conseil régional Languedoc-Roussillon

Vincent DUFOUR, directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche

7.3.4 Monde économique et syndical Languedoc-Roussillon

Christine NOEL PUJOL, Caisse des dépôts
Dominique CRAYSSER, CCI Languedoc-Roussillon
Valérie BLANCHARD, MEDEF
Josiane ROSIER, CGPME
Pierre LAFFON, UDES
Jacques MESTRE, UMIH
Pascal ROUSSON, CGT
Gérard GIRONELL, FSU
Pierre COLIN, FRSEA

7.4 NORD-PAS-DE-CALAIS

7.4.1 Académie de Lille

Rectorat
Myriam MASERAK, DAET
Régis DECOFOUR, IEN ET STI – Adjoint à la DAET
Pascale RAMAT, Responsable Cellule Ecole-Entreprise
Dominique LEVEQUE, CSAIO
Jean-Claude FLINOIS, Chef de projet Entrepreneuriat
Karine DELVAL, Ingénieur pour l'école
Jean-Pierre DURANEL, Proviseur du LP «Henry Senez » d'Henin Beaumont
Sylvie TASSEZ, Proviseur du LP des travaux publics de Bruay la Buissière

Régis DECOFOUR, IEN ET STI - DAET Adjoint
M. TRAPANI, proviseur Lycée Baggio Lille
Delphine BUSSY, Chargée de mission DAET
Patrick CARRE, Conseiller de l'Enseignement Technologique
Michel CATTEL, Conseiller de l'Enseignement Technologique
Pascal LARDEUR, Conseil Régional Direction de l'Action Economique
Amaury FLOTAT, Président d'Entreprendre Pour Apprendre (EPA)
Jean-Claude FLINOIS, Chef de projet Entrepreneuriat, DAET Rectorat
Marie-Christine OBERT, IA IPR Maths
Patricia GUILLONEAU, Principale Collège Boris Vian à Coudekerque
Jean-Michel GAREL, IA IPR STI
Frédéric DEDEKEN, IEN ET STI
Pascal FOURMEAUX, Directeur du CFA Académique
Pascal ROCHE, IEN ET
Jean-François GORRE, Fédération Française du bâtiment
Agnès ANDRICQ, Conseil Régional, Direction des formations initiales et de l'apprentissage
Jean-Michel DELAUTRE, IA IPR Economie-Gestion
Freddy JOLIBOIS, Chef de travaux du lycée d'Etaples

Université de Lille 3
Fabienne BLAISE, présidente de l'université Lille 3
Philippe VERVAECKE, vice-président Conseil d'administration, premier vice- président
Catherine DENYS, vice-présidente Commission Recherche
Patrice DE LA BROISE, vice-président Commission Formation et vie universitaire Emeline Huart, directrice de cabinet
Sylvie CONDETTE, chargée de mission "Transition Lycée-université et réussite étudiante", directrice du Service universitaire Accueil-Insertion-Orientation (SUAIO)
Catherine LENAIN, responsable du SUAIO
Emilie MARMONNIER, directrice du Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP)
Rachid DAHMANI, responsable du BAIP
Patricia REMOUSSENARD, chargée de mission "Entrepreneuriat étudiant"
Eric MIELKE, chargé de relations avec les milieux socio-économiques et référent apprentissage, directeur-adjoint du HubHouse
Sabrina BOUSSADI, chef de projet du Hubhouse
Catherine MAIGNANT, directrice de l'école doctorale sciences humaines et sociales
Dagmara GUT, post-doctorante au laboratoire CECILLE, Insertion professionnelle des docteurs en SHS
François BOURGIN, président du Centre de formation des apprentis, membre du Conseil d'administration de l'université Lille 3

7.4.2 Acteurs du service public de l'emploi région Nord-Pas-de-Calais

DIRECCTE
Jean-François BENEVISE, directeur de la DIRECCTE Nord - Pas-de-Calais
François CHARLIER, responsable du Pôle 3E de la DIRECCTE Nord - Pas-de-Calais
Bruno CLEMENT-ZIZA, chef de cabinet de la DIRECCTE Nord-Pas-de-Calais

Service public de l'emploi
Valérie BOSSEMAN, Direction Stratégie et Relations Extérieures de Pôle emploi, correspondante régionale du Club RH Pôle emploi
Cathy DUCROCQ, directrice de l'École de la Deuxième Chance Grand Hainaut
Jacques BLOND, directeur de la Mission Locale de Boulogne-sur-Mer
Christelle LECOMTE, directrice de la Mission Locale Réussir en Sambre-Avesnois

7.4.3 Services du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais

Laurent BULTOT, directeur de la Mission d'Appui aux Programmes Régionaux de Formation
Camille KUPISCH, directeur des Formations Initiales

7.4.4 Monde économique Nord-Pas-de-Calais

Thierry COLLET, coordinateur régional emploi-formation au Medef
Nizarr BOURCHADA, chef de projets Information, Orientation et Formation initiale à la Fédération nationale des entreprises de propreté:
Stéphane CALMES, représentant régional de la Fédération des magasins de bricolage
Saou GHADFA, délégué régional de la Fédération professionnelle des transports
Hubert TONDEUR, président du Conseil régional de l'Ordre des Experts Comptables:
Véronique RUOTTE, directrice Emploi Formation UIMM Nord-Pas de Calais
Héric MANUSSET, délégué général de l'Association des Industries Ferroviaires du Nord - Pas-de-Calais

7.5 BASSE-NORMANDIE

7.5.1 Académie de Caen

Rectorat
Christophe PROCHASSON, recteur
Philippe GROSSEMY, DAET
Paul QUENET, DAFCO
Martial SALVI, CSAIO
Marc BARBIER, CLEE du Pays d'Auge, chef de travaux du lycée Paul Cornu à LISIEUX
Stéphane PERICHON, CLEE Grand Caen, proviseur adjoint du lycée Pierre Simon de Laplace à CAEN
Isabelle MEZERAY, doyen des IEN ET/EG
Annabelle DURAND, IEN ET
Pascale COLOMBO, CLEE Grand Caen, directrice du CIO d'HEROUVILLE SAINT CLAIR
Annick DECAEN, ingénieure pour l'école
Frédéric LEBON, chargé de mission école-entreprise
Sylviane THOMAS-DUMANOIR, IEN ET et coordinatrice du SAIA
Frédéric BLIN, coordinateur du dispositif Enseignement Sécurité et Santé au Travail
M. SALVI, CSAIO
M. QUENET, DAFCO

Université de Caen :
Pierre SINEUX, président :
Karim SALHI, vice-président à la Formation
Isabelle DUCHATELLE, vice-présidente déléguée au numérique
Pascal AUREGAN, directeur de l'Espace Orientation Insertion
Stéphane ROPIQUET, directeur de l'IUT de Caen
Karim SLAMA, chargé des relations entreprises
Stéphane ROPIQUET, chargé des relations entreprises des 3 IUT, de l'IAE et de l'ESIX
Thierry LE BARS, doyen de l'UFR de droit et sciences politiques :
Laurent RAOUL, responsable de l'Observatoire
Pierre BEUST, directeur du CEMU

7.5.2 Acteurs du service public de l'emploi région Basse-Normandie

DIRECCTE
Jean-François DUTERTRE, directeur régional
Eudes de MOREL, adjointe du Pôle 3E
Fabienne di PALMA, adjointe du chef du service développement économique
Guillaume GAUDIN, chargé de mission insertion professionnelle des jeunes
Alexandra MARION, chargée de mission, pilotage et coordination de l'animation territoriale

Service public de l'emploi
Michel SWIETON, directeur régional de Pôle Emploi
Stéphane BAILLY, directeur régional adjoint
Yvon LAMACHE: directeur de la stratégie et des relations extérieures Pôle emploi Basse-Normandie
Bertrand GUENEE, directeur de l'ARML
Christian DECOURTY, Vice-Président ARML

7.5.3 Services du Conseil régional Basse-Normandie

Denis LEBOUCHER, directeur de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'apprentissage
Jean-Guillaume GOUSSARD, chargé de mission à la direction de la prospective des métiers et de l'apprentissage

7.5.4 Monde économique Basse-Normandie

Séverine PRODHOMME, directrice des affaires sociales de l'Anea (Association normande des entreprises alimentaires)
Jean Luc MICHEL, membre de la commission exécutive de la CFDT de Basse-Normandie, vice présidence COPAREF
Laetitia BOUSSUMIER, correspondante emploi formation professionnelle-MEDEF

7.6 ILE-DE-FRANCE

7.6.1 Académie de Versailles

Rectorat
Pierre.Louis DUWOY, Recteur
Michel PINÇON, Dafpic
Bernard LARCHER, Daet en charge notamment des relations « École-Entreprise »
Brigitte COLIN, Daet
Suzel PRESTAUX, CSAIO
Jean-Luc LEGRAND, IA-DAASEN du 91
Bénédicte SUGRANES pour le Val d'Oise, Sophie COUTELLE, pour les Yvelines, Henri LEQUERRE pour l'Essonne, Christine VALERO pour les Hauts de Seine, chargés de missions départementaux au sein de la MA2E
Jacqueline CORBET, Chargée de mission dans le cadre du Rapprochement Ecole Entreprise au (SAIO) Service Académique d'Information et d'Orientation
Thierry BRESSON – ingénieur pour l'école, EDF
Christy PARRIS - ingénieur pour l'école, AIR France
Guy LAFORTUNE - ingénieur pour l'école, THALES
Brigitte RIOLO-DAINE - ingénieur pour l'école, SCHNEIDER ELECTRIC
Emmanuel CHEGUILLAUME - ingénieur pour l'école, AIRBUS GROUP

Catherine MOALIC, Dominique Nicolas IEN ET EG, conseillers techniques départementaux de DASEN,
Patricia LOYRION, Jean-Luc LAPEYRE, SAIA (service académique de l'inspection de l'apprentissage)
Christiane CLERGUE**,** conseillère en formation continue, chargée de mission territoriale
Christophe JURKEW, CET
Éric BLUM, proviseur du lycée professionnel Les Frères Moreau à Quincy sous Sénart
Laurent BONSERGENT, principal de collège de Gassicourt à Mantes la Jolie
Michel WYRWAS, chef de travaux du lycée professionnel Louis Blériot à Suresnes
Mme Dung RENARD et M. Boubekeur BRANINE, professeurs en STS SP3S au lycée Henri Poincaré à Palaiseau
Laurent FOUILLARD, proviseur du lycée polyvalent Jean Perrin à Saint Ouen l'Aumône ;
Arnaud DOURLENS, responsable conditionnement UP soins & UP manuelle chez Christian Dior ;
Monsieur ALLEMAND, président association École et vie locale
Claire BOUTER, membre du CJD

Université de Cergy-Pontoise
François GERMINET, président de l'université
Sabine LEPEZ, vice-présidente orientation professionnelle
Jean-Luc BOURDON, vice-président CFVU
Colette GLUCK, directrice du SCUIO-IP
Michel JONQUERES, président MEDEF Val d'Oise et membre du Conseil académique
Annie BELLIER, vice-présidente en charge de la professionnalisation et des relations avec les entreprises
Laurence PUECHBERTY, directrice Recherche Valorisation Etudes Doctorales
Christelle BERIOT, directrice générale de la Fondation
Valentin CARRASCO, étudiant en master 2 GIF

7.6.2 Université Pierre et Marie Curie - Paris

Jean CHAMBAZ, président,
Nathalie DRACH-TEMAM, vice-présidente Insertion professionnelle
Bernard FROMENT, directeur général de la formation et de l'insertion professionnelle,
David CLEMENT, directeur de l'évaluation et de l'aide au pilotage,
Sylvain COLLONGE, IFD.

7.6.3 Acteurs du service public de l'emploi région Ile-de-France

DIRECCTE
Laurent VILBOEUF, directeur régional DIRECCTE Ile de France
Charles MOLGO, chef du Pôle 3e DIRECCTE Ile de France

Missions Locales
Jacques CROSNIER, président de l'ARML IDF
Anne BECQUET, déléguée générale ARML IDF

AGEFIPH
Philippe EPHRITIKHINE, élégué régional adjoint Agefiph Ile de France

Pôle emploi
Stéphane BIDEAU, directeur Stratégie-et Relations Extérieures Pôle emploi IDF
Christophe LECLERC, directeur Partenariat Pôle emploi IDF

7.6.4 Services du Conseil régional Ile-de-France

Pascale BOURRAT-HOUSNI, directrice Générale Adjointe de l'Unité Développement
Delphine PELADE, directrice de l'Apprentissage et de l'Emploi
Frédéric HEHN, chef du service Vie Etudiante

7.6.5 Monde économique Ile-de-France

Eric LEYMARIE, secrétaire général du BTP CFA Ile de France (Association régionale des CFA du BTP d'Ile de France)
Jacques BERNHARDT, directeur Formation du Groupe des Industries Métallurgiques de la région parisienne (GIM)

8 ASSOCIATIONS RENCONTREES

8.1 Association « Jeunesse et Entreprise »

Sabine de BEAULIEU, déléguée générale

8.2 Association « Entreprendre pour apprendre »

Julien VASSEUR, directeur national

8.3 Association « Le réseau »

Alexandre VARLET, Délégué Général
Alexandre HASCOËT, Adjoint du Délégué Général

8.4 Institut de l'entreprise

Frédéric MONLOUIS FELICITE, délégué général
Béatrice COUAIRON, directrice du Programme Enseignants-Entreprises

8.5 ANDRH

Sylvie BRUNET, trésorière membre du bureau national
Jean-Christophe SCIBERRAS, membre et ancien président national
Catherine CARRADOT, secrétaire général

8.6 CERPEP

Véronique BLANC, responsable adjointe

8.7 AFDET

M. BESSAC, Président
Mme RAVARY, Vice-présidente
M. CHATILLON, Vice-président (CET et Président de section AFDET Haute-Normandie),
Mme BERHO, Conseillère
M. CENAT, Président du Conseil d'orientation

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : DOCTRINE, ATTENTES ET REPRESENTATIONS DES PARTIES PRENANTES DES PARTENARIATS 89

ANNEXE 2 : LES PARTENARIATS NATIONAUX INSTAURES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL AINSI QUE LES DISPOSITIFS D'IMPULSION 147

ANNEXE 3 : LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS NATIONALES DE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 165

ANNEXE 4 : LES PRATIQUES TERRITORIALES EN FAVEUR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES 193

ANNEXE 5 : EVALUATION DES PARTENARIATS : OBJECTIFS POURSUIVIS, RESSOURCES MOBILISEES 295

ANNEXE 1 : DOCTRINE, ATTENTES ET REPRESENTATIONS DES PARTIES PRENANTES DES PARTENARIATS

INTRODUCTION 93

1 LA FEUILLE DE ROUTE ISSUE DE LA GRANDE CONFERENCE SOCIALE DETERMINE LES PRIORITES ET AXES DE TRAVAIL DES PARTENARIATS 93

1.1 PROPOSER DES FORMATIONS EN PRISE AVEC LES EVOLUTIONS DE L'EMPLOI 93

1.2 PREPARER L'ACCES A L'EMPLOI 94

1.2.1 Aider les jeunes à mieux choisir leur orientation 94

1.2.2 Favoriser la diffusion de l'esprit d'initiative et d'entreprendre de l'Ecole à l'enseignement supérieur 94

1.2.3 Développer les mises en situation professionnelle dans la formation initiale 94

2 LA DOCTRINE DES REPRESENTANTS DE L'ETAT, DES REGIONS ET DES OPERATEURS NATIONAUX AUDITIONNES PAR LA MISSION 95

2.1 UN PILOTAGE DECONCENTRE DES PARTENARIATS CONFERANT A LA DGESCO UN ROLE D'IMPULSION ET DE SUIVI AU CAS PAR CAS DES ACTIONS CONDUITES, EN L'ABSENCE D'UNE EVALUATION NATIONALE CONSOLIDEE 95

2.2 UNE PRISE EN COMPTE DE PLUS EN PLUS STRUCTUREE DE LEUR MISSION D'INSERTION PROFESSIONNELLE PAR LES UNIVERSITES, SELON LA DGESIP ET LA CPU 96

2.2.1 Un protocole de collaboration pour inscrire les partenariats déjà établis dans le cadre de la stratégie de Lisbonne 96

2.2.2 Des partenariats permettant d'encourager l'entrepreneuriat étudiant font leur entrée dans les universités 97

2.2.3 L'introduction de modules « intelligence économique et nouveaux risques du 21e siècle » pour prendre part à la rénovation de « *la pensée stratégique* » 98

2.2.4 La conférence des présidents d'université réclame une doctrine d'impulsion en surplomb des partenariats tout en jugeant une adaptation au niveau local indispensable du fait de l'autonomie des universités 98

2.3 UNE ARTICULATION INSUFFISANTE ENTRE L'ECOLE, L'ENTREPRISE ET LE SERVICE PUBLIC DE L'EMPLOI SELON LA DGEFP 100

2.4 LA DIRECTION GENERALE DES ENTREPRISES (DGE) PRECONISE DE DEVELOPPER L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE ET D'INITIATIVE DE TOUS LES JEUNES 102

2.5 POUR L'ASSOCIATION DES REGIONS DE FRANCE, LA QUADRIPARTISME SERAIT UNE NOUVEAUTE CULTURELLE QUE LES ACTEURS DEVRAIENT APPRENDRE A PARTAGER 104

2.6 UNE PRISE EN COMPTE PAR LES OPERATEURS NATIONAUX DU SERVICE PUBLIC DE L'EMPLOI, SIGNIFICATIVE MAIS DESTINES A DES SEGMENTS SPECIFIQUES DES PUBLICS JEUNES 105

2.6.1 Pôle emploi parie sur les partenariats à destination des étudiants et sur le développement du numérique 105

2.6.2 Une démarche proactive de l'APEC pour rendre les jeunes diplômés autonomes dans la construction de leur parcours 107

2.6.3 Fortement impliqué dans les plateformes de décrochage scolaire, le réseau des missions locales s'interroge sur son rôle dans l'accompagnement des décrocheurs de l'enseignement supérieur 108

3 LA DOCTRINE DES ACTEURS ECONOMIQUES, SYNDICAUX ET ASSOCIATIFS 110

3.1 LES ORGANISATIONS D'EMPLOYEURS PLACENT LE LIEN FORMATION-EMPLOI AU PREMIER PLAN DE LEURS PREOCCUPATIONS 110

3.1.1 Orienter les jeunes vers l'acquisition des compétences utiles aux entreprises et aux territoires 110

3.1.2 Une demande accrue de compétences pour répondre aux besoins non-pourvus et à la montée en qualification exigée par les postes de travail 110

3.1.3 Travailler sur la motivation des jeunes lors du choix de leur parcours 111

3.1.4 Faire évoluer l'image négative de certains métiers, notamment de l'artisanat ; faire connaître les métiers de l'économie sociale et solidaire 111

3.1.5 Faire changer les mentalités dans un monde éducatif qui aurait déjà bien évolué 111

3.1.6 Promouvoir des actions de partenariat décentralisées pour certains, des actions centralisées au niveau national pour d'autres 112

3.1.7 Des critiques formulées à l'égard des réformes récentes de la formation par apprentissage et des nouvelles règles régissant les stages en entreprise 112

3.1.8 Pour les représentants des employeurs, le souhait d'intervenir dans le contenu des formations n'est pas encore totalement satisfait 114

3.2 LES ORGANISATIONS DE SALARIES, MALGRE DES POINTS DE VUE PARFOIS DIVERGENTS, APPELLENT DE LEURS VŒUX UNE MOBILISATION PLUS IMPORTANTE DES ACTEURS EN FAVEUR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES 116

3.2.1 La CFDT inscrit la réflexion sur la question éducative dans la problématique plus large de la sécurisation des parcours professionnels, tandis que Force ouvrière admet ne pas investir le sujet au niveau confédéral 116

3.2.2 Une prégnance très relative des partenariats au niveau territorial : peu connus, ils seraient aussi peu appréhendés par les acteurs syndicaux locaux 116

3.2.3 Des appréciations divergentes quant à la place et à l'implication de la communauté éducative dans le rapprochement Ecole-Entreprise comme dans l'orientation des jeunes 117

3.2.4 Une moindre association des confédérations syndicales aux accords de partenariat, jugée regrettable par la CFDT 118

3.2.5 Les trois facteurs de réussite des actions conduites : récurrence, visibilité, convivialité 118

3.2.6 Une faiblesse majeure : l'absence des représentants des salariés lors de la présentation des métiers en classe 119

3.2.7 Des appréciations différentes des récentes évolutions de l'apprentissage 119

3.3 UN UNIVERS MULTIFORME D'ASSOCIATIONS MUES PAR DES DOCTRINES SIMILAIRES ET DES ACTIONS SOUVENT REDONDANTES 120

3.3.1 *Entreprendre pour apprendre* se prévaut d'une doctrine historique en faveur de l'employabilité des jeunes et pour promouvoir l'entreprise comme lieu d'épanouissement 120

3.3.2 Fondée par Y. Gattaz, l'association *jeunesse et entreprises* (AJE) investit les problématiques d'emploi et de formation des jeunes, dans le but de jeter des passerelles entre l'Ecole et l'Entreprise 121

3.3.3 *Croissance responsable*, fondée par Y. Gattaz et Ph Hayat, œuvre également au rapprochement les mondes de l'Ecole et de l'Entreprise 122

3.3.4 Pour transmettre la culture d'entreprendre, *100 000 entrepreneurs* mise sur les témoignages d'entrepreneurs dans les établissements 122

3.3.5 *Les boutiques de gestion* dirigent leur action d'appui vers les entrepreneurs pour faire émerger les idées et les projets de création 123

3.3.6 *Enactus-France* souhaite favoriser le progrès sociétal par le développement de l'entrepreneuriat social 123

3.3.7 *L'Institut de l'entreprise* souhaite « *porter l'esprit d'entreprise au cœur de la relation enseignants-entreprises* » 124

3.3.8 *Le Réseau* serait « *le chaînon manquant entre l'école et l'entreprise* » 124

3.3.9 La formation d'un consortium d'associations pour candidater à l'appel à projet PIA « innovation-entreprendre » serait porteuse de possibles synergies inter-associatives 125

4 LES REPRESENTATIONS DES BENEFICIAIRES DES PARTENARIATS 125

4.1 L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FONT L'OBJET D'UN CONSENSUS REPUBLICAIN, MALGRE DES DIVERGENCES PROFONDES EXPRIMEES PAR LES PARTIES PRENANTES 126

4.1.1 La mission, en partenariat avec le SGMAP, a engagé une étude qualitative pour cerner les représentations des parties prenantes à l'égard de l'école au sens large et des partenariats avec le monde économique 126

4.1.1.1 L'étude qualitative vise à cerner les représentations et les attentes des acteurs à l'égard de l'école au sens large et du monde économique 126

4.1.1.2 Les focus groupes ont été construits dans le but de recueillir la diversité des attentes et des représentations 126

4.1.1.3 Les focus groupes permettent de comprendre les attentes et les représentations, mais cette approche présente néanmoins des limites 127

4.1.1.4 L'étude conduite par BVA pour la mission met en évidence que l'Ecole est associée à un triptyque de missions et de valeurs fondamentales 128

4.1.1.5 Le registre de la socialisation, particulièrement associé à l'école primaire, allie savoir-être, citoyenneté et autonomie 129

4.1.1.6 Le registre de la connaissance est diversement apprécié selon les parties prenantes interrogées 129

4.1.1.7 Le registre de l'avenir professionnel associé à l'Ecole est pour certains plus un objectif qu'une réalité 130

4.1.1.8 Les trois registres s'inscrivent dans un continuum allant de l'école primaire à l'enseignement supérieur, où l'apprentissage est un socle permanent 130

4.1.2 Les missions fondamentales de l'Ecole se heurtent à plusieurs types de « défaillances » identifiées par les parties prenantes rencontrées 131

4.1.2.1 L'inertie de l'Ecole est associée à la contrainte qu'elle fait peser sur les élèves 131

4.1.2.2 Les lacunes de l'orientation et de la personnalisation sont mises en avant 132

4.1.2.3 L'iniquité du système scolaire et son absence d'ouverture sont fréquemment dénoncées par les personnes interrogées 132

4.1.3 L'Ecole est perçue comme un univers de valeurs qui peine à les mettre en pratique 132

4.2 LA HIERARCHIE ACCORDEE AUX MISSIONS DE L'ECOLE AU SENS LARGE A L'EGARD DU MONDE ECONOMIQUE VARIE SELON LE ROLE DES PARTIES PRENANTES INTERROGEES 133

4.2.1 En fonction de leur niveau d'études et du type d'études suivies, les élèves et étudiants apprécient différemment les missions de l'école à l'égard du monde économique 133

4.2.2 Les chefs d'entreprise sont les plus critiques à l'égard de la mission de préparation à l'emploi de l'Ecole 134

4.2.2.1 Les enseignants ne placent pas la préparation à un métier comme un objectif de premier rang 135

4.2.3 Des freins à l'intégration de l'insertion professionnelle comme un des objectifs principaux de l'Ecole ont été identifiés par l'institut BVA 136

4.2.4 Les deux univers convergent néanmoins sur la pertinence d'un rapprochement entre l'Ecole et le monde économique 137

4.2.5 La mission n'a pas pu obtenir une vision exhaustive des attentes des parents d'élèves à ce stade 138

4.3 LE MONDE ECONOMIQUE EST DIFFICILE A APPREHENDER POUR LES JEUNES ET LES ENSEIGNANTS 138

4.3.1 La perception du concept de monde économique est lointaine, même si certaines filières le côtoient plus naturellement 138
4.3.2 Les élèves ont une vision fantasmée du monde économique 138
4.3.3 Les élèves et les étudiants interrogés portent un regard plutôt optimiste sur leur avenir professionnel 139
4.3.4 Les enseignants ont une vision positive mais ambivalente de l'Entreprise 139

4.4 LES PARTENARIATS SONT RELATIVEMENT PEU CONNUS PAR LES ACTEURS, ET DEMEURENT SELON EUX PERFECTIBLES 139

4.4.1 Les professionnels aspirent à plus d'implication dans l'Ecole mais ne sont pas tous en mesure de garantir le bon fonctionnement des partenariats 140
4.4.2 Les enseignants en charge d'enseignements professionnels ou technologiques sont naturellement impliqués dans des relations partenariales 140
4.4.3 Les chefs d'établissement et les chefs de travaux ont un rôle déterminant dans le développement des partenariats 140
4.4.4 Les parties prenantes s'estiment mal informées sur les attentes réciproques des deux mondes 141
4.4.5 Peu de partenariats et de dispositifs sont repérés par toutes les parties prenantes 142
4.4.5.1 Le « stage d'observation » de fin de troisième 143
4.4.5.2 Les autres stages (voie professionnelle et enseignement supérieur) 143
4.4.5.3 Les « jobs » 143
4.4.5.4 Les visites d'entreprise 144
4.4.5.5 Les stages des enseignants en entreprise 144
4.4.6 L'alternance et l'apprentissage 144
4.4.7 Les interventions de tiers au sein de l'Ecole 144
4.4.8 Les forums 145
4.4.9 La participation de professionnels à des jurys d'examen 145
4.4.10 Les modules de découverte du monde professionnel 145

INTRODUCTION

Dans le cadre de la mobilisation pour l'emploi des jeunes, la feuille de route de la grande conférence sociale de 2014 définit les priorités et axes de travail des partenariats.

La présente mission d'évaluation, inscrite également dans les suites données aux préconisations de la conférence sociale de 2014, s'est attachée, dans cette annexe, à recueillir la doctrine et les attentes des parties prenantes des partenariats : directions d'administration centrale, association des régions de France, opérateurs nationaux, organisations syndicales de salariés et d'employeurs au niveau national interprofessionnel, acteurs associatifs (§ 1, 2 et 3). Elle a collecté les représentations des principaux destinataires ou dit autrement, des bénéficiaires potentiels des dispositifs : élèves et étudiants, enseignants et employeurs (§ 4). Pour ce faire, la mission s'est appuyée sur des auditions conduites auprès des acteurs et sur la documentation transmise par ces derniers. Elle a fait appel aux résultats d'enquêtes qualitatives auprès des bénéficiaires potentiels des partenariats au travers des focus groupes réalisés par le secrétariat général à la modernisation de l'action publique.

1 LA FEUILLE DE ROUTE ISSUE DE LA GRANDE CONFERENCE SOCIALE DETERMINE LES PRIORITES ET AXES DE TRAVAIL DES PARTENARIATS

Dans le cadre de la mobilisation pour l'emploi des jeunes, la feuille de route de la grande conférence sociale de 2014 détermine les priorités et axes de travail des partenariats : pour mieux adapter les compétences aux besoins des métiers et des filières, il s'agira d'adapter le contenu des formations aux évolutions de l'emploi. Pour préparer leur accès à l'emploi, il s'agira d'aider les jeunes à mieux choisir leur orientation, de favoriser la diffusion de l'esprit d'initiative et d'entreprendre de l'école à l'enseignement supérieur, de développer les mises en situation professionnelle en formation initiale.

1.1 Proposer des formations en prise avec les évolutions de l'emploi

Afin de mieux répondre aux besoins en compétences des métiers et des filières, la conférence sociale de 2014 propose de davantage associer les professionnels au dispositif de conception et de rénovation des diplômes :

- au sein des commissions professionnelles consultatives, un binôme salarié/employeur sera chargé de la rédaction du référentiel des activités et du référentiel de certification pour les compétences professionnelles ;
- les conseils de perfectionnement seront élargis à toutes les formations du supérieur (DUT, licences professionnelles, masters, collèges doctoraux), et leur présidence sera confiée à un représentant des milieux socio-économiques (employeur ou salarié) ;
- le processus de rénovation des diplômes sera simplifié et accéléré (avec l'objectif de passer de 18 mois en moyenne à 12 mois) ;
- une mission sera confiée aux inspections générales concernées, dès la rentrée 2014, pour étudier le développement de « blocs de compétences », correspondant à des parties de certifications permettant d'acquérir de premiers niveaux de certification en cours de diplôme et mobilisables dans le cadre du compte personnel de formation ;
- le Conseil National Éducation Economie et le Comité Sup'Emploi produiront d'ici la fin du premier trimestre 2015 des recommandations pour adapter l'offre de formation initiale du niveau V au niveau I ;

- le Conseil national de l'industrie remettra un avis d'ici mi-2015 sur les besoins et les attentes de l'industrie en matière de compétences et de formation, sur la base notamment des travaux des comités stratégiques de filière et des 34 plans industriels.

1.2 Préparer l'accès à l'emploi

Concernant la priorité de préparer l'accès à l'emploi des jeunes, la feuille de route de la grande conférence sociale prévoit trois axes de travail, déclinés chacun en autant d'actions opérationnelles :

1.2.1 Aider les jeunes à mieux choisir leur orientation

- Dans chaque académie, une journée de découverte du monde professionnel (métiers, relations sociales dans l'entreprise, etc.) sera instaurée dans les établissements publics locaux d'enseignement ;
- Le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel sera expérimenté en mobilisant les acteurs de l'orientation scolaire et les partenaires sociaux ;
- Un appel à projets sera lancé à la rentrée afin de développer des actions partenariales entre les universités et les acteurs du service public de l'emploi en direction des étudiants et des diplômés.

1.2.2 Favoriser la diffusion de l'esprit d'initiative et d'entreprendre de l'Ecole à l'enseignement supérieur

- l'État lancera une évaluation des relations entre l'Ecole et l'Entreprise dans le cadre de la réforme de l'État ;
- dans le cadre des expérimentations du Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP), les initiatives qui ont fait leurs preuves seront étendues à plusieurs académies ;
- le monde économique et l'enseignement supérieur développeront des partenariats permettant d'encourager l'entrepreneuriat étudiant. Un appel à projet pour la création d'écoles de l'entrepreneuriat dans les territoires de la politique de la ville sera lancé à l'automne 2014.

1.2.3 Développer les mises en situation professionnelle dans la formation initiale

- l'État développera des « pôles de stages et de périodes de formation en milieu professionnel» au sein de chaque établissement ou réseau d'établissements, avec pour objectif de collecter et de suivre des offres dans le bassin d'emploi ;
- les formations communes aux tuteurs et aux enseignants seront développées ;
- les branches professionnelles seront sollicitées pour accueillir davantage d'élèves de l'enseignement professionnel en entreprises pour qu'ils y réalisent leurs périodes de formation en milieu professionnel.

Les autres thématiques développées dans la feuille de route 2014 ont trait à la lutte contre le décrochage scolaire, l'insertion durable dans l'emploi (CIVIS, IAE, garantie jeunes, IEJ…), la lutte contre les discriminations à l'embauche et une mobilisation générale pour l'apprentissage.

2 LA DOCTRINE DES REPRESENTANTS DE L'ETAT, DES REGIONS ET DES OPERATEURS NATIONAUX AUDITIONNES PAR LA MISSION

2.1 Un pilotage déconcentré des partenariats conférant à la DGESCO un rôle d'impulsion et de suivi au cas par cas des actions conduites, en l'absence d'une évaluation nationale consolidée

Au ministère de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur, la gestion des partenariats Ecole-Entreprise occupe, à des degrés divers, quatre bureaux de la direction générale de l'enseignement scolaire – DGESCO (formations générales et technologiques, formation professionnelle initiale, diplômes professionnels, formation professionnelle continue) ainsi que le bureau en charge du PIIODMEP. La mission éducation-économie de la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie lui est entièrement dédiée[56].

Selon les responsables de la DGESCO[57], les priorités comme les axes stratégiques des partenariats seraient, en règle générale, déterminés au sein du cabinet du-de la ministre en charge de l'Éducation. Pour mettre en œuvre les priorités ainsi déterminées, la DGESCO assurerait un rôle d'impulsion auprès des rectorats et des établissements scolaires, la mise en pratique des partenariats étant confiée au niveau local.

Dans le schéma ainsi décrit, le pilotage national consiste en un suivi des actions conduites sur l'année scolaire, qualitative ou quantitative. Il repose sur une structuration en réseaux avec des référents académiques au statut variable en fonction des académies[58]. Pour la DGESCO, assurer un pilotage national plus « strict » serait nuisible au développement des partenariats qui, en règle générale, bénéficient d'un portage local reposant sur des initiatives individuelles.

Du fait de ce pilotage déconcentré, la DGESCO n'exerce pas un rôle d'observatoire pour mesurer la couverture territoriale des partenariats ou encore déterminer la convergence des actions vers les priorités nationales. Toute tentative de cartographie serait, selon elle, entravée par le caractère éphémère et mouvant par nature des actions locales, résultant de rencontres d'acteurs à un moment donné. La mise à jour d'une telle cartographie demanderait une énergie et une fréquence au-delà des ressources actuellement dévolues à leur pilotage.

Le tropisme de l'enseignement professionnel dans les accords et conventions de partenariats serait lié à la nature même du financement des 24 conventions-cadres de coopération par la taxe d'apprentissage. Alors que ces conventions présentent un caractère plus formalisé que les accords-cadres, leur suivi régulier exigé par le code du travail, ne donne pas lieu à une vision consolidée des liens formation-emploi au niveau de l'administration centrale. Une carte nationale des formations initiales professionnelles serait inexistante à ce jour au niveau de l'Éducation nationale et la mission n'a pu recenser qu'un seul protocole d'accord spécifique entre la direction des études du CCCA-BTP et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du MENESR, permettant :

- un accès à la base centrale de pilotage du ministère de l'Education nationale, pour la consolidation de toutes les statistiques touchant à la formation aux métiers du BTP du niveau V au niveau I ;
- la récupération des données sur l'insertion en apprentissage et voie scolaire (enquêtes IVA-IPA) ;

[56] La mission a appris, tout au long de ses auditions, l'existence de partenariats spécifiques gérés par d'autres bureaux de la DGESCO comme celui en charge de l'éducation prioritaire ou encore de la vie associative. Ces partenariats spécifiques se situent en dehors de sn champ des es investigation.
[57] Entretiens du 12 janvier, du 18 mars et du 26 mars 2015.
[58] Cf. annexe 4.

- l'élaboration d'études communes (Direction des Études/DEPP) sur le parcours des jeunes en formation[59].

D'après les responsables de la DEPP, le protocole d'accord avec le CCCA-BTP donne lieu à des échanges d'accès et de données entre les deux institutions (accès à un certain nombre d'univers de la BCP, fourniture de données à la demande sur les enquêtes annuelles insertion professionnelle de la DEPP ainsi que sur l'apprentissage (réussite aux examens notamment). En revanche, aucune étude commune n'a été envisagée à ce jour[60].

Selon la DGESCO, les partenariats au sein des commissions professionnelles consultatives, variables selon les secteurs, ne donneraient pas globalement satisfaction aux représentants des employeurs. C'est sous leur pression, relayée par certaines organisations syndicales de salariés, que la grande conférence sociale de 2014 aurait proposé qu' «un binôme salarié/employeur » soit chargé de la rédaction du référentiel des activités et du référentiel de certification pour les compétences professionnelles.

Enfin, pour la DGESCO, si la politique de labellisation des établissements et des projets semble très utile, notamment avec les campus des métiers et des qualifications pour structurer une démarche de filière (voir annexe 2), elle conduirait à une diversité des labels, qui loin de se « potentialiser » mutuellement, serait nuisible à leur lisibilité.

2.2 Une prise en compte de plus en plus structurée de leur mission d'insertion professionnelle par les universités, selon la DGESIP et la CPU

2.2.1 Un protocole de collaboration pour inscrire les partenariats déjà établis dans le cadre de la stratégie de Lisbonne

Pour les acteurs nationaux de l'enseignement supérieur, la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités du 12 avril 2007 affirme et structure la mission d'insertion professionnelle des universités et par là, les partenariats avec le monde économique. Avec cette loi, la mission d'insertion professionnelle des établissements d'enseignement supérieur a été consolidée trouvant une traduction opérationnelle dans la structuration des services en charge de ces problématiques (BAIP, SCUIO)[61].

Pour la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle - DGESIP[62], le protocole de collaboration entre le ministère de l'enseignement supérieur, la conférence des présidents d'université (CPU), la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et les partenaires issus de la sphère économique du 29 novembre 2013 entend inscrire les partenariats déjà signés dans le cadre de la stratégie de Lisbonne pour développer, en Europe, l'économie de la connaissance la plus compétitive. L'objectif partagé entre le monde professionnel en prise avec la concurrence internationale et les établissements d'enseignement supérieur en tant que ressources pour les entreprises, consisterait à former des diplômés capables de s'adapter aux enjeux d'« *un monde multilingue, multiculturel et en constante évolution* », avec une priorité commune : l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle des jeunes.

Le protocole de 2013 entend également inscrire les partenariats dans une dynamique opérationnelle pour gagner en lisibilité et en cohérence :

[59] Bilan de la convention-cadre avec le CCCBTP (voir annexe 5).
[60] Mail de la responsable du bureau des études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et l'insertion des jeunes de la DEPP, du 10/04/2015.
[61] Cf ; annexe 3.
[62] Entretien du 3 décembre 2014 et du 27 mars 2015.

« *Le présent protocole a pour objectif d'inscrire les conventions et accords déjà signés dans une dynamique opérationnelle qui permette de donner de la lisibilité et de la cohérence au travail mené au niveau national et local. Le protocole doit susciter de nouvelles initiatives entre les signataires au niveau international, national et local. Sa vocation est d'installer dans les modalités de la collaboration à venir une déontologie qui respecte les engagements communs des partenaires en fonction de leurs spécificités.* »

Lors de ses entretiens avec la missions, la DGESIP rappelle que les partenariats avec le monde économique sont également formalisés dans le cadre de l'élaboration de référentiels pour les diplômes nationaux, et de manière encore plus significative dans les conseils de perfectionnement des licences professionnelles, lorsqu'ils existent.

En effet, l'article Article L611-2 (modifié par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013-art.22) du code de l'éducation stipule :

« *Les établissements d'enseignement supérieur peuvent instituer en leur sein un ou plusieurs conseils de perfectionnement des formations comprenant des représentants des milieux professionnels. Les règles relatives à la composition et au fonctionnement de ces conseils sont fixées par les statuts de l'établissement*.

Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels :
1° Leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes, notamment au sein des conseils de perfectionnement des formations ;
2° Les praticiens contribuent aux enseignements ;
3° Des stages peuvent être aménagés dans les entreprises publiques ou privées, les organismes de l'économie sociale et solidaire ou l'administration ; ces stages doivent être en cohérence avec la formation suivie par l'étudiant et faire l'objet d'un suivi pédagogique approprié ;
4° Les enseignements peuvent être organisés par alternance. »

La grande conférence sociale de 2014 préconise également que les conseils de perfectionnement seront élargis à toutes les formations du supérieur (DUT, licences professionnelles, masters, collèges doctoraux), et leur présidence sera confiée à un représentant des milieux socio-économiques (employeur ou salarié.

De manière significative et sans douté liée au retard pris dans sa mise en œuvre, le protocole de partenariat signé par le MESR avec le service public de l'emploi en février 2014 n'a pas fait l'objet de commentaire particulier de la part des représentants de la DGESIP (voir *infra* le point de vue de Pôle emploi et du conseil national des missions locales).

2.2.2 Des partenariats permettant d'encourager l'entrepreneuriat étudiant font leur entrée dans les universités

La mission a reçu de la documentation concernant un « référentiel de compétences entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » produit, en 2011, par un groupe de travail émanant de deux accords-cadres entre le MEDEF et le MESR de juillet 2010, entre le MEDEF et la CPU de novembre 2010 et associant l'agence pour la créations d'entreprises (APCE), la conférence des grandes écoles (CGE) et la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI)[63]. Il définit l'entrepreneuriat comme suit :

[6363] http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/referentiel_entrepreneuriat_def.pdf

« *L'entrepreneuriat est une attitude qui recouvre des situations professionnelles diverses comme la création d'entreprise, mais aussi la reprise d'entreprise, le statut d'auto-entrepreneuriat et les professions libérales, l'entrepreneuriat social notamment dans des structures associatives, ainsi que l'intrapreneuriat dans des organisations existantes. Plus largement, il s'agit d'amener l'étudiant à être acteur, à entreprendre sa vie et ce, quelle que soit la carrière envisagée…* »[64]

Le référentiel prévoit un cycle d'apprentissage licence-master-doctorat (LMD), s'articulant autour d'outils pédagogiques faisant l'objet d'intégration dans les maquettes des diplômes via des ECTS (*European Credits Transfer System*) au niveau licence et des modules de spécialisation aux niveaux master et doctorat :

« *Ce cycle LMD de sensibilisation-spécialisation en entrepreneuriat et esprit d'entreprendre s'inscrit dans une validation d'acquis offrant une traçabilité avec le « permis ou le passeport pour entreprendre» et plus largement le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC) et le supplément au diplôme*. »[65]

La mission n'a pas pu suivre et évaluer la mise en œuvre précise de ce référentiel[66].

2.2.3 L'introduction de modules « intelligence économique et nouveaux risques du 21e siècle » pour prendre part à la rénovation de « *la pensée stratégique* »

La mission a également reçu de la documentation concernant le référentiel « intelligence économique et nouveaux risques du 21e siècle » issu d'un partenariat du MESR, de la CGE, de la CPU, de la CDEFI avec le ministère de la défense et le MEDEF. Produit en 2011, il se donne pour objectif d'offrir aux étudiants le « *bagage indispensable à tout citoyen et encore plus aux futurs responsables économiques, politiques, culturels et sociaux que forme l'enseignement supérieur* » sur « *les questions de défense, de sécurité et d'intelligence économique* »[67].

Chacun de ces deux volets comporte une phase de « sensibilisation » pendant le cycle Licence et une phase de « formation » pendant le cycle Master. En ce qui concerne les écoles d'ingénieurs et de management, ainsi que le cycle Doctorat (en période transitoire), les deux phases seraient dispensées au cours de leurs trois années de formation. De même que pour le référentiel précédent, la mission n'a pas pu suivre et évaluer la mise en œuvre précise de ce référentiel[68].

2.2.4 La conférence des présidents d'université réclame une doctrine d'impulsion en surplomb des partenariats tout en jugeant une adaptation au niveau local indispensable du fait de l'autonomie des universités

Selon la CPU, une distinction nécessaire serait à faire entre difficultés et blocages rencontrés pour une mise en place opérationnelle des partenariats université-monde économique :

- au registre des difficultés, il y aurait lieu de citer le fait de parler le même langage notamment pour répondre aux demandes des entreprises dans le domaine de la formation professionnelle continue ou encore celle de réunir des informations sur le devenir de milliers étudiants faute d'annuaires à jour ;

[64] Ibid., p.6.
[65] Ibid., p.7.
[66] Voir aussi annexe 3.
[67] http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/93/7/Referentiel_de_competences-Intelligence_economique_209937.pdf
[68] Voir aussi annexe 3.

- au registre des blocages, quoiqu'en cours d'évolution à des vitesses variables, les représentants de la CPU rappellent les réticences de certains enseignants des disciplines en sciences humaines et sociales (SHS) et de certains représentants syndicaux à l'égard du rapprochement université-entreprise. Toutefois, cette réticence à collaborer avec des entreprises serait en cours de résorption.

Depuis la disparition des crédits fléchés de l'État avec l'entrée en vigueur de la nouvelle modalité de financement des universités (modèle SYMPA), les partenariats sont vécus comme autant de « *déclarations d'amour sans preuve d'amour* ». Dans cette optique, ils ne serviraient qu'à faire bouger les mentalités de part et d'autre[69]. Les accords-cadres, portés en premier lieu par les présidents d'université membres de la CPU, servent alors de support pour aller à la rencontre de leurs équipes, pour forger un langage et des programmes communs.

LA CPU distingue deus types d'accords de partenariat, ceux établis avec certaines grandes entreprises (Banques populaires, SANOFI ou Bouygues) de ceux avec des instances de représentation des employeurs (MEDEF, CGPME, branches professionnelles). Pour ces derniers, les objectifs de la CPU sont doubles : mettre en lumière au niveau national les partenariats locaux existants entre les Universités et les MEDEF territoriaux par exemple et susciter par ces conventions nationales la signature de partenariats au niveau local, sachant que les sujets de collaboration demeurent nombreux.

Pour la CPU, une adaptation des partenariats au niveau local serait indispensable du fait de l'autonomie des universités et de l'ancrage territorial de plus en plus marqué des établissements. Cette démarche contribuerait à leur faire gagner une place indispensable dans le tour de table régional, aujourd'hui formalisé avec la mise en place des CREFOP.

Elle indique, toutefois, ne pas se reconnaître une vocation à recenser ou à suivre la politique des établissements universitaires en matière de signature d'accords de partenariat ou d'autres initiatives prises en la matière. La mission a pourtant identifié, sur le site internet de la CPU, une rubrique dédiée à la thématique des partenariats avec le monde économique, avec mise à disposition des comptes-rendus du groupe thématique de travail *ad hoc*, la documentation environnante, les actes des colloques CPU consacrés à ce sujet et les prises de position de celle-ci en la matière.

Un dernier axe stratégique consisterait à rechercher un meilleur placement des diplômés de l'université *versus* les grandes écoles à travers des opérations communes avec le monde économique.

Les rencontres annuelles université-entreprise (RUE) organisées par l'agence de presse spécialisée AEF, serait un lieu de fabrication de consensus avec le monde économique. Il en est de même de l'Opération Phénix qui en est à sa 9e édition avec 13 grandes entreprises[70] s'engageant à offrir des postes de niveau cadre aux étudiants de Master2 en lettres et sciences humaines et sociales de toutes les universités françaises, en leur assurant, une fois recrutés, une formation à l'environnement économique et à la vie des entreprises. D'après les informations recueillis par la mission sur le site dédié à cette opération, 200 étudiants auraient bénéficié du dispositif au cours de huit dernières années.

Les responsables de la CPU identifient deux axes de progrès : trouver les moyens d'infléchir, par le dialogue sur le contenu des diplômes, le comportement des employeurs qui continueraient à rechercher des diplômés « *sur bouton* » ; remédier aux insuffisances de l'université, à l'exception du CNAM, à se positionner sur le segment « formation tout au long de la vie ».

[69] Entretien CPU du 16 décembre 2014.
[70] AXA, Helpline, HSBC, Coca-Cola, L'Oréal, La Bred, Leroy-Merlin, PwC, la Marine Nationale, Vinci, Ipsos, Sisley et la Banque Accord.

2.3 Une articulation insuffisante entre l'Ecole, l'Entreprise et le Service public de l'emploi selon la DGEFP

La délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle - DGEFP[71] estime manquer d'une vision consolidée des nombreuses actions de partenariat réalisées au niveau régional et local et ce, pour trois motifs :

- conduites sans doctrine précise et cohérente, les actions de partenariats, y compris celles financées par la DGEFP ou pilotées par les directions générales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) ne sont pas recensées au niveau central ;
- la tâche de centralisation et d'évaluation est rendue encore plus difficile avec les changements en cours dans la gouvernance quadripartite des politiques de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelle, avec la création du conseil national, de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP) et des comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles(CREFOP) ;
- la mise en place concomitante, du service public régional d'orientation dans les Régions et du conseil en évolution professionnelle par les cinq opérateurs retenus à cet effet par les partenaires sociaux[72], ne créerait pas les nécessaires articulations entre formation initiale et continue, pour donner sens à la notion de formation tout au long de la vie.

Pour la DGEFP, les services académiques et les DIRECCTE pourraient établir une convention annuelle avec les Régions, afin de définir les modalités de mise en œuvre sur le territoire d'un service public d'orientation tout au long de la vie, avec la mise en relation des missions locales et de Pôle Emploi avec les dispositifs de prise en charge des décrocheurs, la mise en œuvre de la période complémentaire de formation dite « droit à la formation initiale différée », la mobilisation du parcours initial d'orientation (PIIODMEP) en lien avec les filières professionnelles et technologiques[73].

Pour la DGEFP, les relations bilatérales entre le monde économique et le service public de l'emploi d'une part, les partenariats entre le monde économique et le monde éducatif d'autre part, semblent suivre un cadre structuré au niveau national. Elles sont conduites de manière (trop) autonome au niveau local, avec un segment relationnel entre le monde éducatif et le service public de l'emploi (très) peu organisé.

Un nouveau cadre régissant les relations entre les trois pôles éviterait d'accorder un rôle pivot au monde économique, facteur de sollicitations multiples et désordonnées à l'égard des entreprises. La doctrine pour animer le triangle école-entreprise-service public de l'emploi reste à construire, en associant à parts égales les directions ministérielles impliquées.

La clé du croisement des cartes des partenariats entretenus par les différents réseaux devrait rester l'intérêt des jeunes auxquels les dispositifs devraient s'adresser en premier lieu. Au niveau local, le triangle serait formé par une entreprise, une mission locale ou une agence de Pôle emploi, et un établissement scolaire ou universitaire. Au niveau territorial, il s'agirait d'établir un lien constant et fluide entre la DIRECCTE, les services du Conseil régional et le rectorat, en y associant les partenaires sociaux.

[71] Entretien du 5 janvier 2015.
[72] Pôle emploi, Missions locales, APEC, Fongecif -OPACIF et Cap emploi.
[73] DGEFP, « Diaporama de présentation de la gouvernance quadripartite territoriale et de la loi du 5 mars 2014 à la réunion des Recteurs du 4 novembre 2014 à Paris ». Document transmis par mail du 12/01/2015.

Pour la DGEFP, avec la présentation pour approbation des cartes de formation initiale professionnelle au sein des CREFOP, des coopérations intéressantes commencent à voir le jour entre les Régions, les partenaires sociaux et les rectorats. Les cartes des formations, comme les processus de labellisation des campus des métiers et des qualifications, ou encore les appels à projets investissement d'avenir pourraient offrir des occasions d'associer les DIRECCTE à la démarche et ainsi profiter de l'expertise des services de l'État et l'expertise des OREF à l'anticipation des besoins en formation[74].

Par ailleurs, la DGEFP apprécie positivement les actions conduites avec les associations dans les établissements scolaires dans le but de développer l'entrepreneuriat comme élément structurant intervenant en amont de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.

Elle exprime, en revanche, un point de vue critique quant à la promotion de la formation professionnelle initiale à l'Éducation nationale, avec une survalorisation selon elle de l'apprentissage sous statut scolaire au sein des lycées professionnels, au détriment de l'apprentissage sous contrat de travail au sein des CFA. Elle estime qu'il conviendra d'assurer une plus forte mobilisation des acteurs dans la mise en relation avec les employeurs, en lien avec le plan national de développement de l'apprentissage de Pôle Emploi[75].

L'autre domaine stratégique pour la réussite de l'insertion professionnelle des jeunes concerne la rationalisation des offres pléthoriques en matière de connaissance des emplois et des compétences. La mission a identifié, outre les multiples sites internet des branches professionnelles bénéficiant dans leur grande majorité de financements issus de la taxe d'apprentissage dans le cadre des actions de partenariats de promotion des métiers[76], sept sites à caractère national ou régional réalisés par l'ONISEP, le CIDJ, Centre Inffo, le MEDEF, les partenaires sociaux (y compris le MEDEF), les Carif-Oref. Pôle emploi et l'APEC disposant chacun leur propre outil de diagnostic avec IMT ou informations marché du travail pour Pôle emploi et VPM ou votre potentiel marché pour l'APEC.

Dans une contribution à destination de la mission inter-inspections[77], la DGEFP distingue trois catégories d'outils mobilisables selon les usages des utilisateurs potentiels :

- Les outils visant à asseoir un diagnostic (souvent chiffré) sur la situation actuelle et future, à un niveau local, sectoriel ou sur un métier. Ces outils serviraient exclusivement les décisions politiques des acteurs de l'emploi et de la formation[78].
- Les outils visant à informer les personnes de manière générique sur les perspectives d'emploi et de formation sur un territoire / un secteur. Ces outils ne partent pas de la situation concrète de la personne, mais s'appuient sur les questions qu'elle pourrait se poser[79].
- Les outils qui, en partant de la situation concrète de la personne, visent à offrir une information située et pertinente au regard d'un projet individuel. Ils prennent généralement

[74] Id..
[75] Id.
[76] Des sites des branches ayant signé une convention avec le MENESR et développé dans ce cadre des ressources spécifiques en se voyant affecter une part de la taxe d'apprentissage : site de la CGI : http://www.mybtob.fr/ Site de l'ANIA : http://alimetiers.com/ site du GIFAS : http://www.aeroemploiformation.com/ Site de la fédération de la plasturgie dédié au recrutement : http://www.plasturgierecrute.org/ Site du Syntec : http://www.syntec-etudes-conseil.com/coachemploi/ ou http://www.avenir-ingenierie.fr/…
[77] « Des offres concurrentes en matière de connaissance des emplois et des compétences en vue d'une orientation éclairée », Contribution DGEFP au rapport IGAS – IGF – IGEN – IGAENR d'évaluation de la mission Ecole / Entreprise, 11 mars 2015.
[78] Comme par exemple, l'observatoire TEC du MEDEF ; les travaux de prospective métiers et qualifications (DARES / France stratégie) et leurs déclinaisons régionales (IDF, Rhône-Alpes, Midi Pyrénées, …) ; les différents outils visant à équiper les diagnostics locaux (souvent mis en œuvre par les maisons de l'emploi, par les OREF, par les SESE en DIRECCTE).
[79] Comme, par exemple, les différents sites attachés à un OPCA, une branche, les nombreux sites développés par les Carif dans le cadre du Service public régional d'orientation, mais aussi des sites comme celui de Centre-Inffo ou celui développé par les partenaires sociaux. La qualité de ces sites resterait très dépendante de l'indexation des informations contenues et de la qualité de la navigation

place dans une relation d'accompagnement et de ce fait sont autant à destination du conseiller que de la personne elle-même[80].

Pour la DGEFP, si l'information sur les métiers et les formations semble foisonnante, cette abondance serait également en partie irréductible, avec par exemple, environ 10 000 intitulés différents utilisés par les entreprises et les actifs pour décrire l'éventail des professions occupés. Sur le seul registre des formations certifiantes du RNCP, on pourrait recenser environ 11 000 certifications distinctes. Du côté des nomenclatures à visée statistique, la nomenclature des spécialités de formation (NSF) distingue 700 spécialités de formations différentes à son niveau le plus fin, qu'il faut aussi découper selon les niveaux de formation.

Les différentes réflexions en cours sur la simplification des certifications pourraient conduire, selon la note de la DGEFP, à rendre plus lisible l'ensemble, mais ce mouvement pourrait être contrebalancé par le développement de l'inventaire et de la « modularisation » des certifications.

Enfin, la faiblesse des liens institués entre métier occupé et formation susceptible d'y conduire, nécessiterait de rendre compte du très large éventail de chemins possibles pour aller de l'un à l'autre. La granularité de l'information délivrée doit donc être très fine, ce qui engendre une forte complexité des sites, mais qui rendrait aussi un peu vain les tentations de rationalisation.

Enfin, pour la DGEFP, il conviendrait de mieux utiliser ce que l'on sait sur les modes d'alimentation des métiers et donc sur les modèles de recrutement : recrutement fréquent ou non de demandeurs d'emploi, de jeunes ou d'adultes en cours de carrière ; recrutements ciblés sur une formation donnée ou non, sur un niveau de formation, sur une spécialité ou au contraire prédominance de critères non formatifs, etc. La manière dont la plupart des sites mobilisent l'information sur les métiers et les formations reposerait, selon elle, encore très largement sur un postulat « adéquationniste » entre emploi et formation, postulat rarement vérifié dans les recrutements et pouvant conduire à limiter les possibles.

2.4 La direction générale des entreprises (DGE) préconise de développer l'esprit d'entreprendre et d'initiative de tous les jeunes

Pour la direction générale des entreprises - DGE[81], avec l'Union monétaire, le capital et les compétences se concentrent dans les zones les plus prospères, avec les personnes les plus formées des pays du sud de l'Europe se dirigeant vers les pays qui créent des emplois qualifiés. On assisterait dans tous les pays européens à un déplacement de la main d'œuvre la plus qualifiée vers les grandes métropoles.

En France, sauf dans les métiers en tension, le discours de mutualisation par l'ensemble des employeurs d'un secteur des bienfaits de l'apprentissage ne parvient pas à trouver un ancrage solide. Or si le poids des diplômes demeure considérable, pour la DGE, la formation aux métiers passe par la vertu professionnalisante de l'apprentissage. De mêmes, on assiste à des progrès sensibles en matière de participation du monde économique dans la gouvernance des universités, sans que le mouvement déjà bien amorcé soir rendue possible par une nécessaire capitalisation.

[80] Comme par exemple, la prestation VPM de l'APEC, le point d'entrée étant un questionnaire et l'accès à un conseil « humain » personnalisé. De même, le site de l'ONISEP (monorientationenligne), en multipliant les points d'accès (accès à un opérateur et/ou une entrée plus classique avec des entrées prédéfinies) s'apparenterait aussi à cette 3ème catégorie.
[81] Entretien du 08/01/2015.

Les discussions au sein des comités stratégiques de filière du conseil national de l'industrie portent sur les métiers en tension (entre 300 et 700 000 emplois) et sont orientée vers la formation continue. Une approche « adéquationniste » en la matière s'avère complexe, dans la mesure où il paraît difficile de connaître précisément les besoins en emplois et formation et leur horizon temporel. Pour la DGE, il faudrait préférer des formations polyvalents et généralistes en vue de l'acquisition de compétences transversales pour accroître la résilience et l'adaptabilité des jeunes : leur assurer un bagage de base humaniste, et des capacités à se former ensuite, car les métiers de demain n'existent pas encore.

Concernant l'ensemble des diapositifs partenariaux, la DGE souligne une impression de morcellement et un besoin d'améliorer l'évaluation des impacts, afin de mesurer le degré d'efficacité des actions conduites, la cohérence des initiatives et la suffisance des incitations.

Dans une contribution de mars 2014[82], la DGCIS (devenue DGE) déplore l'insuffisance des multiples actions rapprochant le monde économique du monde académique au regard du nombre de jeunes à sensibiliser et face aux difficultés récurrentes d'orientation vers les métiers de l'industrie et de l'artisanat.

Elle formule des propositions pour renforcer les liens entre l'Education nationale et l'industrie, les entrepreneurs, et les entreprises.

Pour renforcer l'efficacité des actions visant à rapprocher le monde académique du monde économique, la DGE propose notamment de :

- pérenniser les partenariats entre fédérations professionnelles et le monde académique ;
- inciter les fédérations professionnelles à investir les instances qui peuvent influencer le contenu des enseignements et aux fins de modifier l'approche culturelle sur le travail et les métiers, lorsque celles-ci sont encore entachées de références et descriptions négatives qui ne correspondent plus à la réalité ;
- établir un protocole avec les fédérations professionnelles pour présenter au monde académique une image plus lisible des professions et de leurs attentes vis-à-vis des jeunes et des enseignants, tout en usant des outils disponibles (parcours de formation, ONISEP, Canopé, composantes de la CSTI qui exposent les métiers et leurs enjeux…) ;
- créer un concours doté par les fédérations récompensant les bonnes pratiques pédagogiques ;
- labelliser les universités dans leur mission d'insertion professionnelle ;
- améliorer la communication autour des lauréats du concours général des métiers.

La DGE soutient les actions visant à faire entrer l'esprit d'entreprendre à l'école et dans l'enseignement supérieur, via les associations dédiées à cette tâche.

Elle déclare participer avec le MESR et la Caisse des dépôts au financement des Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) retenus en janvier 2014 à l'issue du deuxième appel à projets lancé pour coordonner à l'échelle des territoires les initiatives menées par les établissements d'enseignement supérieur. L'intervention de l'État vise notamment la mise en place d'un statut d'étudiant-entrepreneur à la rentrée 2015, et la mise en place systématique dans l'ensemble des établissements d'une formation diplômante à l'entrepreneuriat.

Elle déclare soutenir dans ce cadre l'association « Le Moovjee », première association destinée à identifier, financer et accompagner les jeunes et étudiants entrepreneurs, et qui organise depuis quatre ans un concours désormais porté conjointement avec l'association nationale des incubateurs (Rétis).

[82] DGCIS, « Actions de renforcement des liens entre l'éducation nationale et l'industrie, les entrepreneurs, et les entreprises en général – état des lieux et perspectives », mars 2014.

La DGE souhaite, enfin, voir se développer l'esprit d'entreprendre et d'innover dans la société au-delà des jeunes, par une diffusion large de la culture d'innovation au niveau de toute la société et en faisant appel aux médias.

2.5 Pour l'association des régions de France, la quadripartisme serait une nouveauté culturelle que les acteurs devraient apprendre à partager

Pour les responsables de l'association des régions de France - ARF[83], avec les réformes territoriales en cours et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École du 9 juillet 2013, les conseils régionaux comme les rectorats, les DIRECCTE et les partenaires sociaux au niveau régional interprofessionnel, entament un long processus d'apprentissage de la coopération quadripartite, dans le but d'ajuster l'offre de formation aux besoins du développement économique et humain des Régions.

Au niveau des Régions, les vice-présidents en charge de la formation et du développement économique devront se coordonner avec leur collègue en charge des lycées pour arrêter désormais toutes les cartes des formations sur proposition du Recteur au sein des CREFOP.

Le premier gain évident d'un tel travail reviendrait au vice-président en charge des lycées, jusqu'ici concentré sur les questions relatives au bâti et au fonctionnement des lycées, avec une visibilité, au travers des cartes des formations, sur l'usage pédagogique à long terme des équipements et des investissements immatériels consentis par ses services.

Le second gain concerne l'articulation rendue enfin possible, au sein de la Région, des compétences en matière d'apprentissage et de formation professionnelle, avec la stratégie nationale de la formation initiale déclinée par chaque rectorat. Cette évolution logique, serait, selon la représentante de l'ARF, une véritable révolution dans le mode de fonctionnement des services régionaux comme dans les synergies à créer avec l'Éducation nationale. Les services du rectorat seront invités à objectiver les ouvertures/fermetures des formations en lien avec l'évolution des métiers et des besoins économiques des Régions, et pas seulement en fonction de la démographie et la répartition géographique du corps enseignant. Pour ce faire, le dialogue sera davantage formalisé, en amont et pendant la tenue des CREFOP, avec les branches professionnelles, les partenaires sociaux ainsi que les OREF, pour construire une analyse prospective des besoins, à la croisée des approches sectorielles et territoriales.

Les exercices de prospective « métiers » étant des démarches de long terme, l'Éducation nationale disposerait du temps d'adaptation suffisant pour ajuster et développer son offre de formation, sans céder le pas à une offre privée qui ne manquerait pas de voir le jour sur les filières d'avenir comme les emplois verts.

S'agissant l'enseignement supérieur, les partenariats des conseils régionaux avec les universités :

- sont anciens avec la participation financière des conseils régionaux à l'offre de formation continue des universités ;
- ils se poursuivent avec l'apprentissage dans les établissements supérieurs en tenant compte de l'équilibre entres « *des CFA pauvres et des CFA de pauvres* » ;
- ils se développent avec les investissements prévus dans les contrats de projet État-Région notamment pour le logement étudiant.

[83] Entretien du 13 mars 2015.

Selon l'ARF, si les CREFOP deviennent le lieu où l'on coordonne les expertises sur les liens emploi-formation par des données prospectives partagées et objectivée, les universités pourraient s'en emparer pour éclairer les choix des étudiants et pour adapter leur offre de formation au développement économique des territoires où elles sont implantées. Elles trouveraient alors naturellement leur place dans la gouvernance quadripartite.

2.6 Une prise en compte par les opérateurs nationaux du service public de l'emploi, significative mais destinés à des segments spécifiques des publics jeunes

Pôle emploi, l'APEC et le conseil national des missions locales (CNML) conduisent de nombreuses actions de partenariats avec le monde éducatif et le monde économique. Les trois opérateurs réclament un cadre davantage formalisé pour régir leurs relations de coopération avec le MENESR pour l'insertion professionnelles des jeunes. Les trois opérateurs du SPE se positionnent chacun en fonction de son cœur de métier sur l'accompagnement des catégories particulières de jeunes[84]. Ainsi, Pôle emploi et l'APEC misent sur les partenariats nationaux avec l'enseignement supérieur et le développement du numérique, et les missions locales sur les jeunes décrocheurs de l'enseignement scolaire, et plus récemment ceux des premières années de l'enseignement supérieur.

2.6.1 Pôle emploi parie sur les partenariats à destination des étudiants et sur le développement du numérique

La direction de Pôle emploi[85] admet que le sujet des partenariats école-entreprise, quoiqu'important sur le plan stratégique, demeure insaisissable par ses services opérationnels du fait du caractère peu concret des remontées du terrain.

Le protocole du 25 février 2014 entre les acteurs du service public de l'emploi et l'université, pourtant considéré comme une cible intéressante pour l'opérateur, comporte de nombreuses clauses de bonnes intentions sans retombée opérationnelle à ce jour. Pour expliquer cet état de fait, Pôle emploi souligne une responsabilité de la mise en œuvre non-identifiée à ce jour. Les moyens initialement prévus au niveau du ministère de l'emploi n'auraient jamais vu le jour et les appels à projet n'auraient pas été lancés à ce jour. Le protocole a été diffusé sans consignes aux agences et aux directions territoriales de Pôle emploi. De ce fait, il n'y aurait pas de suivi au niveau national des engagements mentionnés dans le protocole.

Les relations partenariales devraient, selon Pôle emploi, se concentrer en direction des étudiants, en aval de l'accès à l'emploi avant la fin de leur cycle universitaire et en amont, au moment charnière de la sortie de l'enseignement supérieur.

En amont, outre les étudiants pour être aidés dans des choix d'orientation éclairés, la capacité à informer sur la situation précise du marché du travail par bassin d'emploi pourrait concerner, dans une option ambitieuse, les responsables pédagogiques et les enseignants, et *a minima* les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) des universités. Pôle emploi pourrait ainsi partager sa connaissance du marché du travail, principalement issue de l'enquête annuelle réalisée auprès des employeurs sur leurs besoins en main d'œuvre[86], fournissant des informations jusqu'au niveau du bassin d'emplois.

---

[84] Voir aussi l'annexe 4.

[85] Entretien du 12 janvier 2015

[86] « L'enquête Besoins en main-d'œuvre (BMO) est une initiative de Pôle emploi, réalisée avec les directions régionales et le concours du Crédoc. Elle mesure les intentions de recrutement des employeurs pour l'année à venir... » V. http://bmo.pole-emploi.org/

Pour mieux partager son expertise comme ses données sur le marché du travail, Pôle emploi parie sur le développement d'une offre de service digitale :

- Depuis peu, ces données sont accessibles en ligne dans une page dédiée aux informations sur le marche du travail (IMT) http://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/accueil, offrant à toute personne, des informations sur un métier, un secteur d'activité ou encore à des « météos d'emplois » par région. Pour les jeunes diplômés, au lieu d'intervenir dans chaque université pour des ateliers d'entretien ou de CV, des outils numériques ou des formations numériques pourraient permettre à Pôle Emploi de se déployer.

  Dans la convention tripartite, l'objectif de Pôle Emploi serait d'intervenir au plus tôt (moins de quatre mois entre l'offre d'inscription et l'entretien). L'offre digitale pour ceux qui sont autonomes permettrait de dégager plus de temps et d'investissement pour ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi ou bien qui ne maîtrisaient pas l'informatique.
- Pôle emploi a annoncé, le 17 février 2015, l'ouverture d'une plateforme de services « Emploi store ». Associé au site www.pole-emploi.fr, Emploi store proposera des services en ligne permettant aux chômeurs « *de se repérer dans le marché de l'emploi* ». Des *Serious games* ou des simulateurs d'entretien « *pour préparer un entretien de recrutement* » font partie des outils que Pôle emploi envisage de développer, en appui à des tutoriels expliquant comment rédiger une lettre de motivation ou construire un CV. Autre objectif : proposer progressivement aux demandeurs d'emploi de la formation en ligne, voire un cursus complet jusqu'à l'obtention d'un certificat. Ces cours en ligne, dit « *Moocs* », seront en libre accès pour les demandeurs d'emplois. Une plateforme consacrée aux entreprises suivra en 2016, pour les accompagner dans leur processus de recrutement, afin d'embaucher « *plus facilement et plus rapidement* »[87].

En privilégiant cette approche, Pôle emploi souhaite répondre à deux exigences :

- Celle de son renforcement stratégique à la faveur de l'accompagnement des transitions professionnelles (accentuée par la mise en place du conseil en évolution professionnelle) *versus* son métier d'intermédiation dans l'emploi ;
- Un souci d'efficacité face à un éparpillement prévisible dans des interventions tous azimuts au niveau de l'enseignement scolaire et qu'il préfère laisser à l'initiative locale. Pour les responsables nationaux de Pôle emploi, il est possible de démystifier l'image de Pôle Emploi sur ce segment jusqu'ici peu exploré[88]. Localement et sous réserve de ressources suffisantes, les agents de Pôle Emploi pourraient intervenir dans un collège. Cela permettait de communiquer sur des filières non classiques. Il est difficile néanmoins pour Pôle Emploi d'être présents à toutes les séances.

Dans une démarche de ce type, deux points d'attention sont toutefois retenus par la direction générale de Pôle emploi :

- les difficultés sur le marché du travail rejaillissent sur le fonctionnement de Pôle Emploi qui aura du mal à agir sur l'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte parallèle du déploiement du conseil en évolution professionnelle ;
- il faut un cadre pour réussir cette coopération : un accord national entre Pôle Emploi et l'Éducation nationale ne serait pas utile s'il n'était pas inscrit dans une dynamique territoriale. Sa mise en œuvre devra passer par les CREFOP, sinon les accords n'auraient aucune traduction opérationnelle.

[87] Liaisons sociales Quotidien, n°16777, 18 février 2015.

[88] Cette assertion vient en réponse à la préoccupation exprimée par la DGEFP concernant la charge symbolique très forte liée à la marque « Pôle emploi » si on introduisait des conférences de Pôle emploi dans les classes.

2.6.2 Une démarche proactive de l'APEC pour rendre les jeunes diplômés autonomes dans la construction de leur parcours

Les responsables de l'agence pour l'emploi des cadres - APEC[89] estiment que les 250 conventions de partenariat que l'APEC a déjà signées avec une centaine d'établissements d'enseignement supérieur et consignée dans une banque de données ne lui permettent pas de cerner la cohérence d'ensemble des demandes des universités. Trois à quatre fois supérieures à l'offre de l'APEC, elles concernent tout aussi bien l'aide à la rédaction de CV que des conférences sur l'évolution du marché du travail pour les étudiants et pour les professionnels.

Elles révèlent, selon l'opérateur, l'hétérogénéité de la prise en charge de la mission d'insertion professionnelle au sein de l'université, ce qui est attendu d'elle et les partenariats sur lesquelles elle peut s'appuyer. Le positionnement des vice-présidences en charge de l'insertion professionnelle des diplômés est variable, regroupées sur une personne ou au contraire réparties sur plusieurs[90]. Leur déconcentration au niveau des composantes manquerait également de stratégie d'ensemble avec « *chacun son diaporama, chacun son discours* ». La réorientation des étudiants en situation d'échec à l'issue de la première année universitaire s'effectuerait encore sur le mode disciplinaire comme à la sortie du collège.

Face à ce constat, et pour rendre les jeunes diplômés acteurs de leur parcours (autonomie dans la recherche d'information et dans la demande d'accompagnement), l'APEC a structuré son offre autour de trois axes :

- Une offre de services dématérialisée :
  - ✓ Production d'un guide méthodologique de traduction des diplômes en compétences, en ligne sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur, avec la formation d'une personne ressource à l'université de Grenoble[91] ;
  - ✓ Proposition aux établissements de ressources numériques de type tutoriel, simulateur, fiches métiers. Le projet d'une fourniture d'accès à l'espace numérique de travail de chaque étudiant aurait marché dans un seul établissement à l'université de Corse à Corte, suite à un test réussi avec l'université de Rennes I (1300 étudiants en master scientifique)…
- Des prestations d'information et d'accompagnement :
  - ✓ Conférences assurées sur les prévisions de recrutement (poste cadres, nature contrat) dans les différentes filières à partir des enquêtes APEC de *sourcing* (pratiques de recrutement), d'insertion jeunes diplômés à un an, à deux ans, à cinq ans qui convergent dans leur résultat avec les enquêtes université et Céreq ;
  - ✓ Forum annuel d'interface et de mise en contact avec un succès mitigé : les étudiants ne sont pas sélectionnés, les entreprises confondent forum et salons de recrutement ;
  - ✓ Des prestations disponibles en ligne comme VPM (votre potentiel marché : toutes les opportunités d'emploi sur un métier - offre, état de la concurrence, salaire) et Clé d'emploi (programme personnalisé pour trouver son premier emploi) en vue de rendez-vous personnalisés avec des conseillers APEC, présentées aux universités via les délégués territoriaux de l'APEC ;

[89] Entretien du 14 janvier 2015.

[90] L'exemple donné est celui de l'Université de Strasbourg où l'on peut identifier quatre vice-présidences et vice-présidences déléguées plus ou moins en prise avec les partenariats : chargée du partenariat avec les entreprises, de la formation initiale et continue, de la réussite étudiante, de l'insertion professionnelle. V. http://www.unistra.fr/index.php?id=18315#c82213

[91] La mission a rencontré quelques difficultés à trouver l'information sur le site du ministère ESR et sur le site de l'APEC.

- ✓ Expérimentation d'un accompagnement des étudiants en Master2 pendant leur stage de fin d'études (500 étudiants) : valorisation du stage, préparation à l'insertion.

- **Des journées de mise en relation « Tremplin jeunes » :**
  - ✓ Ces journées, organisées en 2012 (six journées nationales), 2013 et 2014 (quatre journées nationales, quinze territoriales), seraient destinées à apporter par des professionnels des éclairages métier opérationnels (50-60 DRH ou cadres dirigeants d'entreprises reçoivent en entretien individuel des jeunes en présence d'un conseiller APEC qui assure au jeune le retour sur l'entretien ; des ateliers collectifs sont organisés). L'enquête post-événement montrerait un taux de satisfaction élevé.

Pour l'APEC, le taux d'insertion professionnelle des jeunes sur le marché de l'emploi dépendrait, en premier, de la dynamique du marché du travail, alors que la vitesse comme la qualité de cette insertion seraient davantage corrélées avec l'intensité et de l'efficacité de l'accompagnement vers l'emploi et donc des partenariats noués pour le favoriser. Ainsi, les jeunes diplômés ayant bénéficié d'un accompagnement renforcé dans le cadre des dispositifs d'accompagnement issus de l'accord national interprofessionnel en faveur de l'emploi des jeunes auront vu leur période de chômage écourtée en moyenne de six mois. Un écart de dix points a pu être constaté dans leur taux d'insertion après 12 mois d'accompagnement renforcé. Cette forte corrélation entre la vitesse et la qualité de l'insertion d'une part, et l'intensité et l'efficacité de l'accompagnement d'autre part, serait un des enseignements majeurs du bilan de l'accord national interprofessionnel en faveur de l'emploi des jeunes signé par les partenaires sociaux en 2011[92].

2.6.3 Fortement impliqué dans les plateformes de décrochage scolaire, le réseau des missions locales s'interroge sur son rôle dans l'accompagnement des décrocheurs de l'enseignement supérieur

Depuis 2006, le CNML[93] développe une stratégie de collaboration avec les grands opérateurs économiques pour favoriser l'accès à l'emploi des jeunes accompagnés par les missions locales. Il s'agit notamment de faire reconnaître le potentiel des jeunes que les missions locales accompagnent, aux acteurs économiques du territoire. En 2013, 42 grandes entreprises et groupes, institutions, organismes de branches professionnelle et associations se seraient engagés avec le CNML pour mener des actions de collaboration en faveur des jeunes peu ou pas qualifiés, en particulier ceux résidant en zones urbaines sensibles et bénéficiaires du contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS).

Chaque année, depuis 2006, cinq nouveaux accords nationaux en moyenne sont signés. 90 % des accords signés en 2006 ont fait l'objet d'au moins un renouvellement. Ils poursuivent les six objectifs principaux de :

- favoriser les procédures de recrutement répondant aux besoins de l'entreprise comme à ceux des jeunes accompagnés par les missions locales ;
- mieux informer les jeunes et leurs conseillers sur les métiers et les filières qui recrutent pour une meilleure connaissance du monde du travail ;
- développer le parrainage pour l'emploi notamment dans le cadre de la lutte contre les discriminations ;
- favoriser l'accès des jeunes de missions locales aux POE collectives mises en place par les OPCA ;
- favoriser l'accès des jeunes de missions locales aux contrats en alternance ;

[92] Données issues du bilan de l'accord national interprofessionnel en faveur de l'emploi des jeunes de 2011, réalisé par le cabinet Geste pour les partenaires sociaux.
[93] Entretien du 9 décembre 2014.

- favoriser l'accès des jeunes de missions locales aux emplois d'avenir.

Dans le cadre de ces accords et durant les huit dernières années, les collaborations et les actions innovantes se sont multipliées dans les régions pour faire découvrir aux jeunes les entreprises et leurs métiers, pour les recruter, les former ou les accompagner dans leur première intégration de poste.

Les missions locales sont devenues des partenaires de proximité des entreprises, avec un réseau ancré dans une culture de partenariat avec le monde économique : en 2013, 110 000 entreprises auraient mené des actions avec les missions locales pour le recrutement et les informations métiers, les forums et rencontres professionnelles.

Selon les responsables du CNML, le réseau des missions locales conduit ces actions dans un contexte de dégradation de l'emploi des jeunes. Le nombre de contrats en alternance (apprentissage et professionnalisation) signés par les jeunes suivis en mission locale baisse lui aussi (-12 % entre 2011 et 2013). La baisse importante des contrats « classiques » et de l'alternance serait en partie compensée par une forte hausse des contrats aidés, avec notamment les emplois d'avenir.

Environ 400 missions locales entretiendraient des relations opérationnelles ou des conventions avec l'Éducation nationale, pour lutter contre la déscolarisation, pour favoriser le retour en formation initiale, l'orientation, l'apprentissage, l'information sur l'emploi.

Selon le CNML, avec la mise en place des plateformes de décrochage où les missions locales sont impliquées, celles-ci travailleraient en bonne intelligence et avec efficacité avec les services des rectorats. La question se pose aujourd'hui pour les décrocheurs bacheliers et ceux en situation d'échec dans l'enseignement supérieur qui, depuis la disparition de l'association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes (AFIJ), s'adressent en nombre aux missions locales[94].

Selon l'enquête conduite par le CNML, un nombre restreint de missions locales (64) déclarent avoir développé un partenariat avec des universités, ces publics ne faisant pas partie de la commande publique actuelle adressée par l'État aux missions locales, même s'il n'est pas formellement interdit d'agir sur ce champ. En effet, les mécanismes de soutien à disposition des missions locales sont davantage centrés sur les niveaux V et Vbis (CAP) : il s'agirait des emplois d'avenir, de la garantie jeune ou autres contrats aidés. La seule exception concerne les ZUS et les ZRR où les jeunes diplômés peuvent accéder aux emplois d'avenir.

Le protocole du 25 février 2014 entre les acteurs du service public de l'emploi et l'université n'a pas été mis en œuvre faute de financement initialement prévu pour des expérimentations avec des créations de postes de conseillers, des forums sur les formations et des passerelles entre les formations. Pour le CNML, établir des partenariats au niveau national serait pourtant utile. Cela permettrait de donner de la visibilité aux actions locales et de trouver un lieu d'arbitrage sur les axes stratégiques à développer et les publics prioritaires à définir.

[94] 36 % des jeunes en premier accueil en 2013 ont au moins un baccalauréat, contre 34 % en 2012 et 32 % en 2011.

3 LA DOCTRINE DES ACTEURS ECONOMIQUES, SYNDICAUX ET ASSOCIATIFS

3.1 Les organisations d'employeurs placent le lien formation-emploi au premier plan de leurs préoccupations

3.1.1 Orienter les jeunes vers l'acquisition des compétences utiles aux entreprises et aux territoires

Pour le MEDEF, l'engagement dans les partenariats avec le monde éducatif devrait servir à « *placer les jeunes sur le chemin des bonnes compétences* », utiles pour eux pour les rendre « *acteurs de leur parcours* », utiles aux entreprises et aux territoires pour le développement économique du pays.

Le MEDEF relève trois freins à l'orientation scolaire des jeunes en France : un nombre pléthorique de diplômes devenus illisibles (17 897 titres et diplômes référencés en 2013), un problème d'adéquation des diplômes aux besoins du marché du travail et enfin, une défaillance profonde des processus d'information et d'orientation. À cet égard, elle formule plusieurs critiques :

- L'orientation scolaire resterait fortement marquée par des impératifs de gestion de flux et de structures, inhérents au système éducatif.
- L'orientation scolaire serait plus largement dominée par une réponse à la demande sociale que fondée sur une analyse prospective des besoins économiques.
- L'orientation, en tant que processus individuel, ne tiendrait pas compte des acquis antérieurs de compétences et accentuerait de ce fait la conception tubulaire des diplômes.
- L'orientation ne faciliterait pas les évolutions horizontales de cursus et hors système scolaire.

Elle propose trois axes de réforme :

- assurer à chaque élève une information sur les filières qui recrutent ;
- cibler l'orientation sur les métiers et les filières d'avenir ;
- créer une dynamique vertueuse de gestion globale de l'offre de formation.

3.1.2 Une demande accrue de compétences pour répondre aux besoins non-pourvus et à la montée en qualification exigée par les postes de travail

S'appuyant sur les résultats de son propre observatoire « tendances emplois et compétences », le MEDEF compte 400 000 emplois non-pourvus dans 100 à 150 métiers en tension. Pour leur donner de la visibilité, elle a conduit une campagne de communication en 2014-2015, avec l'initiative « Beau travail » comprenant une campagne télévisée donnant ultérieurement lieu à des kits pédagogiques (en partenariat avec le site Studyrama pour le livret et l'ONISEP pour la désignation des métiers).

De leur côté, l'UDES comme l'UPA soulignent les exigences accrues en termes de qualifications de certaines branches et métiers, sous l'effet d'évolutions technologiques, notamment. Dans l'artisanat, les structures d'emploi ont changé avec des métiers devenus de plus en plus sophistiqués (mécanisation, informatisation, amélioration des conditions de travail) conduisant à la disparition des postes peu qualifiés.

3.1.3 Travailler sur la motivation des jeunes lors du choix de leur parcours

Pour les organisations d'employeurs, une attention particulière devrait être apportée aux motivations des jeunes dans le choix de la filière professionnelle *vs.* la filière générale, comme dans le choix du secteur d'activités dans lequel ils s'engagent. Pour l'UPA, pour pouvoir accueillir des jeunes en apprentissage, les employeurs seraient particulièrement sensibles à leur motivation, pour le MEDEF à leur ambition et au caractère choisi et non contraint de leur parcours.

3.1.4 Faire évoluer l'image négative de certains métiers, notamment de l'artisanat ; faire connaître les métiers de l'économie sociale et solidaire

Pour l'UDES, si les jeunes ne se dirigent pas spontanément vers des cursus en apprentissage au sein de l'économie sociale et solidaire, cela résulte d'une grande méconnaissance des activités conduites par les associations, mutuelles et SCOP du secteur. De même, la qualité d'employeur d'une association n'est pas toujours immédiatement perceptible pour le public, qui y voit plutôt l'occasion d'un engagement bénévole que d'un parcours professionnel. Enfin, les questions de logement et de mobilité des jeunes, dans certaines activités où la détention du permis est quasiment une condition à l'emploi, se posent avec une grande acuité. En parallèle, les corps éducatifs et les prescripteurs de l'emploi n'orienteraient pas nécessairement les jeunes vers les entreprises de l'économie sociale et solidaire dont ils ne perçoivent pas le potentiel d'emplois.

Dans cette optique, les partenariats Éducation-Entreprise, découlent de la nécessité pour l'ESS de renouveler ses codes pour gagner en lisibilité, et attirer de nouveaux salariés pour faire face aux départs massifs en retraite dans les grandes entreprises et structures de l'ESS, mais également dans les TPE-TPA, souvent moins bien armées pour anticiper ces phénomènes.

Outre les formes classiques de présentations métiers dans les salons et forums, l'UDES a développé des liens avec les universités franciliennes (via le CEDIPRE[95)], avec la coopérative Solidarité Etudiante et différents membres de l'Union (CG SCOP, Crédit Coopératif, monde mutualiste…) lors des éditions des semaines étudiantes dédiées à l'ESS. En matière de promotion de l'entrepreneuriat social, des partenariats sont engagés avec « 100 000 entrepreneurs » et la fondation Croissance responsable et, plus particulièrement, avec son programme « professeurs en entreprise »[96].

3.1.5 Faire changer les mentalités dans un monde éducatif qui aurait déjà bien évolué

Selon les responsables de l'UPA, même s'il s'avère toujours compliqué pour des artisans de traiter avec une administration de la taille de l'Éducation nationale, celle-ci évoluerait dans le bon sens, notamment dans la prise en charge du décrochage scolaire par une approche personnalisée des jeunes. Le MEDEF salue, de son côté, **l'évolution récente de l'Éducation nationale consistant à préparer, au-delà de sa mission de formation de citoyens, à l'insertion professionnelle des jeunes**. Pour les représentants des employeurs, jusqu'ici les principales critiques du monde éducatif à l'égard du monde économique consistaient :

- au rappel de l'importance de la croissance pour créer des emplois et donc à insérer les jeunes ;

[95] Le CEDIPRE regroupe les directeurs de l'insertion professionnelle et des relations entreprises des 17 universités d'Île-de-France et de leurs Pôles de Recherche et d'Enseignement supérieur (PRES). Il coordonne les actions des universités et facilite les relations et les partenariats avec les entreprises, les organisations et les fédérations professionnelles du bassin d'emploi d'Île-de-France. Voir http://www.rue-aef.com/exposant/institutionnels/cedipre/

[96] CR de l'entretien du 15/12/2014 réalisé par l'UDES et validé par les inspections.

- à la critique de la surenchère effectuée par les employeurs sur les qualifications exigées des jeunes notamment avec la disparition du passage du brevet d'études professionnelles au profit du bac pro en trois ans ;

À ces assertions imputées au monde éducatif, le MEDEF oppose deux objections :

- l'existence de données issues de son propre observatoire des emplois et des compétences ;
- un écart de temporalité entre l'expression des besoins en compétences par les employeurs et la réponse de l'Éducation nationale en termes d'offre éducative qui manquerait d'agilité.

Pour les surmonter, l'organisation patronale prône des actions pragmatiques de coopération conduisant à accroître la confiance de l'Éducation nationale à l'égard des employeurs. Dans l'enseignement supérieur, en revanche, la co-construction semble être davantage appréciée par les représentants des employeurs, dès lors qu'ils estiment que les universités se sont emparées de leur mission d'insertion professionnelle des étudiants, aidées en cela par les marges de manœuvre pédagogique que leur procure la loi LRU.

3.1.6 Promouvoir des actions de partenariat décentralisées pour certains, des actions centralisées au niveau national pour d'autres

Convaincu par le rôle des individus dans la réussite des accords de partenariat, le MEDEF serait favorable à la seule multiplication des initiatives locales.

La CGPME qui développe avec le MENESR un partenariat historique au niveau national met en œuvre, depuis peu, des actions locales menées notamment à l'initiative des CGPME régionales comme des conventions Agefa PME – CGPME - Rectorat dans le cadre de la coopération technologique ou des conventions avec les académies dans le cadre de la lutte contre le décrochage (programme TopPME pour les raccrocheurs)[97].

Pour l'UPA, en revanche, il serait préférable de nouer des partenariats nationaux, les artisans étant dans l'impossibilité d'aller démarcher un établissement. Une approche nationale et consolidée permettrait, en outre, de corriger la « sédimentation » des partenariats dans les seuls secteurs faisant face à la pénurie de main d'œuvre (bâtiment, coiffure, alimentation).

3.1.7 Des critiques formulées à l'égard des réformes récentes de la formation par apprentissage et des nouvelles règles régissant les stages en entreprise

Pour les organisations patronales interrogées, l'orientation vers l'apprentissage demeure un choix par l'échec. Pour l'UPA, l'orientation vers l'apprentissage n'est pas faite de façon positive. Elle marquerait, au contraire, l'inaptitude à poursuivre des études dans l'enseignement général. Pour éviter de réduire le recrutement aux seuls jeunes en échec scolaire, l'artisanat s'oblige à un travail de séduction. De son côté, le MEDEF constate le même regard dévalorisant posé par certains employeurs sur l'apprentissage et propose de faire du niveau V une voie d'excellence. Le MEDEF comme l'UPA critiquent l'abandon par le ministère de l'Éducation nationale des diplômes de CAP qui n'existeraient plus pour certains métiers (pâtissier, boucher) obligeant les CMA à inventer leurs propres titres (UPA), qui ne seraient plus préparés que dans les CFA (MEDEF).

La réforme de la taxe d'apprentissage apporterait des bouleversements institutionnels majeurs dans un paysage déjà mouvant, jugés négativement par les représentants des employeurs.

[97] la convention de coopération qui porte sur la période 2011-2015, comporte cinq axes de développement : la sensibilisation à l'entrepreneuriat ; l'orientation et la découverte des métiers ; la coopération technologique ; l'Europe et la mobilité ; la valorisation de l'enseignement professionnel et l'apprentissage.

Pour la CGPME, la réduction des aides à l'apprentissage décidée par le CIMAP en 2013 aurait supprimé l'indemnité compensatrice de formation, l'effort de formation des entreprises ayant ainsi perdu une marque de reconnaissance. Elle a été rétablie, depuis, pour les entreprises de moins de10 salariés, mais tous les conseils régionaux ne l'auraient pas encore mise en place.

Pour le MEDEF, certaines des modifications intervenues dans la réglementation sur l'accès des mineurs relatif à l'utilisation des machines dites « dangereuses » comme l'instauration d'une autorisation préalable à l'accueil de ces jeunes, aurait contribué à la baisse du nombre de contrats conclus, la lourdeur de la démarche liée à la crainte de contrôles tatillons, alimentés par des refus de principe de l'inspection du travail, décourageant nombres d'entreprises à accueillir de jeunes mineurs. Cette organisation propose de rétablir le régime de la déclaration préalable qui responsabiliserait l'entreprise.

La difficulté de rompre un contrat d'apprentissage lors d'un échec d'orientation ou de parcours est également citée. Pour le MEDEF, Il n'est pas rare que les jeunes apprentis consacrent de longues séquences aux formations dispensées dans le Centre de Formation d'Apprentis (CFA). De ce fait, le temps passé en entreprise, pendant la période d'essai, serait peu important et ne permettrait ni à l'entreprise, et dans une moindre proportion, ni au jeune, d'apprécier si les conditions d'une bonne collaboration sont réunies. Les risques de rupture ou d'insatisfaction seraient dès lors plus importants, une fois la période d'essai terminée, et plus complexes à gérer. Il convient d'apprécier la durée de la période d'essai au vu du temps passé dans l'entreprise. Cette organisation propose donc de neutraliser le temps passé en CFA pour apprécier la durée de la période d'essai. Le Medef reprend également à son compte la préconisation d'un récent rapport de l'IGAS, l'IGA, l'IGEN et l'IGAENR, selon laquelle les conditions et modalités de rupture du contrat d'apprentissage doivent être celles du droit commun (CDD), à l'instar du contrat de professionnalisation.

L'UPA propose aussi de faire modifier la nature des contrats d'apprentissage afin de rendre possible la rupture après six mois.

Pour l'UPA, l'accueil des stagiaires en entreprise aurait également un effet cannibalisant sur le recours à des jeunes apprentis. C'est pourquoi elle préconise de limiter strictement les stages à ceux obligatoires dans le cursus. Pour la CGPME, au contraire, la loi du 10 juillet 2014 qui renforce l'encadrement des stages, aurait un « *effet dévastateur* » sur l'organisation des stages : limitation du nombre de stagiaires présents simultanément, rémunération importante quand la durée de stage est supérieure à deux mois, ticket restaurant à fournir et frais de déplacement à rembourser, impossibilité pour le stagiaire d'être affecté aux tâches dévolues aux salariés. Le MEDEF, qui défend une politique de qualité des stages dans le cadre des cursus d'enseignement et reposant sur les partenariats noués au sein du trinôme enseignant / tuteur / stagiaire, estime que la nouvelle loi n'en donne pas les gages nécessaires.

Pour l'UDES, dans l'économie sociale et solidaire, les employeurs seraient peu familiarisés avec le dispositif « apprentissage » et plus largement avec les dispositifs d'alternance, du fait d'une culture importante de recours aux contrats aidés, sous l'impulsion des politiques publiques d'emploi. Les arbitrages des employeurs se porteraient alors plus naturellement sur ces formes de contrats aidés plus souples et qui engendrent une charge financière moindre que le contrat d'apprentissage. Il faut ajouter, enfin, que les associations, majoritaires dans l'économie sociale et solidaire, ne sont pas, pour la plupart, assujetties à la taxe d'apprentissage, et ne s'interrogent donc légitimement pas sur le « retour » qu'elles pourraient en percevoir en embauchant un apprenti.

Pour l'UDES, un certain nombre de spécificités d'activité du secteur des services à la personne sont susceptibles de freiner les constructions de parcours en apprentissage : il en va ainsi par exemple, des interventions à domicile dans les activités d'aide et de soins à domicile, qui, pour être pratiquées dans le cadre de l'apprentissage, nécessitent le consentement du bénéficiaire, alourdissent la prise en charge par l'employeur (intervention en binôme à domicile) sans compensation de la part des financeurs, et, enfin, peuvent rendre la détention du permis de conduire absolument indispensable pour l'apprenti.

Dans certains secteurs (action sociale, santé, insertion, etc.), la fragilité des publics pris en charge exige de la part de l'intervenant une grande maturité, ce qui implique souvent d'avoir multiplié les expériences sur le plan tant professionnel que personnel, et donc d'avoir atteint un certain âge – âge au-delà duquel le parcours en apprentissage n'est plus toujours possible.

3.1.8 Pour les représentants des employeurs, le souhait d'intervenir dans le contenu des formations n'est pas encore totalement satisfait

Pour les représentants des employeurs, les discussions au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) ne porteraient pas sur les sujets de fond.

Dans le secteur de l'artisanat, l'insatisfaction à l'égard des CPC s'est traduite, selon une remarque critique de l'UPA, par une prolifération contreproductive des titres spécifiques des chambres des métiers et de l'artisanat (complexité, besoin de les faire reconnaitre). Cette réaction se justifie, néanmoins, par la fermeture prématurée de certains sections par l'Éducation nationale qui estimait que des métiers de boucher ou de pâtissier allaient disparaître.

La CGPME dresse, en revanche, un bilan plutôt positif du fonctionnement des CPC pour l'élaboration des référentiels métiers et des référentiels de certification, les référentiels de formation étant de la seule compétence de l'Éducation nationale. Pour les représentants des PME, les professionnels de leur secteur sont demandeurs d'une participation aux jurys qui leur permette de noter le candidat notamment pour ce qui est du savoir-être. En effet, l'attente majeure de l'entreprise porterait sur le savoir-être du jeune (respect des consignes, des horaires, du travail en équipe), ainsi que sur des compétences de base maîtrisées. La CGPME déplore la disparition du comité interprofessionnel consultatif qui permettait une coordination, comme ce qui se fait avec la CNCP pour les CQP/CQPI. La participation des professionnels des PME au conseil d'administration des IUT serait effective. Tel n'est pas le cas des CA d'université où le MEDEF occupe toujours l'un des 2 sièges réservés, l'autre étant attribué à un chef d'entreprise lié au Président de l'université.

L'UDES a fait part à la mission des critiques des responsables du CoSMos (le Conseil Social du Mouvement Sportif) à l'égard du fonctionnement des CPC[98]. Dans ce secteur, les réunions de la CPC (environ trois par an) auraient pour unique objet d'émettre des avis sur la création de tel ou tel diplôme du secteur. En effet, le nombre de diplômes étudiés par les membres de la CPC est tellement important que les membres de la commission ne disposent pas du temps nécessaire pour mener des débats de fond.

Pour le CoSMoS, la CPC devrait « *être un lieu de débat sur les évolutions des certifications et de leur architecture et ne devrait pas résumer ses travaux à ceux d'une chambre d'enregistrement* ». Il partage le constat « *d'un déficit de concertation entre le ministère et les autres membres de la CPC, en particulier les branches professionnelles, du fait même de la lourdeur des procédures d'instruction liées à la création de certifications, pour lesquelles elle émet des avis et qui, par ailleurs, sont consommatrices d'un volume d'activité par agent très important* », constat formulé par l'IGJS dans un récent rapport public. Le CoSMoS serait favorable à un allègement considérable de la charge d'instruction des projets de règlements de diplômes et à la réorganisation de la CPC afin de confirmer qu'elle constitue, pour le ministère et ses partenaires, l'instance stratégique d'orientation et de concertation de la politique de formation et de certification aux métiers du sport et de l'animation[99].

[98] Ces CPC se trouvent à divers moments dans le giron du MENESR en fonction du périmètre des attributions de ce ministère.
[99] Avis recueilli pour la mission par l'UDES. Mail du 17/01/2015.

L'appréciation la plus critique du fonctionnement des CPC provient du MEDEF. Dans un projet de protocole d'expérimentation sur la co-construction des diplômes, l'organisation patronale propose à des branches volontaires[100] de revoir le processus d'élaboration des diplômes professionnels de l'Education nationale afin de :

- accélérer ce processus dont la durée est aujourd'hui relativement longue et devrait passer de dix-huit mois en moyenne à douze mois entre le lancement des travaux par la commission professionnelle consultative (CPC) compétente et l'avis sur le diplôme terminé ;
- veiller à une meilleure lisibilité du contenu des diplômes professionnels pour les différents publics susceptibles de les utiliser (candidats, professionnels, enseignants et formateurs..) et à un découpage en unités qui permette une capitalisation de blocs de compétences, selon la logique des ECVET ;
- veiller à une meilleure prise en compte des différentes modalités d'accès aux diplômes (par exemple l'apprentissage) pour l'élaboration des éléments constitutifs de ces diplômes, en particulier ceux relatifs aux définitions d'épreuves (voir annexe) ;
- renforcer le rôle et l'implication des professionnels dans le dispositif de conception et de rénovation de ces diplômes. En effet, leur expertise est essentielle s'agissant d'identifier en particulier la cible professionnelle des diplômes, les activités qu'ils visent et les compétences attendues. La mobilisation des professionnels peut prendre différentes formes, telles que l'audition de titulaires d'emploi ou la soumission des différents éléments constitutifs des diplômes à des titulaires d'emploi ou encadrants de proximité ;
- s'inscrire dans la perspective globale de l'ensemble des certifications et en cohérence avec les autres processus ministériels.

En complément d'une revue des *process* existants du fonctionnement des CPC, le MEDEF propose qu'une expérimentation soit conduite pour quelques diplômes et consistera à confier à un binôme salarié/employeur la rédaction de certaines parties des référentiels de ces diplômes[101].

Les organisations d'employeurs formulent deux exigences à l'égard du monde éducatif : la maîtrise des savoirs de base et du savoir-être.

Pour l'UPA, le principal handicap des jeunes apprentis se situe au niveau des savoirs de base (lire, écrire, compter), alors que les problèmes de comportement ou de savoir-être (code vestimentaire, vouvoiement, civilité, ponctualité) qui ne sont pas nouveaux, sont correctement pris en charge par les CFA. Elle souhaiterait que la sortie de l'enseignement scolaire soit conditionnée à l'acquisition des savoirs de base.

La CGPME propose de longue date la création d'une session d'accès sécurisé à l'entreprise ou SAS. Formule d'insertion de 3 à 5 jours pour des jeunes de 15 à 27 ans, quel que soit le niveau, sans autre préalable qu'une déclaration préalable, pour servir d'orientation avant un contrat d'alternance, cette proposition se heurterait, selon elle, aux dispositions du droit du travail.

---

[100] D'après le document remis au Président de la République lors de la concertation apprentissage de septembre 2014, les branches professionnelles qui ont d'ores et déjà confirmé leur volonté de s'engager dans l'expérimentation post Conférence sociale 2014 seraient : Fédération de la plasturgie, UIMM, FIEEC, UIC, Fédération de la propreté, FFSA, UCV, FNTP.

[101] « *Mise en œuvre de la feuille de route issue de la Grande conférence sociale des 7 et 8 juillet 2014« Au sein des commissions professionnelles consultatives, un binôme salarié/employeur sera chargé de la rédaction du référentiel des activités et du référentiel de certification pour les compétences professionnelles ». Protocole d'expérimentation : projet pour la formation interprofessionnelle du 13 janvier 2015* ». Note transmise à la mission par mail du 21/01/2015.

3.2 Les organisations de salariés, malgré des points de vue parfois divergents, appellent de leurs vœux une mobilisation plus importante des acteurs en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes

3.2.1 La CFDT inscrit la réflexion sur la question éducative dans la problématique plus large de la sécurisation des parcours professionnels, tandis que Force ouvrière admet ne pas investir le sujet au niveau confédéral

La CFDT[102] place l'enjeu des partenariats Ecole-Entreprise, dans le cadre plus large de la sécurisation des parcours professionnels. Pour elle, l'organisation globale du système éducatif a peu évolué malgré l'évolution du monde du travail dans lequel les trajectoires professionnelles sont devenues aléatoires et complexes. La question de l'insertion professionnelle s'envisage au moyen de l'orientation. L'Education nationale peut agir plus efficacement en faveur de l'insertion dans l'emploi, car une part importante de l'employabilité des jeunes revient à leur formation initiale. La primauté du diplôme n'a jamais été remise en cause ; la question des passerelles demeure secondaire alors qu'elle existe depuis longtemps.

Force Ouvrière n'a pas cherché à investir les sujets éducatifs au niveau national. Peu abordées avec les organisations patronales au niveau interprofessionnel et dans les échanges institutionnels avec le gouvernement, les questions éducatives sont prises en charge par ses syndicats des personnels de l'Education. La confédération manifeste, cependant, un regain d'intérêt récent autour de la réforme territoriale et de la montée en puissance des régions.

3.2.2 Une prégnance très relative des partenariats au niveau territorial : peu connus, ils seraient aussi peu appréhendés par les acteurs syndicaux locaux

Pour la CFDT, l'ouverture du monde éducatif aux différents acteurs pose la question de la capacité de l'Education nationale à faire vivre et valoriser les partenariats noués au niveau national. La prégnance des partenariats reste relative au niveau territorial : peu connus, ils sont très peu appréhendés par les partenaires sociaux au niveau de la région.

Par ailleurs, les expérimentations de la mise en place du service public de l'orientation sont jugées positivement par l'organisation, tout comme les nouvelles instances de gouvernance quadripartites reliant les problématiques d'emploi, de formation, d'orientation (notamment les cartes des formations). La CFDT interroge la capacité de l'Education nationale dans son ensemble à faire vivre les partenariats, concrètement au niveau des établissements et au contact des élèves. Des initiatives volontaristes existent dans certains territoires qui tentent de s'appuyer sur des dispositifs nationaux comme les bourses de stages en région Pays-de la Loire.

Pour Force Ouvrière, au contraire, les associations regroupant les collectivités locales s'emparent de plus en plus des sujets d'éducation, tandis que les ministères n'abordent pas cette question avec les organisations syndicales ni comme sujet de discussion ni de négociation. Il y a du côté de l'association des régions de France (ARF) une volonté de transférer tous les outils de la politique de l'emploi et de formation aux régions. Elles souhaiteraient gérer la politique localement, en lien direct avec les employeurs. La région serait devenue le « *vecteur total* » de la formation professionnelle. La carte des formations est construite par le recteur et les régions.

[102] Entretien du 6 janvier 2015 avec Force ouvrière, du 13 janvier 2015 avec la CFDT et du 16 février 2015 avec la CFTC. Les organisations CFE6CGC et CGT n'ont pas pu répondre positivement aux demandes d'entretien de la mission.

Pour la CFTC, les jeunes construisent leurs idées d'orientation en interaction avec leur environnement, ce, d'autant plus que de nombreux métiers manquent de visibilité et que les « stages découverte de 3ème » se déroulent dans la proximité familiale. Elle souhaite que ces stages soient envisagés différemment, en les démarrant plus tôt dans le cursus, et en les prolongeant de manière plus continue et moins contraignante (arguant du fait que beaucoup de jeunes feraient leur choix en classe de 1ère). De même, les taquets dans le parcours scolaire des jeunes devraient être réversibles de manière à ce que l'échec ne soit pas vécu comme étant définitif.

Pour la CFDT, alors que les organisations syndicales interviennent au niveau national pour l'identification des filières d'avenir, elles devraient être davantage associées au niveau territorial dans la définition des besoins en compétences et en emploi et dans leur articulation avec les pôles de compétitivité.

Pour Force Ouvrière, confier aux régions les cartes des formations risque, au contraire, de renforcer l'inégalité à l'Ecole, notamment en matière d'orientation. Il faut que le niveau national apporte une logique de péréquation et de répartition pour consolider des filières dont les besoins devraient être recensés au niveau des branches professionnelles. Seules, les très grandes entreprises disposent de moyens pour faire entendre leurs besoins auprès des décideurs politiques. Ces besoins peuvent aller à l'encontre d'un maillage national nécessaire pour éviter le « tronçonnage » des formations. De même, la tendance naturelle des régions à vouloir disposer de toutes les formations sur leur territoire, irait à l'encontre une nécessaire spécialisation territoriale.

3.2.3 Des appréciations divergentes quant à la place et à l'implication de la communauté éducative dans le rapprochement Ecole-Entreprise comme dans l'orientation des jeunes

Pour la CFDT comme la CFTC, le travail de conviction auprès des organisations syndicales des personnels de l'Education devrait continuer. La CFDT souhaite, ainsi, une Ecole ouverte aux partenaires, et notamment à l'Entreprise. Or, les relations entre l'Ecole et le monde de l'Entreprise sont souvent décriées car, favorisant de la sorte, la seule formation de la main d'œuvre au service de l'économie.

Pour ces deux organisations, un décalage verrait le jour entre les représentations des enseignants en poste et le discours de certains de leurs représentants : « *ce qui se passe sur le terrain évolue rapidement même si les expériences locales sont dépendantes des personnes* ». L'enseignement professionnel serait, par nature, plus ouvert aux partenariats que l'enseignement général et technologique. La CFTC estime même que les enseignants de la filière générale ne sont pas suffisamment formés et armés pour une orientation éclairée de leurs élèves, dans leurs études comme dans le choix professionnel qui en découlerait.

Pour FO, les personnels de L'EDUCATION, au premier rang desquels les conseillers d'orientation, doivent être associés à l'orientation des élèves. Pour cela, il faut leur donner les moyens d'être efficaces, d'actualiser leurs connaissances et d'avoir moins d'élèves à suivre.

Pour la CFTC, dans la mesure où les personnels de l'Éducation nationale sont en position de juge et partie et, à partir du moment où les jeunes et leurs familles font de plus en plus appel à des acteurs privés, la fonction de l'orientation ne devrait pas leur être confiée. CFTC comme CFDT souhaitent voir cette fonction externalisée en dehors de la communauté éducative, sauf à accroître significativement les modalités et les moyens d'immersion dans le monde économique. Il faut agir sur la formation continue des enseignants pour leur faire découvrir l'Entreprise. Il faut penser aux stages longs en entreprise dans le cadre de la formation continue et résoudre la difficulté de leur remplacement. Pour la CFTC, les quelques 2000 stages annuels proposés par le CERPEP ne seraient pas suffisants, au vu du nombre d'enseignants et de l'évolution du monde économique et des besoins des jeunes.

3.2.4 Une moindre association des confédérations syndicales aux accords de partenariat, jugée regrettable par la CFDT

La CFDT estime être peu associée à la conception des partenariats Ecole-Entreprise, mais elle est fortement intéressée à l'idée d'être associé, au regard des avancées de la loi du 5 mars 2014, à la définition de la stratégie de coopération dans les conventions-cadres avec l'Education nationale, tout comme dans la gouvernance de la formation professionnelle initiale dans son ensemble. Elle voudrait voir se renforcer dans les partenariats la formation tout au long de la vie, les enjeux du décrochage et une coopération plus étroite entre les missions locales et les CFA, ces derniers ne jugeant pas assez positivement les candidatures des jeunes accompagnés par les missions locales.

3.2.5 Les trois facteurs de réussite des actions conduites : récurrence, visibilité, convivialité

Les dispositifs récurrents, comme la Semaine de l'industrie, sont plus visibles et bénéficient de bons retours. Mais, comme pour les « stages de 3ème en entreprise », il est difficile d'apprécier leur impact. Il faut que les élèves puissent voir de près des situations de travail ou des entreprises en marche, pour aller au-delà du discours, surtout pour les jeunes élèves. La Semaine de l'Entreprise ou les Olympiades des métiers (pour montrer la variété des métiers de l'artisanat et de l'industrie) favorisent des contacts concrets, plus efficaces que le seul discours du chef d'entreprise dans une situation de classe. La convivialité construite par les CLEE (comités locaux éducation-entreprise) est également appréciée positivement pour faire évoluer le regard du monde éducatif porté sur l'Entreprise. Ce dispositif semble intéressant par ses liens avec la logique du territoire et parce qu'il crée de la convivialité, de la confiance…

Pour la CFDT, le développement des micro-entreprises dans l'enseignement professionnel, à l'instar des pratiques déjà en cours dans l'enseignement agricole public, serait intéressant à poursuivre, comme par exemple cette démarche jugée remarquable à l'initiative de l'Académie de Toulouse (voir encadré).

Schola Ingeniosa® est un dispositif académique créé en 2010, dont l'objectif vise à développer l'esprit d'entreprendre chez les lycéens et lycéennes de l'académie de Toulouse.
Au travers de la construction d'une entreprise lycéenne sur une année scolaire, Schola Ingeniosa est un moyen d'approfondir les apprentissages par du concret, d'apprendre à connaître d'autres sections et travailler en équipe. Ce projet est souvent une occasion pour les élèves de se découvrir des compétences insoupçonnées et de se confronter au monde économique.
Il leur faut créer et vendre un bien ou un service à l'extérieur de l'établissement ou concevoir des projets à finalités sociales ou solidaires.
Le dispositif « Schola Ingeniosa », a permis depuis sa création, à plus de 800 élèves de l'académie de Toulouse de développer un esprit d'initiative, de créativité, de solidarité en se confrontant à la réalité de la création d'une entreprise.
Cette opération est appréciée et unanimement reconnue comme une réussite par tous les partenaires du monde économique.

Source : *http://dafpic.ac-toulouse.fr/web/fr/18-l-esprit-d-entreprendre-schola-ingeniosa.php*

3.2.6 Une faiblesse majeure : l'absence des représentants des salariés lors de la présentation des métiers en classe

Pour la CFDT, les organisations syndicales seraient associées de façon inégale sur le territoire pour promouvoir les métiers auprès de l'Ecole. Cette association jugée globalement insuffisante, pourrait être positive à condition que l'intervention soit de qualité. Il se pourrait que les établissements scolaires ne voient pas d'un très bon œil l'immixtion des organisations syndicales dans le travail de description des métiers, alors qu'il s'agirait de décrire un métier dans la situation réelle de son exécution. L'élaboration du PIIODMEP, centrée sur la vision économique des employeurs, gagnerait à inclure le point de vue du salarié.

Au chapitre de l'élaboration des contenus des formations en lien avec la construction des diplômes, la mission a pu noter une appréciation divergente du pilotage des commissions professionnelles consultatives (CPC). Si la CFDT juge positivement la proposition issue de la conférence sociale de 2014 consistant à confier le pilotage des ces commissions à un binôme employeur-salarié, pour Force Ouvrière, au contraire, les CPC devraient rester encadrés par des représentants du monde éducatif (enseignants et inspecteurs de l'éducation).

La refondation, sans dialogue réciproque, du socle commun de connaissances, de compétences et de la culture de l'Education nationale d'une part et du socle commun de connaissances et de compétences professionnelles (S3CP) du comité observatoires et certifications des partenaires sociaux d'autre part, est un autre sujet de préoccupation syndicale. Cette double définition, sans concertation dans le monde éducatif et professionnel, serait source de confusion. Leur coordination contribuerait à faire correspondre le socle de sortie des élèves du système scolaire avec le socle d'entrée des nouveaux salariés dans le monde du travail.

3.2.7 Des appréciations différentes des récentes évolutions de l'apprentissage

Pour Force Ouvrière, alors que l'enseignement technologique est envisagé par les élèves comme leurs parents comme une poursuite des études après le collège et post-bac, l'enseignement professionnel serait perçu par l'institution scolaire comme une modalité d'insertion professionnelle. Or, selon cette organisation, les jeunes souhaitent aujourd'hui poursuivre leurs études le plus longtemps possible.

L'enseignement professionnel intègre *de facto* les liens avec les entreprises tous les jours. Les diplômes sont fondés sur l'alternance et l'intégration à l'entreprise, où les partenariats fonctionnent bien entre l'enseignement professionnel et l'entreprise et de manière historique, et notamment, par l'entremise des chefs de travaux. L'évaluation des PFMP est faite en entreprise : si le jeune n'est pas évalué, il ne peut pas obtenir le diplôme. Pour certains jurys, la présidence est assumée par un professionnel (CET). Les CA des EPLE comportent des représentants des entreprises. Les rôles doivent être bien différenciés entre l'Ecole pour la formation et l'Entreprise pour l'insertion professionnelle.

Il serait souhaitable de construire un parcours pour les jeunes qui suivent l'enseignement professionnel du CAP au BTS. Ces jeunes sont le plus souvent issus des milieux les plus défavorisés et subissent de fortes discriminations, à la fois à cause de l'origine et du sexe. Le bac pro doit s'appuyer sur des CAP et être moins concentré sur le tertiaire. FO était favorable au bac pro en trois ans, à la condition qu'il intègre la notion de parcours avec le CAP.

Pour Force Ouvrière, l'apprentissage n'est pas la solution à la diminution du nombre de demandeurs d'emplois chez les jeunes ; les enquêtes du Céreq le démentiraient selon elle. Un titulaire de BTS ou un ingénieur en apprentissage n'ont pas la même valeur sur le marché du travail. Par ailleurs, le plus grand nombre d'apprentis est concentré au niveau V, alors que le gouvernement veut développer les niveaux II et III. Enfin, avec l'apprentissage sous statut salarié, le jeune est formé à un seul poste, l'objectif étant son employabilité directe, contrairement à un parcours en lycée professionnel où la qualification est plus générale et pourrait permettre un parcours tout au long de la vie.

L'accélération du développement de l'apprentissage serait liée à la mise en place des Campus des métiers et des qualifications qui prévoient une mixité des publics et des parcours susceptibles de créer des situations gênantes :

- Les élèves seraient dans un rythme scolaire, avec une année scolaire de 36 semaines de cours et 22 semaines de PFMP (décret), alors que les apprentis passent trois semaines en entreprise et une semaine en CFA. Contrairement aux jeunes apprentis, les lycéens professionnels ne sont pas rémunérés, ce qui réunirait des publics aux statuts différents au même endroit et serait, dès lors, problématique.
- L'enseignement professionnel repose sur un équilibre fragile et difficile. Si on rompt les équilibres, il serait difficile de gérer un apprenti qui ne vient que dans certains cours. Alors que l'enseignement professionnel parvient à développer une pédagogie individualisée, il ne réussirait pas encore à générer des parcours individuels.
- Les régions voudraient mutualiser les plateformes technologiques et réunir tous les publics dans les lycées professionnels. Cette logique économique ne correspondrait pas aux réalités du terrain.

La CFTC perçoit, quant à elle, de nombreux signaux en faveur de la transformation de la voie professionnelle en une filière d'excellence et non de relégation (choix par défaut). Elle souhaiterait même une orientation plus précoce des jeunes vers la voie professionnelle en tenant compte, toutefois, du fait que la stagnation économique actuelle rendrait plus rares les places d'apprentissage comme les emplois à l'issue de cette période.

3.3 Un univers multiforme d'associations mues par des doctrines similaires et des actions souvent redondantes

3.3.1 *Entreprendre pour apprendre* se prévaut d'une doctrine historique en faveur de l'employabilité des jeunes et pour promouvoir l'entreprise comme lieu d'épanouissement[103]

Membre français de l'association *Junior Achievement Worldwide*, créé en 1919 par l'industriel américain Henry Ford, *Entreprendre pour apprendre (EPA)* puise sa théorie d'action dans la doctrine historique de la maison-mère en faveur de l'employabilité des jeunes et de promotion des entreprises comme lieu d'épanouissement.

À travers des actions de création d'une mini-entreprise au niveau scolaire et d'un programme start-up au niveau post-bac, il s'agirait de conduire les jeunes à acquérir l'esprit d'équipe, l'autonomie, la responsabilité, la prise de parole en public, autant de compétences faisant partie du socle commun européen. Un troisième programme destiné aux élèves de CM1 à la 6e, viserait l'éveil économique et l'initiation au fonctionnement d'une collectivité locale : l'action consiste à

[103] Les responsables d'Entreprendre pour apprendre, de l'association jeunesse et entreprises, de l'institut de l'entreprise et de l'association Le Réseau ont été rencontrés par la mission. À l'exception de *Croissance responsable*, l'ensemble des associations figurant dans la partie 3.3 disposent d'un accord ou d'une convention particulière de partenariat avec le MENESR.

inventer une réponse à un besoin collectif identifié, en insistant notamment sur l'éducation à la citoyenneté et sur le rôle du commerce de proximité. EPA est également partenaire de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), dans le cadre du déploiement des mini-entreprises dans les zones d'éducation prioritaire (notamment en Ile-de-France et en région Rhône-Alpes).

Les valeurs EPA énoncées dans son rapport d'activité 2013-2014

« La créativité, l'innovation, l'autonomie éveillent le progrès
Nous éveillons et sensibilisons, c'est-à-dire nous stimulons la curiosité et l'intérêt d'un large public à la création d'activités, au travail en équipe, à la concrétisation des idées, au bien-fondé d'être entrepreneur. Stimuler : c'est préparer attitudes et perceptions, pour s'acculturer à l'entrepreneuriat.

L'engagement, l'esprit d'entreprendre et la citoyenneté sont plus que jamais au centre de l'épanouissement
Nous faisons prendre conscience aux jeunes, que la culture entrepreneuriale est stimulante et enrichissante sur les plans intellectuel et personnel. Que lors de leur vie professionnelle, ils devront créer de l'activité pour participer au développe - ment de notre pays. Il est indispensable d'informer de façon réaliste ce que sont les créations d'entreprise et d'activité, leurs mécanismes, leurs enjeux, les compétences et outils nécessaires, sans rien cacher des risques et des difficultés.

Le partenariat et les rencontres sont des puissances exponentielles
1 + 1 = 10 Nous coopérons, coordonnons et partageons nos expériences avec d'autres réseaux associatifs et entreprises (via notamment le parrainage) pour développer notre complémentarité. Nous élargissons l'horizon des jeunes dans un monde où les échanges internationaux deviennent des opportunités, des milieux multiculturels évolutifs. Accéder aux compétences et aux ressources des autres augmente de façon importante la valeur collective de l'apprentissage entrepreneurial.

L'apprentissage par l'action et l'éducation sont nécessaires pour rendre possibles les plus belles utopies
Nous proposons nos solutions éducatives à tous les jeunes et assurons une complémentarité et une cohérence entre les apprentissages, pour développer leurs compétences entrepreneuriales telles que la persévérance, la créativité, le sens des responsabilités, la confiance en soi et l'esprit d'équipe. »

Source : http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/fr/images_telecharges/administrator/telechargeable/complet%20double%20bd.pdf

3.3.2 Fondée par Y. Gattaz, l'association *jeunesse et entreprises* (AJE) investit les problématiques d'emploi et de formation des jeunes, dans le but de jeter des passerelles entre l'Ecole et l'Entreprise

Essentiellement composée de bénévoles, l'association *jeunesse et entreprises* (AJE) a été fondée par Yvon Gattaz, alors qu'il était encore président du CNPF. Lui-même fils et petit fils d'enseignant, il a souhaité, ce faisant, contribuer, à partir de 1986, à combler le vide qu'il mesurait entre l'Ecole et l'Entreprise. L'association a réalisé un certain nombre d'études pour analyser l'existant, les problématiques d'emploi, d'alternance, de formation des jeunes, les liens Ecole-Entreprise Elle s'est beaucoup investie dans l'information et l'accompagnement de la voie professionnelle et de l'alternance. Elle a compris qu'il fallait agir sur le terrain : elle regroupe une trentaine d'associations départementales composées à 50 % d'enseignants et 50 % de représentants du milieu économique et de l'entreprise.

Pour bénéficier des services proposés par l'AJE (visites, forums, portes ouvertes, colloques), les établissements scolaires sont invités à adhérer aux associations locales de l'AJE (avec ou sans cotisation à la clé). Certains établissements sont particulièrement actifs ; ils font parrainer les classes par des professionnels de l'Entreprise, accueillent des professionnels dans les classes… Les établissements et les entreprises les plus engagés dans la démarche de rapprochement sont labellisés AJE. Il existe une charte indiquant les engagements de l'établissement et un cahier des charges pour la labellisation.

3.3.3 *Croissance responsable*, fondée par Y. Gattaz et Ph Hayat, œuvre également au rapprochement les mondes de l'Ecole et de l'Entreprise

Placée sous l'égide de l'Institut de France, *Croissance responsable* fait partie du réseau *Entrepreneurs demain !*, créé par Y. Gattaz, Ph. Hayat (gérant d'un fonds d'investissement), la fondation Entreprendre et l'Agefa-PME. « *Lieu de débat ouvert et apolitique, elle a pour objectif de faire de la pédagogie auprès du grand public sur l'économie de marché. L'une de ses premières initiatives est d'œuvrer au rapprochement entre les mondes de l'Entreprise et de l'Éducation* ». Depuis 2012, la Fondation Croissance Responsable, en partenariat avec les académies d'Ile-de-France et avec le concours du CERPEP, a mis en place un dispositif qualifié d'innovant afin de rapprocher les mondes de l'Ecole et de l'Entreprise. Des stages découverte de trois jours au sein d'entreprises partenaires sont proposés aux professeurs de collège et de lycée ainsi qu'aux conseillers d'orientation.

3.3.4 Pour transmettre la culture d'entreprendre, *100 000 entrepreneurs* mise sur les témoignages d'entrepreneurs dans les établissements

100 000 entrepreneurs est une association d'intérêt général, fondée et dirigée en 2007 par Ph. Hayat, gérant d'un fonds d'investissement et cofondateur de *Croissance responsable*. L'objectif principal de cette association consisterait à transmettre la culture d'entreprendre aux jeunes, en organisant des témoignages bénévoles d'entrepreneurs dans les établissements scolaires, de la classe de 3ème à l'enseignement supérieur.

Lors de l'intervention, les entrepreneurs transmettent la signification de l'acte d'entreprendre. Les élèves découvrent le fonctionnement concret du monde professionnel, les différents secteurs d'activité, ainsi que les mécanismes et les fonctions de l'entreprise. A l'issue de cet échange, les jeunes appréhendent mieux l'utilité concrète des matières enseignées et les différents axes d'orientation scolaire.

Dans la philosophie de *100 000 entrepreneurs*, entreprendre signifierait « *porter un projet que l'on a choisi, mobiliser ses efforts pour le mener à bien, et donner ainsi un sens à son action* ». L'action de *100 000 entrepreneurs* concerne l'ensemble des établissements scolaires en collaboration avec les enseignants, les chefs d'établissement et l'Éducation nationale. Toutefois, les établissements situés en « zone d'éducation sensible » constituent l'engagement prioritaire de 100 000 entrepreneurs, à la suite de la signature, le 13 décembre 2006 avec le ministère de l'Éducation nationale, de la Charte au service de l'égalité des chances.

3.3.5 *Les boutiques de gestion* dirigent leur action d'appui vers les entrepreneurs pour faire émerger les idées et les projets de création

Réseau national d'appui aux entrepreneurs depuis 1979, *les boutiques de gestion (BGE)* affichent, en 2014, la création de 17 000 entreprises, de 28 600 emplois ; 74 % d'entreprises pérennes à trois ans. Il s'agit d'une association dotée d'un conseil d'administration composé de trois collèges d'administrateurs, de salariés et de personnalités qualifiées. Elle propose un dispositif appelé Balise, « p*ensé pour faire émerger les idées et les projets de création*. *Il s'adresse à tous ceux qui ont 'l'envie' mais pas forcément de projet bien défini* ».

Les BGE organisent un concours « Talents de la création d'entreprise » depuis 1997, les « Talents des cités » pour le compte du Sénat et du ministère de la Ville, en partenariat avec la Caisse des Dépôts, un site de présentation des projets notrepetiteentreprise.com. *Les BGE* comptent parmi leurs partenaires les ministères de l'Economie, de l'Education, du Travail, de la Ville et d'Outre-mer, la direction générale des entreprises et le commissariat général à l'égalité des territoires.

Leur projet stratégique consiste à :

- développer un écosystème favorable aux petites entreprises ;
- aller chercher les entrepreneurs de demain ;
- développer la valeur ajoutée apportée aux créateurs d'entreprise ;
- assurer les conditions du leadership des BGE sur l'appui à la création des TPE :
  - en ouvrant sa gouvernance aux personnalités qualifiées ;
  - en partageant des idées et en construisant des solutions ;
  - en mesurant l'impact de ses actions, affirmant un discours BGE sur la création d'entreprise ; étant en mesure de faire des propositions aux pouvoirs publics.

3.3.6 *Enactus-France* souhaite favoriser le progrès sociétal par le développement de l'entrepreneuriat social

Créé en 1975 aux États-Unis, *Enactus* est une ONG avec une présence dans 36 pays et 1 600 universités, regroupant au total 66 500 étudiants. Association loi 1901, *Enactus-France* est une communauté d'étudiants et d'acteurs du monde académique et économique, créée en 2002, et qui s'engage à utiliser l'entrepreneuriat « pour améliorer les vies et façonner un monde meilleur et durable ». En 2013-2014, elle représente 41 universités et grandes écoles, 1 239 étudiants et 113 projets. Sa doctrine repose sur la réalisation de trois objectifs :

- favoriser l'engagement des étudiants et leur insertion professionnelle en les accompagnant dans la réalisation concrète de projets d'entrepreneuriat social ;
- faire émerger une nouvelle génération de dirigeants-entrepreneurs au service de la société ;
- contribuer à apporter des réponses aux enjeux de société actuels et améliorer les conditions de vie de populations dans le besoin.

3.3.7 *L'Institut de l'entreprise* souhaite « *porter l'esprit d'entreprise au cœur de la relation enseignants-entreprises* »

Créé en 1975, l'Institut de l'entreprise est un *think tank* indépendant de tout mandat syndical ou politique. Association à but non lucratif, l'Institut de l'entreprise a une triple vocation : être un centre de réflexion, un lieu de rencontre et un pôle de formation. Profondément ancré dans la réalité économique, il concentre ses activités sur la relation entre l'entreprise et son environnement et a pour objectif de mettre en avant le rôle et l'utilité de l'entreprise dans la vie économique et sociale. L'Institut de l'entreprise réunit plus de 130 adhérents (grandes entreprises privées et publiques, fédérations professionnelles et organismes consulaires, institutions académiques, associations…). Ses financements sont exclusivement privés, aucune contribution n'excédant 2 % du budget annuel.

L'Institut de l'entreprise propose des programmes pédagogiques visant à sensibiliser les publics appartenant à l'écosystème de l'entreprise aux enjeux économiques et sociaux auxquels elles sont confrontées. Dans ce cadre, l'Institut s'adresse prioritairement aux enseignants de sciences économiques et sociales (SES), avec son « Programme Enseignants-Entreprises », s'appuyant sur trois grands types d'actions :

- les Entretiens Enseignants-Entreprises : une série de conférences et d'ateliers annuels destinés aux enseignants, organisée sur deux jours à la fin de l'été ;
- les stages en entreprise pour permettre à des professeurs de sciences économiques et sociales de passer une ou plusieurs journées dans une entreprise installée au plus près de leurs bassins de formation ;
- le site de ressources pédagogiques Melchior pour les enseignants (environ 5000 visiteurs uniques par jour en 2014)[104].

3.3.8 *Le Réseau* serait « *le chaînon manquant entre l'école et l'entreprise* »

Avec 81 entreprises et 600 établissements scolaires membres, l'association *Le Réseau* (réseau national des entreprises pour l'égalité des chances dans l'éducation nationale) tend à conduire des actions concrètes en faveur de l'égalité des chances et de l'égalité professionnelle, pour favoriser la réussite scolaire, l'orientation choisie et l'insertion professionnelle des jeunes issus des milieux défavorisés. Pour ce faire, Le Réseau conduit les opérations suivantes :

- Visites organisées dans les entreprises adhérentes : points de vente, centres de production, etc.
- Programme « jumelage d'échanges solidaires » entre un établissement scolaire et une entreprise implantée localement ;
- Atelier de coaching aux techniques de recherche d'emploi et de stage ;
- Collecte des offres de stages auprès des entreprises adhérentes ;
- Actions pour l'égalité professionnelle en développant des projets spécifiques pour l'insertion professionnelle des jeunes filles issues de milieux défavorisés ou ruraux ;
- Mobilisation des entreprises adhérentes pour participer aux forums « découverte des métiers », etc. ;
- Intervention des membres et des personnalités dans les classes des collèges et des lycées ;
- Partenariats spécifiques pour des programmes dédiés au développement personnel, culturel et professionnel des jeunes (avec l'Opéra Bastille, l'association Air Emploi et Air France).

[104] Documents transmis à la mission le 30/12/2014.

3.3.9 La formation d'un consortium d'associations pour candidater à l'appel à projet PIA « innovation-entreprendre » serait porteuse de possibles synergies inter-associatives

Dans le cadre des investissements d'avenir, a été lancé le 22 décembre 2014 un appel à projets pour développer la culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat auprès des jeunes de tout niveau scolaire. Doté de 20M€, il soutiendra une vingtaine de projets. Un consortium d'associations composé d'*Entreprendre pour apprendre*, de *Croissance responsable*, de *l'Association nationale Les Entrepreneuriales* (ANLE), d'*Enactus-France* et de *100 000 entrepreneurs* s'est formé pour répondre à cet APP[105]. La coordination en est assurée par le mouvement *Entrepreneurs demain !*, fondé par Ph. Hayat, Y. Gattaz, la Fondation entreprendre et Agefa-PME, tout en offrant une visibilité à l'offre éducative autour des propositions des acteurs sur son site internet[106].

4 LES REPRESENTATIONS DES BENEFICIAIRES DES PARTENARIATS

La question des liens entre l'école, l'enseignement supérieur et le monde économique dépasse le seul prisme des partenariats. Il s'agit d'identifier si ces mondes se connaissent, aspirent à interagir et comprennent les enjeux qui sous-tendent leur rapprochement. Au-delà du point de vue des acteurs institutionnels, la mission a souhaité comprendre les attentes et les représentations de ces deux mondes à l'égard de leur contrepartie, au prisme des bénéficiaires potentiels des partenariats. Elle a organisé, en partenariat avec le SGMAP, une étude de l'institut BVA, qui a conçu des *focus groupes* afin de les interroger sur leurs attentes et leurs représentations du monde de l'école au sens large, du monde économique et leurs interactions.

Les bénéficiaires des partenariats, définies par la lettre de mission, sont les élèves de collège et de lycée général, professionnel et technologique, les étudiants inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur (STS, IUT, universités et assimilés sous tutelle du MENESR), les enseignants de l'enseignement scolaire (notamment les professeurs principaux en classe de 3ème et de terminale), les conseillers d'orientation psychologues scolaires, les personnels de direction et les parents d'élèves. Le monde économique se définit comme l'ensemble des acteurs économiques, du secteur public et privé, du monde associatif et de l'économie sociale et solidaire.

Les attentes et les représentations se distinguent de la doctrine des parties prenantes, traitée dans les parties 1, 2 et 3 de la présente annexe, et qui relève du positionnement institutionnel. Les attentes se définissent comme les aspirations des parties prenantes à l'égard des partenariats, tandis que les représentations apprécient les visions réciproques qu'ont les deux mondes à l'égard de l'autre. Les représentations convoquent à la fois la notion d'expérience et de fantasme, notamment au sein des élèves et des étudiants, mais aussi souvent des professeurs, qui ne connaissent pas le monde économique.

[105] Mail EPA du 20/02/2015.
[106] Disponible sur le site www.entrepreneursdemain.com

4.1 L'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur font l'objet d'un consensus républicain, malgré des divergences profondes exprimées par les parties prenantes

4.1.1 La mission, en partenariat avec le SGMAP, a engagé une étude qualitative pour cerner les représentations des parties prenantes à l'égard de l'école au sens large et des partenariats avec le monde économique

4.1.1.1 L'étude qualitative vise à cerner les représentations et les attentes des acteurs à l'égard de l'école au sens large et du monde économique

Outre les revues de littérature et les entretiens, la mission a engagé une étude en partenariat avec le SGMAP et l'institut BVA pour interroger des élèves, des étudiants, des professeurs et des chefs d'entreprise sur leur perception de l'Ecole (au sens d'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur) et des partenariats avec le monde économique.

L'étude qualitative, fondée sur la constitution de focus groupes, revêtait plusieurs objectifs :

- cerner les représentations à l'égard de l'Ecole au sens large (collège, lycée, enseignement supérieur) et comprendre son rôle ;
- recueillir les représentations des parties prenantes et leur perception du monde économique ;
- comprendre l'impact des partenariats entre l'école et le monde économique sur l'orientation, l'insertion et l'état d'esprit des jeunes ;
- appréhender la connaissance des partenariats auprès des enseignants et des chefs d'entreprises ;
- identifier la perception d'utilité des partenariats et les juger à l'aune des besoins et de leur efficacité ;
- comprendre les attentes et les besoins des bénéficiaires afin de créer une typologie de bénéficiaires ;
- recenser les freins actuels au développement des partenariats ;
- comprendre les liens entre l'école et le monde économique et l'appréciation portée sur ces liens.

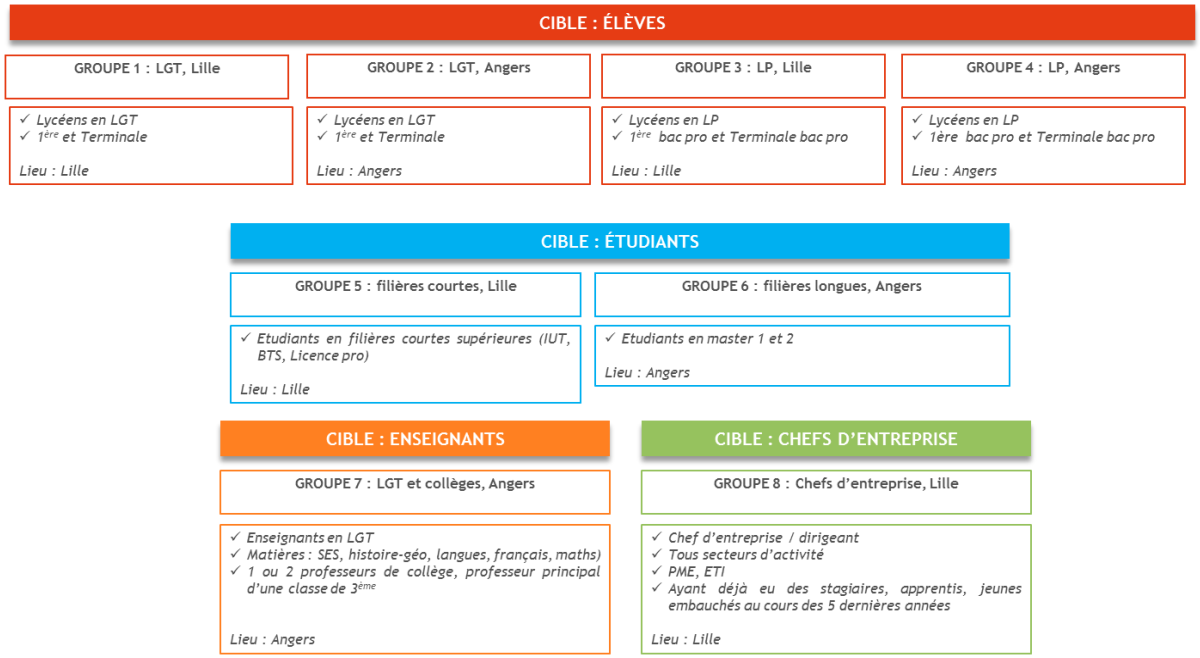
4.1.1.2 Les focus groupes ont été construits dans le but de recueillir la diversité des attentes et des représentations

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, des élèves, des étudiants, des professeurs et des chefs d'entreprises de PME et ETI ont été interrogés.

- pour les élèves : des lycéens en lycée général et technologique (LGT) en première et terminale ; lycéens en lycée professionnel (LP) en première bac pro, et terminale bac pro ;
- pour les étudiants : des étudiants en filières supérieures courtes, et en filières supérieures longues ;
- pour les enseignants : des enseignants en lycée général et technologique (LGT) et quelques-uns en 3ème ;
- pour les chefs d'entreprise : des chefs de PME et ETI ayant accueilli des stagiaires, apprentis et jeunes diplômés dans leur structure.

L'étude a été conduite à partir de huit réunions de groupe à Lille et à Angers.

Graphique 1 : Répartition des groupes interrogés par l'étude BVA



Source : Ecole et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

4.1.1.3 Les focus groupes permettent de comprendre les attentes et les représentations, mais cette approche présente néanmoins des limites

Les focus groupes sont une méthode de collecte d'information particulièrement adaptée pour répondre à l'exigence d'associer les parties prenantes, au-delà des acteurs institutionnels habituellement auditionnés. L'organisation d'une discussion dans un même lieu de plusieurs personnes directement concernées par la politique évaluée permet d'identifier des difficultés ou satisfactions des bénéficiaires qui peuvent être inconnues ou bien mal appréhendées par les acteurs institutionnels.

La réalisation de focus groupes posent des questions logistiques qui sortent du périmètre habituel d'intervention d'un corps d'inspection. En effet, plusieurs étapes incontournables requièrent des compétences spécifiques ou la mobilisation d'équipes nombreuses.

- La production de listes de bénéficiaires à contacter nécessite tout d'abord de réaliser des extractions informatiques qui requièrent de mobiliser un service informatique et d'avoir accès aux bases de données-sources des administrations.
- Le recrutement des participants s'effectue généralement par téléphone ce qui appelle la mobilisation d'équipes dédiées pour le faire.
- La nature du lieu du focus groupes pouvant avoir un impact sur ce qui est dit et sur la collecte des informations, il faut dans la mesure du possible disposer de locaux adéquats : lieu convivial et salle avec vitre sans tain et possibilité d'enregistrer audio les échanges.

Afin de procéder rapidement, la mission a mobilisé, avec l'accord SGMAP les prestations proposées de l'Institut BVA qui est intervenu pour tous les éléments logistiques :

- définition conjointe avec la mission du cahier des charges et des grilles d'animation des groupes ;
- recrutement, logistique de salle, animation des groupes et restitution des résultats par BVA.

Toute méthode qualitative présente, par définition, des limites inhérentes au mode de collecte. L'enjeu ne consiste pas à supprimer intégralement ces biais de collecte mais de les limiter et de les maîtriser, afin de bien mesurer l'impact qu'ils ont sur les résultats obtenus. La validité des résultats obtenus repose sur ce travail qui a dû être mené, par la mission avec l'appui du SGMAP, tout au long du processus de production des informations.

Une telle méthode ne se suffit cependant pas à elle-même. Par définition, il est impossible que la réunion d'une dizaine de personnes dans une même salle ait une quelconque représentativité statistique. L'objectif d'une telle méthode qualitative repose avant tout sur le ciblage, pour chaque groupe, de profils de participants à positionnement comparable à l'égard de la politique publique évaluée. C'est sur cela que repose la dynamique de groupe qui va permettre aux participants d'identifier des points de convergence entre leurs points de vue.

Les résultats obtenus dans les focus groupes sont par ailleurs pertinents une fois pris en compte le contexte de production de ces données qualitatives (particularité de l'animation, nature des participants, prise en compte du contexte, modalités de réalisation des focus groupes…). Ils ne sont donc ni vrais ni faux mais doivent être pondérés au regard des conditions de production et mis en regard des autres résultats de la mission. Une telle vigilance explique la présentation de ces résultats de façon séparée du reste du rapport.

4.1.1.4 L'étude conduite par BVA pour la mission met en évidence que l'Ecole est associée à un triptyque de missions et de valeurs fondamentales

L'Ecole, dans son acception large, est identifiée par les personnes interrogées comme un triptyque de registres :

- le registre de la socialisation ;
- le registre de la connaissance ;
- le registre professionnel.

L'étude réalisée par BVA met en évidence que l'Ecole au sens large est un univers de représentations mobilisant des éléments factuels et émotionnels positifs comme négatifs.

Les mots clés identifiés dans le graphique ci-dessous mettent en évidence la coexistence de ces registres. Ainsi, le terme apprendre est le concept utilisé le plus fréquemment par les personnes interrogées pour qualifier l'Ecole (registre de la connaissance), devant le mot rencontres (registre de la socialisation) et apprentissage (registre professionnel).

L'analyse de ce nuage de mots met également en évidence la fréquence des mots associés aux valeurs républicaines, marque de l'indissociabilité entre l'école et les valeurs qu'elle véhicule : les termes *République* et *liberté* sont utilisés de façon récurrente.

Les termes liés à l'autorité et à la contrainte sont partiellement compensés par des appréciations positives de l'Ecole. Ainsi, *obligatoire, contrainte, long* et *devoirs* sont plus fréquemment utilisés que les termes *vacances, plaisir, découvrir,* et *amuser*. Enfin, le *professeur* est au cœur des idées associées à l'Ecole : après le terme apprendre, c'est le mot le plus fréquemment utilisé pour qualifier l'Ecole.

Graphique 2 : Les mots clés issus des témoignages des membres des focus groupes

Source : *Ecole et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.*

4.1.1.5 Le registre de la socialisation, particulièrement associé à l'école primaire, allie savoir-être, citoyenneté et autonomie

La socialisation est associée par les personnes interrogées à une mission fondamentale de l'école. Associé plus particulièrement à l'enseignement primaire, le registre de la socialisation adossé à l'école suppose plusieurs missions fondamentales :

- dispenser un savoir être afin d'être adapté à la vie en société (*rigueur, respect, partage, vie en groupe*) ;
- transmettre des valeurs fondamentales ;
- développer l'autonomie des jeunes (*travail personnel, apprendre à être autodidacte*) ;
- développer la citoyenneté (*ouvrir l'esprit des futurs Français, apprendre à être un citoyen*)[107].

4.1.1.6 Le registre de la connaissance est diversement apprécié selon les parties prenantes interrogées

Le registre de la connaissance comprend la culture générale et l'esprit critique. Il est plus particulièrement associé à l'enseignement secondaire. Toutefois, la vocation de l'Ecole en matière de transmission des connaissances ne fait pas l'objet d'un consensus selon les personnes interrogées.

Ainsi, les enseignants considèrent que ce registre est *une mission fondamentale de l'Ecole, l'essentiel de leur rôle et leur fierté.* Les lycéens des filières générale et technologique (LGT) et les étudiants en filières supérieures longues ou courtes partagent l'importance du développement de la culture générale et de l'esprit critique *pour l'avenir,* pour *apprendre à penser par soi-même, à développer un esprit critique.*

[107] Les formules en italique correspondent à des *verbatim*.

Les chefs d'entreprise interrogés différencient l'intérêt de l'esprit critique de la culture générale dans la formation des élèves : ils estiment que le développement de l'esprit critique est une mission fondamentale de l'Ecole, tandis que la culture générale *prend parfois trop le pas sur les savoirs pratiques.* Les élèves en lycée professionnel se déclarent moins sensibles au rôle de l'Ecole en matière de transmission des connaissances, l'estimant *rébarbatif* au regard de leur envie de concret.

4.1.1.7 Le registre de l'avenir professionnel associé à l'Ecole est pour certains plus un objectif qu'une réalité

Le registre de l'avenir professionnel (orientation, compétences, diplôme), est une mission que l'Ecole remplit difficilement, d'après les personnes interrogées et qui relève plus d'un idéal que d'une réalité.

Le rôle d'orientation de l'Ecole est reconnu, en matière scolaire et professionnelle, mais elle n'apparait pas comme une priorité de l'Education Nationale. Les parties prenantes interrogées ont souligné que l'orientation était un point de défaillance fondamental du système scolaire actuel. Si toutes les personnes interrogées reconnaissent à l'Ecole une mission de dispense de compétences théoriques, les avis sont plus partagés à l'égard des compétences théoriques.

La hiérarchisation des registres et des missions de l'Ecole est corrélée aux publics interrogés. Ainsi, la mission de délivrance d'un diplôme sanctionnant un savoir et des compétences est plus ou moins fondamentale selon les profils des personnes interrogées :

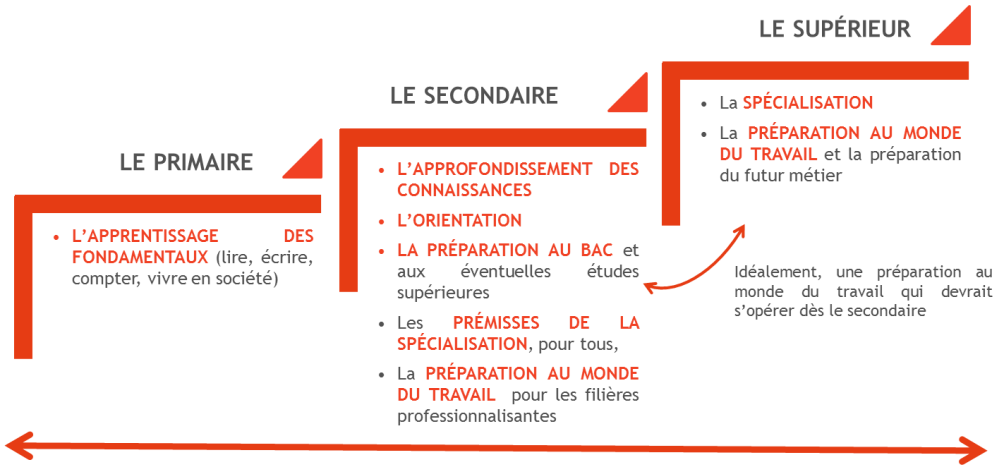
- le *diplôme est le but ultime*, notamment pour les lycéens en filière générale et les étudiants en études supérieures longues mais son *caractère protecteur et autosuffisant tend à s'amenuiser au regard des difficultés d'employabilité rencontrées par leurs pairs* ;
- les entreprises et les élèves en lycée professionnel ne *considèrent pas le diplôme comme une fin en soi* : ils privilégient l'expérience professionnelle, même si les lycéens sont conscients que c'est leur diplôme qui leur permettra de progresser dans leur vie professionnelle.

Toutes les parties s'accordent sur le fait que *l'école publique est concurrencée et dépassée sur la valeur des diplômes* par les écoles privées.

4.1.1.8 Les trois registres s'inscrivent dans un continuum allant de l'école primaire à l'enseignement supérieur, où l'apprentissage est un socle permanent

L'apprentissage est le concept central associé à l'Ecole au sens large, tout comme la socialisation, le savoir-être, l'acquisition d'une certaine forme d'autonomie et la confiance en soi. Outre cette permanence, la coexistence des trois registres (socialisation, connaissance, avenir professionnel) connait une gradation relative des registres en fonction du niveau d'enseignement concerné : la préparation au monde du travail intervient à partir du secondaire et se consolide dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Graphique 3 : Le continuum des missions de l'Ecole



Source : École et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

4.1.2 Les missions fondamentales de l'Ecole se heurtent à plusieurs types de « défaillances » identifiées par les parties prenantes rencontrées

Les personnes interrogées ont mis en évidence plusieurs dysfonctionnements de l'Ecole qui nuisent à la réalisation de ses missions fondamentales. Ces défaillances, partagées par tous les types d'acteurs, ont surtout été mises en avant par les chefs d'entreprise interrogés.

4.1.2.1 L'inertie de l'Ecole est associée à la contrainte qu'elle fait peser sur les élèves

Comme évoqué *supra* par le nuage de mots associés à l'Ecole, celle-ci est associée à un univers de contraintes frappé par l'inertie. Le plaisir est un concept relativement éloigné de l'Ecole : le caractère obligatoire génère chez les élèves et les étudiants une volonté de transgression, les jeunes ressentent l'ennui de façon récurrente et l'organisation de l'Ecole est jugée dysfonctionnelle et pesante (horaires, devoirs, charge de travail pour les élèves et les professeurs).

L'Ecole est également perçue comme une organisation *peu moderne*, qui peine à se remettre en question : toutes les cibles de l'étude ont souligné *l'inertie du système*, notamment en termes de programmes (en décalage avec la réalité, constat partagé par les enseignants). L'Education Nationale est perçue comme une *organisation complexe et inerte*, et le corps enseignant est jugé *peu prompt à l'évolution*. Les chefs d'entreprise ont également souligné que l'inertie du système était génératrice d'une *baisse de niveau*, faisant ainsi référence à des élèves *qui ne savent pas écrire*.

Parmi les arguments avancés par les membres des focus groupes sur l'inertie de l'Ecole, le fait qu'elle ne soit *pas adaptée à l'évolution de la société* et *pas à jour au niveau informatique* sont deux éléments d'illustration confiés par les étudiants et les élèves inscrits en filières générale et technologique.

4.1.2.2 Les lacunes de l'orientation et de la personnalisation sont mises en avant

Le registre de l'avenir professionnel est celui qui est perçu comme le plus fragile par les parties prenantes interrogées. Le système scolaire, perçu comme rigide, n'offre selon les personnes interrogées que peu de conseils d'orientation en dehors de *parcours très balisés*. Les personnes interrogées soulignent également que l'orientation intervient trop tardivement dans le parcours scolaire, et qu'elle n'intervient pas de façon efficace. Les acteurs de l'orientation sont jugés très durement par les membres des focus groupes : *incompétents, au mieux inutiles.*

La stigmatisation des filières technologiques est mise en avant par les étudiants en filières longues : *ceux qui sont dans le technologique c'est qu'ils ne sont pas bons à l'école.*

La faiblesse de l'orientation est associée à *l'absence de personnalisation de l'enseignement*. L'Ecole est jugée *peu propice au développement des individualités* : l'enseignement est *dispensé collectivement et ne tient pas compte des particularismes ou des besoins des élèves.*

Les enseignants partagent la frustration des élèves à l'égard du manque d'individualisation des parcours. Ils souhaiteraient être en mesure de *délivrer un enseignement plus personnalisé en fonction des niveaux*, mais déplorent leur *manque de temps* et les *classes surchargées.*

4.1.2.3 L'iniquité du système scolaire et son absence d'ouverture sont fréquemment dénoncées par les personnes interrogées

La sélectivité à l'Ecole est vécue durement par les élèves et les étudiants interrogés. Ils abordent la question de la *concurrence* à l'Ecole, de la *bagarre* qui devient de plus en plus prégnante à mesure que les étudiants progressent dans leur parcours. Les enseignants partagent cette perception d'une *concurrence croissante entre les élèves et les étudiants*.

Un sentiment d'iniquité est également exprimé par les focus groupes. Les inégalités sont constatées entre les établissements, et notamment entre les écoles publiques et privées, mais également entre les élèves en fonction de leur catégorie socio-professionnelle : le groupe de lycéens en LGT a affirmé que *les personnes qui sont fils de cadres pourront plus aller dans une grande école.*

L'obsolescence de l'Ecole est également illustrée par les étudiants au regard du manque d'ouverture à l'international. L'Ecole est considérée comme un *système fermé qui fonctionne en vase clos*, où les enseignants dispensent essentiellement des *savoirs théoriques nécessaires à l'obtention du diplôme au détriment de la pratique*.

4.1.3 L'Ecole est perçue comme un univers de valeurs qui peine à les mettre en pratique

L'Ecole est associée aux valeurs de la République française *liberté, égalité, fraternité*, qui se déclinent autour du *vivre ensemble* et de l'*ouverture d'esprit.* Les personnes interrogées ont mis en évidence des valeurs phares : la liberté par rapport à la famille, l'égalité au sens d'uniformité de l'enseignement, la laïcité, le respect au sein du groupe et vis-à-vis de la hiérarchie, le partage dans le travail collectif, la solidarité et l'accessibilité liée à l'école gratuite et obligatoire. L'Ecole a d'après l'étude réalisée par BVA une *vocation aspirationnelle*, car elle est signifiante pour toutes les parties prenantes.

Graphique 4 : Les valeurs de l'Ecole

Source : École et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

Pourtant, malgré les valeurs qu'elle véhicule, l'école est *en pratique en décalage avec les aspirations* décrites *supra* par les parties prenantes. La liberté se heurte à *un univers de contraintes pour les élèves*, l'égalité est à l'épreuve des déséquilibres entre établissements et à l'absence d'égalité des chances permettant de dépasser les origines sociales des élèves.

Les personnes interrogées ont également souligné les difficultés liées à l'application stricte de la laïcité et le manque de respect entre élèves et des élèves vis-à-vis des enseignants. Les valeurs de partage, de solidarité et d'accessibilité sont également fragilisées du fait *de la concurrence entre élèves, du caractère descendant de l'enseignement et des difficultés d'accès pour les personnes en situation de handicap ou dans les écoles privées* (absence de gratuité).

4.2 La hiérarchie accordée aux missions de l'Ecole au sens large à l'égard du monde économique varie selon le rôle des parties prenantes interrogées

4.2.1 En fonction de leur niveau d'études et du type d'études suivies, les élèves et étudiants apprécient différemment les missions de l'école à l'égard du monde économique

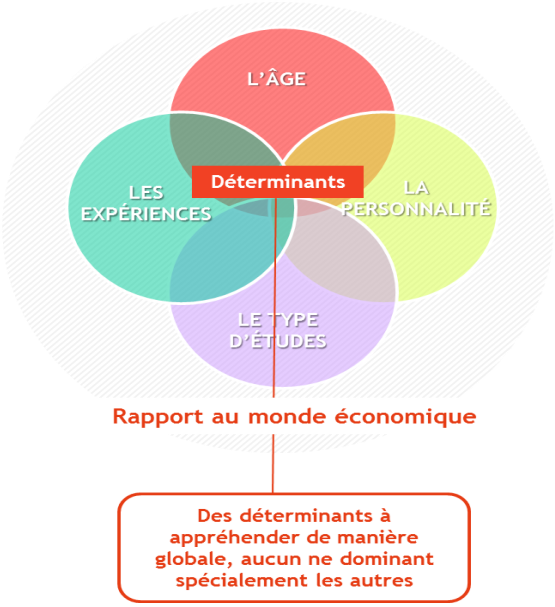
Pour les jeunes de 18 à 25 ans interrogés lors d'études menées par l'Observatoire des jeunes et des familles[108], l'Ecole est principalement :

- un moyen de découvrir de nouvelles choses (35 %) ;
- un moyen d'apprendre un métier (29 %) ;
- un lieu où on apprend les règles de vie en société (23 %).

Toutefois, la dimension *avenir professionnel* de l'Ecole varie selon le profil des élèves et étudiants interrogés. L'âge, le type d'études, les expériences vécues dans le monde du travail, la personnalité et la situation personnelle sont des déterminants complémentaires des attentes des élèves et des étudiants vis-à-vis de la mission d'insertion professionnelle de l'Ecole.

[108] En avril 2013, l'Observatoire des jeunes et des familles a demandé à l'institut d'études *OpinionWay* de réaliser une enquête auprès de 1 012 jeunes représentatifs de la population des jeunes de 18 à 25 ans en France.

Graphique 5 : Les déterminants du rapport au monde économique



Source : Ecole et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

L'étude réalisée par BVA dans le cadre de la mission met en évidence une différence de perception de la finalité de l'Ecole selon le type d'élèves et d'étudiants interrogés. Tous les jeunes s'accordent sur le fait que l'Ecole doit préparer au monde du travail, mais ils sont partagés sur le périmètre de la mission d'insertion professionnelle et les modalités nécessaires à l'accomplissement de cette mission.

Toutes les personnes interrogées soulignent que l'Ecole prépare au monde du travail par la transmission de compétences théoriques et de savoir-être qui sont sanctionnées par l'obtention d'un diplôme. Toutefois, il existe une césure nette entre ceux qui estiment que l'Ecole telle qu'elle est pensée actuellement est *suffisante pour préparer l'insertion professionnelle* et ceux qui estiment qu'elle *devrait être plus investie dans cette tâche*.

Une partie des personnes interrogées estime que le rôle de l'Ecole est *d'acquérir des savoirs, de l'autonomie et de l'esprit critique,* et que ces compétences sont *suffisantes pour intégrer le marché du travail*. Ce groupe, constitué des enseignants investis et distanciés, des lycéens en filière générale et des étudiants stagiaires, estime que l'Ecole et l'entreprise forment une continuité et qu'elles n'ont pas vocation à se substituer l'une à l'autre.

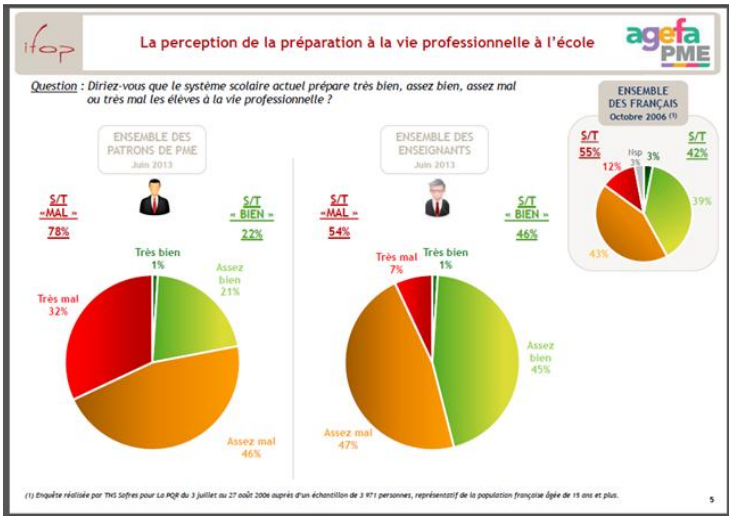
4.2.2 Les chefs d'entreprise sont les plus critiques à l'égard de la mission de préparation à l'emploi de l'Ecole

- Les chefs d'entreprise, les lycéens en filière professionnelle et les étudiants non alternants interrogés par BVA estiment que l'Ecole devrait *avoir une vocation professionnelle*. Les chefs d'entreprise sont les plus virulents à l'égard du *manque de professionnalisation de la formation délivrée à l'Ecole* : ils estiment que les *jeunes manquent de connaissances pratiques, d'autonomie* et qu'ils ont des *lacunes en termes de savoir-être* (manque d'humilité, d'envie, de motivation).
- Parmi les critiques recensées auprès des chefs d'entreprise, la plus fréquente porte sur la *dégradation du niveau de l'Ecole*, et particulièrement de l'école publique, qu'ils jugent *en perte de vitesse par rapport au privé.* Ils estiment que les élèves *manquent de maturité, d'investissement et qu'ils ne sont pas préparés au monde économique*. Sévères à l'égard de

l'Education nationale, ils regrettent que le monde économique soit contraint de compenser ses lacunes en créant des formations. Ils déplorent enfin la faible sensibilisation à l'esprit d'entreprendre.

Le graphique ci-dessous met en évidence que les chefs d'entreprise, notamment de PME, sont très critiques à l'égard du rôle de préparation à la vie professionnelle de l'Ecole. Ainsi, tandis que 12 % des Français et 7 % des enseignants estiment que les jeunes sont *très mal* préparés à la vie professionnelle, 32 % des patrons de PME jugent *très mal* cette mission. Ils sont 78 % a estimé que l'Ecole prépare plutôt mal à l'insertion professionnelle, contre 54 % pour les enseignants et 55 % des Français.

Graphique 6 : La perception de la préparation à la vie professionnelle pour des patrons de PME par rapport aux enseignants et à l'ensemble des Français



Source : *Enquête Ifop pour Agefa PME, 2013.*

Certains entretiens réalisés sur le terrain dans les six académies visitées par la mission confirment la vision relativement négative des fédérations professionnelles et des représentants des entreprises à l'égard des jeunes et du système scolaire. Une perception très négative du « savoir-être » des jeunes est notamment fréquemment mise en avant, à la fois sur le respect des horaires et des codes de l'entreprise et sur leur état d'esprit à l'égard de l'effort (manque de motivation, peu de propension à se dépasser).

4.2.2.1 Les enseignants ne placent pas la préparation à un métier comme un objectif de premier rang

Tous les enseignants interrogés par les études qui se sont succédées depuis trois ans partagent la même vision de l'Éducation nationale qui se fonde selon eux sur trois valeurs principales :

- la transmission des savoirs ;
- l'égalité des chances et laïcité ;
- la compréhension du monde.

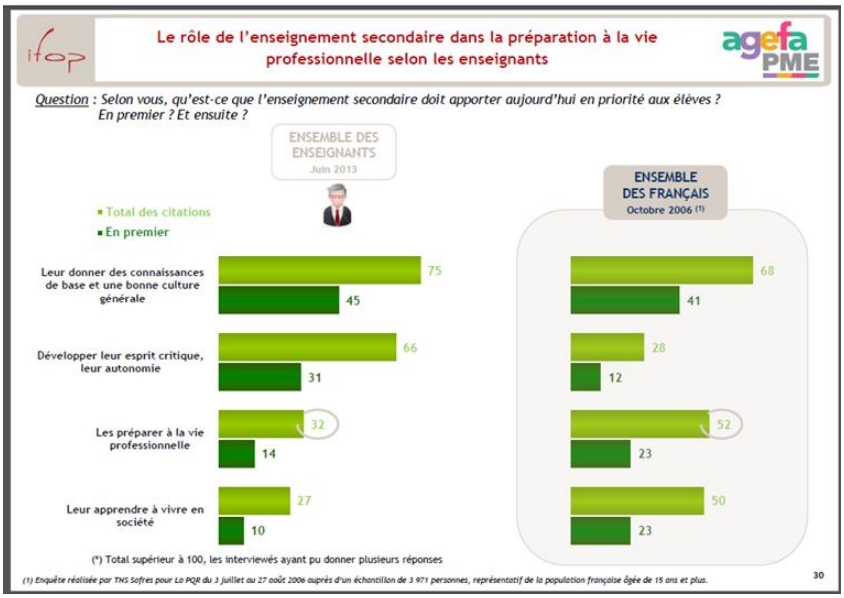
Pour les enseignants[109], l'Ecole est un lieu dont le rôle est avant tout de :

[109] Source : enquête Opinion Way, nov. 2013, pour Agefa Pme.

- former des gens à l'esprit éveillé et critique (pour 76 % d'entre eux) ;
- former de futurs citoyens (pour 68 % d'entre eux) ;
- Les objectifs suivant sont secondaires ;
- donner le sens de la discipline et de l'effort (pour 63 % d'entre eux) ;
- former les jeunes pour qu'ils trouvent un emploi (pour 44 % d'entre eux).

La perception des priorités associées à l'enseignement secondaire diffère fortement entre les enseignants et le reste de la population française. Ainsi, tandis que 23 % des Français estimaient en 2006 que la préparation à la vie professionnelle était une priorité, seuls 14 % des enseignants plaçaient cette mission en priorité en 2013. Parallèlement, tandis que 52 % des Français ont mentionné que la préparation à la vie professionnelle était un des objectifs de l'enseignement secondaire, seuls 32 % des enseignants considèrent qu'il fait partie des objectifs prioritaires.

Graphique 7 : Ce que l'enseignement secondaire doit apporter en priorité aux élèves



Source : *Enquête Ifop pour Agefa PME, 2013.*

L'étude conduite par BVA indique que l'insertion professionnelle des jeunes est un objectif de second rang pour la majorité des enseignants interrogés. Même s'ils reconnaissent que l'objectif final des jeunes est bien de trouver un métier, ils estiment que la préparation *au métier en tant que tel* ne relève pas de leur rôle. Les enseignants interrogés ont souligné que leur rôle était de *guider* et *d'orienter*, mais surtout de créer *les conditions pour trouver un métier après*. Certains rappellent que la mission qui leur est conférée suppose de *faire parvenir les élèves jusqu'au bac et de leur permettre une poursuite d'études*.

4.2.3 Des freins à l'intégration de l'insertion professionnelle comme un des objectifs principaux de l'Ecole ont été identifiés par l'institut BVA

Quatre types de freins ont été identifiés dans le cadre de l'étude réalisée par BVA :

- Des freins macroéconomiques et culturels :
  - l'incrimination d'une certaine *culture française* de cloisonnement des univers ;
  - l'inertie de la *machine Education nationale* pour les enseignants ;

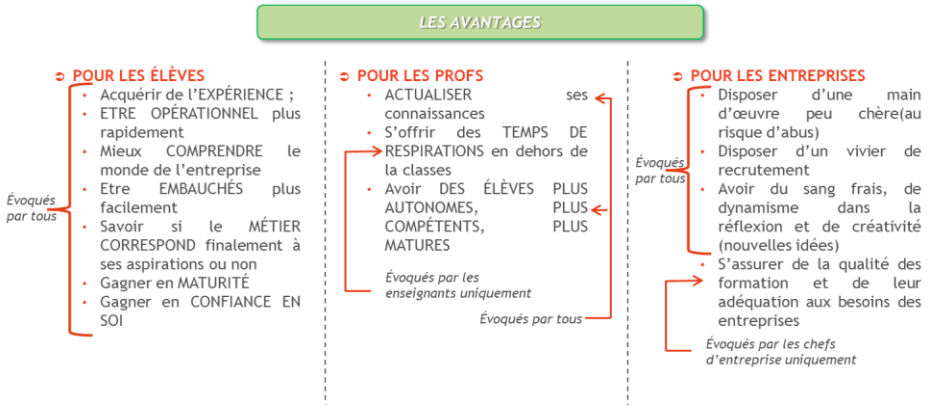
  - la résistance des professeurs qui craignent une remise *en cause de leur enseignement théorique* par l'entrée de davantage de pratique dans les programmes scolaires pour les élèves et les chefs d'entreprise ;
  - *le manque de motivation au travail des élèves* pour les chefs d'entreprise.
- Des freins d'accessibilité au monde économique : des stages, des contrats en alternance et en apprentissage difficiles à trouver pour les élèves et les étudiants ;
- Des freins organisationnels :
  - le *manque de temps* mis en avant par les enseignants pour terminer le programme si les élèves sont trop souvent en stage ou eux-mêmes en formation en entreprise ;
  - la *difficulté*, pour l'entreprise, *de s'organiser* à la fois pour des initiatives ponctuelles (visites d'entreprise : difficulté à libérer du temps, besoin de personnes ressources pour les accueillir), et pour l'accueil de contrats en alternance/apprentissage (présence de l'élève que quelques jours par semaine, mobilisation d'un tuteur) ;
- Des freins liés aux contraintes pour les entreprises :
  - une *perte de temps et donc d'argent* à gérer les différentes initiatives ;
  - un *coût* en termes de charges pour certains contrats et une *difficulté à les rompre* (contrats de professionnalisation) ;
  - une faible vision du retour sur investissement de certaines initiatives où les perspectives d'embauche sont inexistantes (visites d'entreprise ou les stages de 3ème).

Ces freins participent au sentiment partagé par les jeunes des focus groupes organisés par BVA qui estiment majoritairement être *mal ou peu préparés au monde du travail*. Cette appréciation diffère selon les filières d'appartenance des élèves : les lycéens et étudiants en filières technologiques et professionnelles se sentent mieux préparés que les autres.

4.2.4 Les deux univers convergent néanmoins sur la pertinence d'un rapprochement entre l'Ecole et le monde économique

Malgré les divergences sur le caractère prioritaire de la mission de préparation à l'emploi de l'école, les parties prenantes interrogées par BVA ont toutes souligné que le rapprochement entre l'Ecole et le monde économique ne pouvait être que bénéfique.

Graphique 8 : Les avantages au rapprochement entre l'Ecole et le monde économique



Source : Ecole et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

4.2.5 La mission n'a pas pu obtenir une vision exhaustive des attentes des parents d'élèves à ce stade

La mission n'a pas pu interroger de parents d'élèves dans le cadre des focus groupes, ni à l'occasion de ses déplacements dans les six académies visitées par la mission. La fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) a souligné au cours d'un entretien qu'elle était favorable à un rapprochement entre le monde économique et l'Ecole, ainsi que les difficultés inhérentes à l'orientation pour les élèves.

4.3 Le monde économique est difficile à appréhender pour les jeunes et les enseignants

4.3.1 La perception du concept de monde économique est lointaine, même si certaines filières le côtoient plus naturellement

L'enquête BVA démontre que le concept de *monde économique* est difficilement appréhendable pour les jeunes car jugé trop englobant. Les enseignants ont quant à eux une vision nette de la définition du monde économique comme l'ensemble des agents économiques, même s'ils associent à ce concept une valeur négative incompatible avec les valeurs véhiculées au sein de l'Ecole (notamment la finance). Le concept de *monde de l'entreprise* est perçu plus nettement par les parties prenantes, même si les jeunes et les enseignants excluent souvent de cette notion la fonction publique, les associations et l'économie sociale et solidaire. *Le monde du travail* est le concept le plus parlant pour les jeunes et les enseignants, qui identifient bien la multiplicité des acteurs concernés et lui associent des valeurs positives d'effort et d'investissement.

Outre les chefs d'entreprise, les personnes interrogées par BVA connaissent peu le monde économique. Il est largement méconnu des enseignants et des lycéens en filière générale, et mieux appréhendé par les lycéens en filière professionnelle et technologique et par les étudiants qui ont été stagiaires. Toutefois, ces publics n'ont qu'une vision très parcellaire du monde économique, très microéconomique et conditionnée par leur propre expérience professionnelle (stage, alternance).

La connaissance du monde économique passe par les expériences professionnelles, les enseignements (quoique souvent jugés par les enseignants eux-mêmes *trop théoriques*), les médias généralistes et les parents d'élèves, qui ont un rôle d'exemplarité en positif et en négatif sur l'orientation de leurs enfants.

Les témoignages recueillis dans le cadre des focus groupes montrent des préjugés forts associés au monde économique : *les finances, l'entreprise, l'argent, la concurrence,* le fait de *penser au chiffre d'affaires, à l'argent.*

4.3.2 Les élèves ont une vision fantasmée du monde économique

Selon l'étude BVA, les élèves ont une vision peu précise du monde économique, qu'ils imaginent *moins stressant que l'Ecole*, associé à une *indépendance financière* et au *passage à l'âge adulte*. Ils apprécient l'idée d'être en situation de responsabilité, et imaginent un univers pétri de dynamisme et d'innovation.

Réciproquement, les élèves craignent le monde économique, qu'ils perçoivent comme *individualiste, concurrentiel, hiérarchique et sélectif*. Leur sentiment de *manque de préparation* renforce leur crainte de l'échec et leur anxiété à l'égard des exigences de performance et de productivité.

Selon l'étude *Les jeunes et l'entreprise* d'OpinionWay publiée en 2013, le monde économique est essentiellement associé au monde de *l'entreprise privée industrielle*. Le secteur privé est préféré par 62 % des collégiens à la fonction publique[110]. Les jeunes développent ainsi une perception utilitariste de l'entreprise : elle apporte un *emploi et un salaire, ainsi qu'un statut social*.

4.3.3 Les élèves et les étudiants interrogés portent un regard plutôt optimiste sur leur avenir professionnel

Les élèves et les étudiants interrogés par BVA ont, malgré leurs craintes, une vision optimiste de leur avenir professionnel.

Les lycéens en filière générale et technologique sont dans une logique de carrière homogène, et se projettent majoritairement en tant que salariés du secteur privé. Les élèves spécialisés se projettent plus facilement que les lycéens généralistes, qui ont comme premier objectif l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Les élèves de lycée professionnel sont plus susceptibles de se projeter dans un avenir professionnel dans la mesure où leur formation leur permet de réaliser de nombreuses expériences. Toutefois, les lycéens ayant choisi cette filière par défaut sont conscients que leur filière est dévalorisée.

Les étudiants en filières supérieures courtes ont confiance dans leur capacité à entrer sur le marché du travail grâce à leurs expériences, mais ils craignent de ne pas trouver des métiers à la hauteur de leurs aspirations en termes de valorisation et de salaire. Contrairement aux lycéens, le fait d'avoir une carrière qui comprend des changements de métiers ne les étonne pas.

Les étudiants en formation longue sont confiants dans leur capacité de trouver un emploi et développent quant à eux une appétence pour la création d'entreprise.

4.3.4 Les enseignants ont une vision positive mais ambivalente de l'Entreprise

L'étude BVA met en évidence que les enseignants interrogés ont d'abord un regard positif et objectif sur le monde économique et ses avantages, mais sont également tentés par un positionnement de rejet à l'égard des valeurs véhiculées par cet univers. D'après l'étude précitée, 76 % des enseignants disent avoir une bonne opinion de l'Entreprise, mais seuls 7 % d'entre eux en ont une très bonne opinion.

Les enseignants associent l'Entreprise à des valeurs positives (80 % mentionnent l'innovation, 40 % l'épanouissement) mais également à des concepts associés au stress (90 % des enseignants interrogés), à l'exploitation (62 %) et à la discrimination (45 %).

4.4 Les partenariats sont relativement peu connus par les acteurs, et demeurent selon eux perfectibles

L'idée de rapprocher l'Ecole de l'Entreprise fait consensus, mais le degré de rapprochement fait l'objet de débats, notamment au sein de la communauté enseignante. L'étude Ifop pour Agefa PME publiée en 2013 met en évidence que 48 % des enseignants sont très favorables à ce qu'on parle de l'entreprise aux élèves des collèges et lycées, contre 66 % des dirigeants de PME interrogés.

---

[110] *Source : Les jeunes et l'entreprise, étude Opinion Way- le réseau- treizearticles, 2013.*

Toujours selon cette étude, les dirigeants de PME comme les enseignants soutiennent les dernières mesures annoncées à l'occasion des Assises de l'entrepreneuriat sur la création de mini-entreprises ou la création d'un « Erasmus de l'apprentissage », signe qu'il existe à ce jour une volonté commune de rapprochement.

4.4.1 Les professionnels aspirent à plus d'implication dans l'Ecole mais ne sont pas tous en mesure de garantir le bon fonctionnement des partenariats

Les professionnels sont demandeurs d'une participation accrue aux formations dispensées par l'Education nationale, au moyen des commissions consultatives paritaires (CPC) et de la participation aux jurys qui évaluent les comportements professionnels du candidat.

Les représentants nationaux des professions rencontrés par la mission ont souligné le bon fonctionnement des CPC pour l'élaboration des référentiels métiers et des référentiels de certification. Cependant, cette vision nationale se heurte aux expériences locales constatées par la mission : les représentants des entreprises estiment que leurs attentes sont insuffisamment prises en compte dans l'élaboration des diplômes.

Pourtant, l'organisation des entreprises n'est que rarement adaptée à l'investissement des professionnels dans les jurys, ainsi qu'à l'accueil des élèves. Ces évènements sont chronophages et constituent, notamment pour des PME, un investissement conséquent en termes de ressources humaines.

4.4.2 Les enseignants en charge d'enseignements professionnels ou technologiques sont naturellement impliqués dans des relations partenariales

Les enseignants, en charge d'enseignements professionnels et/ou technologiques rencontrés par la mission lors des visites d'académies se sont avérés particulièrement concernés par la formation des jeunes visant à optimiser leur employabilité. Ils sont apparus à la fois acteurs et moteurs de partenariats en collège et/ou en formation supérieure professionnelle. Des liens se tissent entre les professeurs et les entreprises, notamment lors de l'apprentissage, dont le chef d'établissement et/ou le chef de travaux ne sont pas toujours avertis.

4.4.3 Les chefs d'établissement et les chefs de travaux ont un rôle déterminant dans le développement des partenariats

Les chefs d'établissement (et le cas échéant, les chefs de travaux, quand ils sont présents dans des lycées polyvalents) s'avèrent des acteurs particulièrement concernés et essentiels dans l'instauration de partenariats. Les chefs d'établissements et de travaux sont unanimes sur le fait que le développement des actions partenariales qui unissent l'établissement au monde économique et professionnel passe nécessairement par leur implication personnelle et le travail avec le tissu entrepreneurial local.

Les attentes des chefs d'établissement interrogés par la mission lors des visites d'académies portent sur la mise en stage des élèves et les difficultés administratives afférentes, du fait de la nouvelle réglementation sur les mineurs. Les chefs d'établissement, qui portent désormais une responsabilité pénale, sont dans une situation complexe : il faut un avis du médecin scolaire sur l'aptitude du candidat ; or, les médecins scolaires de l'académie ne veulent pas donner d'avis pour l'entreprise, qui sort du cadre scolaire.

L'entreprise, de son côté, met en avant cette contrainte ainsi que d'autres. Il faut une dérogation pour les mineurs. Par ailleurs, les stages d'une durée inférieure à deux mois sont, selon certains chefs d'entreprise, trop court pour faire de véritables projets. Mais, un employeur qui accueille un stagiaire plus de 2 mois consécutifs ou non, au cours de la même année scolaire ou universitaire, doit obligatoirement lui verser une gratification minimale.

- Pour les épreuves d'examen en CCF (Contrôle en cours de formation), certains chefs d'entreprise s'engagent, mais ne sont finalement pas disponibles ;
- De grands groupes positionnés dans le bassin d'un établissement ne prennent que des jeunes en formation en apprentissage, inscrits dans les centres relevant de leur branche, et ne s'intéressent pas aux stagiaires ;
- Les PME ne s'avèrent souvent pas suffisamment disponibles pour venir à la rencontre des établissements ;
- Des entreprises (petites, voire très petites) refusent parfois les jeunes au dernier moment en stage car leur carnet de commandes s'avère vide ;
- Le suivi des élèves une fois qu'ils sont sortis de l'établissement se fait par l'intermédiaire de professeurs (qui suivent ce que sont devenus les anciens étudiants), mais les informations n'ont jamais été centralisées et leur recueil systématisé. C'est une attente forte à laquelle certains chefs d'établissement tentent de répondre de façon autonome.

4.4.4 Les parties prenantes s'estiment mal informées sur les attentes réciproques des deux mondes

Les étudiants et les élèves interrogés par BVA se sentent *mal informés pour préparer leur avenir professionnel*. Ils déplorent en premier lieu un *déficit de l'orientation*. Les *choix* sont considérés par les jeunes comme *trop larges ou illisibles*, ou réciproquement *trop restreints* lorsqu'ils interrogent leurs conseillers d'orientation.

Les conseillers d'orientation et les CIO sont très critiqués par les jeunes, qui estiment qu'ils ne sont *pas suffisamment proactifs*. Le rôle des COPSY n'est pas bien compris par les parents et les jeunes, dans la mesure où leur discours est très académique. Les CIO interviennent dans certaines réunions destinées aux parents, mais leurs interventions ne répondent pas toujours aux attentes.

Les professionnels qui interviennent dans l'orientation sont jugées *parcellaires* par les jeunes, et *ne répondent pas à leurs attentes dans la mesure où ils plaquent souvent*, selon les jeunes interrogés, *leur propre vision de la bonne orientation*. Les enseignants ne sont pas identifiés par les jeunes comme des professionnels de l'orientation, même si les jeunes leur accordent leur confiance, et ce malgré le sentiment des enseignants d'être proactifs en la matière. Les parents ne peuvent souvent apporter qu'un concours limité aux jeunes. La documentation disponible est peu lisible : les sites institutionnels ne sont pas bien identifiés par les jeunes et ne sont pas autosuffisants. A titre d'exemple, le site de l'ONISEP est complet mais exige un accompagnement des élèves dans leurs recherches.

Selon l'étude BVA, les jeunes interrogés ont besoin de deux types d'accompagnement :

- des informations, dont la nature varie en fonction de la maturité du projet : pour ceux qui ont déjà un projet, il s'agit de comprendre comment y parvenir (études, entreprises du secteur) tandis que pour ceux qui n'ont pas de projet il faut mobiliser des informations sur les débouchés et les salaires ;
- des modalités de transmission, soit par des témoignages, notamment d'anciens élèves, soit par des bases de données centralisées (stages).

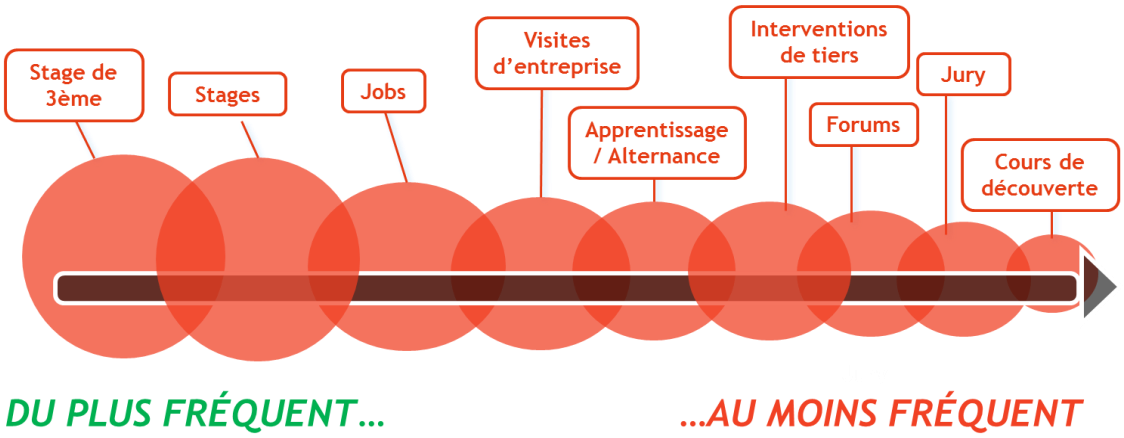
Les enseignants s'estiment *mal informés sur les réalités du monde économique*, ce qui les laisse souvent démunis pour assumer leur mission d'orientation. Selon l'étude Ifop pour Agefa PME précitée, 52 % des enseignants se disent *mal informés sur les formations par la voie de l'apprentissage*, notamment pour ceux qui enseignent à l'université.

Réciproquement, les chefs d'entreprise rencontrés par la mission sur le terrain ont souvent souligné le *manque de lisibilité des formations, les réformes trop fréquentes des diplômes et leurs difficultés à pénétrer le monde de l'enseignement scolaire et supérieur*, ne serait-ce que pour identifier leur interlocuteur.

4.4.5 Peu de partenariats et de dispositifs sont repérés par toutes les parties prenantes

L'étude BVA met en évidence la faible connaissance des partenariats et des degrés d'appréciation divers selon les dispositifs. Les parties suivantes retracent les conclusions des *focus groupes* sur ces partenariats.

Graphique 9 : Degré de familiarité avec les partenariats



Source : Ecole et monde économique, étude BVA « rapport des résultats de l'étude qualitative », février 2015.

Malgré une connaissance relative des dispositifs et des degrés d'appréciation variables, les élèves considèrent, selon l'étude BVA, qu'ils *permettent de s'interroger sur ce qu'ils veulent faire ou ne pas faire*, et d'amorcer une *réflexion sur leur parcours dans l'enseignement supérieur* dans l'optique de *trouver un métier plus valorisant* que leur expérience professionnelle (stage, alternance, job). L'immersion dans le monde professionnel permet aux élèves de prendre la mesure des règles qui régissent le monde du travail, ce qui leur confère un sentiment de maturité, de responsabilité, et améliore leur confiance en eux et leur maitrise des règles de vie en groupe.

Les enseignants et les chefs d'entreprise considèrent que ces partenariats permettent *d'améliorer leur connaissance mutuelle*. La rencontre entre des chefs d'entreprise et des enseignants génère un sentiment d'empathie des dirigeants à l'égard des difficultés du métier de professeur. Les chefs d'entreprise ont également affirmé à BVA que ces expériences mettaient en évidence les lacunes *du système scolaire et des élèves* qui manquent selon eux de maturité et d'humilité. Compte tenu des difficultés éprouvées par les chefs d'entreprise pour peser au sein des jurys, certains s'interrogent sur la *pertinence de leur participation*.

4.4.5.1 Le « stage d'observation » de fin de troisième

Selon l'étude BVA, la période d'observation en milieu professionnel en classe de 3ème (dite « stage de 3ème ») est le partenariat le plus connu, jugé positivement pour une première approche du monde de l'entreprise, mais il *intervient trop tôt* : les jeunes ne sont *pas assez mûrs*, le stage est souvent *sans intérêt majeur* (tâches ingrates). Il donne *rarement l'envie d'embrasser un métier* (voire exerce un effet repoussoir) et ne *permet pas de comprendre le fonctionnement d'une entreprise*.

La fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) adhère au principe du stage de 3ème mais constate que sa mise en œuvre est difficile à plusieurs titres :

- la situation socioprofessionnelle des parents détermine fortement la recherche du lieu de stage ;
- l'accompagnement par le collège est très variable et insuffisant ;
- souvent, plusieurs collèges d'un même bassin définissent une semaine identique, provoquant une demande simultanée excessive sur le territoire.

D'autres pratiques pourraient être développées selon elle. Ainsi, des collèges pourraient proposer que l'élève parte en stage sur une période qu'il aurait déterminée avec son tuteur, afin que tous les élèves ne partent pas en même temps. Cela suppose néanmoins une coordination entre les établissements et au sein des collèges.

D'après cette même fédération, ce partenariat avec les collectivités pourrait également être renforcé, y compris pour qu'elles accueillent des stagiaires : elles disposent en effet d'une très grande variété de métiers. La fonction publique, qui représente 20 % des emplois en France, pourrait être plus intégrée à la recherche des lieux de stages.

La fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) est favorable aux « stages de troisième » : ses membres contribuent au plan local à la recherche d'entreprises d'accueil et identifie des difficultés. Pour cette fédération, le « stage de 3ème » est surtout une opportunité d'observation et de découverte qui peut contribuer à l'orientation des élèves. Dès lors que la recherche d'entreprises d'accueil est souvent compliquée pour les jeunes, la PEEP réfléchit à des modalités pour activer son réseau d'adhérents et mettre à disposition de tous les élèves des opportunités de stages. Les entreprises « vertueuses » en matière de stage pourraient être valorisées au moyen d'un label.

4.4.5.2 Les autres stages (voie professionnelle et enseignement supérieur)

Les stages intervenant plus tard sont jugés plus positivement : ils mettent *en pratique des acquis théoriques*, sont *formateurs*, *peuvent déboucher sur un contrat ou un CV enrichi et éclairent le choix de la spécialisation.* Ils permettent aux jeunes de *mieux appréhender la recherche d'emploi.* Ils sont en revanche jugés *souvent trop courts*, et *parfois peu valorisants* par les élèves et étudiants.

4.4.5.3 Les « jobs »

Les « petits boulots » effectués en dehors de tout cadre scolaire sont jugés *positifs* car ils reposent sur la volonté du jeune, permettent *d'acquérir de l'autonomie*, de *gagner en responsabilité*, et de *se faire une idée précise du travail*. Le cas échéant, cela peut aussi donner *envie de ne pas choisir une voie d'orientation donnée*.

4.4.5.4 Les visites d'entreprise

Les visites d'entreprise sont jugées de manière ambivalente. Les élèves des séries générales et technologiques, qui ont peu d'occasion de sortir de leur établissement, apprécient particulièrement le fait de *s'ouvrir à de nouveaux univers*. Ces visites permettent de découvrir *des métiers*, mais l'approche est jugée *trop partielle* (réduite souvent à une seule entreprise) et *trop rapide*, sans préparation ni exploitation pédagogique suffisantes.

4.4.5.5 Les stages des enseignants en entreprise

Les professeurs ayant bénéficié d'un stage en entreprise ont souligné dans l'étude BVA qu'il leur avait été *utile pour la compréhension de l'entreprise* et la *mise à jour des connaissances*. Les chefs d'entreprise apprécient de recevoir des enseignants dans leurs murs, mais les immersions sont jugées *trop courtes*.

4.4.6 L'alternance et l'apprentissage

L'alternance et l'apprentissage sont jugés très favorablement par les parties prenantes interrogées par BVA : ils permettent une *application immédiate des savoirs acquis et un accès facile à l'emploi dans les secteurs délaissés*, notamment par l'apprentissage. Cela contraste avec *l'image dégradée* de ce type de filière, liée au fait que les jeunes bénéficiaires sont souvent en décrochage ou peu adaptés au monde de l'entreprise.

Selon l'étude Ifop pour Agefa PME précitée, l'image de l'apprentissage continue de s'améliorer : 71 % des dirigeants d'entreprise estiment que c'est une *solution intéressante* pour leurs entreprises, soit une augmentation de 14 points depuis 8 ans, et 64 % d'entre eux estiment que c'est un *outil au service de leur compétitivité*. Les apprentis sont jugés *plus rapidement opérationnels* (90 %) que les jeunes ayant suivi une formation générale. En 2013, 54 % des PME *ont* ou *vont* recourir à des jeunes en contrat d'apprentissage.

Cependant, 51 % des dirigeants de PME estiment que l'enseignement professionnel *n'est pas adapté à leurs besoins*, et 92 % considèrent par conséquent que les entreprises *devraient être plus consultées dans la définition des programmes*. Les enseignants s'estiment quant à eux mal informés *sur les voies de formation de l'enseignement professionnel* et repèrent de nombreux freins liés aux *a priori* négatifs à son égard.

La PEEP identifie une *demande sociale forte sur l'alternance*. Toutefois, l'offre des entreprises est *insuffisante pour satisfaire cette demande* et l'Education nationale *ne valorise pas suffisamment ces dispositifs*. A titre d'exemple, les COPSY n'évoquent pas l'apprentissage lors des réunions consacrées à l'orientation.

4.4.7 Les interventions de tiers au sein de l'Ecole

Les interventions de tiers sont jugées favorablement car ce sont de vrais professionnels, qui viennent partager leur métier et leur passion. Cette démarche partenariale est enthousiasmante pour les intervenants et les élèves, notamment lorsque les professionnels sollicités sont des anciens élèves de l'établissement. Des étudiants interrogés par BVA ont qualifié ces interventions de *bouffées d'oxygène*. Malgré leur aspect parcellaire, ces interventions permettent de découvrir une filière ou un métier par le biais d'un professionnel légitime qui met en valeur son expertise métier et se détache des discours trop théoriques sur le monde économique.

4.4.8 Les forums

Les forums permettent aux élèves de rencontrer des professionnels, de découvrir des métiers, les formations qui y conduisent et de repérer les entreprises qui recrutent au sein du bassin d'emploi. Ils permettent également de tester des idées et des visions préconçues sur le monde du travail. Cependant, les entreprises interrogées par BVA ou rencontrées par la mission jugent que les jeunes devraient être mieux préparés à les rencontrer afin que ces évènements aient plus d'impact.

4.4.9 La participation de professionnels à des jurys d'examen

La participation de professionnels à des jurys est jugée utile par les professionnels qui souhaitent investir le monde de l'Ecole au sens large. Cependant, à l'occasion de ces jurys, les professionnels constatent une inadéquation entre les connaissances des candidats et les besoins de l'entreprise, ainsi qu'un manque de considération à l'égard des conseils prodigués par les professionnels.

4.4.10 Les modules de découverte du monde professionnel

Les cours de découverte sont peu connus des élèves, qui sont peu nombreux à en bénéficier. Pour ceux qui connaissent ces dispositifs (atelier de travail sur les métiers, accompagnement personnalisé en seconde), cela permet un premier accès à l'entreprise, même s'il demeure théorique.

ANNEXE 2 : LES PARTENARIATS NATIONAUX INSTAURES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL AINSI QUE LES DISPOSITIFS D'IMPULSION

1 LES PARTENARIATS METTENT EN RELATION DES ACTEURS TRES DIVERS 149

1.1 QUELS ACTEURS REPRESENTENT LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL ?..... 149

1.1.1 Des syndicats, des fédérations professionnelles, des confédérations ou unions d'employeurs . 149

1.1.2 Des grandes entreprises et des fondations d'entreprises 149

1.1.3 Un ensemble d'associations qui, pour la grande majorité d'entre elles, ont des objets souvent proches, voire similaires, une vocation commune à essaimer sur le territoire national, qui les contraignent souvent à se positionner en concurrents plus qu'en partenaires 149

1.1.3.1L'association Ingénieurs Pour l'école (Ipe) 150

1.1.3.2L'association Afdet et les Conseillers de l'Enseignement Technique (CET) 150

1.2 QUELS ACTEURS POUR LE MONDE EDUCATIF AU NIVEAU NATIONAL ? 152

1.2.1 La Dgesco (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) 152

1.2.2 Le Cerpep (Centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions) 153

1.2.3 L'Onisep (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions). 156

1.2.4 Les autres acteurs du système éducatif 157

1.2.5 Des relations qui se développent progressivement entre l'enseignement scolaire et les autres services de l'État. 157

2 DES PARTENARIATS NATIONAUX ESSENTIELLEMENT FORMALISES PAR DEUX TYPES DE PROTOCOLES : LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS DE COOPERATION. 157

2.1 LES ACCORDS-CADRES 157

2.2 LES CONVENTIONS DE COOPERATION 160

3 LES DISPOSITIFS NATIONAUX D'IMPULSION DES ACTIONS PARTENARIALES. 160

3.1 UNE PRISE EN COMPTE ENCORE PERFECTIBLE DES PARTENARIATS DANS LES LABELLISATIONS « LYCEES DES METIERS » ET « CAMPUS DES METIERS ET DES QUALIFICATIONS ». 160

3.2 LA DEMARCHE QUALEDUC FOURNIT LES POSSIBILITES DE RENDRE LISIBLES LES RELATIONS PARTENARIALES ET D'EN EVALUER L'EFFICACITE. 161

3.3 LES NOUVEAUX DISPOSITIFS PERMETTANT UNE IMPULSION NATIONALE. 162

3.3.1 Les pôles de stages 163

3.3.2 Le Parcours Individuel d'Information d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel (Piiodmep) 163

1 LES PARTENARIATS METTENT EN RELATION DES ACTEURS TRES DIVERS

Dans le but d'évaluer les partenariats entre l'enseignement scolaire et le monde économique et professionnel, la mission se fixe à cette étape pour objectifs de lister et de décrire ces derniers au niveau national, d'en repérer la nature et les acteurs, d'en présenter la diversité, d'en exposer les objectifs, les modalités de formalisation, les formes de gouvernance, de coordination, d'animation.

1.1 Quels acteurs représentent le monde économique et professionnel ?

1.1.1 Des syndicats, des fédérations professionnelles, des confédérations ou unions d'employeurs

Les partenariats, lorsqu'ils sont formalisés au niveau national, peuvent être signés avec des branches, des syndicats professionnels, parmi lesquels figurent par exemple l'UIMM le MEDEF, le SERCE, la Fédération Autonome Hôtelière. On trouve 17 accords cadres et 25 conventions de coopération.

1.1.2 Des grandes entreprises et des fondations d'entreprises

Les partenariats nationaux concernent également des entreprises et des fondations d'entreprises : Accor, Schneider Electric France, Erdf, Alcatel-Lucent, Flunch, Kpmg à titre d'exemples.

On trouve sept accords cadres (six avec des entreprises, un avec une fondation) et une convention de coopération.

1.1.3 Un ensemble d'associations qui, pour la grande majorité d'entre elles, ont des objets souvent proches, voire similaires, une vocation commune à essaimer sur le territoire national, qui les contraignent souvent à se positionner en concurrents plus qu'en partenaires

Des partenariats sont également conclus avec des associations : Ingénieurs pour l'École (Ipe), Entreprendre pour Apprendre (EPA), Association Jeunesse Entreprises (Eja), l'Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique (Afdet) par exemple.

On trouve 14 accords cadres avec des associations. Certaines d'entre elles ont une spécificité que la mission a souhaité explorer tout particulièrement.

A la suite des premières assises de l'entrepreneuriat, certaines de ces associations ont souhaité structurer et mettre en cohérence leur offre, coordonner leurs actions au sein du mouvement Entrepreneurs Demain afin de « développer la culture entrepreneuriale en France ». Au sein de ce mouvement, figurent également des acteurs tels que Agefa-Pme et le Medef.

Des associations permettent et/ou animent la mise à disposition pour l'Éducation nationale de personnels issus du monde de l'entreprise : Ingénieurs Pour l'École (Ipe), l'Afdet et les Conseillers pour l'Enseignement Technologique (CET).

1.1.3.1 L'association Ingénieurs Pour l'école (Ipe)

Le dispositif Ipe met à disposition de l'Éducation nationale (généralement les missions École/Entreprise des rectorats) des cadres d'entreprises pour une durée de un à trois ans (renouvelable une fois au maximum) A l'issue de cette mise à disposition, les IPE réintègrent leur entreprise.

Ce dispositif est géré par une association régie par la loi de 1901, associant des entreprises à l'Éducation nationale.

Ce dispositif a débuté à la rentrée 1994-1995 dans trois académies. Il a été ensuite étendu à d'autres académies. Actuellement, cinquante-trois d'ingénieurs pour l'école sont répartis dans vingt-trois académies. Parmi les entreprises qui participent à ce dispositif, on peut citer : Air France, Edf, Airbus Group, France Télécom, Schneider Electric, Thalès, Total. Il s'agit donc de grandes entreprises qui par ailleurs, ne sont pas réparties de façon égale sur le territoire national. Or, la répartition nationale des Ipe est fonction de celle des entreprises d'origine ce qui est un vrai problème : certaines académies accueillent dès lors peu ou pas d'Ipe alors que d'autres en accueillent beaucoup (jusque 5).

Par ailleurs, en général, il y a davantage de demandes émanant des académies que d'Ipe disponibles.

Les Ipe n'ont pas vocation à travailler uniquement pour le compte de leur entreprise d'origine. Au contraire, ils doivent s'ouvrir, favoriser et développer l'ensemble des partenariats que leur académie d'accueil noue avec le monde économique et professionnel.

La subvention de l'Éducation nationale est de 1 800 000 euros par an ; le reste du financement provient des participations des entreprises et de la taxe d'apprentissage. Le coût par Ipe, financé par l'Education nationale pose question, d'autant que les missions dévolues aux Ipe sont très proches de celles des chargés de mission École-entreprise.

Par ailleurs, la qualité de l'action académique des Ipe est très liée à celle du pilotage de la relation Ecole-Entreprise et à la personne qui les encadre.

1.1.3.2 L'association Afdet et les Conseillers de l'Enseignement Technique (CET)

- La participation aux examens professionnels dont la présidence des jurys des CAP et des BEP ;
- Le conseil auprès des établissements de formation technologique et professionnelle (lycée, centre de formation d'apprentis, Greta) ;
- Le concours à l'éducation à l'orientation;
- L'expertise et conseil auprès des instances nationales, académiques, régionales et locales ayant trait à l'enseignement technologique et professionnel.

Les acteurs du dispositif observent de façon récurrente le manque de lisibilité et de visibilité de la fonction de CET. Le réseau des CET apparaît globalement comme mal utilisé dans le cadre de la relation Ecole-Entreprise.

Les facteurs identifiés sont :

- l'hétérogénéité des pratiques académiques en matière de désignation et d'animation des CET ;
- l'hétérogénéité des missions confiées ;
- le nombre important de conseillers qui complexifie la gestion du dispositif au plan national et au plan académique ;

- la diversité des profils (actifs : employés, chefs d'entreprise, artisans, professions libérales et inactifs) qui conduit à des disponibilités et des compétences inégales et diverses ;
- la pluralité d'acteurs de la relation Ecole-Entreprise au plan académique, qui nécessite de définir et d'articuler les domaines d'intervention de chacun.

Plusieurs actions nationales ont été conduites par la Dgesco en partenariat avec l'Afdet et le soutien financier d'Agefa-Pme, afin de développer une communication de réseau :

- désignation de deux CET correspondants par académie et par commission professionnelle consultative, investis d'un rôle de représentation et de liaison ;
- organisation de réunions nationales annuelles ;
- réalisation et exploitation d'un fichier national des CET, base de données accessible aux services académiques via le site internet de l'Afdet, facilitant la mise à jour des données et la diffusion d'informations vers les conseillers ;
- mise à disposition et actualisation de la « Boite à outils du CET », ensemble de fiches techniques relatives à l'exercice de leurs missions ;
- étude de projet de création d'une boite à lettres électronique des CET avec attribution d'une adresse de messagerie fonctionnelle.

La mission s'interroge sur de nombreux points, au-delà des facteurs inhibiteurs évoqués précédemment :

- Dans un objectif à la fois d'amélioration de l'efficacité des partenariats entre Ecole et monde économique et professionnel et de congruence des actions mises en œuvre, est-il encore pertinent de maintenir l'Afdet dans un rôle d'animation et de gestion de ce réseau ? quelle alternative peut être envisagée ?
- Les missions confiées aux CET par les recteurs peuvent-elles être définies comme des activités accomplies à titre bénévole ou implique-t-elle un lien de subordination? Quel régime de responsabilité serait alors applicable ?
- Comment mieux articuler l'intervention des CET avec celle des Ipe ?

La valorisation du temps personnel consacré à l'exercice des missions de CET (cas des CET actifs intervenant en dehors du temps professionnel et des CET non actifs) revient à interroger la présentation suivante : « Le bénévole est celui qui s'engage librement pour mener à bien une action non salariée, non soumise à l'obligation de la loi, en dehors de son temps professionnel et familial. » (Conseil économique et social 1993).

Le temps personnel consacré à l'exercice des missions pour le compte d'une association peut être valorisé dans les comptes associatifs (valorisation comptable du bénévolat) pour le calcul du montant d'une subvention par exemple.

L'exemple de la Fédération des entreprises de propreté (FEP)
La FEP a mis en œuvre une politique de promotion de la fonction de CET/Ambassadeurs de la propreté auprès de ses entreprises adhérentes, d'animation de son réseau et de professionnalisation de la fonction :

- un guide « Être conseiller de l'enseignement technologique dans la propreté » présente le dispositif aux entreprises et salariés du secteur comme un engagement pour les jeunes et le rayonnement de la filière ;
- les missions des CET/Ambassadeurs de la propreté sont définies conjointement avec le délégué régional de la branche ;
- des rencontres et groupes de travail organisés au plan national et régional permettent aux CET/Ambassadeurs de la Propreté de mutualiser les pratiques, d'échanger avec des représentants de la branche et de renforcer le maillage territorial ;
- des groupes de travail et de concertation avec les inspecteurs de la filière permettent une meilleure connaissance réciproque ;
- une formation dédiée à la communication en milieu scolaire (Educ'Training) ;
- des outils et ressources développés en partenariat avec l'éducation nationale sont mis à leur disposition ;
- les CET Propreté sont associés au pilotage des conventions académiques et participent au fonctionnement des lycées de la filière propreté.

1.2 Quels acteurs pour le monde éducatif au niveau national ?

1.2.1 La Dgesco (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire)

Au niveau national, l'élaboration, l'impulsion, le suivi des partenariats établis avec le monde économique et professionnel relève de la Dgesco, et en particulier de la mission éducation-économie mais d'autres bureaux sont également concernés.

- A21 Bureau des formations générales et technologiques ;
- A22 Bureau de la formation professionnelle initiale ;
- A23 Bureau des diplômes professionnels ;
- A24 Bureau de la formation professionnelle continue ;
- ainsi que le bureau en charge du Piiodmep.

57 personnes sont ainsi concernées (pas toutes à temps complet, il ne s'agit pas d'équivalents temps plein) dont 10 au sein du bureau A 21 et 4 au sein de la mission éducation-économie.

Il n'y a pas de stratégie globale clairement affichée du point de vue de l'Éducation nationale pour l'émergence d'un partenariat national. La plupart des partenariats sont issus :

- de relations déjà existantes : par exemple, la participation à un groupe de travail en CPC au nom d'une branche professionnelle ;
- de besoins particuliers en matière de formation initiale ;
- de la nécessité de valoriser des métiers, d'améliorer l'attractivité de filières rencontrant des difficultés de recrutement ;
- d'un partenariat local ;
- d'une évolution dans la stratégie d'un acteur économique ;
- d'un besoin de former des professeurs dans le cadre par exemple, de la rénovation de diplômes.

Les conventions de coopération et les accords cadres ont vocation à être déclinés au niveau académique et pilotées localement (via le réseau de référents académiques, les représentants Ecole-Entreprise). La Dgesco en assure la mise en ligne permanente sur le site Eduscol. Ces partenariats sont « facilitateurs » de l'action académique mais la mise en place relève de l'initiative académique ; la déclinaison ou non d'un partenariat national est également très dépendante des ressources du partenaire et de l'existence ou non d'un réseau de contacts régionaux. Les accords académiques avec des acteurs locaux sont au moins aussi déterminants que la déclinaison des accords nationaux.

Les interlocuteurs académiques naturels du niveau national sont surtout les Daet, Dafpic et les Csaio**.** C'est par ce réseau que le ministère de l'Education nationale dispose de remontées qui ne sont pas toutefois systématiques. Dès lors, la Dgesco ne dispose pas d'une visibilité réelle de la mise en œuvre des partenariats nationaux ni des accords et conventions académiques voire infra-académiques**.**

Dans ce contexte, la Dgesco assure surtout un suivi administratif et règlementaire des partenariats nationaux conclus officiellement (cf. le point 3). La mission a noté qu'aucune action pro active n'était effectuée par cette dernière pour « prospecter » de nouveaux partenaires.

La partie 5 du présent rapport abordera l'évaluation des accords-cadres et conventions.

1.2.2 Le Cerpep (Centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions)

Le Cerpep est une instance d'expertise des partenariats qui a pour objectif de permettre la mise en relation des demandes relatives aux enjeux éducatifs, issues des différents acteurs du système (niveaux national et académique, ESPE, corps d'inspection, personnel de direction, d'éducation et d'orientation, enseignants), avec les réponses qui peuvent être apportées par différents partenaires du monde économique (entreprises, organisations publiques, associations, fondations).

Le Cerpep, qui n'a pas de statut propre pour ses activités, est rattaché à l'Inspection générale de l'éducation nationale. Il peut être à l'origine d'accords cadres formalisés avec la Dgesco.

Initialement investi sur le champ des enseignements technologiques et professionnels, le Cerpep proposait des stages courts, d'une durée de 3 à 5 jours, effectués hors du temps scolaire, permettant aux enseignants d'être formés aux pratiques professionnelles des entreprises tout en bénéficiant de « matériaux » fournis par ces dernières, réutilisables dans le cadre des activités pédagogiques. Ces formations prenaient diverses formes, traditionnellement, il s'agit de :

- formations aux pratiques mises en œuvre dans les organisations (techniques managériales, ingénierie et processus industriels, technologies y compris celles de l'information et de la communication) avec fourniture voire conception, sur place, d'études de cas pédagogiques ainsi que mise à disposition de ressources pouvant être mobilisées ultérieurement pas les enseignants) ;
- formations spécifiques à l'utilisation de matériels ou de logiciels présents au sein des organisations et des établissements scolaires ;
- formations de formateurs académiques sur des technologies ou des matériels, que les académies peuvent ensuite redéployer localement.

L'activité relative aux stages courts a été divisée par 2 entre les années 2007 et 2013 (voir ci-dessous))

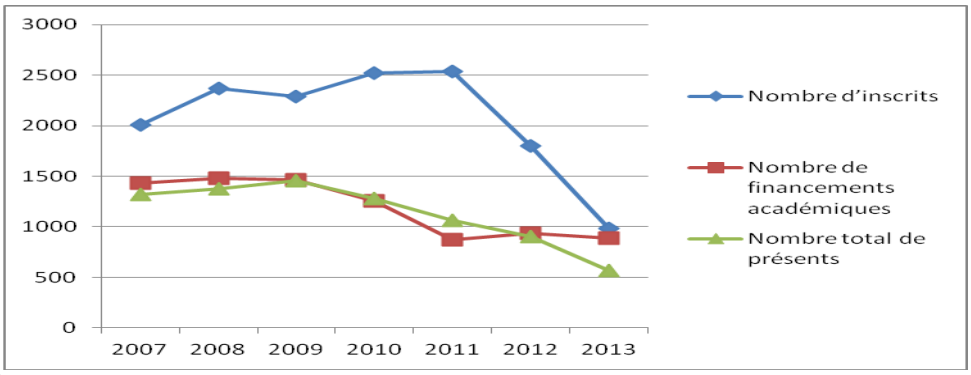
Tableau 1 : Stages courts en entreprise

Années	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Nombre d'inscrits	2008	2368	2286	2517	2534	*1799(a)*	981
Nombre de financements académiques (quotas)	1432	1482	1465	1257	875	932	890
Nombre de professeurs convoqués	1316	1377	1453	1276	1065	905	570*(c)*

(a) : Le nombre d'inscrits en 2012 doit tenir compte du dysfonctionnement important du système d'inscription GAIA, notamment en raison de l'absence de mise en place, au sein des académies, des procédures informatiques nécessaires pour l'accès à GAIA Cerpep (à partir du portail académique) ou de leur mise en œuvre tardive.
(c) : Le nombre de professeurs convoqués en 2013 est anormalement bas en raison d'une modification importante du calendrier d'inscription au stages qui a fait perdre de nombreuses candidatures quasiment impossible ensuite à rattraper.

Source : Cercep

Tableau 2 : Évolution des stages courts (2007-2013)



Source : Cercep

Dans la continuité de la tendance amorcée en 2009, le nombre de stagiaires en entreprises a continué à décroître, se fixant au niveau le plus bas jamais atteint de 570 personnes. Cette situation est due, d'une part à une répartition déséquilibrée des candidatures : certains stages se sont avérés en effet fortement attractifs alors que d'autres ont failli être abandonnés, faute de candidats. D'autre part, la répartition des candidatures entre les académies peut se trouver en décalage par rapport aux quotas de candidats qui leur sont accordés. Ce fut le cas en 2013 : certaines académies ont vu le nombre de candidatures dépasser très largement les quotas alloués alors que d'autres académies étaient loin de les atteindre. Ces déséquilibres ne peuvent pas être facilement corrigés dans la mesure où il n'y a pas de transfert possible des quotas d'une académie vers une autre ; les places vacantes sont ainsi perdues définitivement.

La baisse importante des quotas pénalise également les activités du Cerpep. Cette baisse est à mettre directement en relation avec l'arbitrage entre opérations de formation nationales et académiques, au bénéficie de ces dernières.

En réaction à cette baisse de l'activité historique, le Cerpep a réagi en proposant de nouvelles modalités d'action, complémentaires aux stages courts « historiques », en particulier des journées thématiques à destination de tous les personnels éducatifs.

Les journées thématiques en liaison avec des partenaires du monde économique et professionnel sont de deux types :

- des journées organisées à la demande des partenaires du monde économique et professionnel (y compris les associations) ;
- des journées organisées par l'Igen, soit en complément de la Dgesco, soit sur financement direct des participants.

A titre d'exemples :

- des actions de promotion de l'entrepreneuriat et de connaissance du monde économique et professionnel ont été mises en place ;
- la coopération entre Agefa-Pme et le ministère de l'Éducation nationale, qui a permis, dans le cadre des « journées du management » (inscrites au PNF), à plus de 400 enseignants de participer aux deux journées organisées par l'Igen, alors que les moyens délégués aux académies dans le cadre du Plan National de Formation ne dépassaient pas 120 places.

Contrairement aux stages courts, ces activités sont en forte augmentation. Il convient toutefois de signaler que la chute de cette activité à partir de 2009 est liée à l'interdiction faite aux entreprises d'utiliser la taxe d'apprentissage pour financer les déplacements des enseignants.

Tableau 3 : Actions financées par des partenaires extérieurs

2013	Années	2007	2008	2009	2010	2011	2012
25	Nombre d'actions	31	34	44	23	12	8
897	Nombre de journées de formation	3628	3854	2756	1354	224	445

Source : Cercep

Tableau 4 : Journées d'information et d'animation IGEN

Années	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nombre d'actions	29	30	41	32	15	11
Nombre de journées de formation	958	1738	1819	1557	2516	1218

Source : Cercep

Pour développer l'acculturation de l'ensemble des personnels éducatifs au monde économique et professionnel et favoriser l'appropriation de l'esprit d'initiative et d'entreprendre dans les pratiques et de façon générale, mieux répondre aux enjeux et priorités du système éducatif, le Cerpep fait évoluer le champ de ses activités et élargi les cibles des formations proposées.

Des axes de développement ont été fixés parmi lesquels :

- Les stages courts (3 à 5 jours) dans des organisations (entreprises, organisations publiques, associations et fondations) pour tous les personnels et à proximité ;
- les « journées thématiques » avec les partenaires extérieurs et à proximité;
- les « stages à la carte » et le « e-learning » ;
- les actions en partenariat avec l'enseignement supérieur (en particulier les ESPE) ;
- le soutien logistique aux acteurs institutionnels.

Et surtout un lien beaucoup plus étroit entre les propositions du CERPEP et les enjeux du système éducatif ainsi que des modalités nouvelles de pilotage et de mise en place des stages (création d'un réseau national, meilleure implication de toutes les parties prenantes, etc.)

Pour information, le Cerpep va signer un accord de partenariat avec l'ESENESR afin d'apporter son expertise en pédagogie des partenariats avec le monde économique pour la formation initiale et continue des personnels d'encadrement.

Le Cerpep est animé par un inspecteur général de l'Education nationale responsable (mandaté à temps partiel), une IA-IPR (affectée à temps plein) et quatre assistantes.

1.2.3 L'Onisep (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions).

L'Onisep est un opérateur public dont le secteur d'intervention couvre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. C'est un établissement public à caractère administratif qui dispose de 503 équivalents temps plein. Les emplois concernent essentiellement la conception d'informations à destination de publics cibles.

L'Onisep est organisé en réseau avec 28 délégations régionales dirigées par un « Dronisep-Csaio ».

L'orientation et l'information sur les professions relèvent du secteur concurrentiel et les conséquences de la création du service public régional de l'orientation ne sont pas encore évidentes. L'Onisep a vocation à développer des activités marchandes.

Les publics cibles de l'Onisep sont :

- les élèves;
- les enseignants;
- les parents;
- le monde économique et professionnel (entreprises et branches professionnelles qui ont besoin de se faire connaître du monde éducatif).

L'Onisep contribue à la lutte contre les stéréotypes du système éducatif vis-à-vis du monde économique et professionnel.

Le bureau des partenariats de l'Onisep prospecte et déclenche la réalisation de publications qui sont de deux natures :

- des brochures ;
- des documents mis en ligne, le site est particulièrement visité.

Le responsable de l'Onisep considère que les campagnes d'information, les forums divers ne suffisent pas pour informer les jeunes et qu'il faut innover pour aider le monde économique à faire passer les messages (les besoins, les secteurs qui recrutent) à tous les acteurs concernés. Le dispositif « orientation en ligne » semble bien fonctionner (cohérence avec les pratiques des jeunes : sollicitations par téléphone, mail, tchat, etc.) : 20000 réponses ont ainsi été apportées à plus de 400000 sollicitations.

L'Onisep vient de constituer (en 2014) son propre service chargé des partenariats avec les acteurs économiques.

1.2.4 Les autres acteurs du système éducatif

Le réseau Canopé, et plus récemment la Direction du Numérique Éducatif, développent des partenariats dont l'objectif est de réaliser des outils numériques avec de grandes entreprises sur des thématiques industrielles d'intérêt majeur.

1.2.5 Des relations qui se développent progressivement entre l'enseignement scolaire et les autres services de l'État.

Certains partenariats conclus avec le monde économique et professionnel incluent à la fois la Dgesco et la Dgesip. Mais au-delà, il n'y a pas une réelle approche globale de la part de ces deux acteurs et les modalités d'articulation des partenariats restent à explorer. Quelques partenariats tripartites concernent également le ministère de l'Agriculture.

Par ailleurs, des relations existent entre la Dgesco et le ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie pour la mise en œuvre et le suivi de la Semaine de l'Industrie.

2 DES PARTENARIATS NATIONAUX ESSENTIELLEMENT FORMALISES PAR DEUX TYPES DE PROTOCOLES : LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS DE COOPERATION.

A ce jour, 38 accords cadres (dont certains sont signés à la fois avec la Dgesco et la Degsip) ainsi que 26 conventions de coopération lient le monde économique et professionnel à l'enseignement scolaire.

La liste complète ainsi que les textes sont mis à jour régulièrement sur Eduscol, le site internet de la Dgesco : http://eduscol.education.fr/cid45664/presentation.html

2.1 Les accords-cadres

Les accords-cadres comportent une durée de sa validité (en général 5 ans), un programme composé de fiches-actions réparties en huit axes, avec mention des services pilotes de part et d'autre, de même que d'une distinction entre différents types d'action « *permanente, régulière ou ponctuelle* ». Une fiche-type comprend des informations sur les publics-cibles (élèves et enseignants du primaire et du secondaire et équipes éducatives, etc..), une description de l'action et des indicateurs de réussite.

Les accords cadres rappellent en préambule des objectifs généraux du système éducatif ainsi que ceux du partenaire.

Les contenus et les engagements réciproques portent sur un certain nombre de thèmes « génériques » partagés subdivisés en articles plus que d'actions concrètes. Ces thèmes impliquent une mise œuvre au niveau national et au niveau académique ce qui complexifie le pilotage des actions qui en découlent. Ils nécessitent la mise en place de plans d'action concrets qui n'existent pas toujours et qui peuvent buter sur la disponibilité de ressources humaines ou financières (côté Education nationale mais aussi des partenaires). Ces plans d'action ont vocation à évoluer autant que de besoin mais l'analyse de cette nécessité reste souvent très subjective. L'impact de ces plans d'action sur l'insertion professionnelle des élèves et étudiants n'est pas évident ; il reste présupposé même si l'insertion est un objectif affiché. Ces actions n'ont souvent de sens que si elles sont intégrées dans un projet pédagogique plus global.

Les principaux axes identifiés des plans d'actions sont les suivants :

- Évolutions des métiers et des diplômes :
  - études des métiers et des évolutions ;
  - études des certifications et des évolutions (soutien aux rénovations de diplômes du champ professionnel du partenaire (CPC et CPN pour les DUT).
- Information et orientation :
  - découverte des métiers et connaissance de l'entreprise par les jeunes et les familles (visites, conférences, salons et forums ;
  - production de ressources diverses y compris numériques.
- Formation professionnelle initiale :
  - accueil de jeunes en stage et en période de formation en milieu professionnel ;
  - alimentation des banques de données de stages, amélioration de la qualité des activités proposées ;
  - participation aux examens (CCF, jurys, etc.) ;
  - facilitation de l'insertion professionnelle de jeunes en entreprise ;
  - interventions de professionnels dans les classes ;
  - prêts ou mises à disposition de matériels, logiciels, ouvrages aux établissements scolaires ;
  - développement l'apprentissage ;
  - développement de l'esprit d'entreprendre ;
  - développement de la mobilité internationale ;
  - participation à des dispositifs nationaux (IPE, lutte contre le décrochage, campus de métiers et des qualifications, etc.) ;
  - valorisation de la voie professionnelle par la participation aux Concours Généraux des Métiers, aux Olympiades des métiers, aux concours divers organisés par les partenaires ;
  - participation aux dispositifs académiques de labellisation lycée des métiers;
  - coopérations technologiques.
- Formation tout au long de la vie :
  - formation des salariés du partenaire ;
  - développement de la VAE.
- Personnels de l'Education nationale :
  - participation à divers concours de recrutement, prêt de matériel éventuel ;
  - formation des personnels de l'éducation nationale, notamment avec le CERPEP.
- Actions internationales :
  - développement de coopérations afin d'appuyer les pays partenaires de la France dans la mise en œuvre de politiques de formation professionnelle efficaces, ciblant essentiellement des élèves défavorisés dans une démarche de réduction de la pauvreté et de contribution au développement économique local ;
  - développement de partenariats pour la création de centres d'excellence de formation technique à l'étranger, sur des sites choisis conjointement au sein des zones géographiques identifiées comme prioritaires par le ministre chargé de l'éducation.

Chaque année, de nouveaux partenaires souhaitent signer des accords cadres avec l'Education nationale : plusieurs sont actuellement en cours de formalisation (GRDF, FANUC (leader mondial de la robotique), des centres techniques (CSTB et CERIB liés au BTP)).

Tous les accords cadres ne donnent pas lieu à une dynamique d'actions identique, qui peut, par ailleurs, évoluer au fil du temps pour un même partenaire.

Les accords-cadres prévoient notamment un comité de suivi (dont la composition est variable), les modalités de communication sur le partenariat (qui dans les faits n'est ni systématique, ni exhaustive et dépend également beaucoup du partenaire), la mention de la concertation lors de la survenue de litiges, ainsi que la détermination de la durée du protocole et les dispositions finales pour le renouvellement ou non du partenariat. Les groupes de suivi annuels sont chargés d'établir le bilan du « réalisé » pour ensuite déterminer le « reste à faire » pour les années suivantes.

Les accords incluent parfois la participation des professionnels au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) en charge de l'élaboration des référentiels des diplômes professionnels. La perception qu'ont les professionnels de la qualité du fonctionnement des CPC est très variable.

Focus sur les Commissions Professionnelles Consultatives [111] (CPC)

Les référentiels des diplômes professionnels sont élaborés dans le cadre de 14 CPC instituées auprès du ministre de l'Education nationale pour une durée de 5 ans couvrent l'ensemble des secteurs professionnels.

La composition des CPC est la suivante :
- dix représentants des employeurs ;
- dix représentants des salariés ;
- dix représentants au maximum des pouvoirs publics (dont deux représentants du ministre de l'éducation nationale) ;
- dix personnalités qualifiées.

Les CPC sont présidées alternativement par un membre élu au sein du collège des employeurs et un membre élu au sein du collège des salariés. Elles ont un plan de travail annuel.

Fonctionnement des CPC :
- des sous-commissions spécialisées peuvent être créées au sein d'une CPC pour instruire les dossiers présentés à la commission ;
- la création et la rénovation des diplômes sont réalisées par des groupes de travail constitués d'experts des secteurs professionnels et de l'Education désignés par le Dgesco ;
- ces groupes sont animés par le secrétariat général des CPC et l'Inspection générale de l'Education nationale ;
- les partenariats prévoient régulièrement la participation aux groupes de travail issus des CPC quand cela a du sens.

Au niveau des groupes de travail chargés des créations ou rénovations de diplômes, les constats sont les suivants :
- des secteurs disposent de pas ou peu de représentations professionnelles d'où un problème pour porter la voie des entreprises.
- d'autres comportent de nombreuses représentations et le problème est de gérer les équilibres dans la représentation mais, dans ce cas, les organisations peuvent s'avérer alors bien représentatives.
- peut se poser le problème de la représentativité : on connait des représentations nationales contestées par les entreprises de terrain.

[111] Décret n° 2012-965 du 20 août 2012 relatif aux commissions professionnelles consultatives instituées auprès du ministre chargé de l'éducation nationale.

- s'ajoute la volonté du chef de projet qui pilote la rénovation/création d'un diplôme d'avoir ou non une bonne représentation: des professionnels.

2.2 Les conventions de coopération

Ces conventions ont pour base juridique l'article R 6242-4 du Code du travail, qui stipule que le ministre chargé de l'Éducation nationale « peut conclure avec une ou plusieurs organisations couvrant une branche ou un secteur d'activité, une convention-cadre de coopération définissant les conditions de leur participation à l'amélioration des premières formations technologiques et professionnelles, notamment de l'apprentissage ».

La conclusion d'une convention-cadre émane ainsi de la volonté des syndicats, groupements professionnels ou associations à compétence nationale à réaliser des actions communes avec l'enseignement scolaire et supérieur.

Par ailleurs, en application de l'article L.6242-1 du code du travail, la convention-cadre préalablement établie peut permettre d'habiliter l'organisme signataire à collecter les versements des entreprises pouvant donner lieu à exonération de la taxe d'apprentissage pour les reverser aux établissements autorisés à les recevoir et financer des actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle.

Une commission, composée de représentants des collèges des salariés et des employeurs, de représentants du ministère de l'éducation nationale, est alors chargée d'émettre un avis sur la répartition des sommes collectées. Une part, à définir, de la somme collectée, peut être utilisée pour financer des actions.

Il existe 26 conventions de coopération avec des organisations habilitées à collecter la taxe d'apprentissage. La plupart sont tripartites, intégrant l'enseignement supérieur et le Cerpep souvent, parfois l'Onisep, l'enseignement agricole.

Il existe des conventions particulières dans lesquelles le ministère est commissaire du gouvernement (ex : 3CA BTP et ANFA).

La réforme induite par la loi 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, l'apprentissage et la démocratie sociale, génère de nouveaux équilibres financiers et modifie la répartition de la taxe d'apprentissage. Elle modifie donc la question de la répartition des fonds et aura un impact sur les conventions qui vont dès lors devoir être révisée mais surtout génère chez la majorité des interlocuteurs auditionné, à des degrés divers, de l'incertitude sur la pérennité de certains projets ou partenariats.

3 LES DISPOSITIFS NATIONAUX D'IMPULSION DES ACTIONS PARTENARIALES.

3.1 Une prise en compte encore perfectible des partenariats dans les labellisations « lycées des métiers » et « campus des métiers et des qualifications ».

Le label « lycée des métiers » est un label attribué nationalement sur la base d'une proposition académique. La mise en place de partenariats avec les milieux professionnels et le suivi de l'insertion professionnelle des élèves et étudiants constituent deux des neuf critères à satisfaire pour obtenir ce label.

La mission s'interroge sur la réalité de la prise en compte de ces critères à la fois au cours de l'audit académique de labellisation « lycée des métiers » et, au quotidien, lors du pilotage de l'établissement.

Il n'existe pas aujourd'hui au niveau national un tableau de bord, alimenté par des outils locaux, permettant d'assurer le suivi d'insertion professionnelle des élèves et étudiants ayant suivi des formations dans un lycée labellisé.

Les « campus des métiers et des qualifications », qui ont souvent émergé autour d'établissements particulièrement moteurs[112] en termes de partenariats avec le monde économique et professionnel, devraient permettre de rendre davantage lisibles ces partenariats et de mesurer leur impact sur l'insertion professionnelle des jeunes. Mais ce label est encore trop récent (deux campagnes) et en évolution au niveau du protocole de suivi pour en tirer des conclusions.

3.2 La démarche QualEduc fournit les possibilités de rendre lisibles les relations partenariales et d'en évaluer l'efficacité.

La démarche QualEduc est issue de la recommandation européenne du 18 juin 2009 qui «établit un cadre européen de référence pour l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnelles». A travers le développement de l'auto-évaluation, il s'agit d'initier une démarche d'assurance qualité et de progrès permanent dans les établissements d'enseignement professionnel.

Ce dispositif s'appuie sur un guide d'auto-évaluation des établissements scolaires.qui comporte 29 fiches thématiques (non limitatives) classées dans trois grandes rubriques :

- élèves/apprenants dans l'établissement ;
- relations établissement– monde professionnel – collectivités territoriales ;
- qualité du pilotage.

Ce guide peut donc rendre lisible les relations établissement/monde économique et en permet l'évaluation et l'insertion. La fiche ci-dessous en est extraite.

[112] Exemple d'établissement « leader » : la liaison E/E figue dans le projet d'établissement, ils sont lycées des métiers ou pilier d'un campus des métiers et des qualifications, ils sont organisateurs de forums, ils portent des projets de BTS en partenariat, sont acteurs de la semaine E/E, expérimentateurs d'initiatives nationales (PIIODMEP par exemple), acteurs des CLEE (membre du comité de pilotage), ils organisent des visites d'entreprises tout au long de l'année, mettent en place des rencontres de professionnels (les jeudis de l'orientation), organisent des salons professionnels dans le lycée, reçoivent des dotations de matériels par les professionnels (taxe d'apprentissage en nature), mettent en place des formations pour les professionnels sur les plateaux techniques du lycée (dans le cadre du GRETA), développent l'apprentissage, accueillent des professionnels comme formateurs (existence de « professeurs associés » dans l'établissement), sont vigilants quant à participation de professionnels aux jurys des examens, accueillent les concours MOF, MAF, font intervenir des associations (100 000 entrepreneurs, elles bougent), mettent en placent des stages d'élèves à l'étranger. Ces établissements font part d'un nombre important de partenariats informels (500 entreprises partenaires pour 5 conventions signées pour l'un d'entre eux !), le rôle déterminant des Chefs de travaux est signalé. Le nombre de ces établissements est significatif.

Fiche 22 – Relations établissement – monde professionnel – collectivités territoriales
Partenariats

Références :
Décret du 10 novembre 2005 relatif au label "lycée des métiers", en complément de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005
Circulaire MEN n° 2005-204 du 29-11-2005 relative au « Label Lycée des métiers » parue au BOEN n° 45 du 8 décembre 2005.

La thématique 1 dans le projet d'établissement	Sa mise en œuvre 2	Son évaluation 3
- Les partenariats font-ils partie du projet d'établissement, des objectifs sont-ils définis, des stratégies mises en place, les indicateurs et résultats des actions sont-ils publiés ? - Y a-t-il une stratégie partenariale définie concernant la taxe d'apprentissage ?	- Quelles sont les conventions de partenariat local et régional signées par l'établissement ? A-t-il, en particulier, des relations avec les entreprises et branches professionnelles représentatives de sa labellisation « lycée des métiers » ? Quelles sont les conventions nationales déployées localement ? - Quelles sont les actions concrètes mises en œuvre dans le cadre de ces partenariats ? Comment sont organisées et pilotées ces actions ? Les Ingénieurs Pour l'Ecole sont-ils sollicités pour contribuer à la mise en place des actions liées aux partenariats ? - Partenariats particuliers, l'établissement : • fait-il partie d'un Comité Local Ecole Entreprise (CLEE) ? Quelles actions sont conduites ? • fait-il partie d'un réseau de diffusion technologique ? • participe-t-il aux travaux d'un observatoire de branche ? • a-t-il une mission d'expertise auprès d'instances de développement économique local (CCI, Comité de développement, autres) ? • développe-t-il des relations avec des organismes d'enseignement supérieur ? • est-il adhérent à une association pour le développement de l'esprit d'entreprendre ? • mutualise-t-il des équipements avec des entreprises ? avec d'autres établissements ? Retombées pour l'établissement : • ces partenariats ont-ils permis de développer l'intervention de personnels de l'entreprise dans les formations ? • ces partenariats ont-ils permis une meilleure participation des professionnels dans les jurys d'examen ? • ces partenariats ont-ils permis de proposer des stages en entreprise pour les enseignants ? Lesquels et avec quels objectifs ? • ces partenariats ont-ils permis de développer la taxe d'apprentissage perçue par l'établissement ? - Quelle évaluation fait l'établissement des retombées de ces partenariats ? Autres à préciser ?	**Indicateurs généraux** - Nombre de conventions liant l'établissement à d'autres structures ; - Nombre et typologie des actions mises en place dans le cadre de ces conventions ; - Indicateurs choisis pour mesurer l'impact de ces actions par l'établissement ; - Évolution de la taxe d'apprentissage perçue par l'établissement sur les trois dernières années. *Ces indicateurs doivent permettre de mesurer une évolution dans le temps.* **Indicateurs spécifiques à l'établissement** À compléter.

Diagnostic partagé et étayé	Axes de progrès 4
Points forts : Points faibles :	Objectifs : Actions proposées et échéances :

QualEduc ne concerne toutefois actuellement, que les établissements qui dispensent des formations professionnelles.

Par ailleurs, il n'existe pas encore un outil informatique de suivi et de consolidation permettant le suivi global d'un ensemble d'établissements donné. Il n'y a notamment pas de bilan national de la prise en compte des partenariats et de l'insertion. Ce dispositif reste avant tout à disposition des établissements ou au mieux, de l'échelon académique.

3.3 Les nouveaux dispositifs permettant une impulsion nationale.

Plusieurs dispositifs ont entraîné un développement de la relation enseignement scolaire/monde économique et professionnelle :

- les séquences d'observation en milieu professionnel (dites « stages »), obligatoires en classe de troisième ;
- l'option de « découverte professionnelle 3h » destinée à faire appréhender concrètement par les élèves de troisième le monde professionnel, les métiers, les formations et les diplômes qui y mènent et qui est malheureusement en concurrence avec d'autres options ;
- le module de découverte professionnelle 6h en classe de troisième de collège (dit 3ème prépa pro) ;
- le Parcours de découverte des métiers et des formations (Pdmf) ;
- les Périodes de formation en milieu professionnel (Pfmp) et les stages ;
- la mise en place de bourses de stages du type « Mon stage en ligne » par l'Onisep ;
- le statut de professeurs associés, permettant à des professionnels du monde de l'entreprise d'intervenir en formation à temps partiel ou complet dans des établissements scolaires, qui est peu utilisé[113].

[113] Dans les académies visitées ce dispositif est soit inconnu, soit il y en a peu (7 à Caen pour un équivalent de 3,28 ETP) et sans volonté politique de développement.

De nouveaux dispositifs sont en cours de mise en place : les pôles de stages et le Parcours Individuel d'Information d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel (Piiodmep).

3.3.1 Les pôles de stages

Ils seront mis en place dans chaque académie pour la rentrée 2015. Ils manifesteront la volonté des acteurs éducatifs à traduire la relation école-entreprise en initiatives concrètes visant l'accompagnement des élèves pour trouver des lieux de stages et de périodes de formation en milieu professionnel. Ils ont pour vocation, en s'appuyant sur les acquis et pratiques actuelles, de compléter la logique quantitative de développement de viviers de stages pour évoluer vers un logique qualitative de partenariat, mettant en synergie à la fois les établissements publics locaux d'enseignement, le monde professionnel et associatif ainsi que les autres services publics impliqués dans l'insertion professionnelle (missions locales, Pôle Emploi, etc.). Le niveau du bassin de formation, d'emploi ou les ZTEF semblent les niveaux pertinents d'organisation des pôles de stages. Mais il convient aussi de s'interroger sur le lien avec les Comités Locaux École Entreprise (Clee). Toutefois ils peuvent être rattachés à des réseaux préexistants (campus des métiers et des qualifications ou réseaux d'établissements).

Les pôles de stages concernent les élèves de collège, les élèves de la voie professionnelle, les étudiants des sections de technicien supérieur et les apprentis.

La mission constate que les autres élèves, en particulier ceux du lycée général et technologique ne sont pas concernés par ces pôles.

3.3.2 Le Parcours Individuel d'Information d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel (Piiodmep).

Mis progressivement en place de façon expérimentale depuis la rentrée 2014 et généralisé à la rentrée 2015, il succède au PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations) et concerne l'ensemble des élèves du collège puis du lycée (quelle que soit la filière). Le Piiodmep doit permettre de développer la compétence à s'orienter pour choisir un parcours de formation en connaissance de cause, de développer l'esprit d'initiative et d'entreprendre, de découvrir les monde économique et professionnel ainsi que les métiers, de découvrir le marché de l'emploi, La mise en place du Piiodmep nécessitera l'intervention des partenaires internes (chargés de mission école-entreprise, CET, Onisep, etc.) et externes du système éducatif. (branches professionnelles, associations, entreprises, régions et départements, etc.).

La mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs pose la question de leur mise en cohérence et celle de leur gouvernance pour éviter notamment de ne pas surmultiplier les structures de liaison avec les partenaires extérieurs du système éducatif.

ANNEXE 3 : LES ACCORDS-CADRES ET LES CONVENTIONS NATIONALES DE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

1 LES PARTENARIATS RECOUVRENT UNE NOTION PARTAGEE ET OMNIPRESENTE A TRAVERS LA PARTICIPATION DES REPRESENTANTS DU MONDE ECONOMIQUE AUX ENSEIGNEMENTS ET A LA GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS 167

1.1 DES PARTENARIATS QUI SE TRADUISENT PAR UNE CO-CONSTRUCTION DE L'OFFRE DE FORMATION A FINALITE PROFESSIONNELLE ET UNE PARTICIPATION A L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE 167

1.2 DES PARTENARIATS QUI SE MANIFESTENT AU TRAVERS UNE PARTICIPATION PARFOIS ACTIVE A LA GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS 169

1.3 L'ENQUETE NATIONALE SUR L'ORGANISATION ET LA MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIFS D'AIDE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LES UNIVERSITES RENSEIGNE SUR LA NATURE ET LA FORME DES PARTENARIATS 169

1.4 LA NOTION DE MONDE « ECONOMIQUE » : DES PARTENARIATS AUX CONTOURS PARFOIS LARGES 169

1.5 L'ORIENTATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES : DES OBJECTIFS STRATEGIQUES PLUTOT CLAIRS MAIS DIFFEREMMENT PARTAGES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LES PARTENAIRES DU MONDE ECONOMIQUE 170

1.5.1 Un cadre législatif explicite et une préoccupation majeure pour l'insertion professionnelle 170

1.5.2 Des structures dédiées : les BAIP et des instruments de mesure et de suivi : les enquêtes nationales d'insertion professionnelle 170

1.5.3 L'insertion professionnelle fait l'objet de discussions sur la stratégie des établissements 172

1.5.4 L'insertion professionnelle constitue un facteur d'attractivité et parfois un élément du dialogue de gestion en interne 173

1.5.5 La nuance sémantique de « l'aide à l'insertion professionnelle » 173

1.5.6 L'insertion professionnelle : un objectif différemment formalisé par les partenaires signataires des conventions et accords-cadres nationaux 174

1.5.7 L'orientation : un affichage plus explicite mais une prise en compte plus contrastée et un objectif diversement décliné et affirmé 176

2 UN RECENSEMENT EXHAUSTIF ET UN SUIVI ADMINISTRATIF ET REGLEMENTAIRE DES PARTENARIATS NATIONAUX PAR LE MENESR 177

2.1 UN RECENSEMENT EXHAUSTIF DES ACCORDS ET CONVENTIONS S'EFFECTUE AU NIVEAU DE LA DGESIP 177

2.2 LE MENESR SE CHARGE D'UN SUIVI ADMINISTRATIF ET REGLEMENTAIRE DES ACCORDS-CADRES ET DES CONVENTIONS NATIONALES 178

3 UNE TRES FAIBLE APPROPRIATION PAR LES UNIVERSITES DES ACCORDS-CADRES ET DES CONVENTIONS NATIONALES ET UNE TRES FAIBLE IMPLICATION DES RECTEURS EN LA MATIERE 180

3.1 DES PARTENARIATS AU NIVEAU NATIONAL PAS STRUCTURANTS, PEU CONNUS DONC PEU UTILISES 180

3.2 LA PROBLEMATIQUE DE LA CONCORDANCE ET DE LA COHERENCE DE LA STRATEGIE DES PARTENARIATS AU NIVEAU CENTRAL PAR RAPPORT AUX INITIATIVES DES COMPOSANTES ...181

3.3 UNE COLLABORATION MAJORITAIREMENT TENUE AVEC LE RECTORAT ET UNE IMPLICATION FAIBLE DES RECTEURS 181

4 LE CADRE IMPRECIS DES OBJECTIFS STRATEGIQUES QUI FONDENT LES PARTENARIATS ET L'ABSENCE DE VERITABLES CRITERES D'EVALUATION 182

4.1 L'ABSENCE DE LIGNES DIRECTRICES QUI FONDENT LA RELATION PARTENARIALE 182

4.2 DES EXPOSES DES MOTIFS QUI NE REMPLACENT PAS L'ABSENCE DE PREAMBULE STRATEGIQUE CONSTITUTIF DES PARTENARIATS ET UNE DIFFICULTE STRUCTURELLE DU MENSR A INTERROGER LA COHERENCE DES DISPOSITIFS ET A FAIRE EMERGER UNE DOCTRINE EXPLOITABLE ET APPROPRIABLE 183

4.3 DES FINALITES ET DES OBJECTIFS COMMUNS QUI NECESSITERAIENT UN CADRE PRECIS EN TERMES DE CRITERES D'EVALUATION 184

5 DES EXEMPLES SIGNIFICATIFS DE CAPITALISATION QUI SONT STRUCTURANTS ET VALORISABLES 185

5.1 DES EXEMPLES SIGNIFICATIFS DE CAPITALISATION : LE CADRE STRUCTURANT MAIS A REVISITER DES GUIDES ET REFERENTIELS SPECIFIQUES 185

5.2 L'EXEMPLE VALORISABLE DU COMITE DE SUIVI DU PROTOCOLE DE COLLABORATION SIGNE ENTRE LE MENESR, LA CPU, LA CDEFI ET LES PARTENAIRES PROFESSIONNELS 187

6 DEUX QUESTIONS CONNEXES : LES INCERTITUDES SUR LA PERENNITE DE CERTAINS PROJETS OU PARTENARIATS AU REGARD DE LA REFORME DE LA TAXE D'APPRENTISSAGE ET L'APPLICATION DE LA NOUVELLE REGLEMENTATION DES STAGES QUI PEUT ETRE PERÇUE PARFOIS COMME RIGIDE 188

6.1 LA REFORME DE LA TAXE D'APPRENTISSAGE MODIFIE LA QUESTION DE LA REPARTITION DES FONDS ET PEUT GENERER UN DEGRE D'INCERTITUDE SUR LA PERENNITE DE CERTAINS PROJETS OU DE PARTENARIATS 188

6.2 LA MISE EN ŒUVRE CONSIDEREE PARFOIS COMME RIGIDE DE LA REGLEMENTATION SUR LES STAGES PEUT CONSTITUER UN OBSTACLE IMPREVU POUR CERTAINS PROJETS D'INSERTION PROFESSIONNELLE 190

1 LES PARTENARIATS RECOUVRENT UNE NOTION PARTAGEE ET OMNIPRESENTE A TRAVERS LA PARTICIPATION DES REPRESENTANTS DU MONDE ECONOMIQUE AUX ENSEIGNEMENTS ET A LA GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les partenariats entre le monde économique et l'université irriguent l'ensemble du système universitaire mais structurent différemment la question de l'employabilité. Ils sont pilotés et formalisés au niveau national, mais ils ne sont pas structurants pour les établissements. Peu connus, donc peu utilisés au niveau local, leurs finalités mériteraient d'être interrogées et des évaluations d'impact établies et discutées.

Déjà la loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur donnait pour mission aux universités de contribuer aux besoins économiques de la nation et leur demandait de « répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région. Dans cette tâche, elles doivent se conformer à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique ».

Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur précisait que « Le service public de l'enseignement supérieur contribue :

- au développement de la recherche, support nécessaire des formations dispensées, et à l'élévation du niveau scientifique culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent ;
- à la croissance régionale et nationale dans le cadre de planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution ».

La contribution du service public de l'enseignement supérieur à la croissance et à la compétitivité de l'économie, à la réalisation d'une politique de l'emploi mais surtout le fait qu'il prenne en compte les besoins économiques et sociaux et leur évolution prévisible, est clairement énoncé par loi[114].

En 2008, la DGES (direction générale de l'enseignement supérieur) a changé de nom, s'appelant désormais DGESIP : direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, pour s'adapter à cette nouvelle mission confiée aux universités par la loi.

1.1 Des partenariats qui se traduisent par une co-construction de l'offre de formation à finalité professionnelle et une participation à l'organisation pédagogique

Dans le cadre du monopole de la collation des grades et des titres universitaires, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche met en œuvre une procédure d'accréditation[115].

Les diplômes nationaux délivrés par les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent être délivrés qu'au regard des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciés par les établissements accrédités à cet effet par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

[114] L123-2 du code l'éducation. Modifié par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 -art.6.
[115] Article L123-2 du code l'éducation. Modifié par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 -art.6.

Le contenu et les modalités de l'accréditation des établissements sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'accréditation, par son contenu et ses modalités, prend en compte notamment le lien entre enseignement et objectifs d'insertion professionnelle ainsi que les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation.

Le contenu et les modalités de l'accréditation des établissements sont précisés dans le cahier des charges de l'accréditation. La décision d'accréditation soumise au ministre repose sur la vérification de plusieurs points dont les aptitudes et des compétences visées pour le futur diplômé. Sont entre autres examinées la composition de l'équipe pédagogique en personnels enseignant mais aussi en professionnels extérieurs à l'établissement garante de l'adossement professionnel ainsi que les relations formalisées avec le monde professionnel concerné.

L'organisation du cursus et les moyens d'enseignement et de formation mis en œuvre font eux aussi l'objet d'une analyse. Ainsi la délivrance du grade peut tenir compte plus particulièrement de l'équilibre entre connaissances scientifiques, compétences transversales et compétences professionnelles en lien avec les objectifs de formation.

En outre, les intervenants issus du monde économique ayant contribués à l'offre de formation peuvent participer aux jurys et être présents aux délibérations des enseignants-chercheurs, des enseignants, des chercheurs ou dans des conditions et selon des modalités prévues par voie réglementaire.

Enfin, les représentants du monde économique peuvent participer à des conseils de perfectionnement.

La loi[116] dispose que les établissements d'enseignement supérieur peuvent instituer en leur sein un ou plusieurs conseils de perfectionnement des formations qui comprennent des représentants des milieux professionnels et que les enseignements supérieurs sont organisés avec les milieux professionnels. Ainsi leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes, notamment au sein des conseils de perfectionnement des formations et les praticiens professionnels contribuent aux enseignements.

L'article 5 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master énonce que « dans le cadre de la politique de l'établissement, des dispositifs d'évaluation sont mis en place pour chaque formation ou pour un groupe de formations, notamment à travers la constitution de conseils de perfectionnement réunissant des représentants des enseignants-chercheurs, des enseignants, des personnels bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé, des étudiants et du monde socioprofessionnel. »

Une évaluation des formations et des enseignements est notamment organisée au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants. Cette évaluation est organisée dans le respect des dispositions des statuts des personnels concernés. Ces dispositifs favorisent le dialogue entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socioprofessionnel. Ils éclairent les objectifs de chaque formation, contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et de permettre d'en améliorer la qualité. Ces dispositifs peuvent également servir de base à l'évolution de la carte de formation de l'établissement en cohérence avec la politique de site ».

C'est ainsi que les professionnels du monde économique sont sollicités pour co-construire l'offre de formation et pour participer aux enseignements et à leur évaluation.

[116] Article L611-2 du code l'éducation. Modifié par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013-art .22

Cela justifie que le travail de dialogue avec le monde économique puisse se dérouler régulièrement depuis la conception du diplôme jusqu'à sa délivrance dans une perspective de meilleure employabilité du diplômé quelque soit son niveau de diplôme.

1.2 Des partenariats qui se manifestent au travers une participation parfois active à la gouvernance des établissements

La participation des représentants du monde économique à la gestion du service public de l'enseignement supérieur a été réaffirmée par la loi du 22 juillet 2013[117].

C'était déjà le cas avant 2007 dans les Instituts universitaires de technologie (I.U.T) administrés par un conseil composé de représentants des personnels et des étudiants et de personnalités extérieures. Les Présidents d'IUT sont toujours issus du monde socio-économique. 30 % à 50 % des personnes qui siègent dans les conseils d'IUT sont des personnalités extérieures. La participation des professionnels extérieurs permet de créer une relation étroite entre les formations et la vie active et d'avoir une vision sur l'état du marché de l'emploi.

Les personnalités extérieures, dont les représentants des milieux socio-économiques, ont un rôle accru au sein des conseils d'administration puisqu'ils participent désormais à l'élection du président d'université. La participation de ces personnalités au moment crucial de la vie de l'université qu'est l'élection du président ainsi qu'aux votes et aux débats, leur permet de contribuer à la stratégie des universités et à tout le moins de faire entendre leur point de vue singulier.

1.3 L'enquête nationale sur l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités renseigne sur la nature et la forme des partenariats

Elaborée par les services de la DGESIP en collaboration avec l'association la COURROIE[118], en 2013 une enquête a été adressée à 84 universités et devait être renseignée par les services en charge de l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, principalement des BAIP[119].

Sur la question des partenariats avec les milieux socio-économiques, il ressort des retours des 65 établissements qui ont répondu que tous les établissements ont des partenariats avec des organismes extérieurs en vue de favoriser les relations avec les milieux socio-économiques.

Ainsi prés de 94 % des établissements déclarent avoir développé des partenariats avec les intermédiaires de l'accès à l'emploi (Pôle emploi, Missions locales, APEC..) mais aussi pour la grande majorité d'entre eux avec les associations, les collectivités territoriales, les organisations syndicales de chefs d'entreprises ou les entreprises privées.

Il est intéressant de souligner qu'ils affirment pour les 2/3 d'entre eux avoir des partenariats avec les chambres consulaires.

1.4 La notion de monde « économique » : des partenariats aux contours parfois larges

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n'a pas vocation, ni possibilité de contractualiser d'une manière exhaustive avec l'ensemble des représentants du monde économique.

---

[117] Article L111-5 du code l'éducation. Modifié par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013-art.1

[118] Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants

[119] Créés la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités : bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants.

S'agissant des conventions nationales et des accords-cadres actuellement en vigueur, les cosignataires sont des acteurs nationaux identifiés, des partenaires à envergure nationale.

Les contours des partenariats sont cependant assez larges puisqu'ils peuvent se faire avec des syndicats professionnels ((MEDEF, AGEFA PME , UNAPL), des branches professionnelles (chimie, médicament, alimentation, banques, plasturgie, réparation automobile, aéronautique, commerce..) mais aussi directement avec des entreprises (PSA, Schneider Electric France) voire des associations à but spécifique comme l'Association Jeunesse et Entreprise qui intervient dans le domaine du développement du goût de l'innovation et de l'esprit d'entreprendre ou comme avec l'association Economie Sociale Partenaire de l'Ecole de la République qui représente le secteur de l'économie sociale et solidaire.

1.5 L'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes : des objectifs stratégiques plutôt clairs mais différemment partagés entre l'enseignement supérieur et les partenaires du monde économique

Dans les accords-cadres et conventions nationales, l'insertion professionnelle relève d'un cadre législatif explicite et d'une préoccupation majeure, dispose de structures et d'instruments de mesure et de suivi et constitue un élément de discussion sur la stratégie entre les établissements et le ministère de l'enseignement supérieur. Toutefois, cet objectif est formalisé différemment par les partenaires signataires.

1.5.1 Un cadre législatif explicite et une préoccupation majeure pour l'insertion professionnelle

Explicitement mis en place depuis la loi L.R.U de 2007 (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) puis réaffirmée par la loi ESR de 2013 (loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche), la question de la part contributive de l'enseignement et de la recherche est contenu dans l'article L123-3 du code de l'éducation qui dispose que les missions du service public de l'enseignement supérieur relèvent entre autre de l'insertion professionnelle.

1.5.2 Des structures dédiées : les BAIP et des instruments de mesure et de suivi : les enquêtes nationales d'insertion professionnelle

La loi 2007-1199 du 10 Août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités a rendu obligatoire la création au sein de chaque université d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).

L'article L611-5 du code l'éducation dispose qu'« un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université par délibération du conseil d'administration après avis de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique. Ce bureau remplit la mission définie au 1 de l'article L.124-2. Il est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi. Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Il prépare les étudiants qui en font la demande aux entretiens préalables aux embauches. Il recense les entreprises susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle en lien avec les grands domaines de formation enseignés dans l'université, en vue de leur proposer la signature de conventions de stage. Le bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants présente un rapport annuel à la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi. Les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, un et deux ans après l'obtention de leur diplôme, sont rendues publiques. Chaque élève en est obligatoirement informé en amont de son orientation dans un nouveau cycle ou une formation supérieure ».

Dans le cadre de leur mise en œuvre, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a demandé par circulaire en date du 19 novembre 2008 aux présidents d'université d'élaborer et de lui adresser un schéma directeur de l'aide à l'insertion professionnelle, afin qu'ils précisent notamment leurs objectifs en la matière, la façon dont ceux-ci s'inscrivent dans la stratégie de l'établissement, l'articulation des différents services concourant à cette mission et les mesures concrètes à mettre en œuvre .

L'enquête nationale d'insertion professionnelle. A partir de 2007, il est devenu essentiel de disposer de données pour mesurer l'insertion professionnelle des diplômés d'universités. Dans cette perspective à la rentrée 2009, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) d'alors a lancé une enquête nationale afin de mesurer l'insertion professionnelle des étudiants 30 mois après l'obtention de leur diplôme.

L'enquête concerne les diplômés des D.U.T (diplôme universitaire de technologie), licence professionnelle et de Master. La collecte des données est réalisée au sein des universités. L'organisation de cette collecte ainsi que le contrôle des données recueillies est de la responsabilité de l'université.

La collecte des données se fait par l'intermédiaire d'un questionnaire. Pour des raisons méthodologiques, le tronc commun du questionnaire est proposé par le MESR. Les universités sont libres d'ajouter leurs propres questions pour répondre aux objectifs de gouvernance et d'information du public.

La situation professionnelle est évaluée au travers de six indicateurs : le taux d'insertion, la part d'emplois de niveau cadre ou profession intermédiaire, la part d'emplois stables, la part d'emplois à temps plein, le salaire net mensuel médian des emplois à temps plein et le salaire brut annuel estimé à partir du salaire net mensuel médian. Cinq indicateurs complémentaires sont également accessibles en option : la part des emplois de niveau cadre, le taux de mobilité, le premier et le troisième quartile des salaires nets mensuels des emplois à temps plein enfin le pourcentage de femmes. Ces indicateurs sont déclinés par domaine (Droit-Economie-Gestion, Lettres-Langues-Arts, Sciences humaines et sociales, Sciences, Technologies et Santé) et par discipline du diplôme.

Les universités sont chargées de mettre en œuvre les moyens nécessaires à l'obtention de taux de réponses satisfaisants auprès de leurs anciens diplômés.

Dans l'objectif d'augmenter le taux de réponses, les observatoires ou structures équivalentes dans les universités proposent souvent aux diplômés deux méthodes pour répondre à l'enquête : un questionnaire papier ou en ligne.

L'objectif de la collecte des données est double : d'une part contribuer à l'information des publics, au premier rang desquels les étudiants et les lycéens et à la notoriété des filières universitaires, et d'autre part valoriser les réussites des universités et reconnaître la préparation à l'insertion professionnelle comme une des missions de l'enseignement supérieur donnant lieu à évaluation de sa performance.

Début janvier 2015, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté les résultats issus de la cinquième enquête nationale sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université réalisée entre décembre 2013 et avril 2014.

A noter que d'autres sources complémentaires comme celles de l'INSEE (Institut national de la statistique et de l'emploi) peuvent apporter des éclairages pertinents. Ainsi le bilan Formation-Emploi propose des données essentielles sur les relations entre le système de formation et l'emploi, en une vingtaine de classeurs incluant des tableaux, des cartes et des graphiques. Ces classeurs sont regroupés en 3 thèmes dont l'un traite de l'insertion des jeunes. Les tableaux relatifs plus particulièrement à la « Situation des jeunes trois ans après la fin des études selon le diplôme et la spécialité » et celui relatif aux « Mobilités et chômage dans les trois années suivant la fin des études selon le diplôme et la spécialité » apportent des éclairages complémentaires sur la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur.

Ces données ont été élaborées en coopération avec le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)[120], et les ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et celui du travail.

1.5.3 L'insertion professionnelle fait l'objet de discussions sur la stratégie des établissements

Depuis la LRU, les contrats pluriannuels entre l'Etat et les établissements d'enseignement supérieur ont acquis un caractère stratégique et ont été voulus recentrés autour d'un nombre limité de problématiques (formation, recherche, pilotage). Orientés vers l'évaluation de la performance, les indicateurs contractuels ont vocation à déterminer si les objectifs clés du contrat sont atteints.

Exclusivement attachés aux contrats pluriannuels, les indicateurs contractuels sont distincts des indicateurs d'activité et de performance de la part calculée du modèle d'allocation des moyens, qui servent à établir la dotation globale annuelle de chaque établissement[121].

Il existe deux catégories d'indicateurs contractuels (communs et spécifiques). Des indicateurs communs qui correspondent à des objectifs partagés entre l'Etat et ses opérateurs, déclinés de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur (augmentation de la réussite et de l'insertion professionnelle étudiante, amélioration de l'offre de formation et de son attractivité, élargissement des horaires d'ouverture des bibliothèques, valorisation de la recherche, renforcement du pilotage). Il est envisagé qu'un indicateur d'insertion professionnelle complète la liste des indicateurs communs pour les prochaines vagues contractuelles.

---

[120] Pour aller plus loin sur la question des indicateurs d'insertion professionnelle, il conviendra entre autre de consulter la publication RELIEF.47. Mai 2014. Échanges du CEREQ, intitulée : Evaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Notamment les développements consacrés aux *« usages sociaux des indicateurs d'établissement : l'exemple des taux d'insertion des diplômés de master »* ainsi que ceux relatifs à *« la validité scientifique des indicateurs d'établissement : quel effet de l'établissement sur les taux d'insertion? »*.

[121] Mise en place partir de 2009 du modèle SYMPA (pour Système de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité).

A noter dans un ordre d'idée pour le Programme 150 : Formations supérieures et recherche universitaire, pour le volet de la présentation stratégique du Projet annuel de Performance s'agissant des objectifs et indicateurs que l'indicateur 1.2 porte sur l'insertion professionnelle des diplômés en formation initiale.

Des indicateurs spécifiques sont quant à eux proposés par les établissements en fonction du contenu de leur contrat puis négociés avec le ministère, parmi ceux-ci l'insertion professionnelle des étudiants diplômés.

Ainsi, les objectifs et la stratégie de l'établissement en matière d'insertion professionnelle font l'objet d'une analyse et d'une discussion avec le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1.5.4 L'insertion professionnelle constitue un facteur d'attractivité et parfois un élément du dialogue de gestion en interne

Dans un contexte national et international concurrentiel, les universités intègrent le champ de l'insertion professionnelle en terme d'atouts spécifiques non seulement au regard de leurs formations nationales et de leurs débouchés mais aussi des forts ancrages régionaux sur le plan de la relation avec le tissu économique. Le défi de l'attractivité amène les universités à s'interroger sur leur offre de formation au regard des attentes et de la demande sociale, à analyser le volume et le niveau de sortie des diplômés et à faire de l'insertion professionnelle un des éléments affiché de leur stratégie.

Dans le cadre du pilotage de l'activité des enseignements, l'insertion professionnelle des étudiants peut constituer un des éléments du dialogue de gestion en interne entre la présidence d'une université et ses composantes[122].

À partir d'éléments établis par les services centraux (direction des études, scolarité centrale, cellule pilotage, contrôle de gestion, etc.), certaines universités établissent des coûts partiels des formations par composantes et diplômes (mention et spécialité) notamment au regard des effectifs concernés et de leur évolution, de la cohérence d'un cursus et de la pertinence des parcours ainsi que la prise en compte du taux d'insertion professionnelle.

Le taux d'insertion professionnelle peut devenir un des indicateurs d'aide à la décision et constituer un des facteurs d'observation dans les documents internes de suivi et d'alerte.

Ainsi au regard d'un faible taux d'insertion professionnelle il peut être procédé à des resserrements de l'offre de formation voire dans certains cas à la décision de refus de création de diplômes (ou de spécialités) et dans certains cas, encore peu nombreux, aboutir à la fermeture et à l'extinction de certaines formations.

1.5.5 La nuance sémantique de « l'aide à l'insertion professionnelle »

Certains interlocuteurs universitaires rencontrés par la mission, tout en étant acteurs convaincus du rôle de l'université en matière d'insertion professionnelle, préfèrent le terme « d'aide à l'insertion professionnelle » y compris dans les documents stratégiques et le discours officiel de leur établissement en la matière.

L'appellation « aide à l'insertion professionnelle » peut être préférée à l'expression « insertion professionnelle » au motif que l'université ne saurait être assimilable « à une agence de placement » mais qu'elle accompagne l'étudiant et le diplômé dans leur parcours y compris dans le cadre d'un retour à la formation.

[122] Article L713-1 du code de l'éducation : « Le président, selon des modalités fixées par les statuts, conduit un dialogue de gestion avec les composantes, afin que soient arrêtés leurs objectifs et leurs moyens. Ce dialogue de gestion peut prendre la forme d'un contrat d'objectifs et de moyens entre l'université et ses composantes ».

Ainsi selon eux, il y aurait une cohérence à défendre l'alliance de l'aide à l'insertion et de la reprise d'étude afin notamment d'éviter l'écueil fonctionnaliste d'une insertion dont l'université ne maîtrise pas toutes les variables et qui ne peut être envisagée à la seule aune d'un marché de l'emploi.

1.5.6 L'insertion professionnelle : un objectif différemment formalisé par les partenaires signataires des conventions et accords-cadres nationaux

La question de la formalisation de l'objectif de l'insertion professionnelle peut varier dans son affirmation et dans les actions qui y sont associées en fonction de la distinction de la forme du partenariat selon qu'il soit convention ou accord-cadre[123].

L'insertion professionnelle revêt plusieurs formes et se décline différemment dans les conventions et accords-cadres.

S'agissant des accords-cadres, la notion d'insertion professionnelle peut être partagée, exclusive voire non évoquée explicitement.

➤ Partagée signifie que les partenaires signataires affichent et affirment que cela constitue une priorité et une préoccupation commune de chacune des parties, quelle que soit sa formulation générique ou spécifique. Pour exemples, dans l'exposé des motifs de l'accord-cadre avec l'Association pour le développement de la formation professionnelle dans les transports il est indiqué *« (...) et l'insertion professionnelle sont des priorités pour le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'AFT* » et que « *la volonté des parties est d'apporter des solutions pragmatiques aux difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes dans leur choix d'orientation, leur parcours de formation, jusqu'à leur insertion professionnelle* ». C'est aussi le cas avec les acteurs de l'économie sociale et solidaire ou Schneider Electric France : « *les partenaires considèrent que : l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle sont l'une de leurs priorités et qu'ils souhaitent soutenir les étudiants dans leur choix d'orientation, leur parcours de formation, et ce jusqu'à leur insertion professionnelle* ». Il en de même avec l'accord-cadre signé avec le MEDEF : « *l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle des jeunes sont des priorités du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur, et du MEDEF* ».

➤ Exclusive signifie qu'il est affiché explicitement que la prise en charge de la mission d'insertion professionnelle ou que la finalité de l'insertion professionnelle incombe ou est à destination exclusive de l'une ou de l'autre partie. Pour exemples dans l'accord-cadre avec la Fédération de la vente directe il est indiqué : *« L'insertion professionnelle des étudiants est une mission essentielle des établissements d'enseignement supérieur »*. Dans un autre ordre d'idée le partenariat avec PSA Peugeot Citroën affiche qu'un de ses objectifs est *« de renforcer la coopération entre les partenaires, de développer la formation initiale et continue pour faciliter l'insertion professionnelle dans les entités de PSA Peugeot Citroën »*.

---

[123] Les accords-cadres et les conventions sont deux modes de partenariat destinés à développer l'apprentissage, les premières formations professionnelles et technologiques, mais aussi, l'information, l'orientation et la formation tout au long de la vie.
Les accords-cadres de coopération sont des engagements réciproques qui ne bénéficient d'aucun financement sur des fonds publics. Leurs objectifs sont ciblés sur des actions particulières, correspondant à des priorités de chacun des partenaires.
Les conventions : la convention signée entre une organisation professionnelle et un ministère certificateur permet à l'organisation professionnelle (le plus souvent une branche professionnelle) d'être habilitée à collecter et à répartir la taxe d'apprentissage sur le territoire national et de réserver une partie de la collecte à la mise en place d'actions décidées conjointement « actions communes » en application de la convention cadre et dans le cadre du groupe de suivi national qui l'anime (article 6242-1 du code du travail). Elles constituent de ce fait, un outil de dialogue et d'échanges sur l'utilisation des fonds non fléchés par les entreprises en direction des CFA et des premières formations professionnelles et technologiques. Par ailleurs, en permettant de réserver une partie de la collecte à la mise en œuvre d'actions en faveur de l'information, de l'orientation, et de la formation tout au long de la vie, elles permettent *de facto* au monde professionnel et au monde éducatif de se rapprocher autour d'engagements communs.

De même l'accord-cadre avec l'Association Jeunesse et Entreprises précise que « *le ministère apporte son soutien à l'association Jeunesse et Entreprises pour lui permettre de développer un programme de rapprochement entre les jeunes de l'enseignement supérieur et les entreprises axé sur la connaissance de l'entreprise, de sa vie et de ses métiers, la promotion et le développement des voies de l'alternance, la sensibilisation à la création d'entreprises, en vue de faciliter leur insertion professionnelle* ».

➤ Non évoquée explicitement : il s'agit d'accords-cadres dans lesquels la notion d'insertion professionnelle n'est pas indiquée explicitement même s'il est mentionné des objectifs et des actions relatives à l'information sur les débouchés et la promotion de l'emploi salarié (Union de Professions Libérales) voire pas évoquée pour le public étudiant (Fédération des dirigeants commerciaux de France).

S'agissant des conventions, elles sont « plus formatées » que les accords-cadres mais aussi plus légères dans le corps de la convention pour décliner l'objectif d'insertion professionnelle.

Dans les exposés des motifs de 10 conventions sur 13, le terme et l'objectif d'insertion professionnelle à destination des étudiants et des formations d'enseignement supérieur, n'apparaissent pas du tout (sont concernés les conventions : AGEFA PME, Association nationale pour la formation automobile, Association nationale des industries de l'agroalimentaire, Confédération française du commerce interentreprises, Fédération des entreprises du commerce et de la distribution, Groupement des industries françaises de l'aéronautique, Fédération des dirigeants commerciaux de France, Groupement des industries françaises aéronautiques et spatiales, Plasturgie, Union des industries chimiques).

Pour les trois autres conventions restantes, soit aucune qualification d'insertion professionnelle ni aucune formule de substitution n'apparait (Fédération bancaire française/Centre de formation de la profession bancaire), soit l'objectif d'insertion professionnelle est à usage exclusif du partenaire issu du monde économique (Fédération Syntec) : *« les initiatives qui font connaître l'entreprise à l'ensemble du système éducatif se multiplient et accompagnent les étudiants et les adultes à l'insertion professionnelle»* ou du ministère (Union nationale des professions libérales) : *« considérant que le MESR souhaite renforcer sa coopération avec le monde professionnel dans le cadre des actions qu'il conduit lui-même dans le domaine de l'enseignement professionnel et technologique, de l'insertion des jeunes et de la formation des adultes dans le cadre du dispositif VAE* ».

Toutes les conventions ont un article consacré « à la coopération avec les établissements d'enseignement supérieur » et semblent de prime abord développer plus explicitement le thème de l'insertion professionnelle dans un article intitulé : « orientation et insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur ».Toutefois en terme de contenus ce sont au mieux des actions très détaillées et très fines sur la construction de partenariats et d'innovations pédagogiques (pour exemple la Fédération bancaire Française/Centre de formation de la profession bancaire) mais plus généralement des actions d'aide à l'information sur les métiers du secteur et les débouchés, accompagnées parfois d'une étude sur les besoins quantitatifs et qualitatifs et de l'évolution des métiers concernés ainsi que des offres de stages.

1.5.7 L'orientation : un affichage plus explicite mais une prise en compte plus contrastée et un objectif diversement décliné et affirmé

Le même article L123-3 du code de l'éducation dispose que les missions du service public de l'enseignement supérieur concernent aussi l'orientation.

L'article L123-4 du code l'éducation précise que « *Le service public de l'enseignement supérieur offre des formations à la fois scientifiques, culturelles et professionnelles. A cet effet, le service public (...) accueille les étudiants et concourt à leur réussite et à leur orientation* ». Il précise que « *l'orientation des étudiants comporte une information sur les débouchés, sur les passages possibles d'une formation à une autre* ».

Dans le cadre des accords-cadres et des conventions nationales, l'objectif de l'orientation ou de l'aide à l'orientation des étudiants est explicitement et systématiquement mentionné au moins à l'intérieur des partenariats.

Pour les accords-cadres, la prise en compte de l'objectif d'orientation peut être :

- Explicite, c'est à dire indiqué dans les préambules ou exposé des motifs comme c'est aussi le cas avec les acteurs de l'économie sociale et solidaire ou Schneider Electric France : « *les partenaires considèrent que l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle sont l'une de leurs priorités et qu'ils souhaitent soutenir les étudiants dans leur choix d'orientation, leur parcours de formation, et ce jusqu'à leur insertion professionnelle*» mais aussi pour le MEDEF et l'AFT : « *l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle des jeunes sont des priorités du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur, et du MEDEF* ».
- Une préoccupation non partagée, à tout le moins présentée comme relevant du monde économique « *pour l'UNPL la création d'entreprise et l'orientation des jeunes vers le secteur des professions libérales sont étroitement liées à la visibilité des territoires* », voire absente (PSA Peugeot Citroën, Fédération des dirigeants de France).

Majoritairement cet objectif d'orientation se décline en relation avec les services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO-IP) et souvent à partir de sites dédiés administrés par le partenaire du monde économique. Cela prend la forme d'actions spécifiques principalement d'information sur les emplois, les perspectives des métiers, la diffusion de documentation voire l'implication des chefs d'entreprise et des professionnels du secteur d'activité.

Certains partenaires du monde économique ciblent des publics autres que celui des étudiants (les enseignants pour AFT) ou des partenaires spécifiques (ONISEP pour PSA Peugeot Citroën, Schneider Electric France) et des dispositifs spécifiques et complémentaires comme « l'opération Phénix » ou « nos quartiers ont des talents »[124] (MEDEF, AFT).

[124] *Opération Phénix* : Treize grandes entreprises sont aujourd'hui partenaires de l'Opération Phénix : AXA, Helpline, HSBC, Coca-Cola, L'Oréal, La Bred, Leroy-Merlin, PwC, la Marine Nationale, Vinci, Ipsos, Sisley et la Banque Accord, elles s'engagent à offrir des postes de niveau cadre aux étudiants de Master 2 en LSHS de toutes les universités françaises, en leur assurant, une fois recrutés, une formation à l'environnement économique et à la vie des entreprises. *Nos quartiers ont des talents* : facilitateur d'insertion professionnelle, engagé pour l'égalité des chances, Nos quartiers ont des talents met en œuvre, depuis son lancement, une opération destinée à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, BAC+3 ou BAC+4 minimum selon le département, âgés de moins de 30 ans, issus des quartiers prioritaires ou de milieux sociaux défavorisés, grâce à un système de parrainage par des cadres et des dirigeants d'entreprises expérimentés en activité (conseils sur la recherche d'emploi, le CV, la lettre de motivation, les entretiens, aide à la constitution du réseau…).

Pour les conventions : dans l'exposé des motifs au titre des « considérants », l'orientation est posée comme un objectif symétrique à celui du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de recherche : « *l'orientation et les formations proposées aux élèves et aux étudiants tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société et de l'économie* ». Pour le signataire issu du monde socio-économique, cet objectif est diversement formulé : « *l'orientation des jeunes, tout au long de leur scolarité, soit choisie, construite sur des projets personnalisés qui prennent en compte tant le potentiel du jeune que la nécessité de lui donner des capacités d'adaptation afin de faire face aux évolutions liées à la mondialisation et aux modifications structurelles tant de l'économie que des technologies* » ou « *améliorer l'attractivité du secteur et des métiers* » ou sa variante « *améliore l'action pour l'information et l'orientation des jeunes vers ses métiers* », soit cela n'est pas mentionné.

Dans le corps des conventions, il y a systématiquement une partie ou un article spécifique consacré à l'orientation mais le plus souvent accolé à « l'information ». Pour ce couplage information et orientation, les actions les plus souvent mises en avant relèvent en majorité de l'information plus que de l'orientation : information des jeunes, des familles et des enseignants, élaboration et diffusion de support d'information, création de site dédié, organisation de conférences, liaison et actions communes avec les services en charge de l'orientation et de l'information. La part contributive des signataires à la réalisation de l'objectif d'orientation professionnelle et les précisions sur la nature précise des actions en la matière font systématiquement l'objet de fiche actions déclinées.

S'agissant des cibles concernées par des partenariats autour de l'orientation, une petite majorité de conventions ne parle que des élèves mais n'évoque pas du tout les étudiants (ANFT, ANIA, UIC, GIFAS) voire utilise le terme générique de jeunes (AGEFA PME, AFT) ou ne mentionnent rien (UNPL, Fédération Syntec, CGI). Seules quelques unes évoquent le public des étudiants (Plasturgie, Fédération des entreprises du commerce et de la distribution, UIC).

2 UN RECENSEMENT EXHAUSTIF ET UN SUIVI ADMINISTRATIF ET REGLEMENTAIRE DES PARTENARIATS NATIONAUX PAR LE MENESR

2.1 Un recensement exhaustif des accords et conventions s'effectue au niveau de la DGESIP

Au sein du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, le département de la stratégie de la formation et de l'emploi (DGESIP A-1) a en charge le dialogue avec le monde professionnel, les communautés scientifiques et les ministères techniques afin de développer la formation tout au long de la vie et de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés. Il a pour mission entre autre de contribuer, en liaison avec les branches professionnelles et les entreprises, à un développement équilibré des formations tant en formation initiale qu'en formation continue, il met en œuvre et assure le suivi de l'organisation des stages des étudiants. De même il a en charge le suivi de l'activité des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dans les établissements d'enseignement supérieur et doit veiller à l'insertion professionnelle des étudiants. Enfin il promeut le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et appuie les dispositifs favorisant l'entrepreneuriat, en particulier les pôles entrepreneuriat étudiant (PEE).

Le département DGESIP A-1 est donc l'interlocuteur privilégié pour la conclusion de partenariats avec le monde socio-économique. À ce titre il centralise, suit et traite tous les aspects liés à la mise en place et la mise en œuvre des conventions nationales et des accords-cadres. Il recense l'ensemble des partenariats nationaux, leurs annexes ainsi que les fiches actions associées aux conventions.

2.2 Le MENESR se charge d'un suivi administratif et réglementaire des accords-cadres et des conventions nationales

Afin d'assurer le pilotage national de ces conventions, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche a signé le 26 novembre 2013 un protocole de collaboration avec les partenaires professionnels, la CPU et la CDEFI, dans le but de créer un cadre lisible de rapprochement entre milieux pédagogiques et milieux économiques et faciliter la mise en cohérence du niveau national et du niveau local en s'appuyant sur les réseaux pour favoriser la diffusion des bonnes pratiques.

S'agissant des accords-cadres, la majorité d'entre eux précisent les modalités de coopération que sont le comité de suivi national ou comité de pilotage, la périodicité des échanges (au moins 1 ou 2 fois par an) et posent le principe de la représentation en parité entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et les partenaires du monde socio-économique avec l'adjonction éventuel d'experts. Souvent ils précisent que l'ordre du jour est établi conjointement ou peuvent être très précis pour exemple l'association Jeunesse et entreprises indique : « *le rôle du comité est de définir des actions à conduire pour atteindre les objectifs de l'accord, d'en assurer le suivi, l'évaluation et de décider des axes de progrès à mettre en œuvre. Chaque année sera présenté un bilan des actions menées pendant l'année écoulée et un programme d'actions pour l'année à venir sera établi en commun* ». L'accord-cadre avec les représentants de l'économie sociale et solidaire décline même précisément le fonctionnement du comité de pilotage : « *le comité de pilotage de l'accord se réunit deux fois par an : une réunion sera consacrée au bilan de l'année écoulée et une autre permettra d'étudier les prévisions de l'année à venir. Le calendrier, l'ordre du jour des réunions du groupe de suivi de l'accord et les projets d'actions sont fixés d'un commun accord entre l'ESPER*[125] *et les ministères signataires. L'ESPER assure le compte-rendu des réunions. Ce compte rendu est adressé pour approbation à la DGESIP, ainsi qu'à la CPU la CDEFI et à la mission pour l'innovation, l'expérimentation sociale et l'économie sociale et solidaire auprès de la direction générale de la cohésion sociale, puis fait l'objet d'une validation par les membres du comité de pilotage lors de la réunion suivante* ».

Il convient de noter les exceptions de l'Union nationale des professions libérales et de Schneider Electric France pour lesquelles aucune mention n'est faite en termes d'instance de suivi et de discussion, ni de périodicité d'échanges.

La majorité des conventions se déclinent en termes de modalités de suivi sur un modèle type et avec les mêmes lignes directrices :

- il est constitué un groupe technique national (G.T.N.). Sa composition varie en nombre (de 12 à 18) avec des représentants désignés par la branche ou l'organisation professionnelle et des représentants désignés par les organisations représentatives de personnel mais les représentants des ministères signataires y sont toujours minoritaires. Ce groupe est chargé de déterminer chaque année les priorités pour les actions à mener ;
- le groupe se réunit au moins une fois par an, toujours à l'initiative du signataire issu du monde économique qui en assure le secrétariat. Les comptes-rendus des réunions sont soumis pour approbation aux partenaires et font l'objet d'une validation lors d'un G.T.N suivant ;
- le calendrier, l'ordre du jour et les projets d'actions sont fixés d'un commun accord entre les signataires ;
- enfin toutes les actions mise en œuvre en application des conventions font l'objet d'une fiche prévisionnelle et d'une fiche de réalisation. Les actions de promotion, proposées conjointement par les partenaires, sont accompagnées d'annexes financières détaillées précisant chacun des postes de dépenses et de ressources qui y sont affectés ;

[125] Association « l'économie sociale partenaire de l'école de la république ».

- il est fait un bilan annuel des actions réalisées entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année de référence n.

Seule exception la convention avec la Fédération SYNTEC qui ne mentionne que la constitution « *d'un groupe technique tripartite chargé du suivi et de l'évaluation dont le rôle national est défini dans l'annexe au document sur l'habilitation à collecter la taxe* ».

Ainsi le rôle de la DGESIP est de plusieurs ordres :

- Faire en sorte de promouvoir et d'impulser les dossiers prioritaires du ministère et les faire coïncider et décliner en actions (pour exemple le développement de l'entrepreneuriat étudiant) ;
- Négocier le volume, le nombre et le pourcentage d'actions dédiées à l'enseignement supérieur ;
- Suivre les partenariats notamment l'approbation des comptes-rendus, la participation active aux groupes et comités de suivi nationaux, l'examen du budget prévisionnel des actions et leur bilan.

Le rôle de la DGESIP est donc un rôle de persuasion sachant que le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a un rôle privilégié dans le processus d'autorisation de collecte de la taxe d'apprentissage. Ainsi, la circulaire n° 2009-121 du 16 juillet 2009 (Bulletin officiel n° 35 du 24 septembre 2009) relative aux conventions-cadres de coopération et règles d'utilisation de la taxe d'apprentissage dispose : « *le ministre en charge de l'éducation nationale peut, en application de l'article L. 6242-1 du code du travail, habiliter les syndicats, groupements professionnels ou associations à compétence nationale ayant conclu une convention-cadre de coopération à collecter sur le territoire national les versements des entreprises donnant lieu à exonération de la taxe d'apprentissage pour les reverser aux établissements autorisés à les recevoir et financer des actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle. La convention conclue avec le syndicat, le groupement professionnel ou l'association à compétence nationale constitue donc une condition préalable nécessaire à l'habilitation elle-même, acte administratif unilatéral* ».

Les partenaires ont donc des intérêts mutuels à exprimer dans le cadre d'un dialogue fluide.

La DGESIP ne prend pas en charge stricto sensu le suivi budgétaire des partenariats. Son action se limite en la matière au co-examen des budgets prévisionnels et de l'affectation (montants et proportion) des ressources nécessaires aux actions ainsi qu'à participation à la discussion relative aux réalisations effectivement effectuées lors des réunions bilan. Il arrive que la DGESIP demande le report du budget d'une action si ce budget prévisionnel n'a pas été utilisé en totalité ou en partie. Cela se matérialise en autre par une demande d'inscription formelle au compte-rendu de la réunion ad hoc du groupe de suivi.

Il a été porté à l'attention de la mission que le principal frein de promotion de certaines actions concernant l'enseignement supérieur et la recherche réside dans le cadre jugé spécifique et trop contraignant de la mention précise d'un objet restreint. Ainsi dans la circulaire de juillet 1999 la précision : « *des actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle* » ne permet pas de financer des séminaires. Or il est nécessaire dans le cadre d'un travail partenarial de faciliter les rapprochements entre les milieux universitaires et les milieux professionnels mais cette disposition ne permet pas par exemple de payer les frais des déplacements d'enseignants-chercheurs.

3 UNE TRES FAIBLE APPROPRIATION PAR LES UNIVERSITES DES ACCORDS-CADRES ET DES CONVENTIONS NATIONALES ET UNE TRES FAIBLE IMPLICATION DES RECTEURS EN LA MATIERE

La mission a pu constaté que les partenariats formalisés au niveau national sont peu voire pas structurants pour l'action des universités en la matière, qu'ils sont peu connus donc peu utilisés au niveau local. S'agissant de la mise en œuvre des partenariats avec le monde économique, on constate une problématique liée à la concordance et à la cohérence de la stratégie au niveau central par rapport aux initiatives des composantes et que la collaboration est ténue avec le rectorat et l'implication des recteurs faible en l'espèce.

3.1 Des partenariats au niveau national pas structurants, peu connus donc peu utilisés

Même si l'université possède et revendique une autonomie en matière de conclusion de partenariats, les accords-cadres et conventions du national ne semblent pas connus des universités que la mission a pu interrogées.

Les universités interrogées n'appuient pas leur action en la matière sur les accords et conventions cadres du national y compris sur le protocole de collaboration signé entre le MENESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels même si celui-ci est diversement connus des équipes au moins des équipes présidentielles. Elles ne se servent pas forcément des partenariats nationaux pour conclure des déclinaisons locales sous forme de conventions.

Les partenariats envisagés au sein des universités font l'objet de discussions, en amont de leur signature, destinées à apprécier au moins leur pertinence et leur qualité.

Les projets de partenariats peuvent directement être de l'initiative de la composante ou émaner de l'équipe présidentielle.

Tous les partenariats vont l'objet d'une discussion et du vote d'un avis, devant la CFVU (Commission de la Formation et de la Vie Universitaire) puis d'un vote définitif et formel devant le Conseil d'administration de l'établissement.

Il s'agit souvent d'un débat essentiellement académique au regard du potentiel recherche et formation de l'université et moins d'une discussion de fond prospective sur la qualité et la pertinence des partenariats même si leur aspect stratégique est évoqué.

La stratégie des établissements visités vis à vis de la conclusion des partenariats est élaborée à partir de la connaissance qu'ils possèdent des besoins des entreprises de leur bassin, de la particularité de leur environnement socio-économique, de leur potentiel d'enseignants-chercheurs, de leur stratégie nationale en matière d'offre de formation voire des opportunités qui s'offrent à eux.

Les doctrines de partenariats sont souvent clairement énoncées dans les projets stratégiques des établissements et peuvent se résumer à « développer les échanges et les partenariats avec le milieu socio-économique », c'est à dire mettre dans la mesure du possible mais non exclusivement leurs pôles de formation en résonance avec des secteurs d'activités et des débouchés locaux et nationaux. Pour ce faire certaines d'entre elles avec des formulations diverses affichent leur stratégie d'être encore plus réactives aux besoins de l'environnement économique en particulier par leur capacité à faire vivre et évoluer rapidement leurs formations.

3.2 La problématique de la concordance et de la cohérence de la stratégie des partenariats au niveau central par rapport aux initiatives des composantes

Les universités interrogées ont pour leur très grande majorité achevé un travail de centralisation, de gestion et de suivi des partenariats avec le monde économique et s'efforcent d'analyser leur « stock » et surtout de renouveler ou de conclure de nouveaux partenariats en fonction de leur axes stratégiques (le souhait de qualité prévalant souvent sur celui de la quantité).

Il existe donc désormais une connaissance des conventions et accord passée avec le monde économique au niveau central des établissements.

Les conventions et accords de partenariats les plus structurantes ou symboliques sont le plus souvent signés directement par le Président, souvent à l'occasion d'une manifestation particulière ou dédiée et parfois en présence de la presse locale. Il arrive que des conventions et accords soient signés par délégation par un vice-président, ou un directeur d'IUT ou d'UFR (unité de formation de recherche).

Il subsiste cependant des conventions anciennes au sein de certaines composantes, voire encore des cultures « locales » de signature et de montage de conventions et d'accords au niveau de certaines composantes.

L'analyse des accords de partenariats fait l'objet d'un important travail de traitement de la part des services juridiques des universités. Des exemples de partenariats qui ont pu être mis à disposition de la mission on peut retirer quelques constantes : leur forme et leur contenu sont extrêmement hétérogènes au sein d'un même établissement, pour une grande partie d'entre eux ils ne traitent que de l'engagement du partenaire issu du monde économique (problématique de la réciprocité) enfin ils ne sont jamais accompagnés d'études d'impact et leurs objectifs ne sont pas associés à des indicateurs de mesure.

La mission a pu prendre connaissance du fait qu'il existe un volume certain mais non quantifié de partenariats non formalisés (appelés souvent « informels ») donc non recensés dans les composantes soit parce que leur périmètre est trop restreint (offre de stage ou participation de professionnel dans la formation), soit parce qu'ils constituent un axe particulier ou spécifique de collaboration avec l'UFR voire avec un enseignant porteur d'une formation (pour exemple le partenariat d'une chambre régionale des notaires avec une UFR de droit dans le cadre d'une licence professionnelle).

3.3 Une collaboration majoritairement ténue avec le rectorat et une implication faible des recteurs

Interrogés systématiquement sur le rôle d'impulsion et sur l'implication du recteur en matière de partenariats avec le monde économique et plus spécifiquement dans le cadre de la déclinaison des conventions et accords-cadres nationaux, les établissements ont indiqué à la mission qu'il n'y avait aucune initiative formalisée en la matière. Cet état de fait s'explique en partie par l'autonomie des établissements et l'élaboration de leur stratégie spécifique en matière de partenariats, par le fait que les relations avec les représentants du monde socio-économique s'effectuent directement avec les équipes présidentielles et les équipes de direction et que ces établissements eux-mêmes ne structurent pas leur action à partir des partenariats nationaux.

Toutefois cette implication faible est à nuancer d'une part parce qu'il arrive que les grands objectifs qui sous-tendent la relation université-monde économique soient évoqués entre le recteur, le président du conseil régional voire avec le préfet autour de grands projets de recherche structurants sur le plan régional et national et d'autre part par le fait que les rectorats mettent souvent à disposition des services d'orientation et d'information des établissements des personnels conseillers d'orientation, contribuant ainsi aux missions d'information et de d'orientation professionnelles dévolues aux universités.

4 LE CADRE IMPRECIS DES OBJECTIFS STRATEGIQUES QUI FONDENT LES PARTENARIATS ET L'ABSENCE DE VERITABLES CRITERES D'EVALUATION

L'analyse des accords-cadres et des conventions nationales révèlent l'absence de lignes directrices qui fondent la relation partenariale, des exposés des motifs qui ne remplacent pas l'absence de préambule stratégique constitutif des partenariats ainsi que des finalités et des objectifs communs qui nécessiteraient un cadre précis en terme de critères d'évaluation. A cela s'ajoute une difficulté structurelle du MENESR à interroger la cohérence des dispositifs et à faire émerger une doctrine exploitable et appropriable des partenariats.

4.1 L'absence de lignes directrices qui fondent la relation partenariale

La circulaire n°2009-121 du 16 juillet 2009 relative aux conventions-cadres de coopération et règles d'utilisation de la taxe d'apprentissage a pour objet d'apporter les précisions nécessaires à la mise en œuvre des conventions-cadres de coopération et de clarifier les conditions dans lesquelles les actions qu'elles prévoient peuvent bénéficier d'un financement par la taxe d'apprentissage.

C'est sur cette circulaire que s'appuie l'action de la DGESIP en la matière, c'est pourquoi à de très rares exceptions, l'ensemble des conventions sont porteuses de problématiques en enseignement scolaire (DGESCO) et en enseignement supérieur.

La circulaire précise que la forme et le contenu d'une convention-cadre ne sont pas définis par les textes mais que la convention doit obligatoirement comporter :

- la définition des conditions, c'est-à-dire des modalités de participation de l'organisme à l'amélioration des premières formations technologiques et professionnelles, et notamment l'apprentissage (article R. 6242-4 du code du travail), étant rappelé que, conformément à l'article 1er de la loi n° 71-578 du 16 juillet 1971, « *les premières formations technologiques et professionnelles sont celles qui, avant l'entrée dans la vie active, préparent les jeunes à un emploi d'ouvrier ou d'employé, spécialisé ou qualifié, de travailleur indépendant et d'aide familial, de technicien, technicien supérieur, d'ingénieur ou de cadre supérieur des entreprises des divers secteurs économiques* » ;
- la définition des actions de promotion (article R. 6242-5 du code du travail) ;
- le montant maximal de la part des contributions affectées à la mise en œuvre des actions de promotion (article R. 6242-5 du code du travail).

La circulaire précise en outre que les conventions-cadres de coopération prévoient des actions dont la finalité et les publics sont nombreux et variés et que parmi ces actions, une place particulière est réservée aux « actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle », que l'article L. 6242-1 du code du travail retient comme seules actions éligibles à un financement par une partie de la taxe d'apprentissage collectée par le partenaire signataire.

En référence aux différents types d'action de promotion prévus dans la convention-cadre, un programme d'action est décliné chaque année avec le partenaire co-signataire.

La circulaire précise en outre le terme d'action qui : « *suppose une activité finie, ponctuelle, ce qui élimine des activités continues et régulières. Le terme « promotion » doit, quant à lui, être pris dans le sens d'une accession à un niveau supérieur de qualité ou d'image. Il y a donc nécessité de résultat mesurable, prévisible et attendu de l'action, au profit de la formation initiale technologique et professionnelle* ». S'en suit dans le corps de la circulaire une définition et une liste d'actions finançables par la fraction retenue de la taxe d'apprentissage.

Enfin en annexe est prévu le modèle d'une convention type (modèle utilisé par l'ensemble des signataires) ainsi qu'un modèle de fiche descriptive d'une action prévisionnelle.

Aucun texte, circulaire ou document de ce type n'est prévu pour les accords-cadres, qu'un des interlocuteurs de la mission qualifiaient de « partenariats de bonne volonté », même si un certain nombre d'entre eux s'inspirent de la trame de la convention-type.

Le guide des conventions entre le MESR et les entreprises ne précise pas les conditions et les modalités des partenariats.

De manière générale, aucun texte d'orientation (charte, circulaire) n'indique les lignes directrices qui devraient sous-tendre la relation partenariale.

Les partenaires doivent partager la même vision sur le partenariat et doivent se mettre d'accord sur les besoins identifiés, les objectifs poursuivis et les résultats attendus de leur coopération et formuler ensemble une stratégie commune. Cette relation doit se baser sur la réciprocité et se consolider autour de valeurs communes et nécessite la mise en place de règles claires concernant les droits, les devoirs et les responsabilités de chacune des parties.

4.2 Des exposés des motifs qui ne remplacent pas l'absence de préambule stratégique constitutif des partenariats et une difficulté structurelle du MENSR à interroger la cohérence des dispositifs et à faire émerger une doctrine exploitable et appropriable

Les partenariats nationaux formalisés comportent la plupart du temps un exposé des motifs constitué de considérants généraux qui a pour vocation de retracer les priorités des partenaires mais qui mélange aussi des éléments de constat et de contexte et ne développe pas toujours explicitement les objectifs communs des parties. Il exprime souvent les objectifs spécifiques de chaque signataire.

Dans le cadre de ce type de partenariat il convient d'installer une discussion ouverte et analytique sur les objectifs du partenariat et discuter au-delà des aspects opérationnels. La convention ou l'accord-cadre doivent rendre explicites et faire mieux comprendre ce qui détermine la raison d'être du partenariat, les valeurs qui les sous-tendent et les objectifs qui leur sont assignés.

La principale incidence positive d'un partenariat entre l'enseignement supérieur public et le monde économique, pas toujours exprimée comme l'un des objectifs, est de faire bouger positivement les lignes de perceptions et de représentations des uns vis à vis des autres.

De même, il y a dans les accords-cadres et les conventions des finalités sous-jacentes mais non formalisées, des intérêts pas forcement contradictoires des co-contractants non explicités mais qui ont été exprimés à la mission sous des formes différentes mais convergentes. L'intérêt de partenariats avec le monde économique pour l'enseignement supérieur a été exprimé dans l'opportunité de la promotion et de la perception par les recruteurs de la qualité du modèle singulier de la formation universitaire et de la pertinence à l'emploi de diplômés de l'université dans l'entreprise. Pour le monde économique cela a été déclaré à plusieurs reprises comme l'objectif de disposer en nombre suffisant de futurs salariés suffisamment qualifiés qui devraient le cas échéant en amont avoir acquis des savoirs-être comportementaux ainsi que l'objectif de lutter contre les représentations parfois négatives voire la méconnaissance du monde de l'entreprise.

Une difficulté structurelle du MENSR réside dans la difficulté à interroger la cohérence des dispositifs et à faire émerger une doctrine exploitable et appropriable des partenariats. L'initiative des partenariats revient aux partenaires du monde socio-économique. Même si entre 2009 et 2012 un chargé de mission placé directement auprès du directeur général de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle avait en charge la relation avec le monde économique et surtout pour mission de développer les partenariats, la DGESIP n'est pas à l'origine des projets de partenariat. Dès lors elle construit des partenariats de manière très subjective et opportuniste.

Ainsi, les services du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n'interviennent ni dans la sélection de partenaires et ni en termes prospectifs (pour exemple les actuels conventions ou accords-cadres ne couvrent pas le périmètre de la transition énergétique ou du tourisme uniquement traité au niveau des B.T.S).

Les acteurs du monde universitaire ont indiqué à la mission leur souhait de pouvoir disposer d'une doctrine nationale qui éclairerait les choix et les orientations stratégiques en matière de collaboration avec le monde économique, ce qui n'exclut en rien l'affirmation de leur marge de décision et d'autonomie en la matière.

4.3 Des finalités et des objectifs communs qui nécessiteraient un cadre précis en termes de critères d'évaluation

L'ensemble des accords-cadres et des conventions nationales ont des finalités qui peuvent se résumer par des grands blocs d'objectifs tels que : « rapprocher et faire connaître… », « contribuer à la professionnalisation… », « renforcer les liens… ».

Les objectifs et les actions qui en découlent peuvent se regrouper autour de quatre thématiques communes.

La première thématique regroupe des objectifs et des actions en termes de co-construction et d'innovation pédagogiques (ouverture des formations en apprentissage, création de passerelles, doubles diplômes, construction de diplômes professionnels, développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre), le deuxième groupe thématique se structure autour de la question de l'orientation et de l'information (information y compris prospective autour des métiers et des débouchés de la branche ou de la filière, valorisation des métiers, implication dans les actions des BAIP, information et formation du personnel enseignant), le troisième groupe décline des objectifs et des actions en matière d'insertion professionnelle (facilitation de l'emploi des docteurs dans les entreprises, tutorat, offres de stage, développement de l'entrepreneuriat…) et enfin un dernier groupe développe des thématiques autour du développement des fondations, de la collaboration en matière de recherche et de technologie et de la coopération internationale.

A cela s'ajoutent des finalités et des objectifs qui peuvent être spécifiques comme la prise en compte du développement durable (pour exemples l'ANIA ou Schneider Electric France) ou la promotion des femmes dans l'encadrement (pour exemples GIFAS, UIMM, fédération de la plasturgie ou fédération vente directe).

Aucuns des objectifs de conventions et d'accords-cadres nationaux ne sont hiérarchisés. En d'autres termes, ils sont tous mis sur le même plan d'importance, de valeur et d'échéances de mise en œuvre, rendant de fait impossible la lecture des priorités et des axes stratégiques des signataires ainsi que la compréhension de la pertinence des actions qui en découlent.

La mission n'est pas été en mesure d'effectuer complètement une évaluation globale et particulière de chaque partenariat car ceux-ci ne prévoyaient pas de valeurs et d'indicateurs cibles pouvant être évalués à partir d'objectifs précis et mesurables.

En outre, la plupart des conventions et accords-cadres nationaux affichent systématiquement la nécessité d'un bilan des actions sans précisions sur les modalités précises de leur exploitation. Le bilan se fait généralement sur la base d'une appréciation qui se veut qualitative de la mise en œuvre des actions attachées aux objectifs et qui résulte souvent d'un ensemble d'échanges et de discussion sur la portée observée mais pas toujours complètement documentée de leur impact.

La seule exception concerne la convention expérimentale avec la Fédération bancaire française et surtout la convention spécifique qui en découle avec le Centre de formation de la profession bancaire (CFPB) qui indique des objectifs qualitatifs et quantitatifs précis. Pour exemples en terme d'objectifs qualitatifs concernant la filière alternance : *« ne pas avoir de proposition de poste non pourvue, diviser par deux le taux d'absentéisme »* et en matière d'objectifs quantitatifs pour le master de chargé des affaires européennes : *« ouverture dans au moins trois universités d'ici la fin de l'année 2013 »* ou pour les passerelles vers la deuxième année de master : *« objectif fin 2014 : ouverture de 10 passerelles avec un minimum de 150 candidats inscrits »*.

Ces actions associées à des objectifs quantitatifs et qualitatifs ont chacune fait l'objet d'une analyse et d'un bilan présentant les résultats au regard de leur historique constaté (prise en compte des valeurs des années antérieures) et de leur objectif cible.

Enfin d'une manière générale dans aucun des partenariats formalisés il n'y a d'affichage des moyens budgétaires et humains consacrés par chaque partie aux partenariats. A l'exception partielle du suivi de certaines actions relatives à l'utilisation de la taxe d'apprentissage où dans le cadre des fiches-actions des conventions, il y a un budget prévisionnel puis exécuté qui décline les montants affectés à chaque action et sous-actions mais pas toujours les moyens humains qui contribuent à leur mise en œuvre.

5 DES EXEMPLES SIGNIFICATIFS DE CAPITALISATION QUI SONT STRUCTURANTS ET VALORISABLES

L'action des différents acteurs impliqués ou qui souhaitent s'impliquer dans des partenariats peut bénéficier d'exemples significatifs de capitalisation notamment le cadre structurant mais à revisiter des guides et référentiels spécifiques et l'exemple valorisable du comité de suivi du protocole de collaboration signé entre le MENESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels.

5.1 Des exemples significatifs de capitalisation : le cadre structurant mais à revisiter des guides et référentiels spécifiques

Concernant le guide des conventions entre les le MESR et les entreprises : à l'exception de l'avant-propos de deux pages du directeur général de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle d'alors qui met en perspective la notion de partenariat, il s'agit majoritairement d'un état des lieux composé de descriptions dynamiques et illustrées des actions conduites de chacun des partenaires dans le cadre de son accord-cadre particulier ou de sa convention spécifique. Une de ses utilités résidant dans le fait de pouvoir disposer des coordonnées des contacts dans chaque BAIP et dans chaque branche professionnelle.

Le référentiel de compétences entrepreneuriat et esprit d'entreprise retrace le résultat des réflexions d'un groupe de travail CPU, CDEFI, CGE (conférence des grandes écoles), MEDEF et APCE (agence pour la création des entreprises) et aboutit à l'élaboration d'un référentiel « sensibilisation entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » pour le niveau licence puis pour le niveau master et doctorat ainsi que des commentaires et des recommandations du groupe de travail sur ce sujet précis.

Enfin le référentiel intelligence économique et nouveaux risques au 21ième siècle » issu des réflexions d'un groupe de travail spécifique des ministères (enseignement supérieur et défense et CPU, CDEFI, CGE, MEDEF) a pour ambition de sensibiliser et de former à terme tous les étudiants de la licence au doctorat et des écoles d'ingénieur aux enjeux d'intelligence économique et de sécurité globale.

Il convient de signaler le document relatif aux « Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle » élaboré en 2010. Cette brochure se conçoit comme une synthèse de l'analyse des schémas directeurs et fait un focus sur la problématique de la mise en place d'une démarche d'évaluation des actions (plutôt d'auto-évaluation sans décliner et analyser les critères et les indicateurs associés) ainsi que les moyens consacrés à l'insertion professionnelle. Il se compose d'une deuxième partie en forme d'analyse prospective à savoir les lignes directrices des schémas directeurs d'insertion professionnelle en termes de points forts et de points à améliorer et quelques recommandations.

S'agissant des BAIP, deux productions permettaient d'avoir un état des lieux assez complet : l'une relative aux actions phares proposées par les établissements et qui peut faire office d'un état des lieux de quelques bonnes pratiques développées par les établissements en matière d'actions spécifiques d'aide à l'insertion professionnelle, l'autre intitulé « *Mieux voir, mieux être vu. Un enjeu pour les BAIP. Analyse et proposition des établissements* » qui recueillait l'opinion des responsables de BAIP sur différentes questions relatives à l'impact des actions qu'ils pilotent (type d'actions, priorités, outils de pilotage mis en place) et reprenait les actions jugées les plus visibles et les plus caractéristiques par établissements.

Bien que la fonction et le statut de la Conférence des présidents d'université (CPU) ne soient pas celui de tutelle, il convient de signaler des travaux de capitalisation sur la problématique de l'insertion professionnelle et de la relation avec le monde socio-économique au travers des colloques, des publications et des travaux des commissions de la CPU sur l'insertion professionnelle et la relation avec le monde économique, disponibles notamment sur le site de la CPU dans une rubrique dédiée à ces questions.

A cela s'ajoute en enquête nationale de 2013 intitulée « Organisation et mise en œuvre des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités » qui détaille : l'organisation des services dédiés (57 % avaient une structure unique BAIP/SCUIO-IP), les structures partenaires des universités, le portail université entreprise (68 % des établissements ayant répondu disposaient d'un portail dédié aux entreprises) et déclinait le pourcentage d'actions en matière de stage et à destination des jeunes diplômés ayant quitté l'université.

Toutefois plusieurs points de vigilance se posent au regard de ces documents et brochures :

- Celui de leur diffusion et de leur appropriation par l'ensemble des acteurs de la communauté universitaire et des partenaires issus du monde socio-économique : Même si la DGESIP s'appuie notamment sur des interlocuteurs privilégiés dans le cadre de son animation de réseau (réseau des vice-présidents CEVU, réseau des responsables de BAIP, participation aux comité de pilotage nationaux) et même si cela a fait l'objet en son temps d'une diffusion en nombre dans les établissements, nombre d'interlocuteurs de la mission n'avaient pas ou plus connaissance de cette base documentaire. Rien non plus n'est visible en la matière de manière dématérialisée sur le site officiel recherche.gouv.fr à la rubrique insertion professionnelle-emploi.
- Celui de la nécessité de revisiter et de réactualiser la plupart de cette base documentaire car elle antérieure à 2012 c'est à dire qu'elle n'intègre pas entre autre les dispositions de la loi ESR de 2013. Cela pourrait être une occasion de réfléchir de nouveau sur les objectifs et les finalités de ces brochures et de les enrichir.

L'ensemble des interlocuteurs de la mission, lui ont spontanément et systématiquement indiquée comme production exemplaire le guide des stages élaboré par la DGESIP à la fois mode d'emploi très précis avec des conseils pratiques mais surtout guide juridique très clair notamment sur les questions connexes comme celles liées au code du travail.

5.2 L'exemple valorisable du comité de suivi du protocole de collaboration signé entre le MENESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels

Le 26 novembre 2014 s'est tenue la première réunion du comité de suivi du protocole de collaboration signé entre le MESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels en date du 29 novembre 2013.

Il s'est agit d'interventions et de regards croisés des représentants de la DGESIP, de la CPU, de la CDEFI et des partenaires économiques signataires et mais aussi des praticiens qui ont mis en place dans leurs établissements et pour leurs structures professionnelles des partenariats visés au protocole. Cette réunion du comité de suivi du protocole national a été voulue sous une forme hybride entre comité de suivi et séminaire de réflexion, une formule intéressante et singulière d'échanges autour de la mise en œuvre pratique des partenariats avec des exemples capitalisables par des acteurs du protocole et une véritable réflexion sur leurs impacts.

Il s'agissait de confronter les points de vue de la mise en réseau, d'interroger la cohérence entre niveau national et local et de formaliser des exemples de cadre de collaboration qui mettaient en synergie le travail des acteurs de la formation et des partenaires du monde professionnel dans un projet commun et global.

Ont été développés par les acteurs directs des partenariats, des exemples précis de travaux collaboratifs capitalisables : des exemples de co-construction pédagogique (licence professionnelle d'organisation et management de l'automobile), de formation en apprentissage (dans le domaine de la performance énergétique), de la réalisation d'un outil destiné à aider les recruteurs et les professionnels à identifier les formations universitaires qui correspondent à un profil-métier ciblé (moteur de recherche IdefX).

Cette réunion du comité de suivi a été l'occasion d'une discussion autour des conditions et des modalités visant à favoriser l'essaimage des bonnes pratiques ainsi que d'une mise en perspective des partenariats : Comment s'appuyer sur les changements induits par les réformes du 22 juillet 2013 et du 5 mars 2014 pour impulser de nouvelles dynamiques partenariales au niveau national, régional et local ? Comment déployer les nouveaux cadres nationaux pour impulser une meilleure participation de l'enseignement supérieur à la gouvernance régionale de l'offre de formation, et des approches en termes de filières aux niveaux national et régional ?

6 DEUX QUESTIONS CONNEXES : LES INCERTITUDES SUR LA PERENNITE DE CERTAINS PROJETS OU PARTENARIATS AU REGARD DE LA REFORME DE LA TAXE D'APPRENTISSAGE ET L'APPLICATION DE LA NOUVELLE REGLEMENTATION DES STAGES QUI PEUT ETRE PERÇUE PARFOIS COMME RIGIDE

La mission n'avait pas comme champ d'observation direct l'analyse et la prospective en matière de réforme de la taxe d'apprentissage, ni l'examen de la mise en œuvre de la nouvelle réglementation sur les stages mais ces deux questions connexes ont spontanément et régulièrement été évoquées par les interlocuteurs de la mission qui a décidée d'en développer brièvement quelques points importants.

6.1 La réforme de la taxe d'apprentissage modifie la question de la répartition des fonds et peut générer un degré d'incertitude sur la pérennité de certains projets ou de partenariats

La réforme du 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, l'apprentissage et la démocratie sociale, définit de nouveaux équilibres financiers et modifie la répartition de la taxe d'apprentissage. Dans le but de donner davantage de lisibilité au système de collecte et à l'utilisation des fonds, elle renouvelle les acteurs notamment ceux chargés de sa collecte et de sa distribution, tout en conservant un équilibre entre le niveau régional et national afin d'articuler au mieux les politiques de branches et de territoire.

Ainsi dès 2015, cette réforme aura pour conséquence d'aboutir à une nouvelle répartition des flux financiers notamment en renforçant les moyens des régions en vue de développer leur politique d'apprentissage.

A partir de 2016, il sera donc procédé à la réorganisation des acteurs impliqués dans la collecte de la taxe d'apprentissage et son utilisation.

Au niveau national, seuls les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) qui était précédemment collecteurs des contributions formation continue, pourront être habilités par l'Etat à collecter dans leur champ de compétence professionnelle ou interprofessionnelle la taxe d'apprentissage versée par les entreprises et à la reverser.

Des conventions cadres de coopérations pourront toujours être conclues par ces organismes avec les différents ministères pour développer les formations professionnelles et technologiques initiales. Les fonds du hors quota (barème) non affectés par les entreprises pourront toujours concourir au financement de ces conventions.

Pour l'année 2015 afin de permettre aux syndicats et branches professionnelles de continuer leur collaboration avec le MENESR et leur faciliter cette réorganisation, les conventions et l'habilitation à collecter ont été prolongées en attente de la stabilisation de la nouvelle organisation. Il en est de même du cadre de la nouvelle répartition des fonds prévue antérieurement et des actions qui en découlent.

La réforme de la taxe d'apprentissage modifie donc la question de la répartition des fonds mais surtout génère chez certains interlocuteurs auditionnés et à des degrés divers, de l'incertitude sur la pérennité de certains projets ou partenariats. Les hypothèses et les conséquences diverses relatives à la modification de la collecte de la taxe d'apprentissage ainsi que les perspectives de collaboration avec les partenaires professionnels au regard de la réforme du 15 mars 2014 ont été résumées par la DGESIP en termes de force/faiblesses/opportunités/menaces :

En termes de forces :

- des branches demandeuses de continuer la collaboration avec le MENESR, compte tenu du travail accompli et des enjeux économiques en matière d'emplois : vieillissement des chefs d'entreprise, besoins en formation initiale en vue de développer les recrutements dans certains secteurs notamment commerce et numérique et en formation continue, en vue de renouveler les compétences des salariés ;
- des entreprises qui viennent vers le MENESR de plus en plus nombreuses pour travailler à la co construction de partenariat ;
- une structuration régionale des branches en voie de développement, qui favorise le lien avec les établissements au sein des territoires et avec les conseils régionaux ;
- une gouvernance au niveau national facilitée par la signature du protocole de collaboration du 29 novembre 2013.

En termes de faiblesses :

- diminution des fonds du hors quota : Pour la collecte 2015, le hors quota (barème) se trouve ramené à 0,1564 % de la masse salariale de l'entreprise (23 % d'une taxe d'apprentissage fixée à 0,68 % de cette masse) contre 0,215 % de cette masse en 2014 (43 % d'une taxe d'apprentissage fixée à 0,50 % de cette masse). Cette diminution de plus de 27 % ne sera que partiellement compensée par une affectation plus exclusive du hors quota (ou barème) au financement des formations technologiques et professionnelles initiales hors apprentissage. A cela s'ajoute la possibilité de déduction des stages sur le versement du hors quota ;
- réorganisation des acteurs : la réforme restreint les compétences des ministères certificateurs sur l'utilisation de la taxe d'apprentissage. Le MENESR n'est plus garant de l'utilisation des fonds de la taxe dans le cadre des conventions ;
- diversité des établissements et des liens qu'ils ont établis avec les milieux professionnels ;
- diversité et multiplicité des formations qui ne facilite pas l'essaimage « des bonnes pratiques » en matière de collaboration avec les milieux professionnels ;
- des leviers incitatifs inexistants ou restants à définir au niveau central pour favoriser un partenariat dynamique.

En termes d'opportunités :

- mise en réseau des acteurs (les branches ont parfois des OPCA communs) : la mutualisation des actions et la mise en réseau des acteurs peuvent pallier la diminution des fonds libres et favoriser la transversalité de l'approche compétences ;
- les OPCA ont une connaissance « métiers » grâce à leurs observatoires qui pourra nourrir la réflexion de l'administration centrale et des établissements. Les nouvelles conventions devront, comme prévu par le protocole, permettre de diffuser les informations sur les perspectives métiers et les attentes des milieux économiques ;
- possibilité pour les établissements de se faire connaître des OPCA en entrant dans la relation par le volet « apprentissage » en formation initiale et travailler de ce fait davantage sur le volet « formation continue » ou inversement. Une dynamique Formation Tout au Long de la Vie peut se créer de ce fait ;
- les OPCA qui ont une approche du type « filière économique » pourraient être intéressés par la notion de « conseil sectoriel » étudiée par le CNEE.

Enfin en termes de menaces :

- diminution de l'enveloppe des fonds libres qui peut affaiblir les perspectives de collaboration entre les partenaires professionnels et les ministères notamment concernant des actions communes ;
- les actuels OCTA ne sont plus habilités à collecter la Taxe d'apprentissage via les conventions signées par les ministères certificateurs. A date, les OPCA et les branches professionnelles jusque-là signataires de conventions n'ont pas précisé leurs intentions de réorganisation pour envisager un travail en commun, ni fait part de perspectives clairement identifiées aux ministères certificateurs ;
- l'organisation paritaire des OPCA peut amener les représentants des salariés à favoriser l'abondement des formations de niveau A ;
- cette réorganisation nécessite un travail interministériel de réécriture des conventions qui laissera moins de temps pour engager des actions concrètes de collaboration.

6.2 La mise en œuvre considérée parfois comme rigide de la réglementation sur les stages peut constituer un obstacle imprévu pour certains projets d'insertion professionnelle

Les interlocuteurs de la mission ne remettaient pas en cause l'existence d'un cadre structurant et sécurisant pour les étudiants mais appelaient l'attention sur quelques difficultés de mise en œuvre de la réglementation sur les stages.

Les répercussions de la loi 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires et du décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages sur les conditions de mise en place des stages dans les formations peuvent entrainer des obstacles imprévus pour l'insertion professionnelle de l'étudiant, à tout le moins pour la construction de certains parcours d'expériences préalables à son insertion professionnelle.

La nouvelle réglementation vise à une nouvelle définition du stage, à un meilleur encadrement des stagiaires et à l'intégration des stages dans le cursus de formation, elle fixe également les modalités de leur encadrement.

L'article L. 124-3 du Code de l'éducation dispose que les périodes de formation en milieu professionnel et les stages sont intégrés à un cursus pédagogique scolaire ou universitaire. Par conséquent, alors que le décret 2010-956 du 25 août 2010 prévoyait la possibilité pour les étudiants d'entreprendre des stages de réorientation, d'insertion professionnelle ou de découverte des métiers, ces catégories de stages sont à présent exclues de la nouvelle loi.

Les stages de découverte professionnelle en licence et les périodes de stages effectuées par des étudiants redoublant un seul semestre souhaitant consacrer le semestre acquis à un stage, c'est-à-dire les stages non obligatoires et non intégrés dans les maquettes de formation, ne peuvent plus faire l'objet d'une convention alors que leur objectif était de préparer l'insertion professionnelle des étudiants.

De plus, les conditions légales et réglementaires définissent l'obligation et les modalités d'évaluation du stage, l'encadrement du stagiaire par un enseignant référent et les conditions du suivi de chaque stagiaire avec un maximum de seize stagiaires par enseignants référents. Or le vivier des enseignants-chercheurs désignés comme référents pour l'encadrement des stages obligatoires des D.U.T, licences professionnelles et master voie professionnelle risque de ne pas être suffisant si l'établissement fait le choix d'intégrer des stages de découverte dans certaines maquettes de formation.

Les dispositions légales ne semblent pas tout à fait adaptées aux formations universitaires, elles peuvent même de l'avis de certains des interlocuteurs de la mission contredire d'autres politiques publiques visant à développer l'insertion professionnelle des étudiants.

Ainsi, les universités ne peuvent plus désormais délivrer de conventions pour des stages qui ne sont pas prévus dans les maquettes de formation, alors que nombre d'étudiants souhaitent, en licence notamment, effectuer de leur propre initiative de courts stages de découverte des métiers.

La solution pédagogique pourrait consister à intégrer ces stages de découverte dans les maquettes de formation mais avec la nécessité de prévoir une évaluation et de respecter le nombre maximum de stagiaires susceptibles d'être suivis par chaque enseignant-chercheur référent, la priorité devant être donnée aux stages obligatoires de licences et masters professionnels. L'entrée en vigueur de la loi a donc conduit, au moins temporairement, certaines universités à refuser de signer les conventions de stages non intégrées dans ses maquettes de formation. Cela a pu susciter des mécontentements et des incompréhensions de la part d'étudiants et même d'entreprises.

De même, il devient difficile de proposer des stages de réorientation, dans la mesure où ils doivent désormais s'inscrire dans des formations en présentiel d'un volume minimum de 200 heures. La mise en place de D.U (diplôme universitaire) de césure ou de réorientation devient de ce fait délicate à réaliser, d'autant que ces diplômes doivent répondre à un principe d'autofinancement.

Enfin la dernière difficulté rencontrée au regard des nouvelles dispositions législatives réside dans la spécification de la définition du stage. En effet, l'article L124.1du code de l'éducation prévoit que : « *les périodes de formation en milieu professionnel et les stages correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève ou l'étudiant acquiert des compétences professionnelles* ***ET*** *met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle* ».

Le fait de lier acquisition de compétences professionnelles avec les acquis de la formation diplômante ou certifiante par le « *et* » ne permet plus de réaliser un stage après obtention du diplôme alors que dans la réglementation antérieure la fonction formation de la diplômation et celle d'insertion professionnelle étaient distinguées. Pour exemple cité à la mission, des étudiants en dernière année de licence pouvaient bénéficier d'un financement dans le cadre de la Comue (communauté d'établissements et d'universités) pour partir en stage à l'étranger et acquérir une expérience valorisante dans leur curriculum-vitae. Le stage se déroulant sur la période juillet-août, les étudiants ayant obtenu leur licence en juin et leur master ne débutant qu'en septembre, l'université se trouve dans une difficulté pour leur faire bénéficier de ce dispositif.

Les questions liées à la complexité de la gestion administrative des stages, notamment la nouvelle méthode de décompte du temps de stage ou la multiplication des attestations pour vérification des services faits, les coûts supplémentaires induits dont le « coût direct » des gratifications et des remboursements divers des stages vers le stagiaire ainsi que le plafonnement prévu du nombre de stagiaires par organismes d'accueil qui ne semble pas prévoir explicitement de différenciation en fonction de la nature de l'organisme ou du secteur d'activité, n'ont pas vocation dans le cadre du présent rapport à être développées[126].

[126] Sources mobilisées pour l'ensemble de cette annexe : code de l'éducation, analyses DGESIP, recueil interne des accords-cadres et conventions nationales, brochures et documents d'information institutionnels y compris produits par les établissements visités, enquête nationale 2013 d'insertion professionnelle, comptes-rendus d'entretien.

ANNEXE 4 : LES PRATIQUES TERRITORIALES EN FAVEUR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

1 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, DES PARTENARIATS MULTIPLES QUI NE FONT PAS SYSTEME, MAIS GENERATEURS DE BONNES PRATIQUES 197

1.1 AU-DELA DES GRANDES OPERATIONS NATIONALES DECLINEES A L'ECHELLE ACADEMIQUE ET REGIONALE, UNE NEBULEUSE D'ACTIONS ET DE MICRO-ACTIONS AU PLUS PRES DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE 197

1.1.1 Les grandes opérations en déclinaison des accords-cadres nationaux ou de la réglementation nationale 197

1.1.2 Une nébuleuse d'actions et de micro-actions 201

1.1.3 De nombreux forums d'établissements, de bassins, de branches, départementaux, académiques, régionaux sont organisés, le plus souvent sous l'impulsion des collectivités territoriales et des organisations et branches professionnelles 203

1.2 DES PRATIQUES NOMBREUSES ET VARIEES QUI NE FONT PAS SYSTEME 204

1.2.1 …en raison de certaines faiblesses. 204

1.2.2 …et parce que ces actions ne touchent ni l'ensemble des élèves ni l'ensemble des enseignants 206

1.3 MALGRE TOUT, DE BONNES PRATIQUES, REPOSANT SUR UN PILOTAGE PLUS EFFICACE ET SUR UNE MEILLEURE CONGRUENCE DES ACTEURS, MONTRENT QUE LES LIMITES ET INSUFFISANCES ACTUELLES PEUVENT ETRE DEPASSEES. 208

1.3.1 Dans le domaine du pilotage 208

1.3.2 Dans le domaine de la découverte et de la connaissance de l'Entreprise 211

1.3.3 Dans le domaine du travail sur les représentations et du rapprochement de l'univers des enseignants et de celui des entreprises, l'opération « les boss invitent les profs » retient l'attention. 211

1.3.4 Dans le domaine de l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes, quelques actions efficaces 213

1.3.5 Dans le domaine du développement économique, des établissements scolaires au service de l'économie des territoires 215

2 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS EST UNE MISSION QUI IRRIGUE PROGRESSIVEMENT TOUTE L'UNIVERSITE 216

2.1 LES UNIVERSITES POSSEDENT DEJA UNE FORTE EXPERIENCE DE PARTENARIAT ECONOMIQUE DANS LEURS COMPOSANTES IUT ET IAE, DANS LES ECOLES D'INGENIEUR INTEGREES, ET DANS LES ACTIVITES DE RECHERCHE 217

2.1.1 Pour les IUT (Institut universitaire de technologie) et les IAE (Institut d'administration des entreprises), la bonne insertion de leurs diplômés tient au partenariat université-entreprise qui est au cœur de leur fonctionnement et constitutif de leurs maquettes pédagogiques 217

2.1.2 Le modèle des écoles d'ingénieurs est intégré dans certaines universités 218

2.1.3 Dans le cadre de la recherche contractuelle, porteuse d'un fort partenariat économique, un dispositif favorisant l'insertion des doctorants, le CIFRE. 218

2.2 AVEC LA LOI LIBERTES ET RESPONSABILITES DES UNIVERSITES DU 10 AOUT 2007, CONFIRMEE PAR LA LOI ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET RECHERCHE DU 22 JUILLET 2013, L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS DEVIENT UNE MISSION EXPLICITE DES UNIVERSITES AU MEME TITRE QUE LA FORMATION ET LA RECHERCHE. 219

2.2.1 La gouvernance des universités identifie de plus en plus la mission d'insertion professionnelle des étudiants et le partenariat économique 219

2.2.2 Les services centraux, SCUIO et BAIP, jouent un rôle structurant sur le champ de l'orientation et l'information des étudiants, de l'accès aux stages, et de l'accompagnement vers l'emploi 220

2.2.3 La publication des taux d'insertion professionnelle est devenue l'acte majeur de la communication des universités. 221

2.2.4 La professionnalisation des formations se généralise aujourd'hui avec les modules de projet personnel et professionnel dans les parcours licence. 223

2.3 MAIS LA MISSION D'INSERTION PROFESSIONNELLE REPOSE ACTUELLEMENT SUR UNE APPROPRIATION INEGALE ET PARTIELLE DES PARTENARIATS AVEC LE MONDE ECONOMIQUE ET SE HEURTE A SA NON VALORISATION DANS LE METIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR 225

2.3.1 Une méconnaissance des accords-cadres nationaux, mais un dynamisme des accords locaux 225

2.3.2 Le partenariat est souvent à l'initiative des composantes mais une politique d'établissement se met en place 226

2.3.3 Un partenariat pas toujours suivi et peu évalué 227

2.3.4 Une mission non valorisée dans le métier d'enseignant-chercheur 228

2.4 CEPENDANT, LES UNIVERSITES, A RECHERCHE DE RESSOURCES PROPRES, SONT CONDUITES A DEVELOPPER ET A INTENSIFIER LEURS PARTENARIATS SOCIO-ECONOMIQUES, OUVRANT PAR LA UNE OPPORTUNITE POUR RENFORCER L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ETUDIANT VERS L'EMPLOI. 229

2.4.1 A la recherche de ressources et de fonds propres 229

2.4.2 L'université peut s'appuyer sur les activités de valorisation de la recherche et sur les pratiques de certains laboratoires de recherche appliquée pour mettre ce partenariat au service de l'insertion professionnelle. 230

2.5 DE BONNES PRATIQUES, CERTES ENCORE PARTIELLES, QUI GAGNERAIENT A ETRE DIFFUSEES NATIONALEMENT 232

2.5.1 De bonnes pratiques dans la gouvernance et le pilotage de la mission d'insertion professionnelle et de la relation avec les acteurs du monde économique 232

2.5.2 De bonnes pratiques en matière d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle 233

2.5.3 La professionnalisation dans les maquettes de formation dès la licence et la participation des professionnels dans l'élaboration de l'offre de formation 235

2.5.4 La formation à l'entrepreneuriat étudiant 236

2.5.5 De bonnes pratiques en gestion des ressources humaines 237

3 DES PROGRES IMPORTANTS RESTENT A ACCOMPLIR POUR PERMETTRE LA CONSTRUCTION D'UNE VISION INTEGREE DES ACTEURS DE L'ETAT SUR LES TERRITOIRES EN MATIERE D'EMPLOI, DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, D'EDUCATION ET DE FORMATION. 238

3.1 DES UNIVERS AUX LIAISONS TROP FAIBLES ENTRE L'ETAT AU NIVEAU TERRITORIAL DANS SA COMPOSANTE « EMPLOI ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE » ET LE MONDE DE L'EDUCATION 238

3.1.1 L'évolution du rôle et du positionnement des Direccte 238
3.1.2 Des relations complexes et insuffisantes entre les Direccte et le monde de l'Ecole et des universités 240

3.2 DES PROCESSUS COLLABORATIFS ET DES ACTIONS PARTENARIALES MAJEURS SONT CEPENDANT EN ŒUVRE SUR CHAQUE TERRITOIRE 243
3.2.1 En région Rhône Alpes : 243
3.2.2 En Alsace : les partenariats dans le cadre de la Charte pour une Stratégie Régionale de l'Orientation 247
3.2.3 En Nord Pas de Calais : 248
3.2.4 En Basse Normandie 249
3.2.5 En Ile de France : 250

4 POLE EMPLOI ET LES MISSIONS LOCALES EPROUVENT DES DIFFICULTES POUR DEVELOPPER LEUR OFFRE DE SERVICES EN APPUI DE L'ÉCOLE ET DES UNIVERSITES 254

4.1 POLE EMPLOI ET LE PARTENARIAT AVEC L'ECOLE ET L'UNIVERSITE 254
4.1.1 Une volonté réelle de partenariat avec le monde de l'Ecole et de l'université. 254
4.1.2 Des situations, en termes de partenariat, très différentes entre les collèges et les lycées d'une part et les universités d'autre part 255
4.1.3 D'autres partenariats se sont construits entre Pôle emploi et l'Education nationale et /ou les universités sur des actions orientées vers les demandeurs d'emploi 263

4.2 LES MISSIONS LOCALES EPROUVENT, A DES DEGRES DIVERS, DES DIFFICULTES DANS LA CONSTRUCTION DES PARTENARIATS AVEC LES ACTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'UNIVERSITE. 264
4.2.1 Des relations qui se sont d'abord construites essentiellement sur la base de la mise en œuvre des grand outils des politiques de l'emploi ou de processus structurants, conçus et construits au niveau national 264
4.2.2 Autour de leur pratique et de leurs vécus diversifiés selon les acteurs et les territoires, il ne se dégage pas nécessairement une vision unanime des missions locales dans leur réponse aux difficultés dans la construction des partenariats avec l'Education nationale et l'Université 267
4.2.3 Les missions locales partagent souvent un certain nombre de questions relatives aux partenariats avec les acteurs de l'éducation. 268
4.2.4 Des partenariats encore peu développés avec les universités 269
4.2.5 Peu d'expertise partagée 270
4.2.6 L'enjeu de la relation avec les entreprises 270
4.2.7 Le dialogue de gestion entre les missions locales et l'Etat au niveau régional 271
4.2.8 Un regard particulier sur l'Ecole de la 2ème Chance « Grand Hainaut » (Nord Pas de Calais) 271

4.3 L'ENJEU DE L'AMELIORATION DU PARTENARIAT RENFORCE ENTRE POLE EMPLOI ET LES MISSIONS LOCALES AFIN DE MIEUX COORDONNER LOCALEMENT LES SERVICES PROPOSES AUX JEUNES. 272

PIECE JOINTE N°1 : 15EME SEMAINE ECOLE ENTREPRISE DANS L'ACADEMIE DE CAEN DU 17 AU 21 MARS 2014 275

PIECE JOINTE N° 2 : LE CLUB DES PARTENAIRES DANS LES ACADEMIES FRANCILIENNES. 277

PIECE JOINTE N°3 : ACADEMIE DE LILLE ET UNIVERSITE LILLE 3, EXTRAIT DES CONCLUSIONS DU RAPPORT CIREL JUILLET 2014 281

PIECE JOINTE N°4 : UNE ECOLE D'INGENIEURS, L'ECOLE DES MINES D'ALES..... 283

PIECE JOINTE N°5 : LES PARTENARIATS ENTRE POLE EMPLOI, L'ECOLE ET/OU L'UNIVERSITE..... 285

1 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, DES PARTENARIATS MULTIPLES QUI NE FONT PAS SYSTEME, MAIS GENERATEURS DE BONNES PRATIQUES

1.1 Au-delà des grandes opérations nationales déclinées à l'échelle académique et régionale, une nébuleuse d'actions et de micro-actions au plus près de l'établissement scolaire

Dans les académies, la relation Ecole-Entreprise se décline à trois niveaux. Le niveau académique est celui qui permet de mettre en jeu les opérations les plus emblématiques résultant du partenariat avec le monde économique. Le niveau des établissements scolaires, collèges et lycées professionnels plus particulièrement, est riche et dense en actions conduites. Entre les deux, le niveau du bassin de formation est très inégalement sollicité.

1.1.1 Les grandes opérations en déclinaison des accords-cadres nationaux ou de la réglementation nationale

En examinant le recensement que chaque académie visitée a pu établir de ses actions de partenariat avec le monde économique et professionnel, la mission a pu constater que les opérations les plus récurrentes ne procèdent pas de la déclinaison des accords nationaux ou académiques, mais de la mise en œuvre de la réglementation des enseignements.

1.1.1.1 La Semaine Ecole-Entreprise et la Semaine de l'industrie, temps forts du partenariat avec le monde économique et professionnel dans les académies

La Semaine Ecole-Entreprise, qui s'appuie sur un solide partenariat avec le Medef, se déroule traditionnellement dans le courant du mois d'octobre. Forte de son antériorité, elle vient de fêter sa quinzième édition en 2014, la Semaine École-Entreprise figure parmi l'un des objets de l'accord-cadre signé entre la DGESCO et le Medef, membres du comité national de pilotage aux côtés du Centre Des Jeunes dirigeants d'entreprise (CDJ) et l'Association Jeunesse et Entreprises (AJE). Elle est déclinée librement par chaque académie. Sa thématique dominante peut varier d'une année sur l'autre. Voulue dès l'origine pour initier, développer et multiplier toutes les passerelles possibles entre l'Ecole et l'Entreprise, cette opération a permis de construire dans la durée de nombreux échanges tant des chefs d'entreprise vers les établissements scolaires que des enseignants et des élèves vers les entreprises.(voir pièce jointe 1).

La Semaine de l'Industrie est plus récente. 2015 voit sa cinquième édition. Si la manifestation évoquée précédemment implique directement le MENSR, la Semaine de l'Industrie est organisée à l'initiative de la direction générale des entreprises et donc du ministère de l'économie et des finances. Elle est réalisée avec le concours de plus de trente cinq partenaires et cinq ministères dont le MENSR. La Semaine de l'Industrie bénéficie de moyens financiers supérieurs tout en étant plus ciblée que la Semaine Ecole-Entreprise : elle s'adresse en général aux lycées à forte identité scientifique et technologique, mais elle peut être élargie aux collèges, notamment aux élèves des classes de troisième. Des établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche sont le plus souvent associés à cette opération. Les CFA y participent également. En relai d'un partenariat national avec l'UIMM, les académies, avec le concours souvent actif des Direccte, en font le plus souvent un moment de sensibilisation aux formations et aux métiers scientifiques et technologiques industrielles. C'est l'occasion pour les filières industrielles de présenter leurs métiers et leurs débouchés et pour l'Education nationale de valoriser la réforme de la filière STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable). La thématique de la place des filles dans les formations scientifiques et dans les métiers de l'industrie fait l'objet d'actions spécifiques. Les lycées détenteurs d'un label « lycée des métiers » ou figurant au sein d'un « campus des métiers et qualifications » y sont à l'honneur.

1.1.1.2 La réglementation des enseignements, vecteur principal du partenariat dans les établissements.

La séquence d'observation en milieu professionnel pour les élèves des classes de troisième de collège, en application de l'article D.332-14 du code de l'éducation, est l'opération la plus massive en matière de découverte de l'Entreprise. En effet, elle touche toutes les générations de collégiens. Le bilan qui est dressé par les différents acteurs est très partagé. Véritable rite initiatique pour la plupart, elle n'en soulève pas moins de nombreuses critiques quant aux modalités de réalisation. Cette séquence est souvent décrite par les différents acteurs rencontrés en académie comme :

- trop courte (une semaine) pour en retirer des acquis tangibles et constructifs,
- trop concentrée dans le temps (la majorité des collèges choisissent, sans concertation, la fin d'année civile), ce qui pose de réels problèmes d'accueil pour les entreprises,
- trop inéquitable : l'obtention des stages est souvent plus facile pour les élèves dont les parents, appartenant à des PCS plutôt favorisées, font jouer « leur réseau ». Au-delà de son caractère inéquitable en l'état actuel des partenariats établis pour en faciliter la mise en œuvre, cette immersion, quand elle est de complaisance, pose aussi le problème de la nature et donc de l'intérêt de cette expérience,
- trop peu exploitée sur le plan pédagogique (en amont et en aval de l'immersion) et dans le cadre de la construction du projet d'orientation et professionnel de l'élève concerné.

L'option Découverte Professionnelle 3 (trois heures par semaine en collège pour les élèves volontaires, introduite par un arrêté en date du 14 février 2005) est facultative, et exclusive des options (latin et grec). Ses objectifs sont d'approcher le monde professionnel, d'élargir et de compléter la culture générale des collégiens, et de participer à l'éducation à l'orientation et à la citoyenneté. Cette option est ouverte à tous les élèves de 3eme dans les collèges. L'option est donc enseignée à des élèves issus de différentes divisions, et doit être "une option attractive et non une pré-orientation pour élèves fragiles", ce qu'elle est effectivement souvent. Nonobstant, la DP3 s'avère être un dispositif plébiscité tant par les établissements scolaires que par les branches et organisations professionnelles. En effet, cette option, qui met en place une démarche de projet pour l'élève, est dispensée, en co-intervention, par deux enseignants relevant de disciplines différentes. Elle représente une réelle occasion d'ouverture du collège aux professionnels et de visites d'entreprises par les élèves. Mais elle reste facultative et ne rassemble qu'une petite division d'élèves de troisième pour tout le collège. Elle est à distinguer de la Découverte professionnelle 6 heures qui s'adresse à des élèves de troisième mais scolarisés dans une classe implantée en lycée professionnel, ce dispositif étant destiné à des élèves se préparant à une orientation en voie professionnelle.

Les périodes de formation en lycée professionnel (PFMP)

Déterminantes pour la formation des lycéens professionnels, elles permettent à ces derniers d'acquérir des compétences spécifiques définies dans le diplôme et qui ne peuvent être obtenues qu'au contact de la réalité professionnelle. Leur durée est de douze à seize semaines en fonction des CAP et de vingt deux semaines sur les trois années de formation, quel que soit le baccalauréat professionnel préparé. Les PFMP sont obligatoires et font l'objet d'une évaluation à l'examen. C'est dire l'importance des lieux d'accueil et en particulier, de leur capacité à contribuer à la co-formation des élèves de lycées professionnels.

Du **Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF) au Parcours Individuel d'Information et de Découverte du Monde économique et professionnel (PIIODMEP).**

Le PDMF instauré par une circulaire publiée au bulletin officiel de l'éducation nationale du 17 juillet 2008 devait permettre à chaque élève, à partir de la classe de cinquième et tout au long de son cursus, de faire un lien entre son travail scolaire et la construction de son parcours de formation. Des visites, des entretiens avec des professionnels, des enquêtes, des visites de salons et forums devaient favoriser la découverte des métiers et des différentes voies de formation correspondantes.

Construit par le chef d'établissement en collaboration avec toute l'équipe éducative, inscrit dans le projet d'établissement, le PDMF devait mobiliser l'ensemble des ressources disponibles internes à l'établissement, proposées par l'académie, liées aux partenariats.

Le bilan du PDMF fait ressortir une appropriation insuffisante par l'ensemble des établissements scolaires. L'orientation est trop souvent restée périphérique, le PDMF ne s'ancrant pas toujours dans le projet d'établissement, avec le risque d'une trop grande dispersion des actions. La difficulté à associer concrètement orientation et discipline d'enseignement constitue l'un des écueils que le PDMF n'a pas toujours évité. Par ailleurs, le principal obstacle rencontré par le PDMF provenait de ce que sa mise en œuvre concrète dépendait du responsable d'établissement et de l'engagement personnel des enseignants.

Cette prise de conscience s'est alors traduite dans la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui entend notamment « rénover le système d'orientation et l'insertion professionnelle ». Pour ce faire, elle consacre le parcours individuel dès la classe de 6ème. En effet, l'article 47 de la loi récrit l'article L. 331-7 du code de l'éducation : « Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP) est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. Il est défini sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'aide des parents par les conseillers d'orientation psychologues, les enseignants et les autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours. ». Ce nouveau parcours de découverte du monde économique et professionnel est actuellement expérimenté dans un certain nombre d'établissements et sera généralisé à la rentrée scolaire de septembre 2015, il s'adressera à tous et trouvera sa place dans le tronc commun de formation de la sixième à la troisième.

Les labels Lycée des métiers, Campus des métiers et qualifications, Qualeduc, sont des opérations qui s'installent progressivement dans le paysage académique et qui sont porteurs de partenariat renforcé entre les lycées et les milieux professionnels.

Le label lycée des métiers a pour objectif de mettre en évidence la cohérence de l'offre de formation au regard des attentes des élèves et des besoins des entreprises. Il a pour ambition de constituer un indicateur d'excellence pour les lycées accueillant des formations technologiques et professionnelles. Le label Lycée des métiers est inscrit au code de l'éducation aux articles D.335-1 à D.335-4 qui définissent les critères obligatoires à remplir pour les établissements candidats. L'académie de Versailles en compte soixante dix, l'académie de Lyon soixante deux, l'académie de Lille quarante cinq, l'académie de Montpellier vingt huit, l'académie de Strasbourg vingt six et l'académie de Caen vingt et un. La DGESCO dénombre 695 lycées publics et privés disposant aujourd'hui du label lycées des métiers. L'obtention du label emporte une évaluation sous forme d'un audit conduit par des inspecteurs et des professionnels et donnant lieu à un rapport remis au recteur.

Le label Campus des métiers et des qualifications est beaucoup plus récent. Le premier campus, Plastic Campus d'Oyonnax-Bellignat dans l'Ain, a été inauguré en octobre 2013. La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 fixe un objectif de valorisation de l'enseignement professionnel, atout pour le redressement productif de la France et pour l'insertion professionnelle des jeunes. La création des Campus des métiers et des qualifications s'inscrit dans cette perspective. Les Campus des métiers et des qualifications regroupent des lycées professionnels et/ou des lycées polyvalents, des centre de formation des apprentis, des établissements d'enseignement supérieur, des laboratoires de recherche et des entreprises, grandes comme petites regroupées en cluster. Les porteurs politiques du projet de campus sont le recteur de l'académie et le président de la région.

Les académies visitées ont pour la plupart un Campus labellisé en 2013 et s'attendaient à en obtenir un autre suite au deuxième appel à projet de 2014. Une quarantaine de Campus auront été labellisés sur 2013 et 2014 en France.

Inspiré du projet européen Qualep destiné à installer un cadre européen de référence pour l'assurance qualité des enseignements professionnels, le label Qualeduc a pour finalité de déployer dans les lycées professionnels une démarche qualité reposant sur un outil d'auto-évaluation. Mais aujourd'hui, cet outil n'est pas encore connu dans les académies sauf exception.

1.1.2 Une nébuleuse d'actions et de micro-actions

1.1.2.1 Des actions accompagnées académiquement par les Missions École-Entreprise

La cheville ouvrière de la relation Ecole-Entreprise dans l'académie est la mission Ecole-Entreprise (MEE). Celle-ci est constituée par des équipes, de taille variable selon les académies, rassemblant des acteurs aux parcours et compétences très divers. Placée sous la direction du délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue, la MEE constitue une interface entre les établissements scolaires d'une part et les entreprises et les milieux professionnels d'autre part. La passion qui anime ces équipes et leur inventivité compensent la modestie des moyens qui leur sont souvent alloués.

La Mission Ecole-Entreprise de l'académie de Lyon est composée d'une chargée de mission sur poste enseignant (au collège), de deux IPE (Ingénieurs Pour l'École) détachés pour trois ans de leur entreprise (EDF pour le premier, Schneider pour le second), d'une directrice de CIO pour un mi-temps, et peut être renforcée par la chargée de mission académique « égalité des chances ». Le budget de communication alloué à la MEE est de 10 000 euros. L'ensemble des actions qu'elle conduit fait l'objet d'un document de communication intitulé « Boîte à outils 2014 ».

Une trentaine d'actions y sont présentées, classées sous sept rubriques thématiques :

-les actions pour les jeunes en situation de handicap

-les actions de découverte des métiers pour les classes de cinquième

-les actions pour le développement de la culture entrepreneuriale

-les actions de rencontres avec les milieux professionnels

-les actions en direction des équipes pédagogiques

-les actions en lien avec la non-discrimination

-les actions en lien avec l'égalité entre les filles et les garçons.

Les actions les plus emblématiques sont : les rencontres d'élèves de 5ème avec un MOF (Meilleur Ouvrier de France), la visite d'entreprises pour les élèves de 5ème avec la CGPME, la création de 65 mini-entreprises en partenariat avec l'association « Entreprendre pour apprendre », l'action « Reporters en entreprise » avec l'Association « Jeunesse et entreprises Rhône-Alpes » à destination des élèves de collège.

La MEE rédige chaque année un rapport d'activités publié sur le site du rectorat.

L'accès des élèves aux stages et des jeunes à l'emploi passe aussi par la lutte contre les discriminations. La plupart des académies veillent à ce que le partenariat que noue l'Ecole avec le monde économique et professionnel prenne en charge cette dimension propre à favoriser l'égalité des chances.

Dans une académie visitée, dans le cadre de la semaine du handicap initiée par l'ADAPT (l'Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées), l'unité de formation des apprentis d'un lycée professionnel organise, en partenariat avec ERDF, la Journée des Apprentissages Citoyens. Destinée aux élèves, apprentis et professeurs des écoles en formation « Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés », cette journée a pour but de proposer des ateliers de sensibilisation aux difficultés de la vie quotidienne rencontrées par les personnes handicapées. Par ailleurs, ERDF anime des ateliers coaching CV réservés aux personnes handicapées en orientation professionnelle, à la recherche d'un contrat d'alternance et susceptibles de pouvoir intégrer les baccalauréats professionnels ERDF.

1.1.2.2 Ensuite, beaucoup plus nombreuses sont les pratiques d'établissements, véritable terreau de la relation Ecole-Entreprise au quotidien que le niveau national ne peut appréhender.

Les collèges ont tous aujourd'hui une pratique partenariale avec les milieux économiques et professionnels environnants, pratique qui est encouragée et soutenue financièrement par les collectivités territoriales de rattachement. Il s'agit pour les collèges de répondre à la problématique de l'orientation en classe de troisième, de mettre en place les dispositifs règlementaires (cf. supra) : les séquences d'observation en milieu professionnel, l'option Découverte professionnelle, le PDMF / PIIODMEP.

Les collèges qui accueillent des publics plus fragiles socialement et scolairement adoptent des dispositifs de classes en alternance dès la classe de quatrième qui reposent beaucoup sur les stages dans le tissu économique local, artisanal le plus fréquemment.

Un collège REP+ (éducation prioritaire) dans l'académie de Montpellier

L'objectif affiché est celui de la prévention du décrochage. Le principe général est que toute classe est engagée dans un projet. Cette activité est incluse dans l'emploi du temps des élèves et est donc obligatoire au même titre que les enseignements traditionnels. Les classes sont constituées pour partie avec des élèves volontaires pour un projet donné, pour partie d'élèves arrivés là par le hasard de la constitution des groupes. Les projets sont très variés (musicothérapie, Cordées de la réussite, présentations du monde économique,…) et sont cependant tous fondés sur un partenariat fort avec un acteur économique ou associatif de la zone urbaine où se trouve le collège.

Tous les projets poursuivent un double objectif de développement personnel, en particulier d'amélioration de l'estime de soi, et d'aide à l'orientation. Chaque élève effectue deux stages en entreprise au cours de sa scolarité, au lieu d'un seul dans le cas général, l'un en classe de 4ème, l'autre en classe de 3ème. Les élèves tiennent un portfolio électronique qui constitue une sorte de récit de leur parcours au collège. Le dynamisme de l'établissement est conforté par une aide de la Fondation de France et de la Politique de la ville. Alors qu'au début, la recherche de partenaires exigeait beaucoup d'efforts, c'est maintenant à un excès de propositions que l'établissement doit faire face.

-Toutes les semaines, dans une classe de troisième, vingt-trois élèves ont deux heures pour créer une mini-entreprise. Ils sont en relation avec des responsables d'entreprise.

- Un atelier « musique » est destiné aux élèves en difficulté personnelle et scolaire en classe de 4ème et 3ème. L'atelier est conduit par une musicothérapeute, financé par la fondation de France et la plate-forme de réussite éducative (Politique de la ville).

Le résultat global de l'établissement, après quatre années de mise en œuvre du projet évoqué et mis en oeuvre, est remarquable : le taux d'orientation des élèves en seconde générale est conforme à la moyenne nationale, donc très au-dessus de ce qui est habituellement observé en REP+.

Dans chacune des académies visitées, la mission a pu rencontrer des lycées professionnels et des lycées polyvalents (c'est-à-dire professionnels et technologiques), collecteurs de fait de la taxe d'apprentissage, très engagés dans la relation Ecole-Entreprise.

Leur engagement dépasse les logiques d'impulsion nationale et académique. La liaison Ecole-Entreprise figure dans leur projet d'établissement. Ce sont souvent des Lycées des métiers et/ou les sièges d'un Campus des métiers et des qualifications. Ils sont organisateurs de forums, portent des projets de STS (sections de techniciens supérieurs), voire de licence professionnelle en partenariat avec l'université. Ils sont acteurs d'événements nationaux (Semaine Ecole-Entreprise ou Semaine de l'Industrie), expérimentateurs d'initiatives nationales (PIIODMEP, Qualeduc,), membres d'un CLEE (comité local Ecole-Entreprise). Ils organisent des visites d'entreprises tout au long de l'année, mettent en place des rencontres de professionnels (par exemple, « les jeudis de l'orientation »), organisent des salons des métiers. Ils reçoivent des dotations de matériels par les professionnels (taxe d'apprentissage en nature). Ils mettent en place des formations pour les professionnels sur les plateaux techniques du lycée, dans le cadre du GRETA (groupement d'établissements offrant de la formation continue) par exemple. Ils développent l'apprentissage sous forme d'UFA ou dans le cadre du CFA académique. Ils accueillent des représentants du monde économique et professionnel comme formateurs et veillent à ce que certains d'entre eux participent aux jurys des examens. Ils accueillent les concours MOF (meilleur ouvrier de France) et/ou font intervenir des associations. Ils mettent en place des stages d'élèves à l'étranger, dans le cadre de projets européens ou de partenariats noués par l'entremise des DAREIC (délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération).

1.1.3 De nombreux forums d'établissements, de bassins, de branches, départementaux, académiques, régionaux sont organisés, le plus souvent sous l'impulsion des collectivités territoriales et des organisations et branches professionnelles

Si un évènement comme le Mondial des métiers en Rhône-Alpes, fort de son antériorité (18ième édition en février 2014) et de son succès de fréquentation (près de 120 000 visiteurs sur quatre jours dont 28 000 scolaires et plus de 10 000 demandeurs d'emploi), a pu s'imposer dans le calendrier de l'information à l'orientation des établissements de l'agglomération lyonnaise, il n'en est pas de même de la myriade des salons organisés ici et là. Le bilan que dressent les acteurs est en général très réservé.

Le salon de l'Étudiant fait l'objet de toutes les critiques des professionnels de l'orientation qui y voient surtout une opération marketing pour les organismes de formation.

Dans l'académie de Versailles, les entreprises membres du Club des Partenaires sont sceptiques quant à l'efficacité des forums des métiers et privilégient des actions pédagogiques ciblées dans le cadre de l'orientation active. Il s'agit de « speed datings », destinés en priorité à des élèves de première, organisés au sein d'établissements supérieurs, et intégrant quatre contraintes :

- des champs professionnels limités (une vingtaine dans un même espace) ;
- les élèves choisissent un métier qui les attire, un métier qu'ils n'aiment pas et un qui les indiffère ;
- les élèves sont organisés par groupes de trois, sans affinité particulière ;
- chaque rencontre avec un représentant d'entreprise dure 15 minutes.

Contrairement aux forums, qui confortent les idées préconçues, ce protocole pédagogique conduit à de réelles découvertes. Le protocole est modélisé afin que les bassins s'en emparent. La CSAIO (chef du service académique de l'information et de l'orientation) fournit l'appui nécessaire à l'organisation des rencontres. Le taux de satisfaction des parties prenantes est de 90 %.

1.2 Des pratiques nombreuses et variées qui ne font pas système

1.2.1 …en raison de certaines faiblesses.

1.2.1.1 Les actions ont des objectifs multiples, s'avèrent rarement reliées à l'insertion professionnelle et non hiérarchisées

Les lycées à vocation professionnelle ont une logique de développement des partenariats économiques très centrée sur leurs besoins : recherche d'entreprises d'accueil pour les périodes de formation en milieu professionnel de leurs élèves, collecte de la taxe d'apprentissage, développement de formations en apprentissage, développement du marché de la formation continue.

Mais il n'en est pas de même pour les nombreuses actions qui se déroulent dans les autres établissements scolaires et que l'animation académique réalisée par les MEE tente d'accompagner.

La mission a pu constater régulièrement l'absence de priorités ou de ciblage précis. Tout porte à croire que le partenariat est bon en soi et que ce qui importe est son expansion, un effet d'apprentissage découlant naturellement de sa volumétrie croissante et de sa répétition, la seule limite étant celle des moyens et des énergies mobilisables. Tous les objectifs, toutes les cibles s'additionnent sans que des hiérarchies et des priorités ne s'instaurent, sauf peut être dans l'académie de Montpellier où le CSAIO (chef du service académique d'information et d'orientation) déclare que « la préoccupation majeure est la question du décrochage scolaire ». La diversité est source d'enrichissement mais cette multiplication des actions en partenariat semble loin de constituer un optimum de diversité.

1.2.1.2 Ces actions sont souvent fragmentées, en fonction des partenariats divers, plusieurs partenaires pouvant intervenir sur le même champ mais isolément, et en fonction des établissements engagés

Elles ne sont pas toujours durables car très dépendantes des personnes qui les portent, tant du côté de l'établissement scolaire que du milieu professionnel.

L'information à l'orientation est certainement le domaine où la confusion est la plus grande. Sur la base d'un diagnostic qui semble partagé, à savoir que l'orientation des élèves est le maillon faible du système scolaire en France, tous les partenaires se sentent tenus d'intervenir, en développant une vision propre, pas toujours congruente entre eux et avec l'institution scolaire. Certes, le CSAIO tente de mettre de la cohérence dans ce mouvement spontané, mais il le fait avec plus ou moins d'efficacité selon l'état des relations entre l'académie et la Région, qui semblent plus souvent conflictuelles que coopératives, et selon le jeu des branches professionnelles, pas toujours complémentaires entre elles. La logique des métiers introduite par les branches professionnelles doit se conjuguer avec la logique des formations traditionnellement portée par les services d'orientation et d'information de l'Education nationale.

Deux attentes se font jour qui pourraient clarifier la situation de l'orientation. D'une part, la création des SPRO en application de la loi et expérimentés actuellement dans huit régions doit coordonner le jeu des acteurs institutionnels autour de la Région. D'autre part, le référentiel du PIIODMEP, en cours de validation, doit organiser la préparation à l'orientation dans le cadre des enseignements.

1.2.1.3 Les actions de partenariat ne font pas l'objet d'une réelle évaluation en académie…

Certes, certains accords-cadres sont accompagnés de fiches-action où sont mentionnés des indicateurs de fréquentation qui ne sont pas toujours renseignés. Les MEE établissent chaque année des rapports d'activité où sont recensés le public des élèves, les établissements et les partenaires concernés. Les branches professionnelles peuvent produire des données quantitatives sur les actions requérant leur participation, mais cela semble rester à usage interne. L'évaluation, lorsqu'elle est conduite en académie, porte sur des taux de fréquentation et des taux de satisfaction (voir pièce jointe 2). La mission n'a trouvé **aucune étude d'impact**.

Les acteurs académiques reconnaissent aisément ce déficit d'évaluation. Ils mettent en avant le manque de moyens humains et le manque d'outils à leur disposition, alors qu'il s'agit d'un véritable déficit de culture évaluative. Ces politiques académiques d'ouverture sur le monde économique ne sont pas encore formalisées dans des documents de pilotage. L'exemple de l'académie de Caen où la relation Ecole-Entreprise figure dans le projet de l'académie (axe 4.2 « œuvrer à une convergence et une mise en cohérence des politiques territoriales et partenariales à tous les échelons ») reste une exception. Bien que les académies soient toutes engagées dans un dialogue de gestion avec l'administration centrale, très documenté autour des indicateurs, cette culture de la mesure n'a pas pénétré le pilotage de la relation Ecole-Entreprise.

Cela fait défaut car d'une part, ces actions ne sont pas mises en regard des objectifs de réussite des parcours et d'insertion professionnelle des jeunes et d'autre part, aucun bilan différentiel des actions n'est mené. Pour autant, les échanges menés par la mission, notamment avec les proviseurs, ont montré que certains indicateurs déjà disponibles pourraient être utilisés dans une évaluation des partenariats à l'échelle de l'établissement ou de l'académie.

Le taux de pression à l'entrée d'une formation, le taux d'affectation sur premier vœu, le taux de décrochage en cours de cursus, le taux de remplissage de la division, le taux de réussite à l'examen, le taux d'accès de la première au bac sont des indicateurs pour l'établissement.

Les taux d'orientation et d'affectation à la sortie du collège et à la sortie des classes de seconde générale et technologique, les taux de décrochage par filière, les taux de réussite et le taux de poursuite dans l'enseignement supérieur, les taux d'apprentissage par niveau de qualification, sont des indicateurs pour l'académie.

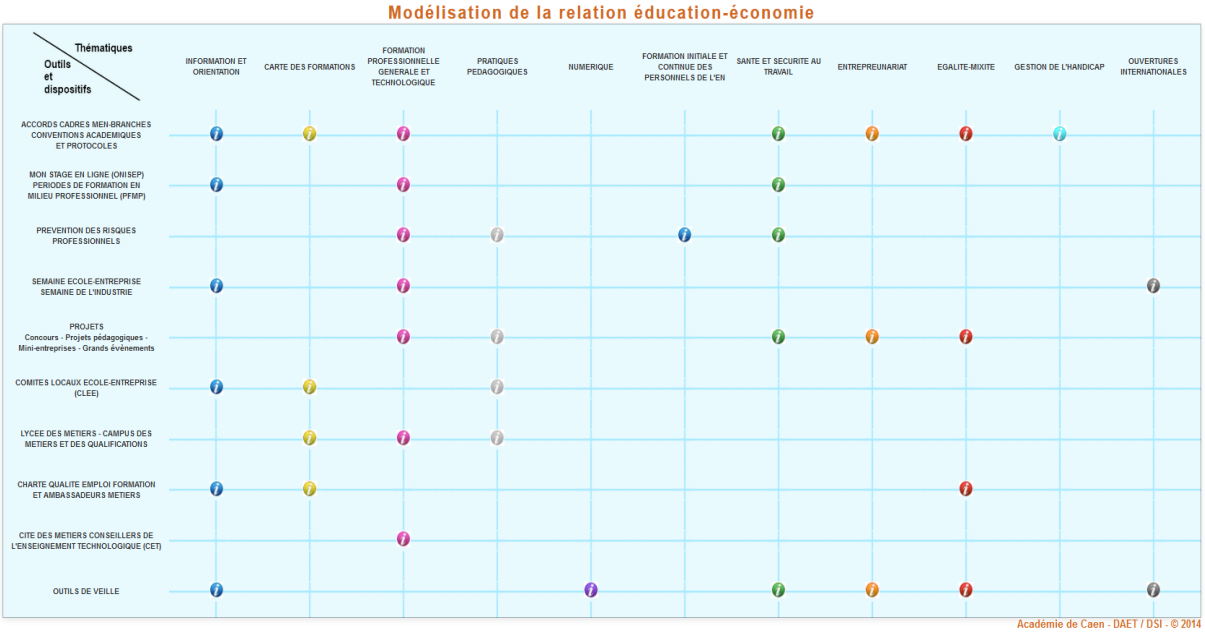
L'enquête Insertion Vie Active rend compte de la première insertion professionnelle des sortants des formations technologiques et professionnelles de lycée, sept mois après la fin de leur formation initiale[127]. Mais cet indicateur présente des limites importantes. D'une part, le délai de sept mois semble trop court pour apprécier significativement l'insertion dans l'emploi (le CEREQ estime qu'il faut un délai de 28 mois) ; d'autre part, le taux de réponse est insuffisant, d'où la nécessité de procéder à des relances, pour lesquelles les académies manquent de financement. Certaines académies ont noué un partenariat heureux avec la région pour obtenir des crédits en ce sens.

[127] Début 2013, 43 % des lycéens concernés avaient un emploi, soit cinq points de moins qu'en 2012 ; Source : Repères et Références Statistiques 2014, publication MENESR

Les académies sont aujourd'hui conscientes de ces faiblesses. Les recteurs interrogés conviennent qu'une nouvelle étape est devenue nécessaire pour un développement mieux maîtrisé et plus efficace de la relation Ecole-Entreprise.

Un recteur d'académie reconnaît que le foisonnement d'actions dans le domaine de la relation Ecole-Entreprise souffre d'un manque de visibilité. L'action qui lui paraît la plus efficace est le déplacement dans les entreprises des élèves, pour des stages ou des visites. Le levier qui lui semble devoir être utilisé de préférence est **la formation initiale des maîtres**, avec pourquoi pas un stage obligatoire en entreprise. A une question portant sur les indicateurs, le recteur reconnaît ne pas en avoir de précis, mais que l'évolution du taux de décrochage et du taux de raccrochage peut en constituer un.

L'académie de Caen, consciente de la nécessité de mettre en œuvre une approche plus systémique du partenariat avec le monde économique, a construit une matrice de la relation école-entreprise. Cet outil innovant [128]de la modélisation de la relation Ecole-Entreprise à destination de l'ensemble des acteurs a été élaboré par le DAET (délégué académique à l'enseignement technique) et le DSI (directeur du service informatique).



1.2.2 …et parce que ces actions ne touchent ni l'ensemble des élèves ni l'ensemble des enseignants

- Comme il a été souvent fait référence dans le rapport, les actions de partenariat avec le monde économique sont traditionnellement développées en collège pour les élèves de troisième, et plus particulièrement pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, ce partenariat est naturel dans les enseignements professionnels et technologiques en raison du financement par la taxe d'apprentissage et de la nécessité pour les élèves de ces formations de trouver des stages en entreprise pour y réaliser leur PFMP.
- Dans les populations ciblées par ces actions, manquent donc souvent à l'appel les lycéens de la voie générale (près de deux élèves sur trois, sortants du collège) et les professeurs des enseignements généraux (soit la grande majorité).

[128] Source : Académie de Caen. DAET/DSI

Certes, la réforme du lycée, en installant soixante douze heures annuelles d'accompagnement personnalisé pour chaque lycéen, a ouvert une brèche. En effet, comme le signale la délégation régionale CGPME de Rhône-Alpes, leurs professionnels commencent à intervenir en lycée général pour dispenser de l'information à l'orientation dans le cadre de ce dispositif. Mais d'une part, même si un bilan de la réforme des lycées n'a pas encore été publié, force est de constater que le volet orientation de l'accompagnement personnalisé est très inégalement investi, et d'autre part l'ouverture au monde économique et professionnel qu'il suppose est le fait principalement des enseignants ayant une pratique de l'enseignement de l'économie comme les enseignants de SES (sciences économiques et sociales) ou d'économie-gestion.

L'un des acteurs majeurs des stages proposés aux enseignants, le CERPEP, propose désormais des stages destinés, non plus seulement aux professeurs en charge d'enseignements technologiques ou professionnels, mais également à des professeurs intervenant dans les disciplines générales. Cette évolution est trop récente pour permettre à la mission d'en réaliser un bilan.

En tout état de cause, le nombre, encore marginal, de visites d'entreprises par les enseignants intervenant dans les enseignements «généraux » induit une marge de progression importante pour réduire le fossé culturel existant encore, en dépit d'avancées réelles, entre le monde de l'Ecole et celui de l'Entreprise.

De plus, la formation initiale des enseignants généralistes ne prévoit pas de stages obligatoires en entreprise. Certaines ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) proposent aujourd'hui des modules facultatifs, dont certains sont proposés en partenariat avec l'association EPA (entreprendre pour apprendre).

Un recteur déclare à la mission : « **l'enjeu majeur, ce sont les enseignants**, en particulier ceux d'enseignement général, les plus éloignés du monde économique, dont le rôle prescripteur s'avère essentiel. Ces derniers font preuve de méconnaissance, plus que de réticence. Il faudrait proposer des modules de découverte dans le cadre de la formation initiale. Or, la découverte du monde économique n'est pas prévue pendant les deux années de formation. Par ailleurs, il faudrait également s'intéresser à la formation des chefs d'établissement ».

En conclusion, si les actions conduites dans les académies sont nombreuses et variées, leur principale limite tient au fait qu'elles s'arrêtent trop souvent à la porte du lycéen engagé dans la voie générale ainsi qu'à celle des enseignants des disciplines générales, soit la plus grande part du continent scolaire.

1.3 Malgré tout, de bonnes pratiques, reposant sur un pilotage plus efficace et sur une meilleure congruence des acteurs, montrent que les limites et insuffisances actuelles peuvent être dépassées.

Les bonnes pratiques sont des pratiques effectives et durables car adaptées à leur environnement, et efficaces parce qu'elles sont organisées et coopératives.

1.3.1 Dans le domaine du pilotage

1.3.1.1 En matière de gouvernance académique de la relation Ecole-Entreprise

Les académies qui se sont emparées de la relation Ecole-Entreprise comme d'un axe stratégique ont en commun,

- de vouloir l'inscrire dans le projet d'académie,
- de fusionner les fonctions de DAET et de DAFCO,
- de se doter d'un Club École-Entreprise pour fédérer les partenaires autour de l'Ecole,
- et de disposer d'un réseau de CLEE actifs pour animer au niveau local la relation Ecole-Entreprise.

Si l'académie de Caen dispose déjà d'un projet d'académie faisant droit à la relation Ecole-Entreprise, les recteurs de Strasbourg et de Montpellier ont affirmé leur intention d'en faire de même à l'occasion de l'écriture du prochain projet d'académie.

La fusion des fonctions de délégué académique aux enseignements techniques (DAET) et de délégué académique à la formation continue (DAFCO) répond à la préoccupation du guichet unique en matière de partenariat économique. La nouvelle fonction de délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (DAFPIC) permet d'instituer un seul interlocuteur pour les établissements scolaires et pour les partenaires de l'école en matière économique.

Le Club École Entreprise, rassemblant autour du recteur le plus grand nombre de partenaires, a vocation à assurer le pilotage du partenariat à l'échelle académique et régionale.

Le club Ecole-Entreprise de l'académie de Montpellier a été crée en septembre 2014. Son statut est celui d'une association loi 1901. Il rassemble des acteurs du monde éducatif (établissements de l'enseignement scolaire) et des acteurs du monde économique (organisations professionnelles, grandes entreprises, associations). Il a pour objectif d'être un lieu de construction d'une cohérence dans les actions, avec une bonne visibilité de l'extérieur, et d'afficher un co-pilotage des dossiers. Il s'agit d'établir un lien réel entre le monde de l'Entreprise et celui de l'Ecole. Cette structure est encore jeune et n'a pas encore pris toute sa dimension. Ses différentes interventions se définiront peu à peu. Le mode de fonctionnement lui-même est encore en cours de définition (par exemple, les modalités d'adhésion et de cotisation ne sont pas encore totalement stabilisées). Il s'agit de faire comprendre aux entreprises que s'investir dans ce type de structure présente une évidente dimension citoyenne – à laquelle elles sont en général sensibles – mais représente aussi un investissement à long terme. Il s'agit également de faire comprendre à l'Ecole (lato sensu) que l'Entreprise est un monde « fréquentable » et que l'on gagne à le fréquenter (curieusement, les réticences les plus marquées signalées par nos interlocuteurs concernent l'enseignement supérieur).

En complément de la création du club Ecole-Entreprise, la création des délégués d'entreprises.

Par un courrier en date du 30 juin 2014 à tous les chefs d'établissement du second degré public et privé, le recteur décide de créer « une mission de délégué aux entreprises dans chaque collège et lycée de notre académie. Proposé pour l'année par le chef d'établissement puis nommé par le recteur, le délégué aux entreprises sera le support du rapprochement Ecole-Entreprise de son établissement. La Cellule Ecole-Entreprise du rectorat de l'académie de Montpellier assurera une mission de soutien et d'animation du réseau des délégués aux entreprises. ». Une action de formation pour les délégués aux entreprises est inscrite au Plan Académique de Formation. Quarante places sont proposées pour un module de six heures.

Cette bonne pratique née dans l'académie de Strasbourg est transférable à toutes les académies avec la recommandation d'y inclure la Région et des établissements de l'enseignement supérieur.

Dans la Région Ile-de-France, existe le Club des Partenaires qui réunit les trois académies de Versailles, Paris et Créteil. Les soixante-dix membres ont signé une charte simultanément avec les trois académies franciliennes. Le Club est sous la responsabilité des trois CSAIO franciliens. Les partenaires s'engagent à monter des actions pédagogiques en direction des divers publics (élèves, enseignants, parents…), validées par les personnels référents des trois académies : présentations des métiers, visites d'entreprises, stages pour enseignants sur la base du partenariat. Ces actions ne sont pas inscrites au plan académique de formation mais sont diffusées de manière trimestrielle aux établissements : le chef d'établissement identifie dans son établissement des enseignants qui pourraient participer, une partie d'entre eux sont « libérés » pour y participer et une autre partie, y participe hors temps scolaire. En 2013-2014, 1 078 profs ont visité une entreprise (voir pièce jointe 2).

1.3.1.2 En matière de pilotage de proximité de la relation Ecole-Entreprise, les Comités Locaux École-Entreprise (CLEE)

La mission a pu constater que les CLEE ne fonctionnaient réellement que dans peu d'académies observées, Strasbourg et Caen. Mais lorsqu'ils existent et fonctionnent, ils constituent un réel espace d'animation et de mutualisation au niveau du bassin de formation.

Dans l'académie de Caen, la relation École-Entreprises s'anime territorialement avec la généralisation des Comités Locaux École Entreprise au niveau de chaque bassin de formation, soit dix CLEE. Sur la base d'un cahier des charges académique, le CLEE, piloté par un chef d'établissement, un directeur de CIO et un représentant du monde de l'entreprise, impulse la relation École-Entreprises du bassin autour des quatre axes suivants :

- Le parcours de découverte des métiers et des formations ;
- L'image des métiers auprès des familles ;
- Les stages en entreprise et périodes de formation en milieu professionnel ;
- Une meilleure connaissance mutuelle entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation.

Les branches professionnelles, partenaires de l'académie, mobilisent leurs entreprises du territoire pour participer aux actions des CLEE.

Les CLEE dans l'académie de Strasbourg sont des lieux d'échanges et de ressources entre le monde de l'entreprise et celui de l'école sur la relation formation-emploi. Ils sont implantés depuis 1991 dans l'académie qui compte treize CLEE, huit dans le Bas-Rhin et quatre dans le Haut-Rhin, avec un CLEE de branche BTP. Ils sont coordonnés par la M.E.E et le délégué académique aux formations professionnelles initiale et continue. Leur rôle est d'effectuer un diagnostic sur les atouts et les faiblesses du bassin d'emploi en termes de formation et d'insertion professionnelle des jeunes, d'expérimenter et de suivre des actions concrètes dans les relations Ecole-Entreprise en formation initiale ou continue. La composition de chaque CLEE est libre, mais elle doit être équilibrée (représentants des établissements scolaires, des entreprises, des CIO et des chambres consulaires). Un séminaire académique a réuni sur une journée tous les CLEE de l'académie le 10 décembre 2014.

1.3.1.3 Le pilotage pédagogique reste indispensable pour s'assurer de la convergence des actions et des contenus proposés par les partenaires avec les objectifs de l'Ecole.

Devant la multitude des actions conduites par les acteurs et opérateurs de l'entrepreneuriat, il apparaît essentiel que les acteurs de l'Ecole conservent la maîtrise des contenus diffusés aux élèves et étudiants.

Ainsi, l'académie de Lille a décidé de mettre en place une commission de labellisation des actions « Ecole et Entrepreneuriat ».

Cette commission a été instaurée pour répondre à deux objectifs principaux :

- Valider pédagogiquement les actions pour un public et une filière donnés afin de permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'un catalogue d'actions, où seront identifiés les objectifs pédagogiques, les connaissances et les compétences visées, le cadre des interventions et les effets attendus sur les élèves.
- Permettre d'établir un curriculum de formation à l'entrepreneuriat.

Le parcours progressif des actions a pour objectifs d'éviter la redondance et de créer une progressivité dans la prise en compte de l'autonomie ou de la prise d'initiative Un passeport de l'entrepreneuriat est en cours d'élaboration. Ce passeport permettra de valider les compétences acquises lors de la scolarité d'un jeune de l'école primaire jusqu'aux études supérieures voire dans la vie professionnelle

Un laboratoire rattaché à l'université Lille 3, le CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille), a mené une étude, sur financement FSE, pour mesurer la plus-value de la pédagogie tant pour les jeunes que pour les équipes éducatives. Un extrait des conclusions du rapport qui en est issu, le rapport de recherche « Innovons et développons l'esprit d'entreprendre » publié en juillet 2014, est reproduit en pièce jointe 3.

Concernant le pilotage pédagogique des partenariats, il convient de souligner le rôle essentiel des inspecteurs territoriaux qui doivent la fois s'assurer de la légitimité des partenariats locaux et de la recevabilité des contenus des actions menées. A cet égard, des académies se préoccupent de plus en plus d'accompagner les équipes éducatives et de leur proposer une formation en réponse à leurs besoins. Ainsi, concernant la démarche de projet mise en œuvre régulièrement dans les actions pédagogiques du type mini-entreprise par exemple, l'académie de Lille propose, depuis 2012, des formations, financées par le FSE avec des intervenants universitaires et des opérateurs afin d'opérationnaliser les concepts. L'objectif affiché est de multiplier ces opérations afin de rendre plus autonomes les enseignants et susciter de nouvelles expériences

1.3.1.4 Une meilleure congruence entre tous les acteurs dans le pilotage de l'orientation et d'information

La signature par dix-sept partenaires de La Charte pour une stratégie nationale pour l'orientation en Alsace, le 13 octobre 2014, est le signe qu'une coordination des différents acteurs sur le champ de l'orientation s'installe dans certaines régions (voir infra 3.2.2)

1.3.2 Dans le domaine de la découverte et de la connaissance de l'Entreprise

Le partenariat développé avec l'association Entreprendre Pour Apprendre (EPA), porteur le plus fréquent du dispositif des mini-entreprises, répond aux attentes et des enseignants et des milieux professionnels en mettant en place un apprentissage par les élèves de la culture entrepreneuriale sur le mode de la démarche de projet.

L'académie de Lyon compte 65 mini-entreprises, l'académie de Strasbourg 60, l'académie de Montpellier 40. Actuellement, selon EPA, 1400 mini-entreprises sont gérées par 1300 établissements. L'objectif de l'association est de multiplier le nombre de mini-entreprises par trois. Il convient donc de trouver un cadre plus facilitateur, notamment en ce qui concerne les flux financiers.

Dans l'académie de Caen, le partenariat entre le rectorat et EPA France, avec l'appui du Conseil Régional, a permis de mettre en place l'association Entreprendre Pour Apprendre Basse-Normandie avec les partenaires privilégiés (MEDEF, Gaz de France Suez, Chambre des métiers, Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie, Finances et Pédagogies). Le décret a été publié au journal officiel du 11 juillet 2009. Des emplois ont été honorés par l'association EPA Basse Normandie en janvier 2010 avec le recrutement de 2 coordonnatrices (1.8 ETP). La présidence est assurée par le vice-président du MEDEF Orne et les vice-présidences, par le DAET et le CSAIO. La gouvernance est assurée par deux comités :

- un comité stratégique entre le recteur, le président d'EPA Basse Normandie et le président du Conseil Régional.
- Un comité pédagogique animé par un IEN-ET (inspecteur de l'éducation nationale de l'enseignement technique) qui participe à la formation des enseignants, au dispositif et à son impact sur l'acquisition du socle commun de compétences et de connaissances.

Une convention d'ordre administratif et financier entre EPA Basse Normandie et le CNAM a été signée. Après une première expérimentation de huit mini-entreprises en 2008/2009, cinquante-trois mini-entreprises ont trouvé le jour en 2013/2014 dont cinquante deux réparties sur les trois départements et une à Saint Pierre et Miquelon, dans différentes structures d'accueil, principalement en collège, mais aussi en lycée, CFA et pôle d'insertion. L'académie porte à elle seule 6 % du nombre total des projets au niveau national.

1.3.3 Dans le domaine du travail sur les représentations et du rapprochement de l'univers des enseignants et de celui des entreprises, l'opération « les boss invitent les profs » retient l'attention.

Le travail sur les représentations est une dimension clef des partenariats noués entre l'Ecole et l'Entreprise. Les mondes de l'Ecole et de l'Entreprise se sont longtemps ignorés et donc se méconnaissent. Cependant, si ces préoccupations sont en arrière plan de nombreuses actions, peu d'entre elles se donnent comme objectif explicite et unique cette découverte mutuelle.

C'est le cas de **l'opération « les boss invitent les profs »,** qui reste une opération encore trop marginale.

« Les boss invitent des profs ». Verbatim CGPME académie de Strasbourg.

Les quatre bonnes raisons d'y participer

1. Faire aimer l'entreprise

L'opération a principalement été créée pour valoriser l'image des entrepreneurs, des patrons, des chefs d'entreprise. Ils ont parfois une image négative. Il est important de permettre une rencontre entre les représentants des entreprises et ceux qui sont au contact des jeunes. C'est pour cela que, chaque année, les enseignants, conseillers d'orientation et chefs d'établissement sont conviés à rencontrer des « boss » pour permettre de dialoguer. Au final, l'entreprise gagne à être aimée, c'est elle qui créera les emplois de demain, les emplois de nos jeunes !

2. Faire tomber les « a priori »

« Les profs sont toujours en vacances », « les chefs d'entreprise ont tous de gros salaires »
Ces remarques sont souvent entendues de la bouche des chefs d'entreprise et des enseignants. Or, quand on prend le temps de se rencontrer l'un et l'autre, on se rend de suite compte que ces a priori sont totalement faux ! Le temps d'un repas, « boss » et « profs » peuvent échanger, et finalement trouvent des points communs et des difficultés partagées. Levons ces fausses idées pour avoir une meilleure image les uns des autres !

3. Mettre les jeunes au cœur de nos priorités

Qu'ils soient parents, enseignants ou employeurs, tous partagent le même constat : les jeunes sont l'avenir de notre région et sont donc au cœur de toutes leurs préoccupations. Le parent se demande si l'enfant trouvera un travail après ses études ; l'enseignant transmet des connaissances pour que ses élèves puissent s'insérer dans la vie active et enfin l'employeur, en bout de chaîne, cherche des compétences et des salariés opérationnels. C'est donc un intérêt sociétal de participer à l'opération.

4. Participer à la formation initiale

En rencontrant un professeur, il est possible de lui exposer, au travers des discussions, les besoins d'une entreprise. Le plus souvent, le « boss » évoque ses difficultés à trouver des jeunes possédant les bonnes connaissances techniques. Grâce à ces opérations, il est possible de faire remonter des besoins pour que les enseignants adaptent leur pédagogie ou leurs méthodes éducatives. Il est arrivé que des classes reçoivent un chef d'entreprise pour qu'il leur explique son quotidien et ses missions. D'autres fois, des stages ou visites d'entreprises sont organisés et cela permet de donner une image plus conviviale et positive de l'entreprise.

1.3.4 Dans le domaine de l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes, quelques actions efficaces

1.3.4.1 Les banques de stages

Mise à jour avec la rénovation de la voie professionnelle, la banque académique informatisée de stages « Atoustages » commune aux académies de Caen et Rouen qui faisait l'objet d'une convention avec les Conseils Régionaux de Haute et Basse-Normandie mute progressivement vers la nouvelle banque informatisée de stage nationale développée par l'ONISEP « Mon Stage en Ligne ». Elle permet d'offrir aux élèves une continuité dans la recherche des stages et périodes de formation en milieu professionnel avec un accompagnement plus fort des équipes pédagogiques.

A ces banques de stages, vont se substituer ou s'additionner les pôles de stages qui seront mis en œuvre au plan national à la rentrée 2015, en parallèle avec l'instauration du PIIODMEP.

1.3.4.2 Les formations en apprentissage dans les EPLE (UFA, CFA)

La construction d'une offre de formation en apprentissage dans les EPLE, pour surmonter les freins bien connus notamment dans le milieu enseignant, doit reposer sur une concertation très proche entre l'académie, la région et les branches professionnelles.

La concertation institutionnalisée avec la région dans le cadre du Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle permet d'arrêter la carte régionale des formations professionnelles initiales dont l'offre en CFA ou en UFA.

La concertation avec les branches professionnelles se fait le plus souvent à l'initiative des académies par le truchement des conseillers du recteur, DAET ou DAFPIC, à l'occasion de la préparation du CPRDFP.

Dans les régions où les conseils régionaux ne privilégient pas l'offre consulaire et où les réticences des enseignants ne sont pas trop fortes, cette coopération permet de développer significativement l'offre de formation en apprentissage dans les lycées.

Ainsi la région Alsace compte 15 194 apprentis (chiffre 2013) répartis dans 33 CFA. 40,6 % de ces apprentis sont accueillis dans seize CFA gérés par les lycées publics, alors que la moyenne nationale est de 10 %. De plus, est en préparation un protocole d'accord entre la région, la Direccte, le rectorat, les chambres consulaires, les OPCA et la Coparef, relatif au développement de l'alternance. L'objet de ce projet est de définir le pilotage, la coordination et les principaux objectifs de l'ensemble du dispositif.

Les académies privilégient les structures labellisées comme les Lycées des Métiers pour implanter ces formations.

Suite aux instructions ministérielles récentes concernant la priorité donnée au développement des formations par apprentissage, plusieurs académies ont mis en place un groupe de travail académique réunissant inspecteurs, chefs d'établissement et le CFA académique, lorsqu'il existe.

Ainsi, dans l'académie de Caen, fort d'une volonté de dispenser un enseignement de qualité, un groupe de travail académique a rédigé un guide méthodologique pour « mettre en œuvre la mixité ». L'apprentissage public dans l'académie de Caen concerne environ 550 apprentis pour un réseau bas normand de 9 500 apprentis, soit environ 6 %. Les niveaux de formation sont davantage de niveaux IV et III avec une particularité dans la mixité des statuts et des parcours qui s'est développée dans plus de 50 % des formations depuis 2006. Ces organisations mixtes ont créé des nouvelles formes d'hétérogénéité au sein des classes et des parcours qui ont obligé à repenser les ingénieries pédagogiques et les postures didactiques. Dans les montages administratifs innovants, une hybridité des opérateurs de formation est à remarquer avec l'ouverture en septembre prochain dans un EPLE (lycée Fresnel à Caen) d'un BTS Commerce international avec un CFA hors les murs de l'AGEFA CGPME sur la base d'une convention de mise en œuvre et de 2 conventions financières (CFA EN du Calvados et le CFA hors les murs, CFA EN Calvados et l'EPLE). La dernière convention permet de gager des heures-poste avec le Rectorat. Cette ouverture est le fruit d'un travail concerté entre le rectorat, le conseil régional, l'AGEFA-CGPME, le lycée Fresnel et le CFA EN calvados. Apprentissage privé et apprentissage public peuvent coopérer, à l'image de la construction d'une plate-forme pédagogique en BTS avec mixité d'apprentis et de spécialités entre CFA du BTP (BTS Enveloppe du bâtiment) et CFA EN (BTS Systèmes Constructifs Bois et Habitat).

1.3.4.3 La coopération transfrontalière dans le domaine de la formation professionnelle et de l'insertion professionnelle : l'exemple de l'académie de Strasbourg

La situation géographique de l'académie ouvre de nombreuses perspectives d'insertion professionnelle aux jeunes au-delà de son territoire, dans le bassin d'emploi Alsace-Allemagne (Bade-Wurtemberg) et Suisse. Toute réflexion sur l'insertion professionnelle des jeunes doit évidemment tenir compte des données concernant le nombre d'emplois disponibles. Or une étude récente montre que, pour une génération de 800 000 jeunes arrivés sur le marché français, on compte 27 millions d'emplois en France, alors qu'en Allemagne pour 700 000 jeunes entrants l'économie offre 42 millions d'emplois. Les besoins de main-d'œuvre de la première puissance économique européenne, voisine, sont un des atouts majeurs de l'Alsace. La maîtrise de l'allemand en est la condition. L'apprentissage de l'allemand dès l'école primaire est justifié non seulement pour des raisons culturelles, mais également eu égard au potentiel d'insertion professionnelle dans les pays germanophones voisins. L'allemand a dans l'académie de Strasbourg un double statut très particulier de langue étrangère et de langue régionale.

Ce que développe l'académie de Strasbourg à travers l'action de la MAERI (Mission Académique à l'Enseignement Régional et International) qui assure la gestion et le suivi des moyens du « fonds de concours » abondé par l'État et les trois collectivités concernées (Région Alsace, Conseil Général du Bas-Rhin et Conseil Général du Haut-Rhin), encadré par une Convention, signée en 2007 pour six ans et prorogée jusqu'en 2015, n'est certes pas transférable. Mais elle est illustrative d'une politique éducative et d'une offre de formation qui s'adaptent à leur environnement.

L'académie consacre des moyens importants à l'apprentissage des langues dans tous les niveaux de formation :

- enseignement bilingue dès l'école primaire, classes bi-langues en collège, sections européennes en lycée,
- et pour la voie professionnelle, l'expérimentation Azubi-bac pro depuis la rentrée scolaire 2014 entre quatre lycées professionnels alsaciens et quatre établissements allemands. Ce nouveau dispositif franco-allemand a été mis en place à la rentrée 2014 (quatre établissements alsaciens et quatre établissements partenaires allemands). Il est le fruit de la réflexion sur la co-qualification dans la voie professionnelle, menée par l'académie de Strasbourg et le Land du Bade-Wurtemberg (un représentant d'une chambre de commerce

et le ministre des Affaires européenne du land) et donne une chance supplémentaire aux élèves et apprentis pour leur future insertion professionnelle. En cas de réussite, ils obtiendront un baccalauréat professionnel, une attestation de compétences professionnelles et un diplôme de qualification en langue (niveau B2) élaboré par les chambres et reconnu par les entreprises outre-Rhin. Pour atteindre cet objectif, un renforcement linguistique est organisé : une heure trente de langue complète l'horaire habituel, trois heures de spécialité professionnelle sont enseignées dans la langue du pays partenaire et vingt heures sont consacrées à un enseignement des compétences interculturelles. Le dispositif repose sur une coopération entre les enseignants pendant le cursus de formation, sur des modules de formation communs (contenus élaborés par les deux parties et évalués selon les même modalités) et par des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) dans le pays partenaire (6 semaines en Allemagne, 8 semaines en France) au cours de la deuxième et de la troisième année de formation.

1.3.5 Dans le domaine du développement économique, des établissements scolaires au service de l'économie des territoires

1.3.5.1 La labellisation des Lycées des Métiers, et surtout celle des Campus des Métiers et Qualifications qui associe pôle de compétitivité, tissu d'entreprises d'une même filière et formations scolaires et d'enseignement supérieur et de recherche en lien avec la filière sont l'expression aujourd'hui la plus aboutie d'un établissement scolaire acteur du développement économique.

L'académie de Caen a répondu au premier appel à projet lancé en mai 2013 en présentant la candidature du « Campus des métiers et des qualifications de l'industrie des énergies » sur le territoire de Cherbourg. Le dossier a été porté à la fois par le recteur, le président de région et le président d'université. En appui de l'énergie nucléaire, il s'agit de développer les énergies marines renouvelables dans le cadre de la transition énergétique. En association avec la recherche et les industries, le campus est composé de seize établissements de formation de l'enseignement secondaire (trois lycées) à l'enseignement supérieur sur les trois voies de formation - scolaire, apprentissage et formation continue. Le lycée Tocqueville à Cherbourg est l'EPLE support du campus, son proviseur assurant la présidence.

Le comité de pilotage avec les seize membres est en place, ainsi que le bureau du campus. Quant au comité d'orientation réunissant, le bureau, les entreprises et associations, sa présidence est assurée par le délégué interrégional d'EDF pour la Normandie. Il s'est réuni en juin 2014. Une convention relative au campus a été signée par les seize membres avec l'accord de leur CA. Elle a fait aussi l'objet d'une approbation par le recteur, le président de région et le président d'université lors de l'inauguration du campus le 30 juin 2014.

S'agissant du 2ème appel à projets paru au BOEN le 20 février 2014, un projet de campus commun aux deux académies de Rouen et de Caen et aux deux régions Haute-Normandie et Basse-Normandie est en cours d'expertise par le comité national autour d'un Campus des Métiers et des Qualifications « Propulsions, Matériaux & Systèmes Embarqués ». Pour l'enseignement supérieur, la Communauté d'Universités et d'Établissements Normandie contribue à la réponse au travers principalement des universités de Caen, Rouen, le Havre, des grandes écoles, ENSICAEN, ESIGELEC, INSA Rouen, ISPA.

1.3.5.2 Les Plates-Formes Technologiques

Issues de la loi sur l'innovation du 11 juillet 1999, les plates-formes technologiques représentent un potentiel de synergies importantes pour les lycées et les entreprises notamment celles du tissu local des PME-PMI. Les lycées disposant d'équipements industriels modernes pour dispenser leurs formations peuvent, par voie de convention, assurer des prestations de services en vue de réaliser des actions de transfert de technologies. Pour les lycées, ces équipements financés par la région permettent de former les élèves sur des techniques directement opérationnelles et d'améliorer ainsi l'employabilité des élèves. En outre, la présence d'une plate-forme technologique dans l'établissement facilite la veille technologique et entretient la formation des enseignants. Les établissements d'enseignement supérieur, dans le cadre des licences professionnelles ou des IUT par exemple, et les écoles d'ingénieurs peuvent être parties prenantes.

Pour les entreprises, les plates-formes technologiques permettent un accès à l'innovation sans en assumer le coût d'entrée. Le rapprochement avec l'établissement de formation permet une adéquation directe des futurs employés potentiels.

Dans chacune des académies visitées, la mission a repéré l'existence de plates-formes technologiques, le plus souvent incorporées au Campus des métiers et qualifications.

Désormais, il appartient aux académies, en concertation avec l'ensemble des partenaires, professionnels, région et service public de l'emploi, de capitaliser leurs pratiques, de les évaluer, et de les inscrire dans une stratégie et un pilotage explicites dans lesquels orientation et insertion professionnelle sont intimement articulées, ce qui peut permettre à la relation Ecole-Entreprise de s'installer dans la voie générale des lycées. Et il appartient au niveau national de veiller à un développement égal sur le territoire de ces pratiques partenariales et de les évaluer dans leur cadre académique.

2 DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS EST UNE MISSION QUI IRRIGUE PROGRESSIVEMENT TOUTE L'UNIVERSITE

La mission n'a pas eu l'ambition de présenter un état des lieux exhaustif des partenariats noués par les établissements d'enseignement supérieur avec le monde économique dans toutes les dimensions de leurs missions.

Elle s'est attachée plus modestement à appréhender les forces et faiblesses des partenariats conduits à des fins d'insertion professionnelle par les universités ressortissant des territoires concernés par le choix de visiter six académies et régions. Elle a complété son champ d'observation en rendant visite à une grande université parisienne, l'Université Pierre et Marie Curie, et à une école d'ingénieurs dans le cadre de la visite de l'académie de Montpellier.

2.1 Les universités possèdent déjà une forte expérience de partenariat économique dans leurs composantes IUT et IAE, dans les écoles d'ingénieur intégrées, et dans les activités de recherche

2.1.1 Pour les IUT (Institut universitaire de technologie) et les IAE (Institut d'administration des entreprises), la bonne insertion de leurs diplômés tient au partenariat université-entreprise qui est au cœur de leur fonctionnement et constitutif de leurs maquettes pédagogiques

2.1.1.1 A l'IUT Robert Schumann, composante de l'université de Strasbourg, et à l'IUT Lyon 1, composante de l'université Claude Bernard de Lyon

- les professionnels siègent au conseil d'administration, au moins 30 % des membres,
- les professionnels assurent 20 % des enseignements,
- les professionnels participent aux jurys de recrutement et de délivrance des diplômes,
- les étudiants ont des stages obligatoires en entreprise dans leur cursus, dix semaines minimum en DUT, seize en licence professionnelle,
- la taxe d'apprentissage constitue une ressource indispensable pour l'IUT, 40 % à R. Schumann,
- les IUT développent des formations en alternance et ouvrent leurs formations aux salariés en formation continue,
- les IUT disposent de plates-formes technologiques qu'ils mettent à disposition de PME-PMI.

Les IUT disposent d'un réseau national qui, depuis une dizaine d'années, a pris en charge (conjointement avec les travaux conduits par leur université de rattachement dans le champ de l'insertion professionnelle) la mesure des taux d'insertion professionnelle des diplômés et la communication de ces indicateurs. L'enquête nationale sur le devenir des diplômés de DUT, conduite en partenariat avec la DGESIP, en est à sa onzième édition.

Pour chacune des vingt quatre spécialités de DUT, cette enquête permet de connaître non seulement le taux d'insertion à vingt huit mois après le diplôme, mais également la nature du contrat de travail à la date de l'enquête. Le taux de retour de l'enquête (nombre de répondants sur nombre de diplômés) est toujours indiqué. Cette enquête gagne chaque année en robustesse.

Pour les résultats de la neuvième enquête nationale, 96 % des départements d'IUT avaient répondu, le taux de retour était de 51,3 %, avec 25 IUT à plus de 60 %. Si le DUT de Chimie a un taux d'insertion de 85 % et un taux de retour de 65 %, le DUT de Techniques de commercialisation a un taux d'insertion de 43 % et un taux de retour de 42,6 %. Le paradoxe de ces résultats est de montrer que 80 % des diplômés de DUT poursuivent leurs études.

2.1.1.2 L'IAE de Caen, composante de l'université de Caen

L'IUT accueille 1 300 étudiants en formation initiale dont 300 en apprentissage et 1 000 stagiaires en formation continue dans ses deux départements, le département Management du social et de la santé et le département Banque-finance-assurance. Le conseil de la composante est présidé par une personnalité issue de l'entreprise et le partenariat avec les branches professionnelles et leurs centres de formation est très étroit. L'IAE de Caen compte 46 enseignants-chercheurs pour 340 intervenants professionnels.

2.1.2 Le modèle des écoles d'ingénieurs est intégré dans certaines universités

La mission, dans le cadre de ses visites en académies, a pu rencontrer les responsables d'une école d'ingénieurs, l'Ecole des Mines d'Alès (voir pièce jointe 4). Le modèle des écoles d'ingénieurs réalise complètement le rapprochement Emploi-Formation. Il est présent dans les universités à travers les écoles d'ingénieur intégrées.

L'Ecole européenne de chimie, polymères et matériaux, composante de l'université de Strasbourg, compte 320 étudiants recrutés à bac+2 et 100 étudiants recrutés à partir d'une préparation intégrée. Encadrée par la CTI (Commission des titres d'ingénieurs) qui fixe le cadre de suivi des étudiants et oblige à des liens avec les industriels, la formation d'ingénieur chimiste comprend :

- des stages en entreprises : 2 mois en 1ère année, 4 mois en 2ième année, 6 mois en 3ièmeannée, un des deux derniers se déroulant obligatoirement à l'étranger.
- un parcours projet/prospective en 2ème année (50 heures par étudiant).
- l'enseignement de l'économie (20 % de la maquette de formation).

Le partenariat avec les entreprises donne lieu au développement de « microprojets » qui apportent des ressources propres à l'école et permet à des étudiants d'intervenir dans des PME sous deux formes : 900 euros de prestations pour un travail de deux étudiants à raison de 50h par étudiant, ou 1 200 euros pour un travail d'un groupe de huit à douze étudiants intervenant ponctuellement sur une période de six mois. Les projets sont suivis par un tuteur industriel bénévole, un tuteur managérial professionnel payé sur vacations et un tuteur scientifique enseignant. Une commission des stages, animée par un enseignant (rémunéré en heures complémentaires), collecte les sujets de stages, valide les projets de stages et maintient un site d'offre de stages.

Les diplômés partent en thèse pour 40 % d'entre eux, 5 à 10 % prennent une formation complémentaire en management, le reste se dirige vers l'industrie. Le suivi de l'insertion est conduit par une commission interne, animée par un enseignant qui prend en charge l'enquête nationale menée par la Conférence des Grandes Ecoles, mais également assure le suivi de chaque promotion, filière par filière.

2.1.3 Dans le cadre de la recherche contractuelle, porteuse d'un fort partenariat économique, un dispositif favorisant l'insertion des doctorants, le CIFRE.

La recherche sur projets, lorsqu'elle n'est pas financée par l'ANR (Agence nationale de la recherche), est le plus souvent réalisée dans le cadre de contrats de recherche signés avec des partenaires extérieurs au premier rang desquels figurent les entreprises. Mais l'objet de la mission n'était pas d'évaluer le partenariat que les universités conduisent au titre de la recherche. Cependant, la mission s'est intéressée à un partenariat qui, participant au financement des doctorants, en favorise l'insertion professionnelle.

Les conventions industrielles de formation par la recherche (CIFRE) existent depuis 1981. Les CIFRE sont gérés et animés par l'ANRT (association nationale de la recherche et de la technologie) pour le compte du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. En 2011, 1 750 jeunes bénéficiaient d'une convention CIFRE dans le cadre de leur parcours de formation doctorale. Une enquête sur le devenir professionnel des docteurs ayant bénéficié du dispositif CIFRE l'année 2000, commanditée par l'ANRT, indiquait un taux d'insertion de 90 % au bout de six mois.

L'université Claude Bernard de Lyon affiche trente cinq CIFRE pour 350 doctorants. La convention CIFRE associe, autour d'un projet de recherche qui aboutit à une soutenance de thèse, trois partenaires, l'entreprise, le doctorant et un laboratoire de recherche. L'entreprise signe un contrat de recherche de trois ans en règle générale et verse un salaire annuel de 23 484 euros (minimum 2009).

Fin 2014, l'université de Caen dispose de dix huit contrats CIFRE en cours. Sur la période 2011-2014, vingt six CIFRE ont financé des thèses de doctorat (cinq ont débuté en 2011-12 ; trois en 2012-13 ; treize en 2013-14 ; cinq pour l'instant en 2014-15). Il s'agit d'un dispositif apprécié qui permet de favoriser l'insertion professionnelle des docteurs dans le secteur privé et qui contribue de plus à augmenter le financement de thèses. Le contrat de collaboration mis en place avec l'entreprise à cette occasion peut aussi être un levier pour permettre de créer des partenariats dans la durée pouvant déboucher sur d'autres collaborations à l'issue de la thèse entre le laboratoire d'accueil et l'entreprise.

2.2 Avec la loi Libertés et Responsabilités des Universités du 10 août 2007, confirmée par la loi Enseignement Supérieur et Recherche du 22 juillet 2013, l'insertion professionnelle des étudiants devient une mission explicite des universités au même titre que la formation et la recherche.

En 2006, le rapport « De l'université à l'emploi », dit rapport Hetzel du nom du président de la commission du débat national « université-emploi », avait posé les fondements d'une nouvelle stratégie pour l'université en proie à un fort échec dans son premier cycle : repenser l'information et l'orientation, améliorer la professionnalisation, rapprocher durablement l'université du marché du travail, créer un partenariat universités-entreprises pour la croissance économique.

Avec la loi LRU de 2007, une nouvelle mission est explicitement confiée aux établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit non seulement de mesurer l'employabilité ou l'adéquation des diplômes au potentiel d'embauche du marché du travail, mais aussi d'intégrer l'objectif d'insertion professionnelle au cœur des cursus, de l'offre de formation et dans l'accompagnement des étudiants vers l'emploi.

La loi ESR de 2013 a confirmé et renforcé cette mission nouvelle dévolue aux universités.

Dans toutes les universités visitées, la mission a pu constater que la dimension de l'insertion professionnelle pénètre la gouvernance et le pilotage de l'établissement, l'activité des services centraux, et progressivement toute l'offre de formation.

2.2.1 La gouvernance des universités identifie de plus en plus la mission d'insertion professionnelle des étudiants et le partenariat économique

L'université de Strasbourg a crée trois vice-présidences sur le champ considéré, deux vice-présidences déléguées rattachées à la vice-présidence formation et une vice-présidence spécifique.

- La vice-présidence déléguée à la réussite étudiante intervient sur le segment « bac-3/bac+3 »,
- la vice-présidence déléguée à l'insertion professionnelle est en charge du pilotage du Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle,
- et une vice-présidence est dédiée au partenariat avec les entreprises.

L'université Claude Bernard a choisi de créer un service partenariats socio-économiques avec une vice-présidence déléguée en charge des partenariats, secondée d'un chargé de mission issu du monde de l'entreprise.

L'université de Lille 3, université de sciences humaines et sociales, a deux chargés de mission intégrés à l'équipe de direction de l'université ;

- un chargé de mission entrepreneuriat étudiant,
- un chargé de mission transition lycée-université et réussite étudiante.

L'université de Cergy-Pontoise a une vice-présidence en charge de la professionnalisation et une vice-présidence en charge de l'orientation professionnelle et des relations avec les entreprises.

La nouvelle université de Montpellier, issue de la fusion au 1er janvier 2005 de Montpellier 1 et de Montpellier 2, s'est dotée d'une vice-présidence déléguée à la professionnalisation et d'une vice-présidence déléguée à la valorisation et aux partenariats industriels.

L'Université Pierre et Marie Curie a distingué de manière stratégique le partenariat socio-économique qui a une finalité d'insertion professionnelle et le partenariat économique qui a une finalité de recherche, et sur cette base s'est dotée d'une vice-présidence à l'insertion professionnelle en charge du premier et a confié le second à la vice-présidence recherche. En outre, elle possède une vice-présidence Entreprises plus dédiée au partenariat avec les membres de la Fondation.

Seule l'université de Caen Basse Normandie n'a pas encore modifié sa gouvernance en matière de structuration même si ces missions font l'objet d'une attention particulière et d'axes stratégique au niveau de l'équipe présidentielle.

2.2.2 Les services centraux, SCUIO et BAIP, jouent un rôle structurant sur le champ de l'orientation et l'information des étudiants, de l'accès aux stages, et de l'accompagnement vers l'emploi

A l'université de Strasbourg, Espace Avenir est un service d'appui aux composantes mais qui mène aussi des actions spécifiques comme l'organisation d'événementiels. Espace-avenir intervient dans le domaine de l'orientation, de l'aide à la recherche de stages, et de la préparation à la recherche d'un emploi. Il comprend quatre pôles, un « service lycéens », un « service étudiants », un « service jeunes chercheurs » et un « service entreprises et administrations ». Il est issu de la fusion des SCUIO des trois universités fusionnées. Il s'agit d'un service de 19 personnes physiques pour 17,5 ETP, auxquelles il faut ajouter cinq COP (conseillers d'orientation psychologues) à mi-temps détachés par le rectorat et quatre contractuels recrutés sur crédits IDEX.

Le SOIE à l'université Lyon 1 est le Service d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants. Son offre de service comprend :

- un espace conseil où l'étudiant peut rencontrer les consultants de Soie,
- des ateliers : un atelier d'aide à la rédaction de CV et de lettre de motivation, un atelier de simulation d'entretiens soit pour trouver un stage soit pour trouver un emploi, des ateliers spécifiques pour jeunes diplômés,
- des entretiens individuels d'orientation et de réorientation,
- l'organisation de conférences et d'évènements comme « les rencontres du jeudi » qui se tiennent au campus de La Doua de 17h30 à 19h avec des professionnels du marché du travail et des entreprises,

- le parrainage d'un étudiant en L1 par un étudiant en L2/L3,
- des sites web métiers, un annuaire électronique sur les entreprises en France (Kompass), la documentation de l'ONISEP, de l'APEC, le répertoire des diplômes universitaires de France,
- les entreprises peuvent y déposer leurs offres de stage et leurs offres d'emploi,
- les étudiants et les anciens étudiants peuvent accéder à l'annuaire des anciens diplômés tenu par l'association Lyon 1-Alumni.

L'EOI, Espace Orientation et Information à l'université de Caen Basse Normandie, a pour missions :

- d'accompagner les étudiants et futurs étudiants dans leur choix d'orientation ou de réorientation, dans la construction de leur projet professionnel, dans la préparation de leur insertion professionnelle,
- de soutenir les composantes et leurs équipes pédagogiques dans la mise en œuvre d'actions d'aide à l'orientation et à l'insertion des étudiants,
- de valoriser l'offre de formation de l'université auprès de tous publics : organiser ou participer à des événementiels, campagnes d'information sur les réseaux sociaux,
- de collecter et diffuser auprès des étudiants des offres de stage et d'emploi,
- de produire des indicateurs sur les parcours de formation et sur l'insertion professionnelle des étudiants,
- de développer l'entrepreneuriat étudiant (offrir aux jeunes un parcours entrepreneurial dans l'enseignement supérieur, améliorer la reconnaissance et l'accompagnement de projets de création d'entreprises par les étudiants et jeunes diplômés).

Les services centraux, soutenus par des politiques d'établissement de plus en plus affirmées, jouent aujourd'hui dans les universités françaises un rôle structurant dans l'accompagnement de l'étudiant vers le stage et vers l'emploi. Les étudiants interrogés par la mission le reconnaissent volontiers.

Mais leur action reste souvent périphérique au domaine de la formation, le relai doit être alors pris par l'enseignant-chercheur et par les écoles doctorales pour que l'intégration professionnelle intègre les cursus. Certes, l'évolution du référentiel enseignant depuis le décret du 23 avril 2009 stipule que l'enseignant s'engage sur les questions d'insertion professionnelle, mais les services communs ont le sentiment de rester seuls en charge de cette mission et estiment qu'il faut maintenant inciter les équipes enseignantes à participer aux actions menées conjointement, dans leur conception comme dans leur réalisation, même si l'accompagnement individuel des étudiants sur les questions liées au projet d'orientation et d'insertion reste une mission dédiée à leurs conseillers.

2.2.3 La publication des taux d'insertion professionnelle est devenue l'acte majeur de la communication des universités.

L'Observatoire Régional de l'Enseignement Supérieur pour l'Insertion Professionnelle des Etudiants, crée en 2002, réunit les deux universités de la Région Alsace, UNISTRA et UHA, et est intégré au service de pilotage des universités. Il dispose de deux chargés d'études et d'un référent scientifique, maître de conférences en Géographie. Sa mission est de réaliser des enquêtes sur l'insertion professionnelle des diplômés des deux universités. La population enquêtée chaque année recouvre tous les diplômés de master, licence professionnelle, diplôme universitaire de technologie et doctorat. Les indicateurs retenus pour l'analyse sont :

- des indicateurs quantitatifs portant sur la situation professionnelle et les caractéristiques de l'emploi occupé 30 mois après l'obtention du diplôme.

- des indicateurs qualitatifs portant sur l'avis des diplômés sur l'emploi occupé.
- Les publications de l'ORESIPE sont devenues une aide au pilotage essentielle comme le reconnaît le président de l'Université de Strasbourg. De ces publications, la mission a retenu quatre études illustratives du suivi des parcours étudiants que fait une université aujourd'hui :
  - « Suivi de Cohorte des bacheliers 2006 entrés à l'université en 2006-2007 par licence ». Exemple de la licence MPC, maths-physique-chimie : 51 étudiants en L1, 73 % obtiennent la licence, 51 % en 3 ans et 22 % en plus de 3 ans.
  - « Devenir des diplômés 2010 ensemble des mentions de Master » : avec un taux de réponse de 72 %, 68 % ont un emploi, 9 % sont en recherche d'emploi, 20 % en poursuite d'études, 2 % en inactivité et 1 % divers. La durée moyenne d'obtention du premier emploi est de 2,5 mois. 73 % sont satisfaits de la qualification de l'emploi
  - « Devenir de diplômés 2010 des 32 licences professionnelles » : 640 diplômés, 479 répondants pour lesquels 75 % ont un emploi, 10 % sont en recherche d'emploi, 12 % en poursuite d'études et 3 % en inactivité.
  - « Devenir en 2013 des docteurs 2010, ensemble des écoles doctorales de l'université » : 481 diplômés, 296 répondants dont 55 % ont un emploi, 29 % sont en post-doc, 11 % en recherche d'emploi et 5 % en divers.

Les missions de l'Observatoire de l'université de Caen sont :

- de produire des indicateurs réguliers au niveau le plus fin par domaine, diplôme, mention, spécialité pour répondre aux demandes de l'établissement, du ministère et des partenaires (indicateurs de poursuite d'études, d'insertion professionnelle, de conditions d'insertion professionnelle) ;
- d'apporter les informations quantitatives et qualitatives utiles aux différents acteurs de l'université et partenaires (aide à la décision politique régionale, aide au pilotage de l'établissement, aide à la définition de l'offre de formation, aide aux composantes, aux enseignants) ;
- d'aider aux choix d'orientation des élèves, des étudiants et de leur famille (permettre à chaque élève de lycée, à chaque étudiant et aux familles de savoir qui s'inscrit dans les formations supérieures universitaires bas-normandes, de savoir ce que sont devenus les anciens étudiants des formations généralistes et professionnelles en termes de poursuites d'études et d'insertion professionnelle).

Pour mener à bien ces missions, plusieurs enquêtes sont réalisées chaque année. Ces enquêtes sont essentiellement des études de parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants de l'Université. Les enquêtes de situation à six mois sont faites à l'initiative de l'université et les enquêtes d'insertion professionnelle à trente mois sont faites dans le cadre de l'enquête nationale. Toutes les publications de l'Observatoire Unicaen sont accessibles sur les pages « orientation-insertion » du site de l'université de Caen. Les informations peuvent être consultées et/ou téléchargées par diplôme et type de publications.

2.2.4 La professionnalisation des formations se généralise aujourd'hui avec les modules de projet personnel et professionnel dans les parcours licence.

Les formations professionnelles en université sont d'abord apparues durant les années 1970 dans le second cycle avec les MSG (Maîtrise de sciences de gestion), les MST (Maîtrise de sciences et techniques), les MIAGE (Méthodes informatiques appliquées à la gestion), et dans le troisième cycle avec les DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisés). Dans les années 1980, les DEUST (Diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques) et les écoles d'ingénieurs intégrées sont venues compléter cette offre. Mais ces formations sont restées en accès limité, le nombre d'étudiants étant strictement limité en fonction des débouchés prévisionnels.

Puis sont apparues les licences professionnelles (arrêté du 17 novembre 1999). Depuis, les licences professionnelles qui concernent en 2011 24 % des titulaires de licence n'ont cessé de se développer. De 2005 à 2011, le nombre des licences professionnelles délivrées a doublé quand dans le même temps le nombre de licences générales augmentait de moitié. Les masters se sont également professionnalisés ; l60 665 diplômes des masters professionnels ont été délivrés en 2011, 18 002 en masters recherche et 43 377 en masters indifférenciés[129].

Aujourd'hui, la mission a pu constater dans les universités visitées que c'est le cursus licence générale qui est pénétré de l'exigence d'aide à l'insertion professionnelle, et que, par voie de conséquence, la distinction entre formations professionnalisantes et formations académiques tend à s'effacer.

2.2.4.1 Des modules de projet professionnel s'installent systématiquement dans les maquettes de Licence

A l'Université de Strasbourg, le Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle, adopté le 30 mars 2010 par les instances de l'université, indiquait que les maquettes de formation habilitées pour la période 2009-2012 devaient intégrer :

- au moins deux unités d'enseignement de projet professionnel en licence, l'une en L1 et l'autre en L2 ou L3 ;
- la possibilité de choisir en unité d'enseignement libre des unités d'enseignement en cohérence avec leur projet personnel et professionnel ;
- des stages intégrés dans les cursus ou des stages volontaires au titre des unités d'enseignement libres ;
- l'intégration des certifications CLES (certificat de compétences en langues d'enseignement) et C2I (certificat informatique et internet) dans le cursus de licence.

A l'Université Claude Bernard de Lyon, les instances de l'université ont adopté un document-cadre qui, pour la procédure d'accréditation des diplômes sur la période 2016-2020, indique que « les représentants du monde socioprofessionnel sont associés à la conception et à l'évaluation des formations et participent aux enseignements » (décision CEVU 8/04/2014, CS 01/04/2014, CA 22/04/2014.

[129] Ces données sont extraites de Repères et références statistiques 2014, publication MENESR

S'agissant du cursus licence, le document stipule que « Les parcours de licence sont conçus de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet personnel et professionnel en favorisant leur intégration, leur orientation et leur spécialisation ». La licence assure à l'étudiant l'acquisition d'un ensemble de connaissances et compétences

- compétences disciplinaires ;
- compétences linguistiques en langues vivantes étrangères ;
- compétences transversales ;
- compétences préprofessionnelles, fondées sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation, sur l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant. Le document cadre est accompagné d'une annexe qui constitue « Le référentiel des compétences préprofessionnelles et transférables », construit sur la base de deux référentiels nationaux (référentiel des compétences de licence et référentiel « connaissance de l'entreprise »).

Chaque parcours de licence doit prévoir un stage obligatoire ou facultatif intégré au cursus faisant l'objet d'une évaluation concourant à la délivrance du diplôme et valorisé par des crédits.

Les universités de sciences humaines et sociales pour lesquelles le monde socioprofessionnel n'est pas un partenaire naturel, introduisent elles aussi des modules d'enseignement développant les compétences transversales et préparant à l'employabilité future.

L'université de Lille 3, université de sciences humaines et sociales, a prévu l'installation systématique d'une part professionnelle dans tous les cursus. A tout étudiant est proposée une unité d'enseignement qui prend en compte des activités non académiques enrichissant son parcours et contribuant à la construction de son projet personnel et professionnel. Cette unité d'enseignement valorisée à trois ECTS (European Crédits Transferts System) se décline par modules :

- soit un module « identifier ses compétences et formaliser son projet ». Le public visé est celui de tous les parcours de licence. Il permet à l'étudiant de construire son projet professionnel : analyse d'expérience, analyse de sa formation, analyse d'une petite annonce et étude de cas, méthodologie de construction de son projet personnel et personnel.
- soit un module « conférence sur les métiers ». Il s'agit de faire découvrir les métiers et leurs débouchés. La capacité d'accueil est de 150 étudiants par conférence. Il s'adresse à tous les parcours de licence et la participation est obligatoire à quatre conférences (au choix de l'étudiant) sur les six proposées au 2ème semestre. Il est validé par trois ECTS.
- soit un module « conférences sur les secteurs d'activités professionnelles et /ou thématiques économiques. La participation est obligatoire à quatre (au choix) sur sept conférences proposées et cela se fait à destination de tous les étudiants de licence. L'évaluation se fait sur l'assiduité et la rédaction d'un rapport comprenant la présentation d'un secteur d'activité ou d'une thématique que l'étudiant aura choisi et d'une réflexion personnelle autour de ses propres représentations et de son projet. Ce module est crédité de trois ECTS.
- soit un module destiné à tous les étudiants de licence. « Entreprendre : de l'idée au projet » qui sensibilise les étudiants à la création d'activité et à la posture entrepreneuriale. Sous la forme d'un enseignement de douze heures en présentiel mais limité à deux groupes de trente étudiants chacun, il est crédité de trois ECTS.

2.2.4.2 L'essor des licences professionnelles et des masters professionnels dans les universités est vecteur de développement de formations en alternance.

A l'Université Claude Bernard de Lyon, les enseignements en licence professionnelle sont assurés pour au moins 25 % de leur volume par des enseignants associés ou des chargés d'enseignement exerçant leur activité professionnelle principale dans un secteur d'activités correspondant à la formation. Sur les cinquante cinq licences professionnelles qu'offre l'université, cinquante trois sont en alternance. Toutes les nouvelles créations de licence professionnelle sont ouvertes sous le régime en alternance.

L'université Cergy-Pontoise propose 100 % de ses licences professionnelles en alternance. Le frein au développement de celles-ci pourrait provenir des priorités du Conseil Régional d'Ile de France qui privilégie une politique de soutien des formations infra-bac.

En 2011, on compte 122 900 apprentis dans les universités soit 5 % des effectifs étudiants. 28,2 % des apprentis sont dans une formation de l'enseignement supérieur en 2013. Le nombre d'apprentis croît de 10,3 % en 2011-2012, +17,6 % en master et +13,2 % en licence professionnelle[130].

2.3 Mais la mission d'insertion professionnelle repose actuellement sur une appropriation inégale et partielle des partenariats avec le monde économique et se heurte à sa non valorisation dans le métier d'enseignant-chercheur

2.3.1 Une méconnaissance des accords-cadres nationaux, mais un dynamisme des accords locaux

La plupart des universités reconnaissent ne pas tenir compte des accords-cadres nationaux ou ne pas attendre la signature d'un accord-cadre pour engager un partenariat en propre. Le protocole de collaboration entre le MESR, la CPU, la CDEFI et les partenaires professionnels signataires, signé le 29 novembre 2013 et destiné à rendre plus visibles et plus cohérents entre eux les 19 accords-cadres, conventions, accords signés entre le MESR et les branches et organisations professionnelles ou les entreprises, est connu mais non utilisé.

Le partenariat que conduit l'université est principalement un partenariat d'établissement.

A l'Université Pierre et Marie Curie, l'inventaire des entreprises partenaires de l'université montre que trente-quatre entreprises le sont au titre de l'insertion professionnelle, trente-trois au titre de la recherche, quatre au titre de la formation continue. Par ailleurs dix-neuf entreprises sont partenaires de l'université dans le cadre de la Fondation. Ces partenariats ne sont pas tous formalisés. L'Université distingue les partenariats privilégiés qui sont peu nombreux, cinq dans le champ de l'insertion professionnelle par exemple, mais qui font l'objet d'une formalisation et d'un suivi annuel très rigoureux au niveau de l'équipe présidentielle.

Entre l'accord-cadre national qui n'est pas toujours connu et le partenariat engagé par l'université se présente un espace pour les accords inter-universités.

[130] L'état de l'ESR en France avril 2014 » publication MENESR.

Parmi la liste des dix-sept conventions signées par l'université de Strasbourg depuis 2009, La Charte Universités et Entreprises du 27 mars 2013, est un exemple d'accord qui n'est pas un accord-cadre national décliné mais un accord interrégional entre cinq présidents d'universités (Strasbourg, Toulouse, Aix-Marseille, Paris-Est Créteil, Paris 13), quatre chefs d'entreprise (La Poste, Safran, Crédit agricole, Accenture) et Xavier Fontanet, président d'honneur d'Essilor. Elle comprend trois engagements en matière de formation et d'insertion : favoriser le recrutement universitaire sur des postes à haut potentiel, améliorer la lisibilité croisée des universités et des entreprises, améliorer la connaissance réciproque du fonctionnement de l'entreprise et de l'université.

Au niveau régional, les universités n'ont pas d'interlocuteurs uniques ni d'instances où elles peuvent se faire représenter. Dans l'organisation des régions, les lycées, la formation professionnelle continue, l'enseignement supérieur, le développement économique, relèvent de vice-présidences différentes. La mise en place des CREFOP dans le cadre de la loi du 5 mars 2014 sera l'occasion d'organiser une représentation de l'enseignement supérieur puisque y siégera un délégué coordonnateur de la formation continue de l'enseignement supérieur nommé par le ministre sur proposition du recteur, comme le prévoit la circulaire du 30 octobre 2014.

2.3.2 Le partenariat est souvent à l'initiative des composantes mais une politique d'établissement se met en place

2.3.2.1 A l'origine d'une recherche de partenaires économiques, les besoins de la composante ou de l'unité de recherche

La Faculté des sciences du sport à l'université de Strasbourg illustre la nécessité pour une composante de sciences humaines et sociales de trouver des partenaires économiques afin de trouver des stages à ses étudiants et de développer leur employabilité. Depuis les années 1980, l'insertion professionnelle des étudiants de sports est une forte tradition ; si 20 % des étudiants ont pour débouché l'enseignement, 80 % vont se diriger vers les filières des métiers du sport (30 % management du sport, 20 % activités physiques adaptées, 5 à 10 % entraînement sportif). L'enquête ORESIPE, deux à deux ans et demi après la sortie, donne un taux d'insertion à 80 %. Les stages en entreprises sont présents dans la formation dès la 2ième année, en licence de deux à quatre mois, en master1 pour six mois. Pour suivre les stages, la composante dégage des moyens propres : trois PAST (professeurs associés) + un MC (maître de conférences) à mi-temps. Les partenariats avec le monde économique ont pour finalité de trouver des terrains de stages et de préparer l'insertion professionnelle des étudiants :

- partenariat avec les ligues sportives pour le management et les activités physiques adaptées ;
- partenariat avec les administrations des collectivités territoriales pour des métiers de conseillers territoriaux et éducateurs sportifs pour les écoles primaires et les quartiers populaires ;
- partenariat avec le secteur marchand, accords avec Adidas qui prend des stagiaires et recrute des cadres, avec Puma et Décathlon notamment sur une Licence professionnelle de ventes d'articles de sport.

2.3.2.2 Des partenariats pas toujours lisibles et visibles

D'une part, le relationnel tient une part importante dans les partenariats, de nombreux acteurs universitaires l'ont mis en avant. De fait, le partenariat, surtout au niveau des composantes, est affaire de réseau et ne donne pas lieu toujours à des accords ou conventions formalisées. Du côté de l'entreprise, si le responsable pédagogique est bien connu et la composante identifiée, l'université à laquelle appartient la composante ne l'est pas pour autant, ni la diversité des formations qu'elle offre.

D'autre part, une tension traverse les universités entre le besoin de développer une politique d'établissement et la culture de l'autonomie des composantes. A l'Université de Lille 3, la présidence est soucieuse de ne pas dessaisir les composantes de leurs partenariats et de leurs liens avec leurs partenaires privilégiés.

Coexistent donc des cultures locales de montage et de signature de convention au niveau des composantes, particulièrement vivaces dans les IUT, les IAE, composantes qui font appel à des partenaires professionnels pour intervenir dans les formations, et une politique d'établissement qui se met en place sur ce champ.

L'absence de cartographie ou de typologie dans la plupart des universités révèle la difficulté qu'elles rencontrent à bien connaître l'ensemble de ces partenariats et à les organiser de manière plus matricielle. La connaissance de ceux-ci reste souvent intuitive et empirique.

2.3.2.3 La mise en place de politiques d'établissement

Les équipes présidentielles qui développent une doctrine sur le champ de l'ouverture au monde économique ressentent de plus en plus le besoin de développer des accords structurants que la signature par le président met en scène et de mutualiser les accords et conventions de composantes. L'évolution de la gouvernance commentée plus haut en témoigne.

Dans les universités, les conventions de partenariats, dès lors qu'elles ont un caractère global, mêlant les dimensions de formation, de recherche, et d'insertion professionnelle, sont signées par le président de l'université, souvent à l'occasion d'une manifestation particulière ou dédiée, et en présence de la presse. Lorsque les objets sont plus spécifiques, les conventions peuvent être signées par délégation par un vice-président, ou pour les IUT par leur directeur.

2.3.3 Un partenariat pas toujours suivi et peu évalué

Les partenariats font l'objet d'une réflexion et d'une discussion, en amont de leur signature, destinées à apprécier leur pertinence et leur qualité. Cette réflexion et cette discussion ont d'abord lieu au sein du conseil de la composante concernée (lorsque la convention intéresse plus spécifiquement une composante) ou directement en instance quand sa portée est plus générale et concerne l'ensemble de l'université. Elles se poursuivent ensuite, pour tous les partenariats, devant la CFVU (commission formation et vie universitaire), puis devant le conseil d'administration de l'établissement.

Cependant, si les conventions prévoient la plupart du temps des comités de pilotage ou de suivi, ceux-ci ne se réunissent pas toujours, et même lorsque ils se réunissent, il n'y pas souvent d'objectifs cibles associés à des critères d'évaluation mesurables et mesurés dans les plans d'actions.

Dans certaines universités, la mission a connaissance d'un tableau retraçant administrativement et juridiquement les accords qui ont été soumis aux discussions et votés en conseil d'administration, mais aucune exploitation n'en est faite, aucun indicateur de suivi attaché, ni les moyens humains et budgétaires y afférents examinés. Alors qu'un travail de réflexion est conduit sur les objectifs et finalités des accords, aucun travail d'évaluation quantitatif et qualitatif ne semble entrepris. Si toutes les universités interrogées ont reconnu l'utilité à évaluer leurs actions de partenariat avec le monde économique, aucune n'a développé de dispositif d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de ces partenariats.

Peu d'universités organisent et donc pilotent leurs partenariats selon la finalité, notamment en distinguant le partenariat à finalité d'insertion professionnelle et celui à finalité de recherche. Il s'agit d'une addition de partenariats qui sont « cousus mains » avec des objectifs spécifiques. **L'hybridation partenariat-insertion professionnelle-partenariat recherche, même si elle est désirée par tous, n'est pas réellement construite**. Le relationnel entre un enseignant-chercheur et le DRH de l'entreprise qui accueille des étudiants en stage ou qui recrute des diplômés et le relationnel d'un laboratoire avec une entreprise associée à un programme de recherche restent cloisonnés.

S'agissant de l'évaluation de l'efficacité des partenariats, les universités semblent s'en tenir à la publication de leur taux d'insertion par diplôme, qu'elles estiment le plus souvent à leur avantage. L'efficacité du partenariat avec les missions locales pour les étudiants en échec ou en réorientation ne donne lieu à aucune évaluation, de même que le partenariat avec Pôle Emploi pour les jeunes diplômés. A l'université Claude Bernard de Lyon, l'attractivité des formations a paru constituer un indicateur pertinent aux yeux du président. Dans cette université scientifique, la hausse de 27 % des inscriptions en licences est perçue comme le fruit d'une action très volontariste de promotion des filières scientifiques auprès des familles et des lycées.

S'agissant de l'efficience, si les universités ont bien conscience que le modèle national d'allocation des moyens budgétaires ne couvre pas leurs efforts en matière d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, elles n'en développent pas pour autant des analyses en coût complet.

2.3.4 Une mission non valorisée dans le métier d'enseignant-chercheur

La directrice de L'Ecole européenne de chimie, polymères et matériaux, école d'ingénieurs, intégrée à l'université de Strasbourg, enseignante-chercheur, souligne qu'elle consacre de plus en plus de temps à l'insertion des étudiants alors qu'elle n'est évaluée que sur ses travaux de recherche. A l'IES, unité mixte de recherche de l'université de Montpellier, un maître de conférences souligne que « l'action en faveur des entreprises est mal vue par la communauté de la recherche ». Non seulement cette activité n'est pas valorisée dans la carrière de l'enseignant-chercheur, mais s'y consacrer peut signifier se détourner ou sacrifier la recherche.

Le code de l'éducation dispose bien aujourd'hui que, outre ses missions d'enseignement et de recherche, l'enseignant-chercheur assure « la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribue à leur insertion professionnelle. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques et privées » (art L.952-3).

Mais les pratiques d'évaluation individuelle des chercheurs n'en tiennent pas encore compte.

L'évaluation individuelle des enseignants chercheurs qui est réalisée par le CNU (Conseil national des universités) et par l'établissement est faite à partir d'un rapport d'activités portant sur les trois dimensions : activités scientifiques, activités pédagogiques et d'encadrement, et responsabilités collectives. Or, comme l'a dénoncé un rapport du Sénat, l'évaluation individuelle, devenue « suivi de carrière » depuis le décret du 2 septembre 2014, notamment dans le cadre des tableaux d'avancement et des attributions de promotions, porte de fait surtout sur les travaux de recherche et néglige les autres activités de l'enseignant-chercheur.

Rapport d'information au Sénat n°446, session ordinaire 2012-2013 :

« L'évaluation individuelle des enseignants chercheurs par le CNU se concentre principalement sur les travaux de recherche du candidat, et tend à sous-estimer d'autres aspects de leurs missions de service public, comme l'enseignement et la performance pédagogique ou l'engagement dans la vie collective et institutionnelle de l'établissement. Cette pratique demeure en contradiction avec les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs qui, depuis le décret du 23 avril 2009, ont clairement « une double mission d'enseignement et de recherche ».
« A la suite de sa modification par le décret du 23 avril 2009, le décret statutaire de 1984 applicable aux enseignants-chercheurs a intégré dans leur mission, en application de l'article premier de la loi LRU, le conseil et l'orientation des étudiants, l'accompagnement à l'insertion professionnelle ainsi que le tutorat personnalisé. Néanmoins, ces nouvelles missions ne sont pas encore traduits par un changement significatif des référentiels mis en œuvre pour l'évaluation des enseignants-chercheurs ».

2.4 Cependant, les universités, à recherche de ressources propres, sont conduites à développer et à intensifier leurs partenariats socio-économiques, ouvrant par là une opportunité pour renforcer l'accompagnement de l'étudiant vers l'emploi.

2.4.1 A la recherche de ressources et de fonds propres

Le modèle économique des universités confronté aux exigences du passage aux Responsabilités et Compétences Elargies et aux contraintes qui pèsent sur les dotations d'Etat oriente celles-ci vers la recherche de ressources propres.

Le développement des partenariats avec les entreprises, les institutions publiques ou privées, les collectivités territoriales, est devenu un axe stratégique majeur d'abord en raison de cette nécessité faite loi. Le discours des présidents est très prégnant sur ce sujet. Il y a là un contexte très incitatif à l'ouverture des universités sur le monde économique qui, pour peu qu'il se traduise par une politique globale combinant les différentes missions de l'université, peut renforcer les moyens partenariaux mis au service de l'insertion professionnelle des étudiants.

Dans les universités visitées, la mission a perçu cette quête des ressources à travers notamment les objectifs de développement de la formation continue et de la recherche de partenariats privés dans le cadre des fondations d'université.

Les établissements d'enseignement supérieur accueillent de plus en plus de publics relevant de la formation tout au long de la vie. Certes, la contribution de l'enseignement supérieur en ce domaine reste faible en France. En 2011, le chiffre d'affaires de la formation continue dans l'enseignement supérieur ne représente que 2 % du chiffre d'affaires de la formation professionnelle en France, mais il a progressé de 6 % en un an et le nombre de stagiaires de 1 %. La part des diplômes délivrés dans le cadre de la formation continue s'établit à 10 % des diplômes nationaux[131]. Mais la mise en place du compte personnel de formation institué par la loi sur la formation professionnelle du 5 mars 2014 pourrait bien modifier cet état de fait. « *Les universités sont un service public, et doivent naturellement devenir le premier lieu où se mettra en œuvre le compte personnel de formation* » (communiqué de la CPU en date du 18 décembre 2013).

Les universités visitées entendent bien saisir cette opportunité. Conscientes des synergies possibles entre formation initiale et formation continue, elles ont parfois intégré leur service de formation continue aux services centraux en charge de l'insertion professionnelle des étudiants.

Le service de formation continue de l'Université de Strasbourg est certifié ISO 9001. Il est composé de onze chargés de mission, un directeur et deux adjoints ; il accueille 9 000 stagiaires par an venant de 700 entreprises. Les actions de formation vont des stages courts de quelques semaines à la délivrance de diplômes. Le service Focal à Lyon 1, complémentaire au service SOIE, gère les actions de formation continue et organise la validation des acquis professionnels et personnels ainsi que la validation des acquis de l'expérience. Il accueille 10 000 stagiaires par an.

Dans de grandes universités scientifiques comme l'université Claude Bernard à Lyon et l'université de Strasbourg, la Fondation de l'université destinée à lever des fonds constitue la vitrine du partenariat avec le monde économique et apporte des financements privés significatifs.

La Fondation de l'Université de Strasbourg est celle qui a levé le plus de fonds en France, vingt millions d'euros collectés de 2010 à 2014. Si ses objectifs premiers sont d'asseoir l'autonomie de l'université et d'accroître l'attractivité de ses formations, figure également le soutien et le développement de l'accueil et le suivi des étudiants. La Fondation Lyon 1, crée en 2008, devenue Fondation partenariale après la LRU, a pour partenaires des grandes entreprises comme Sanofi, la Banque Populaire. La collecte des fonds s'élève à dix millions d'euros ; les projets financés sont des projets de recherche, des projets de formation et des projets de vie étudiante.

2.4.2 L'université peut s'appuyer sur les activités de valorisation de la recherche et sur les pratiques de certains laboratoires de recherche appliquée pour mettre ce partenariat au service de l'insertion professionnelle.

2.4.2.1 Un riche partenariat économique tissé dans le cadre des activités de valorisation de la recherche aujourd'hui portées par les SATT

Les Sociétés d'accélération du transfert de technologie (SATT) ont été crées à l'initiative du programme des investissements d'avenir avec pour objectifs la valorisation de la recherche académique et l'amélioration du processus de transfert de technologies vers les entreprises

[131] L'état de l'ESR en France 2014 » publication MENESR.

Conectus Alsace a été crée en 2006 à partir d'un dispositif mutualisé de transfert de technologie qui rassemblait déjà tous les acteurs alsaciens de l'innovation et de la recherche publique, CNRS, INSA, INSERM, ENGEES, Hôpitaux Universitaires de Strasbourg, Université de Haute Alsace et Université de Strasbourg). Conectus a été en 2011 le premier lauréat de l'appel à projet « SATT » dans le cadre du PIA et est devenue la première Société d'accélération du transfert de technologie en janvier 2012. La SATT est une société de droit privé de type société par actions simplifiées, ses actionnaires sont la CDC, le CNRS, l'INSA, UHA, UNISTRA et ENGEES. Son activité s'organise autour de deux cœurs de métiers :

- l'investissement dans la propriété intellectuelle et la maturation des innovations issues des laboratoires de recherche publique, financement de brevets, portage de Start up,
- le développement et la gestion des contrats de partenariats industriels avec les laboratoires, la détection des inventions, des marchés, la gestion de portefeuille de brevets et de licences.

Ces partenaires économiques sont autant de débouchés potentiels pour accueillir les stages des étudiants et pour le recrutement des diplômés. La vice-présidence aux partenariats économiques de l'université s'y emploie.

2.4.2.2 La démarche de l'Institut d'Electronique et Systèmes (IES), unité mixte de recherche sous tutelle CNRS et université de Montpellier

L'IES met en œuvre une démarche originale qui mise sur le jeune et sur les petites entreprises. Elle commence, en amont, par le contact avec les lycéens des filières scientifiques et en aval, elle met ses formations et ses activités de recherche au service des PME-PMI locales.

L'IES est le seul laboratoire de recherche dans l'académie à avoir un partenariat spécifique avec des lycées (Champollion à Montpellier et Jean Moulin à Béziers).

Partant du postulat que la créativité est inversement proportionnelle à l'âge, la proximité avec le lycée est essentielle. Cinq professeurs de l'IES sont associés avec des professeurs principaux des filières scientifiques générales et technologiques. Les cinq binômes vont dans les classes pour présenter le laboratoire et les enjeux de l'électronique. Ils expliquent les métiers de la recherche, et au-delà les métiers de l'industrie.

Les formations gérées par les chercheurs sont adossées au laboratoire. Les enseignants poussent les élèves à aller dans les entreprises industrielles. Les industriels PME/PMI ont rarement de la R&D. Les étudiants ont un sujet : « si l'étudiant avance cela intéresse le responsable d'entreprise ». L'étudiant peut trouver une solution, se retourner vers ses formateurs et créer le projet. Il est ensuite embauché en CIFRE. Pour l'IES, l'étudiant est une bonne courroie de transmission entre la recherche et la PME/PMI. Cela crée un lien qui ouvre le laboratoire à ces petites entreprises. Ces entreprises ont la bonne vision économique ; elles soumettent au laboratoire des problématiques. Cela donne aussi une vision sur l'employabilité des étudiants. L'IES ne prend quasiment pas de contrats avec les entreprises s'il n'y a pas de placement d'étudiant.

Un service ingénierie destiné aux PME-PMI régionales. L'IES est le premier laboratoire à avoir intégré le Pôle de compétitivité Derbi (labellisé en 2005) qui comprend le tissu des entreprises locales, cinq grands laboratoires. Sur les 175 projets impliquant 500 partenaires, l'IES porte vingt projets dont dix-huit labellisés Labex financé par le PIA sur le solaire. Le laboratoire met au service des PME-PMI les formateurs, les étudiants et les équipements de ses trois départements qui comprennent cinq masters, une école doctorale et cinq plates-formes technologiques. Par ailleurs, un espace Startups au sein même du laboratoire héberge cinq startups actuellement. La SATT finance des projets de maturation pour amener les projets à être attractifs. Des ingénieurs « maturation » sont mis à disposition des laboratoires pour développer la technologie.

Cet exemple illustre comment une unité de recherche peut mettre en œuvre un continuum « bac-3/bac+5 » dans le parcours des étudiants et montre que l'université peut autant se préoccuper du recrutement de ses étudiants que de le préparer à l'emploi.

2.5 De bonnes pratiques, certes encore partielles, qui gagneraient à être diffusées nationalement.

L'un des objectifs de la mission était d'observer « les bonnes pratiques » constatées dans les établissements d'enseignement supérieur visités en matière de partenariats avec le monde économique.

La mission s'est attachée à repérer les pratiques ou dispositifs apparaissant comme de meilleure qualité, plus efficaces et sans coût particulier.

Ainsi, la mise en valeur des « bonnes pratiques » dans les établissements observés relève de la volonté des établissements de s'emparer de la problématique de la relation avec le monde économique et de l'adapter à leur environnement.

2.5.1 De bonnes pratiques dans la gouvernance et le pilotage de la mission d'insertion professionnelle et de la relation avec les acteurs du monde économique

- a) En fonction des enjeux que représentent la mission nouvelle des universités en matière d'insertion professionnelle et la nécessité pour l'université de développer les partenariats économiques, la forme la plus achevée de gouvernance semble être celle qui intègre une vice-présidence déléguée à l'insertion professionnelle rattachée à la vice-présidence formation et qui, en outre, compte une vice-présidence aux partenariats économiques.

Une vice-présidence déléguée à l'insertion professionnelle rattachée à la vice-présidence formation permet de déployer une politique d'établissement qui veille à développer la professionnalisation dans tous les niveaux de formations et toutes les maquettes de formation. Dans le cadre de la procédure d'accréditation, l'adoption par les instances de l'université de documents de cadrage faisant une place croissante aux unités d'enseignement transversales et aux stages en entreprise et de référentiels de compétences préprofessionnelles est souvent le fruit de cette nouvelle fonction.

Le fait que certaines universités ressentent le besoin d'identifier une autre vice-présidence déléguée, plus en charge du segment « bac-3/bac+3 » tant la problématique de l'échec en premier cycle est prégnante, ne peut qu'ajouter à la bonne gouvernance de l'université.

Une vice-présidence en charge des partenariats économiques semble aujourd'hui indispensable tant ces partenariats sont devenus incontournables dans la recherche de ressources propres, les activités d'enseignement et dans l'accompagnement vers l'emploi de l'étudiant. L'université se retrouve au centre d'un réseau de partenaires de plus en plus nombreux et sur des objets fort divers, réseau qu'il s'agit d'animer avec une vision globale pour qu'il fasse système au profit de toutes les missions de l'université sans réduire sa diversité et le dynamisme des composantes.

- b) La mission a déjà souligné combien les universités en application de leurs obligations légales s'étaient dotées d'observatoires en charge de la mesure et de la publication des taux de réussite et des taux d'insertion professionnelle par diplôme sur l'ensemble L/M/D. Certains observatoires vont au-delà des obligations légales, par exemple en déployant une enquête à six mois alors que seule l'enquête à trente mois est obligatoire, ou en enrichissant la collecte d'information par la mesure du type d'insertion professionnelle (CDI/CDD), niveau de salaire moyen à l'embauche, et adéquation emploi/formation. Certaines universités prolongent l'exercice de manière à se doter d'un véritable service d'aide au pilotage, placé auprès du président et du directeur général en faisant la jonction avec le contrôle de gestion. L'objectif est alors la production de tableaux de bord mettant en regard les performances des diplômés et les moyens engagés, la charge d'enseignement pour le moins. Cette organisation semble de plus en plus souhaitable tant les enjeux ne sont plus seulement ceux de l'information du public et de l'orientation des élèves mais aussi ceux de l'évaluation des formations et de l'université notamment par le HCERES (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) qui a succédé à l'AERES (Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

2.5.2 De bonnes pratiques en matière d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle

Sur ce champ déterminant, la bonne pratique consiste à déployer des activités et dispositifs qui couvrent tous les segments du parcours de l'étudiant.

- Les actions d'orientation et de réorientation sur le segment « bac-3/bac+3 »

A l'université de Caen, et plus précisément dans un de ses l'IUT, un projet est en cours d'élaboration pour proposer une poursuite d'études aux titulaires d'un bac professionnel. Une année de transition serait organisée entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur avec des périodes d'immersion en entreprise afin de vérifier la maîtrise des pré-requis, de procéder à une orientation individualisée et de préparer aux méthodes de travail de l'enseignement supérieur. Les étudiants pourraient travailler à l'obtention d'un CQP (certificat de qualification professionnelle) afin que cette année soit sanctionnée par une réussite et permette une insertion professionnelle, en particulier pour ceux qui n'arriveraient pas à accéder à un DUT (ou à un BTS ou une L1). Ce dispositif ouvert aux baccalauréats professionnels pourrait être élargi à certaines catégories de demandeurs d'emploi.

- En matière d'information à l'orientation

Les universités de Lille organisent de concert « La soirée des parents ». Les trois représentants des universités lilloises se déplacent dans les lycées pour présenter leur université et dialoguer avant les salons et les journées portes ouvertes. Leur démarche ne consiste pas à se répartir « des parts des marchés » mais à informer sur ce qu'est l'université et à accompagner les élèves et leur famille dans leur choix en fonction de leur projet personnel et professionnel.

- Les opérations de préparation à l'emploi (rédaction de cv, simulation d'entretiens)

L'action phare d'Espace-Avenir, à l'Université de Strasbourg, est l'opération « Prêt pour l'emploi ». Il s'agit de placer les étudiants en situation d'entretien de recrutement, par exemple dans le cadre d'une recherche de stage ou d'emploi, à travers des simulations pendant lesquelles trois ou quatre étudiants défendent leur candidature devant un binôme composé d'un professionnel ou un conseiller Espace-avenir et d'un enseignant de l'université (ateliers de trois heures). L'édition 2014 s'est déroulée du 13 au 27 novembre, 350 étudiants en ont bénéficié, 100 professionnels sont intervenus. Une soirée de « débriefing » se tient et un questionnaire à l'appui de cette démarche est renseigné.

- Le partenariat avec Pôle Emploi pour l'accompagnement des jeunes diplômés

Une convention de coopération avec Pôle emploi avec l'université de Strasbourg. Elle date du 1er janvier 2010. Pour une durée d'un an, elle a pour objet d'accroître l'accès des jeunes diplômés de l'université à l'emploi en améliorant la lisibilité des services proposés par Pôle emploi et l'Espace Avenir et en développant une offre de service complémentaire en direction des jeunes diplômés demandeurs d'emploi et des entreprises. Des moyens sont mis en commun : du côté de Pôle emploi, informations, documentation, statistiques, et un conseiller pour coordonner et suivre, du côté d'Espace avenir, pour le fonctionnement du club des Jeunes Diplômés : une salle de travail, des outils informatiques, une ligne téléphonique, un photocopieur, une imprimante de bureau, ses centres de ressources, des locaux pour organiser des manifestations communes, onze conseillers qui se relaient pour l'animation du Club (trois jours de formation intensive à l'approche du monde professionnel, des séances de travail en commun, une prospection active des entreprises pendant trois mois), l'organisation des manifestations, production de la plaquette. La convention comprend un article sur la déontologie et un article sur le suivi et l'évaluation de la convention : un comité technique de suivi du club des jeunes diplômés doit se réunir tous les trois mois ; un comité de pilotage composé des deux directeurs se réunit tous les semestres ; un bilan est rédigé à la fin de la convention. Les indicateurs statistiques sont : le nombre de jeunes diplômés entrés au club, le nombre de jeunes diplômés sortis avec motif de sortie, le nombre de placements, le nombre d'offres transmises par Espace Avenir, enregistrées et suivies de placement, le nombre d'entreprises présentes aux forums organisés en commun.

- La recherche et la préparation des stages

L'université de Caen s'est dotée d'un outil (PSTAGE) qui permet d'administrer les offres de stages et de gérer les conventions de stages. Celle de Cergy-Pontoise est en train de le faire. Dans un premier temps, seul l'environnement « gestion des conventions » en interface avec APOGEE est disponible puis PTSAGE est intégré dans le système d'information scolarité et permet d'intégrer l'évaluation du stage et du stagiaire et de recueillir des informations pour l'élaboration de statistiques communes à l'ensemble de l'établissement.

A l'Université Claude Bernard de Lyon, le déploiement de la plateforme ELIPSE, facilitant l'accès de tous les étudiants aux offres de stage est un complément à l'action du BAIP pour aider l'étudiant à rechercher un stage et à le préparer.

A l'université de Lille 3, il a été mis en place un guichet unique pour les entreprises, Lillagora, interface intuitive entre l'université et le monde économique. Les offres de stage, d'emploi et de contrat d'alternance sont mises en ligne et surtout sélectionnées. Les C.V des étudiants sont consultables par les recruteurs. Le site présente des fiches pratiques, des tutoriels, des témoignages et des indicateurs qui apportent conseils et informations. Les mises en relation se font par des formulaires de prises de contact. Toutes les conventions CCI Grand Lille sont saisies sur le portail. Pour recruter un stagiaire, un entrepreneur est obligé de passer par Lillagora. La fonction de gestion administrative est faite par le progiciel PSTAGE. L'enjeu est que toutes les composantes à terme passent par Lillagora.

- La constitution de réseaux sociaux d'anciens élèves,

A l'image des grandes écoles dont on connaît l'efficacité du réseau des anciens élèves dans le recrutement et le déroulement des carrières, certaines universités estiment nécessaire de prolonger les efforts du BAIP par la constitution d'une association dite des alumni (anciens élèves). La présidence de ces universités a décidé de soutenir la création de ces associations qui offrent aux étudiants le réseau des anciens pour trouver des stages ou des emplois. Dans une université visitée, l'inscription à l'association se fait dès la L1 et l'étudiant est muni d'une adresse personnelle à vie. Dans cette université, les alumni constituent plus qu'un réseau en vue de l'insertion dans l'emploi mais ont un rôle qui se rapproche du tutorat ou du parrainage. Ainsi, lors de la tenue de « l'Atrium des métiers » où durant deux journées entières une quarantaine d'entreprises viennent à la rencontre des étudiants de L3 et de master, l'entreprise est représentée par un ancien élève de l'université.

- L'observatoire de l'insertion professionnelle des docteurs sur un site entier

L'insertion professionnelle des docteurs (hors études de santé) fait l'objet d'une étude spécifique menée par le Collège des écoles doctorales de la Comue Normandie Université. L'étude porte sur le devenir des docteurs de Normandie Université à trente six mois et à douze mois. Le questionnaire a été élaboré à partir d'une réflexion menée par un groupe de travail du Réseau des observatoires de l'enseignement supérieur. Il informe sur le déroulement et l'appréciation de l'emploi occupé. Les résultats sont présentés de façon générale et déclinés par école doctorale et par établissement. L'enquête est disponible sur le site de Normandie Université. Cette étude a pour objectifs de :

- ✓ connaître l'insertion professionnelle des docteurs de Normandie Université ;
- ✓ créer un répertoire d'emplois anonyme ;
- ✓ répondre, en interne, aux besoins des écoles doctorales et de leurs tutelles et, en externe, à ceux des institutions, partenaires et financeurs régionaux et nationaux ainsi que de l'instance en charge de l'évaluation des écoles doctorales pour le MESR.

Les diplômés des promotions 2009 et 2011 ont été interrogés en 2012-2013, ceux de 2010 et 2012 en 2013-2014 et ceux de 2011 et 2013 sont actuellement questionnés..

2.5.3 La professionnalisation dans les maquettes de formation dès la licence et la participation des professionnels dans l'élaboration de l'offre de formation

2.5.3.1 L'Université Pierre et Marie Curie a construit son projet d'établissement sur une politique d'orientation et d'insertion tout au long du cursus en confiant la mission d'insertion professionnelle aux enseignants-chercheurs.

Tout d'abord, l'université a fait le choix de ne pas constituer un BAIP mais d'instituer un référent insertion professionnelle dans chaque département de formation, référent qui est un enseignant-chercheur. L'université compte vingt départements de formation qui correspondent à autant de mentions de licence ou de master. Cet enseignant-chercheur est formé, bénéficie d'une décharge de service à ce titre, et perçoit une prime. Ce référent coordonne l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur projet professionnel et est en charge de la relation avec les entreprises qui sont les partenaires de la formation. La vice-présidence insertion professionnelle pilote et anime le réseau des vingt référents.

Ensuite, pour chaque licence il y a une unité d'enseignement dédiée à l'orientation et à l'insertion professionnelle qui est obligatoire en L1 et en L2, puis en master.

Enfin, chaque mention de licence dispose d'un conseil de perfectionnement composé de quinze à vingt membres, à parité membres internes à l'université et représentants externes du monde socioprofessionnel.

Les conseils de perfectionnement sont inscrits dans les statuts de l'université. Ils ont un rôle consultatif au sein du département de formation qui porte sur trois champs :

- l'analyse de la formation au regard de l'insertion professionnelle des diplômés et de l'évolution des débouchés professionnels (qualité des stages, analyse des résultats des enquêtes IP, retour d'expérience sur recrutement de diplômés par des entreprises, ..) ;
- l'élaboration et l'évolution du référentiel des compétences développées dans la formation ;
- la prospective sur les besoins en compétences et métiers émergents.

2.5.3.2 Dans un contexte fort différent, la mission a pu prendre connaissance d'un dispositif de double validation et de délivrance conjointe d'un certificat de qualification professionnelle (CQP) et d'une licence professionnelle.

Celui-ci existe dans deux licences professionnelles de l'IUT de Caen :

- Management de la Qualité et de la Production ;
- Gestion des Risques en Entreprise-Sécurité Environnement.

Un certain nombre de stagiaires inscrits en licence professionnelle bénéficiant d'un contrat de professionnalisation obtiennent à la fin de l'année universitaire leur diplôme de licence professionnelle et un CQPM (certificat de qualification professionnelle de la métallurgie). La double validation correspond à chaque fois à une demande de l'entreprise. La validation du CQP nécessite un examen oral devant un jury constitué de professionnels du secteur d'activité et d'un universitaire. Le stagiaire présente la mission qu'il a conduite au cours de ses périodes en entreprise, en s'appuyant notamment sur le rapport d'activité qu'il a rédigé dans le cadre de l'évaluation requise par la licence professionnelle. Le dispositif a vocation à s'élargir à l'ensemble des licences professionnelles de l'IUT de Caen.

2.5.4 La formation à l'entrepreneuriat étudiant

La promotion de l'étudiant-entrepreneur par le dispositif PEPITE, Pôle Etudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat est considérée par toutes les universités visitées comme un dispositif national innovant et efficace.

Dans le domaine de la formation à l'entrepreneuriat, la mission a pu observer des bonnes pratiques d'établissement parfois plus larges que PEPITE comme le Hubhouse à Lille.

Depuis sa création en avril 2013, le HubHouse Lille 3 est un espace dédié à l'entrepreneuriat et à l'initiative étudiante. Il met en place et développe des actions en faveur de l'entrepreneuriat à destination des étudiants. Ses actions s'inscrivent dans une démarche complémentaire à celles proposées par le BAIP qui, depuis 2009, offre des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Il est à la fois :

- un lieu de ressources, d'informations équipé et dédié à l'entrepreneuriat et à l'initiative étudiante ;

- un lieu d'accueil, d'échanges et de rencontre où les étudiants porteurs de projet peuvent rencontrer d'autres porteurs d'initiatives, des créateurs d'entreprise, d'éventuels collaborateurs, leurs futurs partenaires, leurs clients potentiels ;
- un espace de créativité : c'est aussi un lieu d'expression libre où les étudiants peuvent participer à des séances de créativité ou organiser des brainstormings afin d'exploiter l'intelligence collective et développer leurs idées ou projets.

Enfin, tous les étudiants qui souhaitent évaluer leur potentiel entrepreneurial peuvent bénéficier d'un rendez-vous avec un référent et ils peuvent passer le test diagnostic « Motivation Aptitudes Comportement Entrepreneuriat ». Le HubHouse permet aux porteurs d'un projet à caractère artistique, culturel, social, solidaire ou économique qui souhaitent créer une entreprise ou une association de bénéficier d'un pré-accompagnement puis d'un accompagnement pour la réalisation de leur projet. L'université a indiqué à la mission que l'indicateur d'appréciation de la pertinence du dispositif était un indicateur d'activité chiffré : le nombre d'étudiants pré-orientés, sachant que le dispositif est ouvert aux étudiants quels que soient le niveau et l'inscription dans une université lilloise.

2.5.5 De bonnes pratiques en gestion des ressources humaines

- le recours aux professeurs associés et aux chargés d'enseignement ayant une activité professionnelle principale correspondant à la formation est systématique dans les formations professionnalisantes. Dans les IUT, relevant du décret n°91-267 du 6 mars 1991, le statut de PAST donne lieu à un service d'enseignement de 96 heures correspondant à mi-temps et à un complément en activités d'encadrement ou de recherche.
- toute mesure qui favorise la participation des enseignants-chercheurs aux modules d'insertion professionnelle prévus par les maquettes de formation comme la formation dispensée aux « référents insertion professionnelle » des départements de formation par l'université Pierre et Marie Curie
- la valorisation dans l'avancement de carrière de l'enseignant chercheur des activités de prise en charge de la mission d'insertion professionnelle des étudiants.

Le CFVU de l'université Claude Bernard de Lyon a adopté le principe d'une valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs dans leurs carrières le 4 novembre 2014. « Nous leur proposons une aide concrète pour mieux remplir la partie libre de leur dossier soumis au CNU et faisons de l'investissement pédagogique un des critères de promotion au niveau de l'établissement » explique le vice-président CFVU de l'université. Cet outil pourra être utilisé dès la vague de promotions 2015 selon des modalités qui seront examinées en Conseil académique. L'objectif est que les activités pédagogiques et d'encadrement soit autant valorisées que les activités de recherche. Trois conseillers pédagogiques seront à la disposition des enseignants-chercheurs pour les accompagner dans la constitution de la partie libre de leur dossier.

3 DES PROGRES IMPORTANTS RESTENT A ACCOMPLIR POUR PERMETTRE LA CONSTRUCTION D'UNE VISION INTEGREE DES ACTEURS DE L'ETAT SUR LES TERRITOIRES EN MATIERE D'EMPLOI, DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, D'EDUCATION ET DE FORMATION.

3.1 Des univers aux liaisons trop faibles entre l'Etat au niveau territorial dans sa composante « emploi et développement économique » et le monde de l'éducation

3.1.1 L'évolution du rôle et du positionnement des Direccte

Les Direccte agissent, comme tous les autres acteurs régionaux, dans un contexte territorial et partenarial en forte mutation à compter de 2015, avec de profondes évolutions législatives et réglementaires supposées clarifier les rôles et les responsabilités des acteurs sur les territoires. Il s'agit pour ces services de construire un nouveau positionnement dans un périmètre partenarial renouvelé. L'instruction gouvernementale relative à la rénovation du Service Public de l'Emploi Régional (SPER) fait suite à la loi de mars 2014 et précise les conséquences organisationnelles en matière de gouvernance régionale de la politique de l'emploi. Elle instaure notamment :

➤ un continuum sur les territoires :

- le service public de l'emploi régional (SPE-R) : pour le pilotage et le suivi de l'ensemble des dispositifs de la politique nationale de l'emploi à l'échelon régional et dans leur déclinaison infrarégionale ;

- le service public de l'emploi départemental (SPE-D): pour le pilotage des dispositifs à entrée départementale, et notamment la Garantie Jeunes et l'insertion par l'activité économique ;

- et le service public de l'emploi de proximité (SPE-P), ce dernier niveau mettant en évidence le fait que si l'échelon régional est pertinent pour organiser la mise en synergie des acteurs, il y a besoin, pour nombre de dispositifs, d'une relation forte avec le niveau local pour une mise en œuvre effective. C'est un niveau de concertation des acteurs pour la mise en place de projets locaux de développement de l'emploi et de réponse aux besoins de sécurisation des transitions professionnelles par la mobilisation des outils de l'État, des opérateurs du SPE et des autres acteurs intéressés.

C'est notamment au niveau du SPE-P, basé sur les bassins d'emploi, que peuvent être mis en œuvre la consolidation de projets partenariaux structurants sur l'accès et le retour à l'emploi dans les territoires : diagnostic partagé, identification des projets, définition d'indicateurs de résultats, suivi de l'avancée des projets, appui aux enjeux « ressources humaines » dans le cadre de l'installation d'entreprises dans les territoires….

➤ la définition d'une Stratégie Régionale pour l'Emploi (SRE) fixant l'organisation et les orientations pluriannuelles, à 3 ans, du service public de l'emploi, stratégie qui est présentée au CREFOP afin que celui-ci puisse assurer sa mission de coordination au regard des stratégies des autres acteurs. Elle s'appuie sur le diagnostic territorial élaboré conjointement par la Direccte, par ses partenaires et avec les opérateurs du SPE.

Le SPER est piloté par l'État et couvre, avec la SRE, l'ensemble du champ des politiques territoriales de l'emploi :

- les politiques d'accès au marché du travail et de sécurisation des transitions professionnelles orientées vers les publics, et notamment la cible des jeunes (pilotage des missions locales, CIVIS, Emplois d'Avenir, Garantie Jeunes, IEJ) ainsi que la politique de la ville ;
- les politiques d'accompagnement des mutations économiques et de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), orientées vers les employeurs et les filières, en articulation avec le CREFOP dans le cadre contractuel du CPRDFP ;
- les politiques d'impulsion, de coordination et de réalisation de projets partenariaux à forts enjeux territoriaux en termes d'emploi et d'insertion.

Ainsi, par exemple, en région Nord-Pas de Calais, s'agissant notamment de la cible des « jeunes », la construction de la stratégie régionale pour l'emploi pour 2015 est ainsi conçue :

- une professionnalisation des missions locales via l'installation d'une gouvernance bicéphale État-Région vis-à-vis des missions locales et une remise à plat du fonctionnement de l'appui régional aux missions locales ;
- un accès facilité aux formations professionnalisantes et à l'emploi, pour des jeunes sortis sans qualification du système scolaire, par la création de passerelles plus directes entre les acteurs du SPE et de l'Éducation nationale ;
- l'affirmation de la recherche d'une gouvernance partagée État (Préfet et Recteur) / Région ;
- le déploiement de la Garantie Jeunes et de l'IEJ, avec un appel à projet commun avec la Région ;
- une dimension « anticipation des mutations économiques » avec une mutualisation des forces de « prospect » auprès des entreprises entre les différents réseaux (MDE, CCI, OPCA, Direccte, collectivités territoriales) pour proposer une offre de services unifiée et mobilisant les leviers financiers des branches professionnelles et leurs outils, en complément de ceux identifiés dans le CPER (volet emploi). Cette politique d'anticipation des mutations économiques vise notamment à opérationnaliser l'axe « mutations économiques » du CPRDFP.

Les Direccte estiment que :

- l'articulation du SPER avec le CREFOP (voire son inclusion, le cas échéant, quand les conditions peuvent en être réunies), avec une gouvernance qui reste aujourd'hui à construire sur de nombreux plans, peut permettre de favoriser la recherche de synergies sur les zones de recouvrement entre emploi, formation et orientation et développement économique ;
- la participation de la Direccte aux réflexions sur la Stratégie Régionale de Développement Economique (SRDE) de la Région devrait renforcer les liens entre politique d'emploi et politique de développement économique.

Au regard de cette nouvelle architecture, les directeurs régionaux rencontrés estiment essentiel de construire une vision plus intégrée de tous les acteurs de l'Etat sur les territoires avec une définition partagée des enjeux stratégiques et de l'identification des principaux partenariats à construire.

Il n'y a aucun doute pour les Direccte sur le lien essentiel entre la réussite du système éducatif et le développement de l'emploi, le développement économique et la compétitivité, au regard des caractéristiques du fonctionnement du marché du travail en France.

C'est dans cette optique qu'ils placent leurs réflexions sur les enjeux des liens à construire avec les acteurs de l'Education nationale pour que les analyses, les diagnostics territoriaux et les stratégies de ces acteurs puissent contribuer à construire une stratégie régionale globale de l'Etat en région, déclinable jusqu'au niveau local.

3.1.2 Des relations complexes et insuffisantes entre les Direccte et le monde de l'Ecole et des universités

3.1.2.1 S'agissant de l'Ecole

Les Direccte sont dans des situations très variables d'une région à l'autre s'agissant des relations avec le Recteur et du degré de confiance et de continuité dans ces relations. Si certains témoignent de relations avec le Recteur, tous évoquent surtout les services de l'académie (DAFPIC, DAET, SAIO …) en précisant que c'est essentiellement au contact des responsables de ces services que leurs équipes peuvent travaillent, souvent au niveau le plus local, à créer les liens et à établir des partenariats ou à y participer.

Les politiques d'insertion professionnelle sont caractérisées par un très grand nombre d'outils (contrats aidés, emplois d'avenir, garantie jeunes, contrats de génération…) qui sont naturellement très structurants et qui ont tendance à trop définir à eux seuls les relations avec les acteurs du territoire, et notamment avec l'Education nationale.

Par ailleurs, la mission constate une floraison de partenariats et d'événements les plus divers auxquels participent les Direccte, avec l'Education nationale et, le cas échéant avec l'Université, engageant un grand nombre d'acteurs du territoire, au cœur des enjeux du développement des relations avec le monde économique. Ce souvent des opérations désormais fortement installées dans les partenariats :

- En Rhône Alpes, le Mondial des Métiers était caractérisé, au départ, en 1992, par la présentation par les différentes écoles de leur offre de formation et a évolué progressivement, sous l'effet d'une volonté des membres du SPER vers une approche beaucoup plus large avec une entrée centrée sur les « branches professionnelles et métiers ».

La Région Rhône-Alpes mobilise des moyens financiers pour l'organisation du salon, les visites scolaires et les démonstrations professionnelles réalisées par des jeunes en formation. La Préfecture de Région et la Direccte apportent un soutien financier et mobilisent le Service Public de l'Emploi et les services de l'Education nationale (les académies de Grenoble et de Lyon, les CIO, les délégations régionales de l'ONISEP) qui organisent les visites des jeunes, leur préparation pédagogique en amont et mettent à disposition conseils et documentations. Le PRAO (Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation) coordonne le pôle "S'Orienter Tout au Long de la Vie" associé aux réseaux d'Accueil, d'Information et d'Orientation de la région. Les branches professionnelles et les organisations consulaires animent les espaces de présentation des métiers et participent au financement.

Les institutions et réseaux régionaux de l'orientation sont également présents pour aider les visiteurs dans leur choix d'orientation. Ce n'est pas un salon des formations ni un salon de recrutement en direct. Ouvert à tous, il s'adresse plus particulièrement aux jeunes, aux demandeurs d'emplois, aux adultes qui se réorientent et aux familles. En 2014, il a connu 119.684 entrées dont 28.000 scolaires.

- la Semaine de l'Industrie, en Alsace, organisée depuis 2011, afin d'améliorer la visibilité auprès des jeunes des grandes filières industrielles représentées en région. Elle est construite sur la base d'un pilotage commun et étroit entre l'Académie, de la Direccte et les entreprises qui ouvrent leurs portes, avec un soutien appuyé de Pôle Emploi.

Les publics sont à 25 % des collégiens, 25 % des lycéens, 12 % des étudiants et 10 % des enseignants. Au total, 70-75 % sont issus du monde éducatif auquel il faut ajouter les parents. Le salon de l'emploi-formation de Colmar est également une manifestation importante avec une journée consacrée aux scolaires et une autre aux adultes et parents. C'est un produit issu de partenariats locaux.

- En Nord-Pas de Calais, le rectorat anime avec la Direccte le comité de pilotage de la Semaine de l'industrie en mobilisant de nombreux établissements, branches professionnelles et entreprises. Plus de 100 manifestations en Basse Normandie ; 2700 élèves et personnels ont participé à des actions.

Cependant, en dehors de ces événements, il reste difficile pour les Direccte d'être informées de toutes les opérations partenariales qui se construisent sur le terrain s'agissant des partenariats entre l'Education nationale, et /ou les universités et le monde économique.

La mission a pu constater qu'il n'existe pas d'observatoires ou de cartographies partagées au niveau régional des partenariats entre l'Education nationale et/ou les Universités et les acteurs des politiques de l'emploi et de l'insertion s'agissant des relations et des actions tournées vers le monde économique.

Les Direccte ont rarement une vision précise des partenariats mis en œuvre entre les opérateurs du service public de l'emploi et l'Education nationale ou l'Université. Elles n'interrogent pas cette question (hors mise en œuvre des outils de la politique de l'emploi) dans leurs rapports avec Pôle emploi au niveau régional ou avec les missions locales dans le cadre de leur dialogue de gestion annuel.

Ces constats ne favorisent pas la mise en place d'une capacité d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience des dispositifs et des actions mises en œuvre s'agissant notamment de la réussite des jeunes et de leur insertion professionnelle. Les acteurs de ces partenariats ne mettent que très rarement en place les moyens, construits de façon partenariale, qui seraient nécessaires pour une évaluation.

Par ailleurs, les visions réciproques entre les acteurs de leur rôle et de leurs apports au service des partenariats restent souvent confuses.

Ainsi par exemple, un responsable de SAIO, travaillant sur la stratégie régionale de l'académie et la définition des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, estimait qu'il serait important de clarifier les rôles et notamment celui des opérateurs des politiques de l'emploi et de l'insertion, évoquant, selon lui, un risque réel de déresponsabilisation en raison de la superposition des acteurs et du foisonnement des actions, portées par l'académie et par tous les autres acteurs sur les territoires, chacun s'occupant à la fois d'orientation, d'information, de formation en vue de l'insertion.

Certains recteurs admettent qu'ils ont peu de relations avec les responsables des services de l'Etat en région chargés de l'emploi et avec les opérateurs (Pôle emploi, réseau des missions locales) et reconnaissent, comme les Direccte, que les sujets des partenariats école/monde économique sont rarement à l'ordre du jour des CAR, comme y sont également rares les échanges en termes de réflexions stratégiques relatives aux enjeux « Education-Economie » sur le territoire. Les Recteurs ont en revanche des relations étroites avec le président du Conseil régional.

En dehors de la mobilisation des outils de la politique de l'emploi (contrats aidés, emplois d'avenir …) les contacts entre le Direccte et le recteur se font souvent autour de dossiers particuliers qui posent problème (par exemple les machines dangereuses pour les apprentis mineurs).

En Ile de France, par exemple, on note peu d'actions avec le rectorat à l'exception notable des démarches relatives aux emplois d'avenir qui ont été très structurantes en termes de partenariat, et, par ailleurs, d'un certain nombre de projets développés au niveau local. Le directeur régional juge comme très insuffisant les relations en termes d'impulsion de projets partagés au-delà de la mobilisation de la « boite à outils » de la Direccte.

Si les trois recteurs sont naturellement présents en CAR, les sujets de partenariat sont rarement évoqués et notamment leur opérationnalisation et il demeure difficile pour les Direccte de connaître les analyses et les approches stratégiques de leurs interlocuteurs dans leurs domaines de responsabilité.

3.1.2.2 S'agissant des universités

Les rapports entre la Direccte et les universités sont très variables suivant les universités et tout dépend souvent de l'impulsion que le directeur régional cherchera à donner et de l'appétence des Présidents d'université.

Certaines Direccte n'avaient pas connaissance du Protocole pour l'insertion professionnelle des étudiants du 25 février 2014 qui semble rarement leur avoir été transmis par leurs directions de tutelle au niveau national et encore moins portées par ces dernières. Le Protocole ne semble pas non plus avoir été évoqué dans la cadre des SPER.

Pas plus que pour l'Ecole, les échanges de données sont rarement développés entre l'université et la DIRECCTE. En Ile de France, par exemple, les universités ont initié des travaux importants en termes de suivi de cohortes et de bilan d'insertion et la Direccte doit aller systématiquement chercher ces analyses. Ces données pourraient être importantes à partager entre les acteurs du partenariat, comme par exemple celles relatives au chômage de longue durée des diplômés de l'enseignement supérieur dans les quartiers. Ce sujet est sensible pour les Direccte qui pensent important, en concertation avec la Région, de pouvoir mettre à disposition des moyens d'analyse pour les partenaires sociaux afin de contribuer à un outillage opérationnel du quadripartisme régional.

Les Direccte émettent le souhait que, dans le cadre de la mise en place des CREFOP, la présence des universités, par exemple à travers les COMUE, puisse être assurée, ce qui, selon elles, devrait constituer un appui réel au développement des échanges et des partenariats, en termes de réflexion stratégique globale pour l'université dans la région et sur les territoires, et pas seulement une vision université par université.

Enfin, certains Direccte regrettent l'insuffisance des échanges avec la Délégation régionale à la Recherche et à la Technologie (D.R.R.T) qui a un rôle important dans l'animation des différents partenaires de la recherche et de la technologie en région (Préfecture de Région, Conseil Régional, Rectorats, Métropoles et collectivités-, acteurs de la recherche académique - COMUE, organismes de recherche publics, universités, grandes Ecoles-, entreprises, pôles de compétitivité, I.R.T., I.E.E.D. etc…). Le Direccte Rhône-Alpes souligne que le développement de ces relations serait important pour l'avenir, notamment s'agissant du renforcement des plateformes technologiques.

3.2 Des processus collaboratifs et des actions partenariales majeurs sont cependant en œuvre sur chaque territoire

En dehors du formalisme de conventions nationales ou régionales, ou du cadre souvent plus informel des pratiques territoriales, le partenariat se développe aussi fondamentalement dans les instruments de régulation régionaux.

La construction d'une relation « emploi formation » optimale relève désormais à la fois de la responsabilité des Régions et de celle de l'Etat, et de leur recherche d'une vision partagée.

Un certain nombre de processus sont porteurs d'un partage des diagnostics, de méthodes de travail et de co-construction, qui peuvent contribuer à une vision intégrée du positionnement de l'Etat sur les territoires dans sa composante « Emploi» et sa composante «Education», dans le cadre de la forte évolution des responsabilités des Régions.

Cependant, les Direccte soulignent souvent que, pour chacun des acteurs sur les territoires, des progrès importants restent à accomplir pour faire progresser ces processus en termes de confiance réciproque et sortir des jeux d'acteurs bloquants, clarifier les rôles et la valeur ajoutée de chacun, et pour permettre une présence effective en termes d'expertise.

Sans prétendre en donner une vision exhaustive, la mission, à partir de ses entretiens avec les représentants des Régions et avec les représentants des branches et des entreprises, a retenu plusieurs de ces processus, dont certains ont déjà une forte antériorité en termes de pratiques entre les acteurs territoriaux et qui lui semblent participer de cet objectif de vision intégrée et pouvoir contribuer à la mise en place progressive de la nouvelle gouvernance territoriale pour permettre le quadripartisme régional.

3.2.1 En région Rhône Alpes :

3.2.1.1 Les zones territoriales emploi formation (ZTEF) et les Contrats Territoriaux Emploi Formation (CTEF)

La région Rhône-Alpes a une forte ancienneté dans la contractualisation entre les acteurs et les dispositions de la loi du 5 mars 2014 arrivent sur un terrain favorable s'agissant des acteurs régionaux et des enjeux de la gouvernance quadripartite, avec notamment les branches professionnelles.

Les zones territoriales emploi formation (ZTEF) sont ainsi un cadre essentiel des enjeux du partenariat.

Le Conseil régional a décidé en 2005 de s'impliquer dans la politique de l'emploi et de la formation de son territoire et a crée les Contrats Territoriaux Emploi Formation (CTEF) dans l'idée de mieux répondre aux besoins en emploi et en qualification des territoires, d'améliorer l'efficacité des politiques régionales contre le chômage et l'exclusion par un renforcement de partenariat entre la Région, l'Etat et les acteurs locaux.

Ainsi sont nés les 27 CTEF, qui sont des espaces de concertation et d'actions au plan territorial. Ils sont présents sur 27 zones territoriales emploi formation (ZTEF).

En 2010, la Région a renforcé la convergence des objectifs de développement économique, de développement des ressources humaines et de l'emploi, avec comme objectif de favoriser la convergence d'actions entre les CTEF et le Contrat de développement Rhône-Alpes (CDDRA). En 2011, elle décide de poursuivre l'action engagée pour la territorialisation des politiques d'emploi et de formation, dans le cadre du Service public régional de formation (SPRF) et de la Stratégie régionale de développement économique et de l'emploi.

A travers un protocole Etat-Région-partenaires sociaux, la Région s'engage à coopérer plus fortement avec les principaux acteurs de l'emploi.

Chaque CTEF définit la stratégie commune que tous les partenaires souhaitent adopter pour les 5 ans à venir et qui est discutée au sein d'une instance territoriale participative, pilotée par un élu régional.

Un plan d'actions sur 3 ans répartit les responsabilités de chacun et les moyens nécessaires, et se décline en programmations annuelles. La Région a ainsi, en quelque sorte, « territorialisé » une partie de ses moyens d'intervention et de ses politiques dans les domaines de l'emploi et de la formation.

Les anciens services publics de l'emploi locaux (SPEL) ont ainsi disparu au profit de cette organisation devant permettre de faire progresser toutes les logiques partenariales quadripartites. Chaque année, les CTEF élaborent :

- un diagnostic pour identifier les enjeux locaux du territoire, en fonction de sa situation économique et de son potentiel humain ;
- un plan d'action pour dégager un projet de territoire ;
- une programmation des dispositifs.

La Direccte estime très positif et très structurant le zonage ZTEF pour l'action des services de l'Education nationale en ouvrant la vision sur des champs d'action plus larges que le seul niveau infra-local mais en dessous du seul niveau stratégique régional (CPRDFP, carte des formations, SRDEI…).

Il permet notamment d'aborder et de travailler les questions d'adaptation de l'offre de formation et de l'inadéquation éventuelle de celle-ci.

Au sein de chaque zone, la présence des acteurs de l'éducation nationale, nommés par le recteur devrait leur permettre, dans l'hypothèse d'un fonctionnement optimal, à la fois d'être nourris par toutes les informations données par les autres acteurs territoriaux, de saisir des opportunités de développement d'actions avec des filières, ou d'ouverture de chantiers innovants.

L'ensemble des acteurs travaillent, au sein de chaque ZTEF, dans un « comité stratégique » qui met régulièrement à l'ordre du jour des questions importantes concernant le territoire concerné.

Le Direccte souligne l'existence de nombreuses déclinaisons des orientations régionales sur les différents territoires (plus de 350 en 2011 sur les 27 ZTEF) en termes d'actions plus locales, animées, pour certaines par les unités territoriales (UT) de la Direccte, qui établissent les liens et rassemblent les acteurs (les actions peuvent être au sein du périmètre de la ZTEF ou interzones) et, pour d'autres, par la Région qui a aussi ses propres initiatives et son propre réseau d'animateurs territoriaux, avec des espaces décentralisés d'action sur les territoires.

Parmi les questions qui peuvent se poser sur cette organisation, la DIRECCTE se demande dans quelle mesure, si on veut renforcer la synergie avec l'ensemble des acteurs sur les territoires, le cadrage territorial de l'Education nationale ne devrait-il pas évoluer en se rapprochant de l'organisation territoriale Etat/Région. Il ya plus de bassins de formation que de ZTEF et certaines ZTEF recouvrent plusieurs bassins « Education» ce qui peut conduire pour certaines actions à des difficultés en termes de décisions d'action et de pilotage.

Par ailleurs, les partenariats en Rhône Alpes sont en construction et en évolution permanente. Ainsi, il est encore difficile d'imaginer l'impact futur de la Métropole, notamment s'agissant des zonages et comment les acteurs vont devoir intégrer à la fois le rôle renforcé de la Région et le rôle et les responsabilités de la Métropole. Il s'agit d'une complexité nouvelle pour tous les acteurs donc également pour l'Education nationale.

3.2.1.2 Les contrats d'objectif emploi-formation (COEF)

Démarche construite progressivement depuis plusieurs années, le COEF se traduit par une contractualisation pluriannuelle (3 à 5 ans) entre les organisations professionnelles (ou interprofessionnelles), l'Etat et la Région, dans le cadre d'une concertation. Pôle emploi y est souvent associé.

En lien avec le Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (PRDF), les COEF contribuent à articuler :

- l'offre de formation, initiale et continue ;
- les évolutions et les perspectives en matière d'emplois et de besoins en qualification ;
- les aspirations des publics concernés : jeunes avec ou sans qualification, demandeurs d'emploi, salariés en situation précaire… ;
- les besoins des territoires.

Engagement réciproque entre l'Etat, la Région et les représentants d'une profession, le COEF :

- définit de façon concertée des objectifs prioritaires, sur la base de diagnostics et de travaux prospectifs menés dans le cadre d'un contrat d'études prospectives (CEP) régional ;
- précise les grandes orientations retenues par l'ensemble des partenaires, en vue de mettre en œuvre des plans d'action appropriés dans des domaines de compétences partagées ;
- avec des axes prioritaires, des objectifs quantifiés et mesurables.

Le COEF peut englober de nombreux domaines d'intervention: formation initiale et continue, créations d'entreprise, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, sécurisation des parcours professionnels, orientation, alternance, dialogue social…

Pôle emploi y est souvent associé.

Il est assorti d'un dispositif de gouvernance original, avec un pilotage régional assuré par la Région et les acteurs impliqués, notamment le préfet de région, le recteur, le président de la Région, les représentants de la branche concernée.

Le COEF permet aux acteurs institutionnels mais aussi aux partenaires représentants des employeurs et des salariés d'engager un dialogue, à une échelle régionale, sur les conséquences des mutations économiques d'un secteur et de faire émerger un plan d'actions sur les champs de l'emploi et de la formation, à l'échelon régional ou infrarégional pour un secteur, une filière donnée.

Le contrat d'objectif emploi formation Plasturgie 2013-2016 en Rhône Alpes

Les professionnels, l'Etat, la Région Rhône-Alpes et les organismes de formation ont souhaité :

- sécuriser la **transmission des savoir-faire** alors que la main d'oeuvre vieillit;

- développer **l'attractivité des métiers de la plasturgie auprès des jeunes** ;

- faciliter le recrutement de profils spécialisés dans la plasturgie ;

- **développer les compétences et accompagner vers les qualifications** correspondant aux enjeux technologiques ;

- organiser stratégiquement la filière là où il est nécessaire de gagner en taille critique.

Signataires : Préfet de région, Préfet du Rhône, Président de la Région Rhône-Alpes, Présidente d'Allizé-Plasturgie Rhône-Alpes, **Rectrice de l'Académie de Lyon, Recteur de l'Académie de Grenoble**, Directeur Général OPCA DEFI, Président de Plastipolis et le directeur régional de Pôle Emploi.

Quatre bassins d'emploi principaux accueillent les 750 entreprises plasturgistes de Rhône-Alpes : Oyonnax, Grenoble, la Drôme et l'Ardèche, Lyon et Bourgoin-Jallieu ;

Le contrat d'objectif emploi formation COEF de la filière Textile Mode Cuir

Signé en 2014, il est issu d'un travail de concertation entre l'Etat- Direccte, Pôle emploi, **les Rectorats des académies de Lyon et Grenoble**, la Région Rhône-Alpes et les représentants de la profession et les organisations représentatives des salariés de branches, avec trois thèmes principaux: développer l'activité et la performance des entreprises dans un marché en mutation, renforcer les pratiques RH des entreprises pour anticiper les mutations et améliorer l'attractivité de la filière, et développer les compétences et sauvegarder les savoirs faire.

3.2.1.3 Le Contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP)

Pour chacune des régions examinées, l'élaboration du Contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP) est une démarche majeure.

Les modes de pilotage et de gouvernance des CPRDFP font, lorsque les acteurs s'en saisissent structurellement, beaucoup pour le rapprochement culturel entre le monde de la formation et le monde économique.

Le CPRDFP porte l'analyse des besoins à moyen terme du territoire régional en matière d'emplois, de compétences et de qualifications et la programmation des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes - avec notamment un schéma de développement de la formation professionnelle initiale et continue -, compte tenu de la situation et des objectifs de développement économique du territoire. Avec la loi du 5 mars 2014, son contenu s'étend désormais également aux enjeux du développement du service public de l'orientation sous la responsabilité des Régions.

En Rhône Alpes, l'élaboration du CPRDFP avec la Région a fortement contribué à dynamiser les partenariats et à rapprocher tous les acteurs. Une lettre commune entre le Conseil régional et le Recteur a été cosignée pour présenter l'offre de formation, dont les dispositions sont ainsi connues de tous les acteurs sur le territoire.

La carte scolaire et le CPRDFP permettent notamment de croiser la vision sectorielle et une approche plus territorialisée, cette dernière pouvant déboucher sur des analyses diversifiées touchant une ou plusieurs ZTEF.

3.2.1.4 La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

Les actions de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au niveau territorial (GPEC-T) sont analysées par plusieurs Direccte comme porteuses pour un développement des partenariats Education nationale avec le monde économique.

Ainsi, en Rhône Apes, parmi les partenariats les plus anciens construits, figurent notamment ceux avec l'Education nationale initiés au début de la crise du secteur textile.

La Direccte a développé une « politique contractuelle », en passant des accords avec les branches pour aider à l'élaboration de diagnostics de territoire et de branche, avec les organisations d'employeurs et de salariés.

Le textile a été le premier secteur caractérisé par un étroit travail partenarial, avec au départ un premier accord pilote Textile, repris en suite au plan national (Action de développement de l'emploi et des compétences -ADEC).

Ces démarches de contractualisation se sont ensuite développées et ont toujours associé chaque fois que possible l'Education nationale, dès la conception des actions à construire et la démarche de diagnostic, notamment au regard des sujets liés à l'attractivité des métiers.

Ainsi un partenariat avec l'Education nationale peut enrichir une démarche liée, au départ, à une initiative prise par des entreprises avec une demande d'appui adressée à l'Etat, en l'occurrence, une démarche de GPECT dans le secteur du textile. Aux yeux de la Direccte, l'éducation nationale et les établissements d'enseignement associés ont su apporter des éléments importants dans ces démarches et leur participation a constitué une véritable opportunité.

3.2.2 En Alsace : les partenariats dans le cadre de la Charte pour une Stratégie Régionale de l'Orientation

La Région et 17 partenaires ont signé une Charte pour une Stratégie Régionale de l'Orientation, avec notamment comme signataires le Rectorat, l'Université de Strasbourg, l'Université de Haute Alsace, Pôle emploi, le COPAREF Alsace, l'Union régionale des Missions locales, l'APEC, et Cap-Emploi afin de:

- renforcer la dynamique régionale de mise en cohérence de l'offre de services des acteurs de l'orientation, dans le respect de la mission de chacun et la recherche de complémentarités ;
- renforcer le rôle du Conseil d'Orientation d'Alsace, reconnu par les signataires comme l'instance de concertation qui devra définir la stratégie régionale pour un service public régional de l'orientation, concertée et basée sur l'analyse des éléments qualitatifs et quantitatifs.

Les signataires s'engagent à définir et à mettre en œuvre un programme d'actions annuel ou pluriannuel et chaque signataire fera valider les projets d'actions les concernant par ses propres instances de décision afin de garantir leur réalisation ou leur prise en compte dans les programmes élaborés spécifiquement par chaque partenaire.

Des priorités en termes de secteurs d'activité, filières, publics, niveaux de qualification et de territoire (notamment les filières à promouvoir en raison de leur faible attractivité, filières saturées, filières d'avenir) sont définies.

Les signataires s'engagent à s'inscrire dans une démarche d'évaluation qui devra permettre de dégager les bonnes pratiques et les axes d'amélioration.

La Charte pour la Stratégie Régionale de l'Orientation a été mise en place jusqu'à l'adoption, en 2016, du Contrat de Plan Régional de Développement de l'Orientation et la Formation Professionnelle (CPRDOFP).

3.2.3 En Nord Pas de Calais :

3.2.3.1 Les Contrats d'Objectifs Sectoriels (COS)

La Région assume le rôle, confié par la loi, de chef de file, au travers d'une méthode de travail proposée par la Direccte, qui associe les représentants de l'État - Direccte et Rectorat - et les partenaires sociaux des vingt principales branches professionnelles, dans le partage des diagnostics et la préparation des décisions à tirer du CPRDFP en matière de priorisation des actions de formation.

Une quinzaine de contrats d'objectifs sectoriels ont été négociés entre 2012 et 2014. Leur conclusion s'inscrit dans le prolongement des concertations engagées auprès des représentants des branches professionnelles et des organisations interprofessionnelles, dans le cadre de la consultation sectorielle préalable à l'élaboration du CPRDFP.

Au total, une vingtaine de rencontres sectorielles, associant près de 70 branches professionnelles, ont déterminé les perspectives de développement et les enjeux de formation propres aux différents secteurs d'activité. L'ensemble de ces s éléments a permis la consolidation d'un volet sectoriel, joint au document cadre du CPRDFP.

Le déploiement des COS permet ainsi le rapprochement entre les orientations et les priorités d'intervention transversales, définies par le CPRDFP et les enjeux de développement des formations, spécifiques à chacun des secteurs professionnels concernés.

Trois grandes orientations transversales structurent l'engagement des partenaires :

- permettre l'accès de chacun, par la formation initiale et continue, à la qualification la plus élevée possible pour assurer la continuité du parcours professionnel et une insertion sociale,
- faire face aux enjeux d'une région en pleine mutation économique et sociale: sécuriser les parcours et les transitions professionnelles,
- relever le défi du développement économique régional.

Ces orientations mobilisent des objectifs opérationnels, organisés autour de six grands leviers d'actions :

- - l'attractivité des métiers, l'information et l'orientation,
- - la formation et la qualification tout au long de la vie,
- - la dynamique de l'alternance et la professionnalisation
- - l'anticipation des mutations et l'accompagnement des évolutions socio-économiques
- - l'émergence des activités et des métiers de demain,
- - la transformation écologique et sociale et le développement durable.

Les acteurs du COS examinent et partagent notamment le diagnostic de l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle, toutes voies de formation confondues.

Par exemple le Contrat d'Objectifs Sectoriel « Services de l'Automobile », de 2012, analyse le contexte de formation en région Nord pas de Calais, **de l'appareil de formation professionnelle initiale du secteur -voie scolaire et apprentissage,** en dresse un diagnostic précis et définit les enjeux et priorités devant présider à la mise en œuvre opérationnelle du CPRDFP pour le secteur des services à l'automobile.

Il s'attache également à la construction de parcours favorisant l'accès à l'enseignement supérieur et travaille à l'articulation avec les formations post baccalauréat.

Il envisage les passerelles entre les voies professionnelles, technologiques et générales. Il envisage enfin les questions relatives à l'information, l'orientation et la VAE.

Il est enfin assorti de fiches « action » qui déterminent, d'une part, les porteurs de l'action - Conseil Régional, Rectorat, Direccte, Pôle Emploi, Branche…- et, d'autre part les partenariats attachés à chacune de ces actions ainsi que les conditions de suivi et d'évaluation.

Un des défis importants des COS est de les faire parvenir ensuite à irriguer les stratégies et les choix des acteurs sur les territoires.

3.2.3.2 Le « Forum des Mille »

La Région, sur la base du CPRDFP 2006-2014, a souhaité mettre en place un réseau de professionnels à même d'incarner les relations partenariales, avec 1000 professionnel s'engageant pour l'orientation. La Région a organisé en 2014 le « Forum des Mille », lancé conjointement par le Président de la Région, le Recteur, ainsi que le plus gros CFA de la région, afin de réunir tous les acteurs de la formation de la région et de décloisonner le monde éducatif et le monde économique. Des ateliers prospectifs ont été organisés à partir de six grands domaines d'actions stratégiques, définis par la Stratégie Régionale de l'Innovation (SRI) comme des ensembles d'activités sur lesquels appuyer le développement régional par la recherche, l'innovation et la formation.

La Région considère cette initiative comme fondatrice dans le cadre de sa stratégie consistant **accompagner l'ensemble des acteurs de la formation, initiale et continue, pour tracer les contours prospectifs de la carte des formations professionnelles.**

La charte pour l'orientation signée le 13 octobre 2014 par 17 partenaires en Alsace est un premier résultat important de ce travail, avec comme signataires, notamment, le Recteur, les Universités, les principaux services déconcentrés concernés, dont la Direccte, Pôle emploi, l'ARML, l'APEC et Cap emploi.

3.2.4 En Basse Normandie

3.2.4.1 Les énergies marines renouvelables

Le gouvernement a attribué au consortium initié par EDF Energies Nouvelles, avec Alstom comme fournisseur exclusif d'éoliennes, la construction de trois parcs éoliens en mer: Fécamp, Courseulles-sur-Mer, Saint-Nazaire. Dans le cadre de ces projets, Alstom a crée quatre usines dont deux à Cherbourg pour la construction des pales et des mâts des éoliennes. Pour le Cotentin et la région Basse-Normandie ce projet présente un potentiel de création d'emplois très important.

Afin de créer les conditions permettant aux industriels de trouver les compétences nécessaires au développement de leurs projets, les acteurs régionaux, dont la Région Basse-Normandie, ont décidé de la mise en place d'un dispositif emploi-formation spécifique avec la participation active d'EDF Energies Nouvelles et d'Alstom.

Réalisé par la MEF du Cotentin et le Technopole Cherbourg Normandie, à la demande du Conseil Régional de Basse-Normandie et en partenariat avec les membres du dispositif emploi-formation, un annuaire décrit pour chaque grande étape de la chaîne de valeur de construction d'une éolienne offshore, les métiers qui y sont associés et les formations qui permettent d'y accéder. Cet outil a vocation à s'ouvrir à l'hydrolien et aux autres énergies marines qui contribueraient au développement de l'emploi en Basse-Normandie.

Les actions autour de « l'énergie marine renouvelable-Eolienne en mer » ont un fort enjeu ressources humaines, **avec un plan d'action impliquant les formations initiales, et la présence d'un Campus des métiers et des qualifications de l'énergie, labellisé en septembre 2013** (lycée Tocqueville à Cherbourg), avec **un réel travail d'anticipation avec le rectorat et de révision des diplômes.**

Ce campus réunit par voie de convention, des établissements d'enseignement du secondaire, du supérieur, des laboratoires de recherche, le Centre de formation des Apprentis public de la Manche, le Centre de formation des Apprentis public de l'enseignement supérieur, et celui de l'industrie du Calvados et de la Manche, le GRETA, l'AFPA, l'AFPI.

Aux côtés des entreprises qui le soutiennent il a notamment **pour objectif de développer des parcours de formation initiale et continue et d'adapter l'offre de formation** aux dynamiques industrielles locales.

- Il forme plus de 1 200 élèves et étudiants, plus de 560 apprentis et plus de 320 stagiaires adultes pour intégrer la filière de l'industrie des énergies, du CAP au diplôme d'ingénieur.
- il propose 34 formations initiales, 24 formations par apprentissage et 29 formations continues, réparties sur 6 secteurs industriels.

Cette démarche implique à la fois le SPER mais aussi le SPEP et constitue une démarche active de territorialisation engageant tous les acteurs.

3.2.5 En Ile de France :

3.2.5.1 Le dossier du « Grand Paris »

La Direccte a lancé un appel à projet « Ressources humaines et développement économique», avec le financement d'un contrat d'études prospectives (CEP) autour des besoins en emplois et compétences/métiers autour des enjeux du Grand Paris, notamment en termes de « soutenabilité » du projet au regard du diagnostic sur la main d'œuvre disponible. Le CEP a débouché en octobre 2014, sur une analyse des besoins à hauteur de 18.000 emplois dont 6000 renouvellements, d'ici à 2020, avec une analyse d'impact métiers par métiers, ces analyses devant ensuite faire l'objet d'actualisations régulières.

Dix-neuf métiers prioritaires ont d'ores et déjà été identifiés.

Les analyses partagées entre les acteurs associés sont travaillées à deux niveaux de déclinaison : le CREFOP dans sa commission « Emploi » et, au plan local, des « comités de tronçon », auxquels doit participer l'Education nationale.

La Région, la Direccte et le Rectorat, Pôle Emploi, la Société du Grand Paris, la Région, l'ARML (missions locales), les fédérations professionnelles, associés aux Fédérations de travaux publics, agissent dans le cadre d'une convention, notamment pour :

- construire une méthodologie de coordination entre les acteurs et faciliter le partage régulier d'informations ;

- et mobiliser les entreprises sur le terrain, et en particulier les TPE, PME et les structures d'insertion par l'activité économique.

La convention cadre régionale emploi/formation pour les marchés publics liés à la construction du réseau de transport du nouveau Grand Paris précise les axes de coopération entre les acteurs :

- la mise en place d'un **observatoire mutualisé** ;
- **l'orientation professionnelle des jeunes** et des demandeurs d'emplois : **information sur les métiers, compétences**, **formations et emplois générés**, **actions de promotion menées notamment par les rectorats et les services publics de l'emploi… ;**
- l'évaluation et l'actualisation des besoins en emploi, en compétences et en formation ;
- la centralisation des offres sur « Grand Paris Emploi », avec un outil partagé entre les prescripteurs (Pôle Emploi, Missions Locales et Cap Emploi) et piloté par Pôle Emploi ;
- l'accompagnement des entreprises dans leurs recrutements, **la professionnalisation et le développement des compétences des jeunes en formation initiale** et des demandeurs d'emplois tout en favorisant l'évolution professionnelle des salariés.

L'échange d'informations sur la formation initiale et continue au niveau régional s'appuie sur le travail de coordination réalisé par l'Etat et la Région, en relation avec Pôle Emploi, les partenaires sociaux et les collectivités territoriales de l'Ile-de-France.

Les résultats et la synthèse de ces échanges sur les besoins quantitatifs et qualitatifs en emploi, compétences et formations seront régulièrement portés à la connaissance du CREFOP, de la Commission Paritaire Régionale de l'Emploi et de la formation du BTP (CPREF BTP), et de l'instance régionale qui a la compétence sur l'offre de formation initiale en lycée.

En termes de communication sur les métiers et les emplois générés, **les rectorats, en particulier au travers des SAIO, s'engagent à poursuivre leur politique d'information et de communication au sein des établissements scolaires sur les métiers des travaux publics et les opportunités d'emploi** liées au Nouveau Grand Paris.

3.2.5.2 Les Pacte pour le développement des territoires

Le dispositif de la Région -« Pacte pour le développement du territoire »- existe depuis 2007 et 14 Pactes ont été votés et mis en œuvre depuis 2007.

Il s'agit d'une démarche de contractualisation triennale entre la Région et ses partenaires qui :

- vise à territorialiser les politiques régionales dans les champs de compétences du développement économique, de l'innovation, de l'emploi, **de l'apprentissage, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche ;**
- s'appuie sur 5 étapes : diagnostic, stratégie, plans d'action et de financement, mise en œuvre et évaluation ;
- est capable de s'adapter aux contextes locaux, à des échelles locales très fines, et d'évoluer au cours des ses trois années de mise en œuvre ;
- cherche à améliorer la coordination de l'action publique sur un territoire de projet, en mutualisant les ressources des différents acteurs ;

- porte une attention particulière au soutien des filières économiques à haut potentiel d'emploi et d'activité au niveau local, à l'économie sociale et solidaire et au développement des quartiers en difficulté.

Le Pacte pour le développement du territoire de CERGY PONTOISE (juillet 2012)

Le Pacte pour le développement du territoire de Cergy Pontoise de 2012, est basé sur deux diagnostics très approfondis : un diagnostic en matière de développement économique et un diagnostic en matière d'emploi et de formation avec un état des lieux très précis de la formation sur le territoire.

En 2009, la Communauté d'agglomération de Cergy-Pontoise a manifesté son souhait d'élaborer un Pacte avec la Région. Comme pour les autres territoires du Val-d'Oise ayant manifesté le même souhait auprès de la Région (Val de France et Argenteuil-Bezons), le Département est partenaire de la démarche de Pacte sur ce territoire en participant à son élaboration et en se positionnant comme futur signataire.

Sur la base du diagnostic partagé, du programme de développement de la Communauté d'agglomération, et de la Stratégie régionale de développement économique et de l'innovation (SRDEI) de la Région Ile de France, une stratégie s'articulant autour de quatre axes a été validée par l'ensemble des partenaires du Pacte :

- axe n°1 : renforcer les solidarités à Cergy-Pontoise, par le soutien et l'accompagnement des publics fragilisés par la crise, le développement de l'économie sociale et solidaire, le soutien à l'accès à l'emploi de qualité, le développement du capital humain et des niveaux de compétence, et de la cohérence collective et institutionnelle,

- axe n°2: œuvrer à l'aménagement durable du territoire de Cergy-Pontoise ;

- axe n°3 : conforter les capacités d'innovation, les filières et l'attractivité de Cergy- Pontoise, «ville-cluster »,

- axe n°4 : soutenir les PME/PMI du territoire et développer l'entreprenariat.

Le diagnostic, issu d'un travail partagé entre les acteurs couvre l'ensemble des champs du développement économique, de l'emploi et de la formation. S'agissant de l'analyse de la formation sur le territoire, le diagnostic identifie plusieurs points majeurs :

- une surreprésentation à la fois des diplômés du supérieur et des non diplômés ;

- une offre de formation initiale riche et diversifiée;

- le 1er pôle d'enseignement supérieur du département ;

- l'apprentissage et le contrat de professionnalisation **;**

- l'offre de formation initiale scolaire professionnelle et technologique, avec notamment une formation continue dominée par le secteur de la santé et du social, et en tension sur l'industrie et le bâtiment, une analyse qualitative de la formation, un public jeune de plus en plus difficile à mobiliser et une réflexion à mener sur les décrocheurs.

Sur la base de ces diagnostics, le PACTE détermine des plans d'actions, chacun identifiant les acteurs « pilotes » (communes, Pôle Emploi, association, missions locales, MIFE, PLIE, Département, Région, OPCA, chambres consulaires…) ainsi que les partenariats indispensables à la mise en œuvre des actions, avec des indicateurs de réalisation spécifiques.

Dans le cadre de ces actions certaines impliquent explicitement la responsabilité de lycées et/ou d'universités,

3.2.5.3 Les Orientations Conjointes Etat/Région (OCER)

Élaborées annuellement par la Région Ile-de-France et les autorités académiques, les préconisations par diplôme des Orientations Conjointes Etat/Région (OCER) visent à **orienter les ouvertures et fermetures de formations professionnelles initiales, sous statut scolaire ou par apprentissage** et concernent la très grande majorité des formations (90 % des effectifs de formés en Ile-de-France).

En amont de la finalisation de la carte des formations, la démarche se veut une construction partenariale. Ces préconisations reposent sur des diagnostics initiés par la Région, avec l'appui de l'OREF, de la Direccte et des partenaires académiques, des représentants des partenaires professionnels intéressés (branches, chambres consulaires) et des partenaires sociaux régionaux interprofessionnels.

Les diagnostics sont notamment fondés sur l'analyse de la situation actuelle et prévisible de l'emploi et de l'insertion **et sur celle du fonctionnement du système de formation initiale :** évolution des effectifs scolaire et en apprentissage, part des filles et des garçons, origine scolaire, taux d'attraction, taux de maintien, taux de réussite aux examens, taux d'insertion, etc… **Ils informent sur le niveau de développement attendu pour chacun des diplômes au niveau régional; selon les territoires,** la situation territoriale constituant un élément de la construction et de l'expertise de chaque projet.

Dans ce cadre, la commission « Apprentissage » du CREFOP joue un rôle important, avec la présence d'un grand nombre d'acteurs. Elle émet un avis pour le CREFOP sur :

- les demandes d'ouvertures, de fermetures et de modifications de formations en CFA ;
- les dossiers du programme des investissements d'avenir déposés dans le champ de l'apprentissage.

Les grands axes de la feuille de route 2015-2017 visent le développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage, **en veillant à l'articuler avec la politique nationale et régionale dans le champ scolaire et universitaire** et en matière d'accès à l'emploi et avec la politique régionale de développement économique.

La commission apprentissage participe ainsi à la mise en œuvre de la carte des formations professionnelles initiales. Elle doit articuler ses travaux avec ceux conduits dans le champ scolaire et universitaire et promouvoir la complémentarité des voies de formation.

La Commission est informée des évolutions des dispositions relatives à l'apprentissage ainsi que des conclusions des évaluations des dispositifs régionaux, des dossiers d'actualité concernant la formation initiale. Elle travaille aussi sur le développement de l'apprentissage dans les fonctions publiques.

La présidence et vice-présidence de la commission apprentissage sont confiées à la Région. La vice-présidence est confiée à une organisation issue des partenaires sociaux siégeant au bureau au regard de leurs compétences.

La Commission comprend sept représentants de l'État (notamment le DRJSCS, DIRECCTE, DRIAAF, DRAC) et les 3 recteurs d'académie et un représentant du ministère de l'enseignement supérieur, sept représentants de la Région, sept représentants des organisations d'employeurs et des chambres régionales d'agriculture, de commerce et d'industrie et de métiers, sept représentants des organisations syndicales de salariés, un représentant du CESER et des personnalités qualifiées (associations des directeurs de CFA en Ile-de-France, un représentant de chaque service instructeur : académies, DRIAAF, DRJSCS, ARS…)- et un représentant de Pôle emploi.

4 POLE EMPLOI ET LES MISSIONS LOCALES EPROUVENT DES DIFFICULTES POUR DEVELOPPER LEUR OFFRE DE SERVICES EN APPUI DE L'ÉCOLE ET DES UNIVERSITES

Pôle emploi et les missions locales, en tant qu'opérateurs agissant dans le cadre des politiques pour l'emploi et l'insertion des jeunes, éprouvent des difficultés à faire connaître et à proposer leur offre de services aux établissements, mais s'efforcent cependant de développer une offre partenariale en appui de l'école et des universités dans leur rapport avec le monde économique.

4.1 Pôle emploi et le partenariat avec l'Ecole et l'université

4.1.1 Une volonté réelle de partenariat avec le monde de l'Ecole et de l'université.

Pour la plupart des responsables régionaux de Pôle emploi rencontrés par la mission, le partenariat entre l'école, l'université et le monde économique est considéré comme un enjeu majeur dont les progrès ne peuvent qu'aider l'opérateur dans sa mission d'appui pour l'accès à l'emploi, a fortiori à partir du moment où un consensus existe autour de la nécessité de mobiliser tous les acteurs, et leurs compétences respectives, sur l'ensemble du champ orientation/emploi/formation.

Ils considèrent qu'un des enjeux est de travailler, entre tous les réseaux partenaires, en amont du chômage, sur les parcours des jeunes et de s'interroger sur les modalités pratiques d'une anticipation, notamment pour les plus jeunes.

Ils notent que des progrès restent à faire pour une meilleure anticipation des flux d'entrées des jeunes sur le marché du travail, notamment pour limiter les « zones grises » où les acteurs ont du mal à co-construire des réponses adaptées.

La capacité à construire des diagnostics entre les partenaires et à mettre en œuvre, sur ces bases, des actions concrètes et partagées sur les territoires leur apparaît essentielle, notamment s'agissant de l'enseignement professionnel et technologique et des universités.

La situation des relations de Pôle emploi avec les acteurs de l'éducation peuvent être assez différentes d'un territoire à l'autre.

Pôle emploi Ile de France considère, par exemple, qu'il y a aujourd'hui, au sein de la région, plusieurs « catégories de territoire » :

- des territoires « en pointe »: c'est à dire très actifs sur les partenariats et avec des conventions opérationnelles (UPEC Créteil, écoles à Marne la Vallée, Evry…) ;
- des territoires « attentistes »: par exemple à Paris qui a beaucoup de mal à porter ce type d'approche ;
- des territoires qui « frémissent »: avec des velléités de coopération locale (Hauts de Seine) dans lesquels ce sont les SCUIOP et les BAIP qui sont leurs interlocuteurs pour approcher les établissements.

En Alsace, Pôle emploi a créé récemment un service des relations partenariales et extérieures, composé de trois personnes pour animer les partenariats au niveau régional. Ce service est notamment chargé des relations institutionnelles avec la DIRECCTE, l'enseignement scolaire et supérieur, les collectivités locales (région et conseil général).

L'opérateur participe dans la mesure du possible aux multiples événements organisés sur les territoires (salons, forums, portes ouvertes, « journées »…). La Semaine de l'industrie est notamment citée comme un événement qui fait travailler ensemble l'ensemble des acteurs.

Les équipes régionales de Pôle emploi ne parviennent pas toujours facilement à avoir une connaissance suffisante des équipes, des acteurs et de leur rôle dans les services territoriaux de l'éducation nationale. Mais les représentants de Pôle emploi admettent également qu'il n'est sans doute pas évident non plus à leurs interlocuteurs de comprendre les offres de services qui pourraient être mobilisés autour des enjeux d'insertion des élèves et des étudiants et comment et avec qui construire un partenariat.

S'il n'est pas évident pour l'opérateur de créer des liens opérationnels avec l'Ecole, on voit cependant se dessiner, sur certains territoires, des orientations fortes et des méthodes de travail portées à la fois par les équipes de l'opérateur et par les services de l'éducation nationale.

Par exemple, en Région Rhône Alpes, l'opérateur, au niveau de ses directeurs territoriaux, et à un niveau infrarégional, participe aux réunions des acteurs de l'Education nationale au contact des initiatives prises par ces derniers: par exemple, le directeur territorial du Rhône intervient dans la réunion annuelle que font les inspecteurs d'académie pour travailler sur l'évolution de l'environnement socio-économique, le diagnostic territorial en matière d'emploi et d'évolution du marché du travail et des grandes données de l'économie régionale, l'augmentation de la population des jeunes sur les territoires, le taux d'emploi des moins de 25 ans, etc…Ces diagnostics et ces échanges de données sont ensuite transmis à l'ensemble des chefs d'établissement.

Pôle emploi, la plupart du temps, ne présente pas ce diagnostic comme une « co-construction » : l'opérateur met sur la table ses analyses, son diagnostic et ses données. Sans doute, une démarche plus systématique de coproduction devrait être une cible pour l'avenir. Il peut arriver, selon l'opérateur, que certains rectorats, dans une réflexion anticipée sur l'évolution de la carte des formations, travaillent avec lui en termes d'analyse prévisionnelle des besoins.

Par ailleurs il est intéressant de noter la démarche de certaines équipes territoriales de Pôle emploi dans le cadre du partenariat avec des établissements scolaires ou des universités, quand elles ont le souci que les actions menées puissent contribuer aussi à améliorer la professionnalisation des conseillers de l'opérateur et la connaissance des enjeux des acteurs de l'éducation. Elles considèrent que c'est une des façons pertinentes d'améliorer l'offre de services de Pôle emploi dans le partenariat.

Enfin, les responsables de Pôle emploi en région constatent que, si la cible de l'accès à l'emploi des jeunes est naturellement au cœur des enjeux de l'opérateur, les documents stratégiques de celui-ci au niveau national ne mentionnent pas explicitement les enjeux de l'appui au partenariat « école-monde économique » comme un axe pour l'opérateur.

4.1.2 Des situations, en termes de partenariat, très différentes entre les collèges et les lycées d'une part et les universités d'autre part.

4.1.2.1 Des progrès restent à réaliser s'agissant des collèges et lycées

Les responsables de Pôle emploi rencontrés constatent qu'il peut demeurer complexe d'intervenir en partenariat dans les collèges et les lycées. Certains font part de leur souhait de pouvoir aborder ces questions avec le Recteur, ce qui ne semble pas évident partout.

On note souvent une connaissance insuffisante des équipes et des acteurs et de leur rôle dans les services territoriaux de l'éducation nationale ou au sein des universités.

Un grand nombre de partenariats entre Pôle emploi et les établissements d'enseignement reposent sur des relations personnelles entre les responsables locaux de l'opérateur et des chefs d'établissement.

Si naturellement l'opérateur, dans toutes les régions, reconnaît que son plan de charges ne lui permettrait pas d'être présent par des actions avec tous les établissements, puisque cela supposerait une trop forte mobilisation de ses acteurs dans le réseau, il estime également que des actions ciblées mériteraient d'être co-construites plus systématiquement avec l'éducation nationale et qu'il accueille positivement, chaque fois que possible, les demandes émanant des établissements eux-mêmes.

Pour répondre à ce problème de la mobilisation de ses forces, la réflexion de l'opérateur s'oriente également, en termes ressources complémentaires aux interventions de ses équipes directement en milieu scolaire, vers la formation des enseignants, notamment avec des MOOC et des ateliers virtuels à la disposition de tous, en appui sur l'offre de service digitale de Pôle emploi.

S'agissant de l'image de Pôle emploi en milieu scolaire, souvent associée au chômage, les responsables rencontrés estiment qu'il est tout à fait possible de la faire évoluer pour permettre des partenariats, en développant des approches pédagogiques « positives », notamment dans la façon de faire comprendre le marché de l'emploi et en développant des approches en termes de filières, de métiers et d'orientation.

Les interventions conjointes avec un enseignant, un professionnel et un jeune diplômé semblent utilement y contribuer.

En l'absence de partenariats formalisés, Pôle emploi se saisit des opportunités en menant un assez grand nombre d'actions ponctuelles au niveau local.

Par exemple, en Alsace, où Pôle emploi a été sollicité, en 2015, par le centre d'information et d'orientation pour une action à Strasbourg (démarche d'agence) pour présenter le marché du travail à des professeurs d'enseignement professionnel. L'objectif de la demande n'a pas été réellement explicité par le CSIAO lors de la passation de la commande. Pôle emploi a construit son intervention autour des enjeux du marché du travail et des difficultés de recherche d'emploi, des méthodes d'écriture d'un CV ou d'une lettre de motivation.

Tous insistent sur le fait qu'il leur faut parvenir impérativement à toucher les enseignants eux-mêmes pour obtenir des résultats réels et développer des projets, à condition d'associer à cette communication plusieurs acteurs de l'établissement et leur apprendre à chercher et à maîtriser ces informations. Les représentants de l'opérateur au niveau régional estiment qu'ils ne développent pas encore assez ce type d'action avec les enseignants, bien qu'ils s'efforcent, chaque fois que possible, de le faire auprès des nouveaux chefs d'établissement nommés.

Pour l'opérateur, un des enjeux de toutes les actions menées en milieu scolaire est qu'elles ne soient pas vécues par les acteurs de l'éducation comme une concurrence mais une complémentarité. Par exemple, pour Pôle emploi Alsace les brochures de l'ONISEP sont très denses, orientées vers les conseillers d'orientation et difficiles d'accès pour les jeunes et lui semblent plus adaptées à des personnes qui souhaitent approfondir un choix plutôt que d'en faire un.

La plupart des responsables régionaux insistent sur l'intérêt qu'il y aurait, pour tous les acteurs concernés par le développement des partenariats entre l'école et le monde économique, à échanger de façon approfondie sur les objectifs poursuivis et, plus spécifiquement, sur les modalités possibles d'intervention de l'opérateur avant la sortie du cursus et des études.

Cela permettrait notamment à Pôle emploi de faire évoluer son offre de services et son adaptation aux demandes des partenaires.

Certains estimeraient très pertinent de travailler de façon plus cadrée, à partir d'une offre de service qui serait réfléchie et co-construite, de façon plus stratégique, au niveau régional, par exemple entre Pôle emploi, les missions locales et l'Agefiph et les Cap emploi, et, le cas échéant d'autres acteurs du territoire, en conservant une forte marge d'adaptation locale pour chaque établissement, y compris s'agissant de l'enseignement supérieur.

S'agissant des PMSP, qui peuvent établir un lien important entre le jeune et le monde de l'entreprise en termes de découverte des métiers, Pôle emploi Ile de France estime qu'il pourrait apporter une contribution plus affirmée, en s'appuyant notamment sur le fait que l'opérateur se donne aujourd'hui les moyens de faire progresser sa valeur ajoutée en direction des entreprises et sa connaissance de ces dernières, notamment par le renforcement des conseillers à dominante « entreprise » dans ses agences.

Le travail sur les systèmes de représentation serait essentiel dans les actions à mener, actions que Pôle emploi peut alors très positivement compléter par ses interventions, notamment en délivrant aussi des informations au-delà du « métier ».

Pour les interlocuteurs de la mission, Pôle emploi peut être, demain, pas seulement le point de chute incontournable en cas d'échec de l'accès au marché de l'emploi, mais également un opérateur qui peut :

- contribuer à anticiper la sortie du jeune de formation initiale, notamment en construisant, ensemble avec les acteurs de l'éducation, et en co-animant des modules de préparation à l'insertion professionnelle des jeunes;
- expliquer les conditions et les conséquences positives de l'inscription à Pôle emploi et sur la liste des demandeurs d'emploi (prestations d'appui, projet de formation, conseil en évolution professionnelle);
- diffuser les offres de stage reçues ;
- ouvrir les outils numériques et à distance que l'opérateur peut mettre à disposition ;
- apporter sa capacité à fournir des données d'analyse et d'expertise sur la complexité du marché du travail, les métiers, les visions prospectives de l'emploi et des compétences dans les branches et sur les bassins d'emploi ;
- échanger avec les données d'expertise des acteurs de l'éducation, s'agissant des débouchés et de l'insertion des diplômés et participer à l'évaluation de ce que les partenariats construisent et produisent réellement.

4.1.2.2 Pôle emploi et l'université : des relations en fort développement

Avec les universités, les choses progressent plus rapidement et des partenariats plus ambitieux se construisent aujourd'hui, grâce notamment aux évolutions importantes constatées de la part des universités, qui conduisent Pôle emploi à chercher à rencontrer sur les territoires les acteurs et à proposer des partenariats ou à répondre aux sollicitations d'équipes universitaires.

Des actions diversifiées sont en fort développement et témoignent de la recherche d'une offre de service plus élaboré de la part de l'opérateur, construite progressivement au fur et à mesure des connaissances réciproques entre les équipes :

- des conférences sur le marché du travail, souvent à l'invitation d'une université ;
- des présentations de son offre de services pour rendre moins cloisonnés les deux univers dans l'intérêt même des jeunes concernés qui ont souvent cette vision d'univers étanches : rédaction de CV, techniques de recherche d'emplois, l'offre numérique, les Web-dating et

Job-dating, les agences 100 % Web y compris le web-cam à domicile etc…, avec la recherche d'une offre de service mieux adaptée à ce type de public ;

- des interventions autour des enjeux et de la méthode de leur démarche d'insertion par les étudiants et des modalités de l'élaboration des parcours ;
- des démarches « innovantes » : par exemple une « prestation miroir » en Nord pas de Calais, entre les deux partenaires, avec comme cible à la fois les probables décrocheurs en première année et des demandeurs d'emploi inscrits depuis moins d'un an, avec des profils identiques, les uns inscrits à Pôle emploi et les autres pas. Pôle emploi les fait se rencontrer dans le cadre des SCUIOP et appuie l'action de ce service (technique de recherche d'emploi, élaboration de CV, échanges sur les parcours).

Par ailleurs, les équipes régionales de Pôle emploi estiment que le Protocole clarifie la répartition des rôles entre les différents acteurs du service public de l'emploi, même s'ils regrettent le faible portage national de celui-ci et sa non moins faible animation au niveau territorial.

4.1.2.3 Regards sur quatre régions

En Alsace

Outre la convention en date du 1er janvier 2010, déjà mentionnée plus haut, d'autres actions sont construites au cœur des enjeux et des spécificités de la région, s'agissant notamment des problématiques transfrontalières.

En février 2013, Pôle emploi a signé avec l'Agence fédérale pour l'emploi allemande un accord en faveur de l'emploi transfrontalier. Cette coopération se concrétise par l'ouverture d'un service de placement transfrontalier à Kehl, en Allemagne. Le travail transfrontalier est une réalité quotidienne, notamment en Alsace et en Lorraine : un croisement entre les difficultés de recrutement assez marquées en Allemagne, notamment chez les jeunes et les difficultés à trouver des emplois en France. Coopérant depuis de nombreuses années, Pôle emploi et le Service Public de l'Emploi allemand ont créé un socle commun visant à lever les freins au placement franco-allemand.

La thématique transfrontalière est construite autour :

- de prestations de conseil dans toutes les démarches utiles pour travailler en Allemagne : techniques de recherche d'emploi adaptées au marché du travail allemand, ateliers spécifiques, technique de rédaction de lettres de motivation et CV en allemand et/ou en anglais au sein de permanences spécifiques ;
- de la mise à disposition d'une conseillère de l'Agentur für Arbeit afin de délivrer des conseils de recherche d'emploi en Allemagne ;
- de rencontres à l'ambassade de France en Allemagne : envoi de CV et des invitations aux étudiants à rencontrer sur place des entreprises qui embauchent ;
- de l'accès des jeunes diplômés aux ateliers de Pôle emploi International ainsi qu'aux ateliers transfrontaliers. Ils sont orientés vers des dispositifs financés par EURES-T et la DIRECCTE, tel France Allemagne Train (prestation de trois mois articulée en plusieurs phases : coaching sur les différences culturelles entre France et Allemagne, techniques de recherche d'emploi adaptées aux caractéristiques du marché du travail allemand, recherche de stage et stage de deux mois dans une entreprise allemande). Six sessions sont prévues en 2015.

D'autres actions peuvent associer au partenariat Pôle emploi/université les acteurs économiques :

- sur la base d'un constat de la Chambre des métiers d'Alsace relatif notamment à l'absence de repreneurs pour beaucoup d'entreprises artisanales, avec une perte pour l'activité économique régionale et une perte du savoir faire, l'espace Avenir a organisé une session de travail sur le projet professionnel en 2014 dans laquelle a été abordée cette thématique afin de sensibiliser les étudiants qui pourraient avoir des talents ou un goût pour l'artisanat tout en l'ignorant au départ. La Maison de l'Emploi estime que cette action de repérage est parfaitement déclinable dans d'autres secteurs (agriculture, industrie, hôtellerie restauration) et coordonne un groupe dans le but de modéliser un livrable adaptable à différents secteurs de l'artisanat. Elle a organisé un Forum en janvier 2015 pour présenter ces métiers aux étudiants et Pôle emploi y est associé par ses référents « création d'entreprise » ;
- un projet en cours sur l'emploi transfrontalier avec plusieurs partenaires (Pôle emploi, mission locale, AFPA, Conseil Régional, Agentur für Arbeit, Maison de l'Emploi de Strasbourg) et l'entreprise Badische Stahl Werk, qui vise à permettre l'accueil de jeunes français dans l'entreprise BSW, chargée de les former tandis qu'ils suivront dans le même temps une formation en langue au centre de formation de Kehl en Allemagne. A l'issue de la formation, leur formation sera reconnue par un diplôme équivalent au CAP et débouchera sur une embauche. Une première expérimentation est en cours.

Un projet similaire autour du Bac Pro est envisagé. L'équivalence des diplômes est un des freins rencontré dans le cadre de l'embauche de jeunes français par des entreprises allemandes.

Pour lever ce frein, le principe du projet, qui reste à construire, consiste à permettre à des jeunes titulaires du BacPro de suivre une formation d'adaptation en alternance au poste de travail (stage rémunéré en Allemagne) ainsi qu'une formation à l'allemand, afin d'obtenir un certificat équivalent au BacPro reconnu en Allemagne. Le projet devait être engagé en 2015.

L'Université de Caen Basse-Normandie

Les objectifs généraux du partenariat entre Pôle emploi et l'Université sont les suivants :

- une ouverture sur le monde universitaire pour Pôle emploi ;
- pour l'université, l'accès à l'expertise de Pôle emploi sur les questions d'insertion professionnelle et à une information fiable sur les métiers en tension ;
- une participation de l'opérateur à l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur projet professionnel et dans leur insertion dans les bassins, au niveau régional et au niveau national.

Ces objectifs généraux se déclinent en trois axes de travail spécifiques :

- Faire connaître les outils et les dispositifs d'aide à l'élaboration de projet et à l'insertion professionnelle développés par Pôle Emploi avec notamment la diffusion, sur les pages régionales du site internet pôle-emploi.fr, des informations régionales à destination des étudiants (orientation et connaissance des métiers) et la mise en place, selon les besoins exprimés par l'Université, des ateliers destinés aux étudiants, centrés sur l'orientation et l'insertion professionnelle, si possible dans les locaux de l'Université ;
- Informer les étudiants en réorientation des possibilités d'offres d'emploi en contrat de professionnalisation dans des secteurs ciblés (en particulier vers des secteurs en tension) et transmettre des offres d'emploi en contrat de professionnalisation pour les formations certifiantes (de niveau I, II ou III) ;

- Sensibiliser les équipes pédagogiques aux opportunités d'insertion professionnelle de leurs étudiants avec notamment une première expérimentation menée auprès de l'UFR des Sciences de l'Homme) :

- présentation du site Pôle Emploi, de son contenu et de ses fonctionnalités au SUAOIP (Service Universitaire d'Accueil, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle) ainsi qu'aux équipes pédagogiques de l'UFR « Sciences de l'Homme »;

- présentation sous forme de conférences ou de rencontres, co-construites et co-animées par Pôle emploi et l'Université, à destination des étudiants, des différents métiers accessibles aux diplômés de l'UFR « Sciences de l'Homme » (compétences attendues, salaires d'entrée, nombre d'emplois disponibles en région et au niveau national…) ;

- mise à disposition par Pôle Emploi d'informations « métiers » à destination des enseignants (en charge de l'animation des modules « Projet Professionnel de l'Etudiant et référents, notamment) et du SUAOIP.

Un groupe de pilotage, composé de représentants de chacune des parties signataires suit l'exécution de la convention (mise en œuvre, animation, suivi et évaluation).

La pièce jointe n°5 présente un premier bilan en termes d'actions concrètes mises en œuvre dans le cadre de la convention 2013/2014.

Les deux acteurs sont convenus de développer, par un futur avenant, deux dimensions nouvelles et complémentaires :

- **une dimension territoriale:** l'Université de Caen Basse-Normandie est présente sur six sites universitaires qui maillent le territoire régional et Pôle emploi Basse-Normandie dispose de 3 Directions Territoriales, 23 agences Pôle emploi et 3 agences de services spécialisés. La volonté est d'étendre le partenariat local à l'ensemble des territoires sur lesquels l'Université est présente et de mettre en œuvre les actions adaptées. Des rencontres entre les équipes de direction respectives devraient être organisées visant à développer la connaissance des problématiques « emploi » rencontrées par les étudiants et à mieux relayer l'offre de services de l'opérateur. Des initiatives locales pourront ainsi être définies et mises en œuvre conjointement.
- **une dimension recherche :** afin que son expertise puisse être mieux exploitée et partagée avec ses partenaires, Pôle emploi a proposé de renforcer sa coopération avec le monde scientifique en soutenant la réalisation de travaux de recherche par des stagiaires de master ou des doctorants. L'université, et notamment la MRSH, anime différentes équipes de chercheurs qui travaillent déjà sur ces problématiques (emploi, formation, GPEC, innovation dans les entreprises) et pour lesquelles Pôle emploi dispose de nombreuses données pouvant alimenter les travaux.

  Ainsi, des travaux de recherche, en coopération avec l'Université, pourront être engagés sur des thématiques prioritaires pour Pôle emploi et des chercheurs ou universitaires pourront être invités à participer à certains travaux internes de Pôle emploi.

En Ile-de-France

Les champs de coopération couverts sont importants :

- L'accompagnement des sortis de l'enseignement supérieur et inscrits comme demandeurs d'emploi ;
- Une meilleure connaissance du marché du travail et des techniques de recherche d'emploi ;
- L'appui aux jeunes étudiants vers une insertion professionnelle plus adaptée à leurs besoins ;

- Un accès facilité à une offre de services lisible de l'opérateur sur chaque territoire, notamment pour la recherche d'emploi ;
- La préparation aux démarches d'entrée sur le marché du travail, pour assurer une continuité entre l'avant et l'après-diplôme ;
- L'accompagnement global et le parcours vers l'autonomie des jeunes, en particulier pour les moins favorisés ;
- La promotion des diplômés de l'université auprès des entreprises à la recherche de salariés qualifiés ;
- Le développement de l'alternance et en particulier de l'apprentissage.

La pièce jointe n°5 présente les actions mise en œuvre à partir de ces grandes thématiques sur trois départements de l'Ile de France : la Seine et Marne, l'Essonne et le Val-de –Marne, à partir des éléments transmis par la direction régionale de Pôle emploi Ile de France et ses directeurs territoriaux.

Ces partenariats sont souvent récents et il faudra un peu plus de recul pour en évaluer tous les effets. Cependant, les acteurs de Pôle emploi dans ces trois départements de l'Ile de France identifient à la fois certaines difficultés et des premiers axes de progrès pour l'avenir:

- les difficultés à mobiliser les entreprises ;
- le nombre d'actions conjointes faites sur un département pour les publics jeunes peut provoquer parfois une confusion avec toutes les offres de services proposées au même moment par d'autres acteurs ;
- la nécessité de rendre plus étroite la collaboration avec les référents chargés de l'insertion professionnelle des étudiants ;
- le développement de toutes les manifestations « virtuelles » ;
- la promotion de l'offre de service « orientation » de Pôle emploi ;

Par ailleurs, chaque fois que possible, les actions organisées par Pôle emploi avec les universités associent d'autres partenaires au niveau territorial.

Par exemple en Val de Marne, où l'ANDRH a été conviée par Pôle emploi à la Cité des Métiers du Val de Marne pour l'évènement « Le tour de France du numérique » organisé par l'Agence de développement du val de Marne » avec la présence de l'Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC). La Cité des Métiers du Val de Marne constitue un lieu ressources où une majorité de partenaires du département intervient avec Pôle Emploi: centres de formation, éducation nationale, CMA, entreprises, associations …

Un certain nombre d'événements sont souvent mis en œuvre en coordination avec les missions locales. Le partenariat renforcé avec les missions locales est centré sur les jeunes de niveau IV et infra IV dans le cadre de l'accompagnement en cotraitance.

En Nord-Pas-de-Calais

Le partenariat de Pôle emploi avec l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur (voie classique ou alternance) recouvre plusieurs champs et notamment :

- Des actions vers les élèves ; les étudiants et/ou le corps enseignant, et les professionnels de l'orientation :
  - informer sur le marché du travail et les métiers ;
  - informer sur les techniques de recherche d'emploi et les modalités de recrutement ;
  - aider à l'insertion professionnelle des jeunes avant la sortie du système scolaire ;
  - participation de Pôle emploi à des forums organisés par les établissements ;

  - contribuer à la lutte contre le décrochage.
- Des actions vers les demandeurs d'emploi :
  - favoriser l'accès des demandeurs d'emploi à des formations de l'enseignement supérieur par voie classique ou alternance ;
  - Sécuriser le parcours d'insertion ou de réinsertion professionnelle.
- Des actions de nature :
  - à améliorer les relations de l'Education Nationale ou de l'Enseignement supérieur avec le monde économique ;
  - à contribuer au développement des formations supérieures en alternance ;
  - à concourir à la professionnalisation des études.

La pièce jointe n°5 *présente le détail de ces actions.*

En Rhône-Alpes

La démarche de Pôle emploi s'insère naturellement dans la démarche des COEF, importante notamment pour la relation avec les branches, ainsi que dans la construction de la gouvernance territoriale dans les ZTEF ; l'opérateur est aussi acteur au sein des différents comités stratégiques et comités techniques, où il rencontre notamment les acteurs de l'Education.

S'agissant du Protocole pour l'insertion professionnelle des étudiants, Pôle emploi Rhône-Alpes souligne qu'il n'a pas de problème particulier avec ce texte puisqu'il a déjà initié depuis deux ou trois ans des relations fortes avec les universités.

Ainsi, par exemple, la direction régionale de Pôle emploi a souhaité évoquer sa participation au Comité d'orientation de l'emploi de l'université Lyon III, instance universitaire de concertation, avec la présence de nombreuses entreprises et grands groupes publics ou privés, qui a notamment vocation à définir les thèmes de réflexion prioritaires pour l'ensemble des acteurs de l'insertion professionnelle de Lyon III.

De même, il développe la collaboration avec Lyon I, en relation avec le BAIP, auprès des personnels des universités, et en direction des étudiants (savoirs-être en entreprises, environnement socio-économiques…).

Pôle emploi a récemment rencontré la Fondation pour l'université de Lyon, créée en 2012 par une volonté commune du monde économique, de l'Université de Lyon et des acteurs publics, avec la conviction partagée que le développement socio-économique du territoire et le développement de son pôle d'enseignement supérieur et de recherche vont de pair. L'Université de Lyon est le regroupement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche de Lyon et Saint-Etienne, qu'ils soient universités, grandes écoles, ou autres.

L'objectif de la Fondation est de favoriser le rayonnement international de l'Université de Lyon, contribuer à son excellence et renforcer les liens qu'elle tisse avec le territoire.

Pôle emploi a ainsi mis en relation la Fondation avec le service Grands Comptes de Pôle emploi – soit environ 120 conventions entre l'opérateur et les DRH des entreprises partenaires - avec comme cible les diplômés et les doctorants. Dans cette approche, Pôle emploi s'inscrit volontairement et pleinement dans un rôle de « facilitateur ».

Il apporte également sa contribution à des forums avec l'université notamment autour des carrières à l'international.

L'opérateur a également signé la première convention avec la Délégation régionale du CNRS de Grenoble qui permet de donner un cadre et de mieux structurer et fédérer les acteurs.

Cette action s'est construite sur la seule volonté des acteurs locaux. Pôle emploi apporte une valeur ajoutée basée sur son professionnalisme dans l'appui et l'accompagnement et le CNRS finance un poste MAD. L'agent Pôle emploi est au cœur du CNRS et non pas en agence, ce qui est apparu comme une des conditions de la réussite pour assurer un fort appui personnalisé. C'est également en partie une transmission du savoir faire de l'opérateur au cœur des équipes d'un établissement.

C'est aussi l'occasion pour l'opérateur de progresser sur les enjeux du traitement du déclassement entre diplômes et marché du travail et de l'emploi sur un territoire, et sur l'anticipation et la prévention de ces phénomènes. Beaucoup de diplômés dans la région sont « déclassés » (46 % des 30-34 ans en Région Rhône-Alpes), notamment parce qu'ils veulent rester sur ce territoire, avec une faible mobilité, même si cela n'est pas la cause unique des difficultés.

4.1.3 D'autres partenariats se sont construits entre Pôle emploi et l'Education nationale et /ou les universités sur des actions orientées vers les demandeurs d'emploi.

Par exemple, en région Nord-Pas de Calais, ont été construites des actions destinées à

- favoriser l'accès des jeunes à une formation professionnelle adaptée à leurs besoins : par exemple : sur le Hainaut, avec le Lycée de la seconde chance, où Pôle emploi et la mission locale repèrent des jeunes pour les réorienter vers un bac pro (maintenance, usinage) en 1 an (profil : jeunes inscrits comme demandeurs d'emploi après une année de terminale non validée, voire même ayant arrêté leur scolarité en 1ère) ;
- sécuriser le parcours d'insertion ou de réinsertion professionnelle, par exemple :
  - avec le lycée Blériot de Cambrai pour conforter le projet professionnel des demandeurs d'emploi par une immersion sur les plateaux techniques de formation ;
  - avec l'université d'Artois afin de proposer aux demandeurs d'emploi leur offre de service sur le dispositif formation AIOP (*aide individuelle à l'orientation et au projet*) et la VAE ;
  - avec le réseau Alliances (groupe dynamique d'embauche pour les jeunes de moins de 30 ans, diplômés Bac+3 et plus), avec « Nos Quartiers ont des Talents » (parrainage pour les jeunes diplômés Bac+4 et plus issus des « quartiers »).
- favoriser l'accès des demandeurs d'emploi à des formations de l'enseignement supérieur par voie classique ou alternance, par exemple :
- améliorer les relations de l'Education Nationale ou de l'Enseignement supérieur avec le monde économique, par exemple : la Matinale du Club RH Pôle emploi ou encore la participation à la réflexion de Polytech Lille sur le partenariat avec les entreprises et le recueil d'information sur les projets de nouvelles formations dans le cadre du Conseil de Perfectionnement où Pôle emploi est invité ;
- contribuer au développement des formations supérieures en alternance : par exemple toutes les agences de la Direction territoriale Métropole Flandre de Pôle emploi collaborent avec le CFA Académique (22 UFA) et le CFA Public Horticole du Nord et en général tous les CFA du secteur ;
- Concourir à la professionnalisation des études : collaboration de l'agence de Villeneuve d'Ascq avec le Lycée Baggio: organisation d'informations collectives à destination de demandeurs d'emploi pour l'entrée en STS dans le domaine informatique.

4.2 Les missions locales éprouvent, à des degrés divers, des difficultés dans la construction des partenariats avec les acteurs de l'Education nationale et de l'Université.

Les Missions Locales, au regard des autres acteurs de l'insertion, se différencient par plusieurs caractéristiques :

- les publics jeunes de 16 à 25 ans révolus ;
- un domaine d'intervention comprenant le professionnel et le social ;
- un soutien à chaque jeune selon ses besoins et prioritairement un accompagnement personnalisé de ceux qui rencontrent des difficultés importantes ;
- une structure créée, conçue et organisée, à partir d'une volonté politique locale, pour répondre à des besoins locaux ;
- un rôle d'instigateur de solutions locales par une mobilisation de partenaires ;
- une relation avec le jeune basée sur le volontariat.

Les missions locales peuvent être nombreuses sur certains territoires et, à la différence de Pôle emploi, il est difficile d'employer les termes de « réseau » y compris au sein d'une même région. Cependant, l'existence des ARML, mises en place progressivement, facilite l'approche des partenariats au niveau régional et, dans certaines régions, leur mise en place comme « tête de réseau régionale», est considéré comme une avancée réelle par les Direccte qui y ont souvent beaucoup contribué. Les ARML n'ont pas de lien hiérarchique sur les missions locales mais elles rendent des services opérationnels au réseau des missions locales, contribuent à leur l'animation et constituent des interlocuteurs pour les différents acteurs du territoire.

4.2.1 Des relations qui se sont d'abord construites essentiellement sur la base de la mise en œuvre des grand outils des politiques de l'emploi ou de processus structurants, conçus et construits au niveau national.

Les liens entre les missions locales et les services de l'éducation nationale se sont essentiellement construits à la fois d'une part autour de la mise en œuvre des outils de la politique de l'emploi définis au niveau nationale par l'Etat, les partenaires sociaux (ANI Jeunes), ou par les Régions et déclinés localement (contrats aidés, emplois d'avenir, Garantie Jeunes…) et, d'autre part, avec les plateformes de lutte contre le décrochage scolaire.

La connaissance par les acteurs de l'éducation nationale de l'offre de service des missions locales a surtout avancé à l'occasion de la mise en place des « plateformes de suivi et d'aide au décrocheurs ». Cela a demandé du temps pour que cette connaissance entre acteurs progresse et pour dépasser les différences d'approche :

- approche professionnelle des missions locales dans le cadre du repérage des « NEET »[132] avec leur volonté de mettre en lumière les liens avec les difficultés économiques, sociales, familiales, ou de santé vécus par beaucoup de jeunes ;
- la nécessité d'expliquer ce qu'elles pouvaient apporter en termes « d'accompagnement global » dans les actions partagées avec l'éducation nationale ;
- ou encore les approches très particulières des missions locales vis-à-vis des jeunes, avec une durée de l'accompagnement qui peut être longue ;
- la nécessité de comprendre les cultures et les pratiques réciproques de la relation au jeune pour un établissement d'enseignement et une mission locale.

[132] Not in Education, Employment or Training.

Au-delà des dispositifs très structurés en amont, souvent définis par des politiques nationales, les missions locales éprouvent des difficultés pour parvenir à une réelle connaissance mutuelle entre l'éducation nationale et elles. La mise en place des partenariats est rarement construite de façon structurée et institutionnelle. Beaucoup de liens informels se tissent entre des acteurs locaux et débouchent sur des actions.

On ne trouve pas une analyse ou une ligne directrice nationale, s'agissant du rôle que pourraient jouer les missions locales au service des partenariats entre l'Ecole et le monde économique, avec un objectif d'une meilleure insertion des jeunes. Les orientations pour l'action se construisent, en réalité, pour chaque mission locale sur le terrain, avec plusieurs niveaux de relations différents, notamment :

- l'organisation de liens directs, avec les chefs d'établissement, avec la mission sur le décrochage scolaire (lien particulièrement structurant des plateformes décrocheurs, plateformes FoQualE…) ;
- les partenariats permettant le « raccrochage » des jeunes sans qualification ;
- les liens avec les CFA, en termes de positionnement des jeunes, de repérage des emplois, et d'actions de parrainage ;
- les échanges avec le CIO, en liaison avec Pôle emploi, pour accompagner les actions d'insertion ;
- les liens crées par la mise en œuvre des emplois d'avenir, avec notamment les GRETA pour l'offre de formation ;
- les co-constructions d'événements avec les entreprises et le CIO ;
- les liens avec des établissements qui hébergent des actions de formation, inscrites dans le plan régional des formations, mais qui ne sont plus de la formation initiale.

Par exemple, en Basse Normandie : les missions locales travaillent avec les CIO et les établissements pour organiser des « cités des métiers éphémères » déployées par la Région Basse-Normandie.

Une « cité des métiers éphémère »

Il s'agit de proposer temporairement l'offre de services d'une cité des métiers dans un territoire donné.

Elle est ancrée dans le territoire et mobilise les acteurs et l'offre de services du territoire (entreprises, acteurs de l'accueil, de l'information et de l'orientation, établissements de formation…). Elle est limitée dans le temps à une journée.

Elle est tout public - élèves, familles, étudiants, salariés, demandeurs d'emploi - et doit donc comporter une plage horaire compatible avec une activité professionnelle, et conçue dans le respect des valeurs de la Cité des métiers : accessible et gratuit, une obligation d'impartialité, de neutralité et d'objectivité dans l'esprit du service public, une information la plus complète possible, en veillant à ne pas assurer de promotions spécifiques de formations ou de dispositifs ou de structures, et un centrage sur les besoins de l'usager.

Un espace temporaire d'accueil, d'information et de conseils comprenant: l'accueil, les pôles conseil : (s'informer sur les métiers, choisir son orientation, se former/évoluer professionnellement, trouver un emploi, créer son activité)

Un espace ressources avec si possible un espace multimédia pour l'accès aux ressources numériques,

Des animations : témoignages, démonstrations, réunions d'information…

L'offre de services du territoire : visites d'entreprise, portes ouvertes, pôles d'expertise métiers, plateaux techniques…

- des actions locales construites en partenariat au sein du SPEP, avec notamment des chefs d'établissement ;
- la mise en place de chargés de mission « entreprise » dans les missions locales, afin de tisser des liens avec les employeurs et l'invitation aux entreprises à rencontrer les jeunes dans les missions locales.

Les partenariats peuvent être à certains moments difficiles à construire ou à perdurer dans le temps: en Alsace, par exemple, l'URML avait monté une action de formation en faveur des décrocheurs pour outiller les conseillers qui font face à ce public. Ils auraient souhaité monter une formation commune avec l'éducation nationale (COP), mais le rectorat ne l'a pas souhaité. Cela avait pourtant fonctionné en 2012, après quoi l'action s'est interrompue. Ou encore, en Nord pas de Calais où des missions locales ont présenté une offre de service « mobilité » qui aurait pu prendre toute sa place sur la plateforme « décrochage ». Les acteurs de l'éducation étaient très intéressés mais le projet n'a jamais abouti.

En Nord - Pas de Calais, les missions locales ont des échanges importants avec le CIO, et en liaison avec Pôle emploi, pour accompagner les actions d'insertion. Des initiatives sont prises dans le cadre de la politique de la ville, comme par exemple « Quels métiers pour 2 Mains ? » qui permet d'aller à la rencontre des publics jeunes des quartiers prioritaires et les sensibiliser aux métiers porteurs, ou l'organisation de visites de lycées en entreprise pilotées par la mission locale ce qui peut également leur permettre de faire mieux comprendre leur offre de service. Elles essayent chaque fois que possible de présenter leur offre de service à des chefs d'établissements et de les sensibiliser aux pistes de collaboration qui pourraient être utiles pour leur action et notamment en termes de partages d'expérience des deux réseaux.

En Alsace, les missions locales travaillent notamment sur les partenariats permettant le « raccrochage » des jeunes sans qualification. En 2013, elles ont reçu 37% des jeunes décrocheurs depuis deux ans (3527 sur un total de 26000 jeunes reçus), en partenariat avec les services de l'éducation nationale, Pôle emploi et parfois les Ecoles de la 2ème Chance (E2C). Le choix des dossiers se fait de façon pragmatique entre la mission locale, le CIO et Pôle emploi. Le fonds d'expérimentation jeunesse (FEJ) a débloqué des crédits pour les missions locales qui se sont engagées à recontacter tous les décrocheurs par téléphone. La région a mis en place le dispositif « Perdus de vue » pour retrouver les jeunes sortis des bases en finançant diverses initiatives locales (centres socioculturels, clubs sportif, etc…).

Cependant, les missions locales ont encore beaucoup l'image des « jeunes en très grande difficulté » et sont rarement perçues comme un réseau travaillant également sur les « jeunes diplômés », même si le fait qu'elles soient également prescriptrices de contrats aidés ou d'emplois d'avenir a un peu contribué à changer cette vision.

Les constructions de partenariats et les prises de décision sont souvent jugées comme des processus lourds entre les deux univers, une mission locale ne pouvant pas, naturellement, pénétrer seule les établissements scolaires et présenter son offre de service.

Même au sein des plateformes, elles sentent rarement les acteurs de l'éducation nationale désireux d'aller plus loin avec elles sur des terrains nouveaux de coopération ou d'expérimentation.

Selon certaines missions rencontrées, certains responsables de l'éducation nationale peuvent estimer que la responsabilité des acteurs de l'éducation s'étend jusqu'à travailler avec les «sortants» (un an après leur sortie), et que, hors actions spécifiques des plateformes « décrocheurs », il n'est pas souhaitable que les missions locales interviennent en amont dans les établissements, au stade où les jeunes sont encore au sein de l'appareil de formation initiale, leur rôle commençant une fois que le jeune est sorti des circuits de formation.

Elles insistent sur les difficultés de suivi et traçabilité des parcours une fois que l'élève a quitté le système scolaire, les établissements ne gardant le contact avec les anciens élèves qu'un an seulement après le bac pro. Sur ce point, il y a des réunions avec les partenaires, avec Pôle emploi, la Région et les acteurs de l'Education nationale, mais il n'y aurait pas de statistiques ni de vision globale.

Enfin, toutes les missions locales rencontrées estiment que le SPRO devrait contribuer fortement, sur les territoires, à déployer une offre de service concertée entre opérateurs et les conduire à développer une réflexion partagée sur les publics.

4.2.2 Autour de leur pratique et de leurs vécus diversifiés selon les acteurs et les territoires, il ne se dégage pas nécessairement une vision unanime des missions locales dans leur réponse aux difficultés dans la construction des partenariats avec l'Education nationale et l'Université.

S'agissant de l'Ecole, si les missions locales partagent toutes une distinction des jeunes en deux catégories - les jeunes qui se maintiennent dans le système de formation initiale et ceux qui en sortent-, elles peuvent cependant avoir des approches sensiblement différentes par rapport à l'école, s'agissant de leurs misions, de leur positionnement et de leur apport.

Par exemple, pour les missions locales bas-normandes, il convient de favoriser, par tous les moyens, la poursuite d'études et de faire en sorte qu'aucun jeune ne sortent sans qualification ; de détecter et prendre en compte le plus en amont possible les premiers signes de décrochage (fonction de la cellule de veille), de développer des passerelles entre formations et des transversalités entre les filières générales/techniques/professionnelles, et d'imaginer des parcours de formation adaptés pour certains élèves. Pour ceux qui sont sortis du système scolaire, il conviendrait d'utiliser, principalement pour les jeunes sans qualification, toutes les possibilités internes de retour en formation initiale ou d'activer les mesures de la Mission Générale d'Insertion (pôles d'insertion, module de re-préparation à l'examen par alternance …) avant d'envisager des solutions externes d'accompagnement des jeunes par les acteurs du SPE (pôle emploi, missions locales…).

Elles estiment également que :

- les moyens de l'Education Nationale quant au suivi interne des jeunes sortants (sans qualification) restent insuffisants et doivent être développés ;
- l'orientation vers l'apprentissage n'est pas suffisamment accompagnée : les jeunes n'ont pas suffisamment d'occasions de confirmer leur choix professionnel au moyen de visites, d'enquêtes professionnelles ou de stages d'immersion en entreprises avant de signer un contrat, ce qui explique, selon elles, un taux trop important de rupture les premiers mois. Il y aurait peu de possibilités de retour en formation initiale après la rentrée. Les jeunes scolaires soutenus par leur famille ont plus de chances de trouver un maître d'apprentissage que ceux qui n'ont aucun soutien ou réseau. Un des problèmes du partenariat pour les missions locales serait qu'elles ne peuvent intervenir que quand les jeunes sont sortis de l'école, soit fin juin, alors que la campagne d'apprentissage est quasiment terminée et que les places en CFA sont pour la plupart pourvues.

Cependant, d'autres missions locales ont une vision plus « interventionniste » et estiment que l'école ne s'intéresse pas assez à leur offre de service, et notamment à leur capacité de repérage et d'appui pour les problèmes lourds vécus par certains jeunes, au-delà des seules difficultés scolaires. Elles estiment que l'école pourrait adresser plus préventivement les jeunes vers la mission locale, en termes d'appui pour contribuer, notamment, à la poursuite des études. Les actions de détection et de suivi de ces difficultés en amont seraient encore trop rares, au-delà des seules difficultés scolaires, avant la sortie des études, en termes d'orientation vers l'appui d'autres acteurs et notamment les missions locales.

Certaines missions locales rencontrées peuvent même estimer que l'originalité de leur action n'est pas d'abord l'emploi. Elles considèrent souvent, de par leur mission et leur expérience désormais anciennes, qu'il ne faut pas seulement se préoccuper du jeune au chômage, mais de la totalité de la situation du jeune, en termes « d'accompagnement global » avec, chaque fois que possible une approche préventive.

En Languedoc Roussillon, l'ARML estime qu'il ne faut pas systématiquement opposer une vision « adéquationniste » et le profil du jeune : l'enjeu, pour tous les acteurs, devrait être de concevoir et d'ajuster l'action entre les besoins du marché du travail et les attentes du jeune et construire des parcours individuels avec des offres de service adaptées.

Certaines missions jugent aussi que tous les dispositifs mis en place ne sont pas obligatoirement très bien reçus par tous les jeunes, certains ne cherchant pas d'informations sur les métiers ou n'étant pas intéressés par une immersion, et s'excluant eux-mêmes de ce type d'actions. Les parcours ne sont pas linéaires et les jeunes, entre 18 et 26 ans, entrent et sortent des dispositifs. Il conviendrait de réfléchir à des dispositifs d'accompagnement permettant plus de flexibilité avec des processus d'entrées/sorties.

Toutes partagent la conviction que les acteurs des partenariats doivent poursuivre et partager la recherche d'approches innovantes, notamment en termes pédagogiques, pour tenir compte des aspects comportementaux concernant les jeunes et intégrer les jeunes à la réflexion sur les dispositifs.

4.2.3 Les missions locales partagent souvent un certain nombre de questions relatives aux partenariats avec les acteurs de l'éducation.

S'agissant de l'offre de service qu'elles peuvent apporter dans les partenariats avec les acteurs de l'éducation, les missions locales se confrontent à un certain nombre de questions dans leur partenariat avec les acteurs de l'école et de l'université.

Parmi celles-ci, on peut notamment citer :

- Comment concevoir et construire avec l'éducation nationale des collaborations adaptées à chaque catégorie de jeunes ?
- Comment, à travers des partenariats, aborder les « zones grises » plus complexes s'agissant des jeunes « plus ou moins sortis du système scolaire » ou encore entre les jeunes en rupture scolaire des lycées professionnels, les jeunes encore scolarisés mais dans l'incapacité de suivre les enseignements de façon continue, déscolarisés mais toujours inscrits dans un établissement scolaire ou non réinscrits ?
- Comment parvenir à ce que les missions locales puissent être mieux considérées par les acteurs de l'Education comme acteurs pouvant aussi apporter des appuis à ceux qui sont encore en formation ?
- Peut-on/ doit on dépasser le fait que les missions locales ne peuvent intervenir statutairement et légalement que lorsque les jeunes sont sortis de l'école et, plus généralement, comment travailler sur la contrainte de la limite d'âge pour les interventions des missions locales (16 à 25 ans) quand on se situe dans une démarche

d'accompagnement qui peut être longue et engager plusieurs acteurs successifs dans la continuité de l'accompagnement ?

Un certain nombre de ces questions interrogent également le partenariat entre les missions locales et Pôle emploi et ce partenariat lui-même, dans la relation qu'il entretient avec les acteurs de l'éducation.

- Les réglementations peuvent également être de freins. Ainsi, les missions locales ont beaucoup de difficultés pour trouver des stages pour les mineurs, certaines refusant d'ailleurs de le faire, de peur d'un accident du travail qui peut faire condamner les responsables de la mission locale.

Les réponses à un grand nombre de ces questions, dont certaines semblent indispensables pour avancer sur des partenariats innovants, supposeraient un travail approfondi entre tous les acteurs concernés de l'Etat au niveau national.

4.2.4 Des partenariats encore peu développés avec les universités

Pour beaucoup de missions locales, les universités méconnaissent le public, l'expertise et l'offre de service des missions locales.

Là encore, la plupart des actions existantes relèvent d'initiatives individuelles dans les deux réseaux et aucune réflexion structurée n'est construite ni au niveau national ni au niveau régional.

Les missions locales ont conscience, d'une part, que les non diplômés sont plus naturellement dans la cible de l'accompagnement et de leur offre de service, et ,d'autre part, que les jeunes diplômés ont souvent moins besoin d'aides, avec une moindre nécessité d'un accompagnement de longue durée. Ils utilisent souvent plusieurs réseaux à la fois : missions locales, agences Pôle Emploi, bureaux information jeunesse…

Elles constatent cependant que les publics « jeunes » qui contactent les missions locales se transforment, avec une inversion sensible de leur profil, le nombre et la proportion de jeunes diplômés (bac et plus) augmentant sensiblement.

Elles rappellent que les étudiants peuvent bénéficier de la part des missions locales, comme les autres publics jeunes, d'un accompagnement global et personnalisé (diagnostic, information sur les données socio-économiques du territoire, découverte des métiers, levée des freins matériels, formation complémentaire, recherche d'emploi….) et que les « décrocheurs » concernent aussi l'enseignement supérieur.

En Basse Normandie, le nombre d'étudiants représente une faible part des publics accueillis par les missions locales: ils sont 5 % à avoir un niveau III et plus, validé ou non. A ce jour il n'y a pas de déclinaison territoriale du Protocole de 2014. La mission locale rencontre annuellement le service orientation-insertion de l'université pour lui faire part de son offre de service, mais cela ne débouche sur aucun partenariat opérationnel avec l'université.

Des actions commencent cependant peu à peu à peu à se construire avec des universités, même si elles restent encore rares **:** par exemple la mise en place d'une nouvelle filière universitaire et d'un parcours professionnalisant, s'agissant de la création d'entreprise et d'activités, avec trois partenaires - l'IUT Sénart-Fontainebleau (Université Paris--Est Créteil-UPEC), la Mission Locale de Sénart, la Boutique de Gestion « Entreprendre en Seine et Marne ». Cette action peut déboucher, en termes de « sortie positive », sur la création d'entreprises et, pour d'autres jeunes, par la poursuite ou la reprise de leurs études.

En Alsace, les acteurs se côtoient au sein de l'Espace Avenir de l'université de Strasbourg mais il n'y a pas encore de relations de travail formelles avec l'université. Le Protocole de 2014 est considéré comme un élément facilitateur pour construire des partenariats avec l'université mais il n'apporte pas de ressources complémentaires. La connaissance des acteurs entre eux est faible. L'université méconnait le public des missions locales.

Les missions locales accueillent sans réserve le public jeune diplômé jusqu'au niveau licence. En accord avec la Direccte Alsace, au-delà du niveau 3 (licence), les jeunes sont orientés depuis le printemps 2014 vers l'APEC. Il n'y a pas d'obligation de les recevoir, ni pour les jeunes de s'y rendre. Les jeunes étudiants cherchent en priorité un emploi: 95 % des jeunes veulent un emploi et 21 % seulement repassent par une formation au moins (surtout des formations de mobilisation, 50 % de pré-qualification, qualification et alternance, 10 % de formations qualifiantes). L'Etat et la Région financent aussi des actions de pré-qualification à l'apprentissage pour les jeunes désocialisés.

4.2.5 Peu d'expertise partagée

Les missions locales évoquent souvent l'insuffisance dans les échanges en termes d'expertise, de données et de liaisons entre les systèmes d'information, entre elles et les services de l'Education nationale ou des universités. Les acteurs devraient, selon elles, prendre plus conscience que dans le « stock national » de jeunes en rapport avec les missions locales, il n'y pas que des jeunes en très grande difficulté mais tout un éventail de situations et qu'il est important que ces données et ces observations puissent être partagées avec tous les acteurs de l'éducation et de la formation, notamment pour que chaque réseau comprenne mieux ce que l'expertise des autres peut lui apporter.

En Alsace, par exemple, des premières approches existent notamment en termes d'échanges de données, l'université ayant demandé à l'URML des éléments sur les formations qui sont le plus représentées au sein des missions locales.

4.2.6 L'enjeu de la relation avec les entreprises

Les entreprises n'ont pas toujours une bonne vision des missions locales et les connaissent souvent mal (vision « esprit caritatif », « jeunes en difficultés », réticences à prendre des jeunes des ZUS, des a priori sur les « jeunes pas assez qualifiés »...). Se rajoutent également les problèmes relatifs aux insuffisances en termes de « savoir-être ». Les missions locales développent des actions à l'égard des jeunes sur ce point (par exemple, « accès aux codes de l'entreprise »). Elles insistent toutes sur la nécessité de travailler sur les représentations.

En Alsace, les missions locales, habilitées à signer des conventions de stage, observent qu'une des questions importantes est aussi celle de trouver des immersions en milieu professionnel rémunérées qui sont en nombre insuffisant. Beaucoup d'étudiants, qui ont le bac ou au-delà, ne veulent pas faire un stage non rémunéré et vont se tourner souvent vers l'intérim qui ne s'inscrit pas dans un parcours d'insertion. La région finance des stages d'immersion rémunérés pour des publics peu qualifiés pour l'accès à l'apprentissage.

Des entreprises acceptent des stages de découverte, mais en réalité la plupart des solutions viennent des employeurs dans le non-marchand : les collectivités locales, les associations, les établissements de santé sont souvent les premiers partenaires.

Pour diminuer ces difficultés, dans chaque mission locale, a été mis en place un chargé de mission entreprise, afin de tisser des liens avec les employeurs, faire connaitre les codes de l'entreprise et trouver des opportunités de stage.

Enfin toutes les missions locales insistent sur l'importance de poursuivre l'accompagnement des jeunes une fois entrés dans l'emploi, pour obtenir un impact en termes de diminution des ruptures, notamment pour l'apprentissage.

Les accords nationaux du CNML avec des entreprises ou des branches ne semblent pas servir nécessairement de levier de développement des relations avec les employeurs au niveau local, notamment quand le tissu des entreprises est essentiellement constitué de TPE/PME. Cela n'empêche naturellement pas les missions locales de travailler sur des actions avec les opérateurs économiques au niveau local, signataires ou pas au niveau national (forums, journées portes ouvertes, actions de sensibilisation ou de découverte des métiers, actions d'immersion).

4.2.7 Le dialogue de gestion entre les missions locales et l'Etat au niveau régional

Le dialogue de gestion annuelle des missions locales avec la DIRECCTE n'interroge pas spécifiquement l'action partenariale avec l'Education nationale. Il est basé essentiellement sur l'accès des jeunes peu ou pas qualifiés à l'emploi et l'insertion professionnelle, de façon très structurante. La vision des élus n'est d'ailleurs pas plus éclairée sur ce point.

Les représentants des conseils régionaux confirment souvent ce jugement de deux univers trop segmentés, de modes évaluatifs différents, de segmentations par dispositifs et par types de publics « jeunes ».

4.2.8 Un regard particulier sur l'Ecole de la 2ème Chance « Grand Hainaut » (Nord Pas de Calais)

A la différence de l'Education nationale ou d'une mission locale, l'Ecole peut faire de la présélection des jeunes à l'entrée. L'Ecole s'adresse à de jeunes décrocheurs entre 18 et 25 ans, qui ont quitté l'école depuis au moins 2 ans, avec d'importantes problématiques périphériques et des situations sociales souvent très difficiles.

Avec une présidence de l'Education nationale, la gouvernance comprend douze administrateurs, dont 80 % viennent du monde économique et la présence des organismes consulaires. La majorité des formateurs viennent de l'éducation nationale.

L'entreprise est au cœur de l'Ecole puisque l'insertion professionnelle est l'objectif, y compris le suivi et l'accompagnement au sein de l'entreprise, avec des chargés de mission entreprise au sein de l'Ecole.

L'Ecole est caractérisée par :

- un temps long d'accompagnement ;
- un concept pédagogique avec quatre pôles pédagogiques : savoirs fondamentaux, orientation et démarches professionnelles, socialisation et développement personnel et alternance en entreprise (près de 50 % du temps) ;
- un parcours moyen: de 6 mois jusqu'à 2 ans (suivi compris), 1148 heures en moyenne avec 553 heures en centre et 595 heures en entreprise ;
- des groupes de 8 à 12 jeunes, avec le statut de stagiaire de la formation professionnelle ;
- l'alternance : 50 % sont en entreprise dès le début de la scolarité, avec des stages au début de scolarité, dès la fin de la période d'essai (sept semaines avant la signature d'un contrat d'engagement dont deux en stage en entreprise), ce qui contribue à diminuer le taux d'échec en début de cycle. 87 % des jeunes s'engagent en période d'essai et le turn-over est faible.

Les missions locales, Pôle emploi et les autres acteurs de l'insertion sont partenaires de l'Ecole depuis le début. Les partenaires sont membres fondateurs. Ils sont accompagnateurs.

L'Ecole tente chaque fois que possible une démarche « gagnant-gagnant » entre l'entreprise et le jeune, les jeunes étant suivis et accompagnés jusqu'au sein de l'entreprise.

L'Ecole contribue à créer du « raccrochage scolaire ».

Elle a sollicité tous les réseaux pour faire partie de la gouvernance: les DRH, Centres des Jeunes Dirigeants, consulaires. Ces acteurs contribuent à différents types de partenariats : (jury, validation période d'essai, projet professionnel…).

Au cœur de la démarche qui est, avant tout, une démarche d'éducation, ces partenaires agissent avec un objectif premier d'insertion des jeunes.

L'Ecole a des cadres précis et des codes (signature du règlement intérieur par le jeune). On constate, malgré les lourds handicaps de départ de ces jeunes, beaucoup de respects et d'écoute dans les comportements, de la motivation et de la lucidité sur leur propre situation et de l'écoute.

Des expérimentations sont construites avec des entreprises, comme par exemple avec Toyota: immersion des collaborateurs et des jeunes au-delà des visites, ouverture de ses recrutements au potentiel des jeunes de l'école et révision de leurs modules de formation pour tenir compte de ce potentiel. Des démarches semblables ont été construites par PSA.

L'Ecole travaille étroitement avec les CFA et le GRETA notamment pour l'accès aux formations qualifiantes. Elle compte utiliser les moyens d'un lycée professionnel avec des jeunes en immersion dans leurs ateliers.

L'Ecole ne dispose pas d'une évaluation qualitative, les indicateurs de suivi sont quantitatifs. En revanche l'Ecole fait un suivi approfondi des parcours : 60 % des jeunes en « sorties positives » (contrats de travail, contrats en alternance, formation qualifiante, contrats aidés). Elle délivre une attestation des compétences acquises à la fin du parcours

4.3 L'enjeu de l'amélioration du partenariat renforcé entre Pôle emploi et les missions locales afin de mieux coordonner localement les services proposés aux jeunes.

L'État a signé, pour la période 2015-2017, un accord-cadre, pour la période 2015-2017, avec Pôle emploi, le Conseil National des Missions locales et l'Union Nationale des Missions locales autour de la complémentarité de leurs offres de services sur les territoires et de leurs expertises.

Cet accord affirme l'exigence de coordination de l'action des partenaires et de la territorialisation de l'action opérationnelle. Sur la base d'un principe de co-responsabilité au regard d'un objectif partagé de réduction du chômage des jeunes, les deux réseaux devront également coordonner leurs offres de service en direction des entreprises.

Un projet local de coopération sera construit qui devra notamment privilégier la logique de parcours des jeunes **en facilitant les passerelles entre d'une part les opérateurs du SPE** (Pôle emploi, missions locales, et les Cap emploi s'agissant des jeunes handicapés) **et d'autre part les acteurs de l'éducation, de l'orientation et de la formation** et des écoles de la 2ème chance et offrir une égalité d'accès des jeunes aux offres, services, et prestations sur tous les territoires

Défini au niveau local, le projet de coopération, qui donnera lieu à une convention locale de partenariat, devra s'appuyer sur un diagnostic partagé pour définir les coopérations et permettre notamment de :

- **connaître tous les jeunes en demande d'emploi et d'insertion du territoire et prioritairement les NEETs[133], en s'associant aux acteurs sociaux, ceux de l'Education nationale en charge de la lutte contre le décrochage scolaire,** ceux de la Justice et politique de la Ville ;
- **partager le diagnostic de la situation des jeunes** et définir les critères de prise en charge des jeunes entre les opérateurs du SPE ;
- garantir la connaissance réciproque des offres de service, mettre en oeuvre l'offre de service partenariale et créer les conditions d'accès pour mettre à disposition de manière réciproque les prestations, mesures et offres de formation et organiser les passerelles entre les opérateurs ;
- co-construire un plan d'actions en direction des jeunes et des entreprises en cohérence avec les orientations nationales (alternance, prescription des contrats aidés, événement emploi...) ;
- **développer les actions pour favoriser l'émergence de l'esprit d'entreprendre des jeunes et leur capacité d'initiative ;**
- la circulation de l'information entre les deux réseaux et la connaissance partagée des solutions apportées aux jeunes durant leur parcours ;
- l'organisation d'événements et les actions menées en commun dans le cadre des orientations nationales de la politique de l'emploi et des accords nationaux et notamment la mise en oeuvre du CEP **et les actions spécifiques pour les jeunes issus de l'enseignement supérieur** ou ceux qui sont en situation de handicap, en lien avec les Cap.

La Direccte aura la responsabilité, dans le cadre du dialogue de gestion avec les missions locales, de veiller au respect des principes directeurs de l'accord national, de suivi de la qualité de l'offre de service.

Le pilotage régional devra s'inscrire dans le cadre de la stratégie régionale de l'emploi, avec un comité de pilotage régional, animé par la Direccte, qui s'attache à s'assurer de l'effectivité et de la qualité du partenariat, notamment par le suivi des indicateurs. Il devra également capitaliser l'information sur les besoins des jeunes (formation, orientation, freins à l'emploi,..), en cohérence avec les réflexions et les travaux des CREFOP, afin d'apporter des éléments pouvant éclairer les grandes orientations régionales à l'attention des jeunes.

La mission n'a naturellement pas pu examiner ces démarches qui restent à construire. Elle estime cependant, au regard de ce que les acteurs ont pu exprimer sur les difficultés de mise en œuvre des accords de partenariat antérieurs (s'agissant notamment de la cohérence et du continuum dans l'accompagnement du jeunes entre les différents acteurs et opérateurs) que la déclinaison territoriale de ces accords peut constituer un apport important en appui aux plans d'action partagés avec les acteurs de l'éducation.

.

[133] *Not in Education, Employement or Training*.

PIECE JOINTE N°1 : 15EME SEMAINE ECOLE ENTREPRISE DANS L'ACADEMIE DE CAEN DU 17 AU 21 MARS 2014

La Semaine Ecole-Entreprise répondait au thème national : « Innovation, numérique, ouverture internationale : quelle entreprise en 2020 ? ». De nombreux échanges avec des professionnels ont eu lieu dans les établissements scolaires pour sensibiliser les collégiens et lycéens au monde de l'entreprise et à l'esprit d'entreprendre.

Au cours de la matinée du lundi 17 novembre, 147 élèves des lycées Fresnel, Rostand et Mortagne au Perche ont participé activement aux ateliers scientifiques mis en place au lycée Rostand. Un premier atelier était proposé avec « le stand de découverte des métiers de l'industrie métallurgique » de l'UIMM et un second atelier présentait l'Impression 3D, atelier animé par l'association « Relais d'sciences ». Pendant ce temps, des élèves très impliqués profitaient des ateliers numériques avec 9 « sérious games » mis en ligne au lycée Fresnel dans deux salles équipées de postes informatiques.

La table ronde qui s'est tenue l'après-midi au lycée Fresnel a rassemblé un auditoire de 170 élèves venus des séries générales et une trentaine d'invités, partenaires de l'académie de Caen. Monsieur Christophe PROCHASSON, Recteur de l'académie de Caen et Monsieur Michel FRICOUT, Président du Medef Basse-Normandie, ont inauguré officiellement la semaine École-Entreprise 2014. Carole LOUIS, journaliste à France Bleu a ensuite animé les échanges avec le « Grand Témoin », Monsieur Stéphane BOUYEURE, Président du Pôle TES (Transactions Électroniques Sécurisées) et les intervenants, chefs d'entreprises et acteurs économiques locaux.

Mardi 18 novembre, le CLEE du pays d'Auge organisait trois visites d'entreprises locales (Knorr-Bremse, Axe métal, Imprimerie Loiseleur) destinées aux professeurs et personnels des CIO. L'opération était pilotée par le lycée Paul Cornu de Lisieux. Ces visites très intéressantes ont permis d'échanger et d'entendre les besoins du monde professionnel, en matière de renouvellement de compétences et des métiers qui recrutent dans les différentes activités présentées.

Mercredi 19 novembre, la visite du site de Flamanville a été un franc succès. Trente et une personnes se sont retrouvées sur le site dès 9 heures le matin pour une journée riche en découvertes et en informations. Le Délégué Académique à l'Enseignement Technique de l'académie de Paris, présent sur les lieux pour l'occasion, a lui aussi été très satisfait de cette journée. Le chantier EPR3 fut présenté dans ses détails par madame Thérèse BIHEL

Dans le cadre de l'Ouverture Internationale, Madame TASHAWNA BETHEA, Consule des États Unis pour le Grand Ouest, est intervenue devant les élèves sur le développement de carrière et l'esprit d'entreprendre selon le modèle américain. Cette conférence se déroulait en anglais, dans l'amphithéâtre de Canopé à Caen.

Jeudi 20 novembre, le CLEE du Grand Caen organisait des visites d'entreprises (Artéa, Géodis, Ent. Larcher, SOGEA, CCI) au profit 38 stagiaires et Conseillers d'Orientation Psychologues. L'opération était pilotée par le lycée Laplace de Caen. Au lycée professionnel Doucet de Cherbourg, c'est la Classe entreprise (Terminale Bac GA) Tertiaire et Administration qui a fait l'objet d'une présentation par les élèves eux-mêmes. C'est un dispositif pédagogique dynamique et innovant, animé par un binôme d'enseignantes particulièrement impliquées qui proposent une façon différente de mobiliser les élèves et de travailler les apprentissages. « DOMIANNE Services » : une classe-entreprise au service de la réussite des élèves.

Vendredi 21 novembre, le CLEE du pays d'Auge organisait la visite d'une exploitation agricole, suivie de travaux pratiques et d'une présentation des formations par le lycée Le RobillarddeSaint-Pierre-sur-Dives.

PIECE JOINTE N° 2 : LE CLUB DES PARTENAIRES DANS LES ACADEMIES FRANCILIENNES.

Évolution du nombre d'actions

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	548	1357	657	968	1268	1578	1624
Paris	119	452	246	149	703	1238	1296
Versailles	858	4086	589	496	1281	1802	1886
	1525	**5895**	**1492**	**1613**	**3252**	**4618**	**4806**

Source : Académie de Versailles, CSAIO

Actions à destination des élèves

Globalité : (nombre de bénéficiaires)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	47236	32951	34837	35569
Paris	5358	20899	16687	15586
Versailles	36201	37074	41214	42123
	88795	**90924**	**92738**	**93278**

Source : Académie de Versailles, CSAIO

Visites d'entreprise (nombre de bénéficiaires)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	2462	2089	1716	1343
Paris	146	22	185	79
Versailles	132	138	71	72
Total	**2740**	**2249**	**1972**	**1495**

Forum/salon (nombre de bénéficiaires)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	8715	7850	6985	6120
Paris	5731	9601	644	4025
Versailles	6788	8588	3240	4767
	21235	**26039**	**10869**	**14912**

Stage de découverte (nombre de bénéficiaires)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	318	723	35	25
Paris	12	14	7	5
Versailles	697	130	683	496
	1027	**867**	**724**	**526**

Intervention en établissement (nombre de bénéficiaires) y compris le parrainage

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	55487	39123	20659	17278
Paris	2032	5538	15216	17255
Versailles	5237	17108	35794	38301
	62756	**61769**	**71669**	**72834**

Action de valorisation : concours, mini entreprise… (Nombre de bénéficiaires)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Créteil	288	780	1400	1441
Paris	151	280	425	623
Versailles	588	1680	1425	1447
	1027	**2740**	**3250**	**3511**

PIECE JOINTE N°3 : ACADEMIE DE LILLE ET UNIVERSITE LILLE 3, EXTRAIT DES CONCLUSIONS DU RAPPORT CIREL JUILLET 2014

Le dispositif des mini-entreprises comme analyseur d'une éducation à l'entreprenariat

Le dispositif fonctionne sur la base du *volontariat* et donc des initiatives prises par les différents acteurs : chef d'établissement, enseignant ou équipe enseignante, élèves.

Le dispositif suscite un *intérêt* certain de la part des principaux acteurs engagés : enseignants et élèves. Les élèves disent en général conseiller un tel dispositif à leurs proches. Une fois le dispositif implanté dans un établissement, les enseignants disent n'avoir aucun mal à trouver des élèves volontaires (il faut parfois limiter les inscriptions). Les enseignants reconduisent de manière majoritaire l'action bien que celle-ci exige un temps de travail dépassant les heures qui font l'objet d'une rémunération. Le dispositif répond donc à des *attentes* des acteurs de terrain.

Le dispositif dans son fonctionnement interroge pratiquement la forme traditionnelle des enseignements ou « forme scolaire ». Les apprentissages sont considérés comme plus authentiques, en lien avec un espace social élargi. La pédagogie de projet proposée dans la ME semble s'opposer à une pédagogie plus traditionnelle. La ME constitue en fait pour les enseignants et les élèves une opportunité pour s'exprimer autrement dans le cadre scolaire. Pour les enseignants, il s'agit de vivre le cadre professionnel différemment par l'instauration de relations plus étroites avec leurs élèves, d'explorer de nouvelles manières d'enseigner, de (re)découvrir de manière indirecte le monde de l'entreprise. Beaucoup disent *enseigner autrement* dans ce dispositif (ils « accompagnent »), voire de faire bien autre chose que de l'enseignement. Pour les élèves, il s'agit de faire une nouvelle expérience dans un contexte d'action perçu, dans un premier temps, comme plus ludique. Ils sont invités à dépasser leur rôle d'élève pour devenir des mini-entrepreneurs par des prises de responsabilité, un engagement dans l'action, une collaboration avec de multiples partenaires, etc. La ME est donc l'occasion pour le couple enseignant(s)/élèves de développer des points de vue et des pratiques alternatifs sur l'enseignement et leur identité.

Il existe cependant une tension forte dans les actions mises en oeuvre par les différents acteurs et notamment les enseignants. D'un côté, ces derniers sont identifiés comme les garants de l'avancée du projet par l'opérateur et par eux-mêmes : ils doivent assurer le déroulement et l'aboutissement du projet. Ils sont aussi les garants des valeurs développées dans la ME en accord avec le cadre scolaire qui prime. D'un autre côté, il est fortement préconisés aux enseignants de rester à distance de l'action engagée dans le projet pour ne pas se substituer aux élèves et à leurs initiatives, prise de responsabilités, etc. Cette tension dans le projet trouve écho dans un positionnement oscillant des enseignants dans le projet : ils sont des alter-égo des mini-entrepreneurs ou plutôt des pédagogues. Ce double positionnement correspond à deux représentations de la pédagogie visée : pédagogie de l'action ou pédagogie de l'expérience.

Les apprentissages réalisés sont conditionnés alors par la capacité des élèves à développer les potentialités formatives des actions engagées (pédagogie de l'action) ou par la capacité des enseignants à organiser un retour sur l'action engagée pour faire expérience (pédagogie de l'expérience).

Les savoirs mobilisés dans la ME – entendus au sens large de savoirs notionnels, savoir-faire savoir-être, compétences, etc. - sont structurés par l'organisation du projet : il existe des passages obligés qui

abordent des notions essentielles à la mise en œuvre des actions (budget prévisionnels, rétro-planning, statut d'une entreprise, etc.). D'autres savoirs sont plus conjoncturels en fonction des réalités contextuels (produit ou service développés dans la ME, marché local, choix opérés par le groupe, etc.).

Il revient aux différents acteurs (chefs d'établissement, enseignants, parfois CPE, documentaliste, etc.) des établissements (collège ou lycée) d'adapter des modalités institutionnelles pour arriver à faire figurer les ME dans leur temps d'enseignement. C'est notamment par le biais de l'option DP3 en collège ou par intégration dans le cadre d'enseignements ordinaires ou exploratoires en lycée que le dispositif peut être mobilisé. Cette place périphérique de la ME dans l'établissement et plus largement dans l'institution constitue conjointement la force du dispositif et une certaine faiblesse. Sa faible institutionnalisation accorde une plus grande part d'initiative aux acteurs, autorise des postures et activités nouvelles, modifie les rapports habituels entre les acteurs amenés à co-construire leurs positionnements et interactions, élargit les espaces potentiels de travail. Toutefois, parce qu'il est difficile de tout inventer, les acteurs sont parfois déboussolés par le dispositif en perdant les repères habituels de leur action professionnelle avec une difficulté d'en élaborer de nouveaux.

Les dispositifs de sensibilisation ou d'éducation à l'entreprenariat ne s'inscrivent pas pour l'heure dans un curriculum.

La ME développe une connaissance pro-active du territoire auprès des élèves et des enseignants.

La structuration du dispositif induit une véritable sensibilisation des élèves et des enseignants à la question de la parité homme femme.

Les apports dans le champ scientifique

La recherche menée ici constitue une quasi première en France puisqu'elle développe un point de vue empirique sur le champ de l'éducation à l'entreprenariat à partir des acquis de la recherche en sciences de l'éducation. Une recherche exploratoire avait été réalisée en 2008 par P. Champy-Remoussenard – directrice de la recherche IDEE - sur le dispositif « entreprendre en lycée » dans l'académie de Guadeloupe.

La recherche a principalement concerné l'analyse d'un dispositif considéré comme phare dans le champ de l'éducation à l'entreprenariat : les mini-entreprises. Le dispositif de recherche mis en place a recouru à plusieurs méthodologies : entretiens, observations, analyses de documents, questionnaire. Quatre types d'acteurs ont été sollicités : responsables académiques, opérateurs, enseignants, élèves. Le croisement des données collectées assure ainsi la fiabilité et l'originalité des analyses conduites ici.

PIECE JOINTE N°4 : UNE ECOLE D'INGENIEURS, L'ECOLE DES MINES D'ALES

Cette formation d'ingénieur généraliste (1000 étudiants) répartie en 5 départements sectoriels intègre systématiquement des stages en entreprises avec une intensité croissante dans le cursus (5 semaines en année 1, 3-4 mois en année 2, 4-6 mois en année 3. L'école dispose d'un CFA intégré à travers lequel, elle offre deux formations d'ingénieurs sur les cinq en apprentissage.

Elle forme à l'entreprise en organisant un parcours qui conduit à l'incubateur d'entreprise de l'école et dont les moments forts sont les deux missions de terrain que tout élève ingénieur doit réaliser en équipe de 3, une mission « conseil en organisation » en première année et une mission « créations de produits ou d'entreprise » en deuxième année. Son offre de formation s'étend à des masters dont 2 en co-habilitation avec l'université ainsi qu'à 1 DU de télémédecine relevant de la faculté de médecine.

Elle forme à la recherche et par la recherche en accueillant une cinquantaine de doctorants dont 4 CIFRE et 17 doctorants étrangers, elle possède 3 laboratoires de recherche en lien avec le pôle de compétitivité. Elle dispose d'une plate-forme mécatronique qui accompagne les PME régionales et les créateurs d'entreprise. Elle accueille un service de formation continue en partenariat avec Pôle emploi.

Les professionnels dans la gouvernance de l'établissement, le président du CA est le directeur général de la branche Raffinage-Chimie du groupe Total. Elle collecte 1,4 millions d'euros de taxe d'apprentissage et 21 millions de dons au titre du mécénat.

54 % des diplômés ont un emploi avant la sortie de l'école, 97 % des diplômés ont un emploi trouvé en moins de 4 mois. L'école n'a pas de service d'accompagnement de l'étudiant vers l'emploi. L'amicale des élèves fait éventuellement office de bureau de placement.

PIECE JOINTE N°5 : LES PARTENARIATS ENTRE POLE EMPLOI, L'ECOLE ET/OU L'UNIVERSITE

Les partenariats entre Pôle emploi, l'école et/ou l'université dans trois départements de l'Ile de France Seine et Marne, Essonne et Val-de –Marne

Les partenariats avecl'Education nationale	
Les actions de partenariat conduites **en direction des collégiens et des lycéens d'enseignement général et technique et des lycéens d'enseignement professionnel:**	**Val de Marne** : Actions de conseil et d'orientation en direction des jeunes conduits par leurs établissements d'enseignement à la Cité des métiers (CDM) Val de Marne ; Participation au groupe de travail de la ZSP de Champigny avec les collèges sur les jeunes « décrocheurs » : mise en place d'ateliers spécifiques. En termes de conseil et d'orientation Pôle Emploi, par l'intermédiaire de l'agence de Choisy-le-Roi, a largement contribué à l'information de ces publics : Au 30/10/2014 (ouverture de la CDM-Cité des métiers-avril 2014) : - 97 personnes ont été reçues sur les Pôles Conseils. - 122 personnes ont participé aux 12 ateliers animés par PE. - 114 personnes ont participé aux événements dont nous étions partenaires (sessions de recrutement, POEC...) Pour la ZSP, des difficultés pour « cerner » ces jeunes et les amener à participer à une prestation « Pôle Emploi ». Souvent la problématique est familiale (parents eux-mêmes inscrits à PE), et les freins sont multiples. Pôle emploi estime que pour la ZSP il conviendra de proposer à ces jeunes des actions innovantes et de se servir au maximum du numérique. **Essonne :** - un certain nombre d'initiatives au niveau des agences locales qui animent des ateliers pour les collégiens et lycéens sur le marché du travail et les techniques de recherches d'emploi ; - une relation étroite avec la DSDEN 91 du rectorat de Versailles sur les recrutements des personnels accompagnants les élèves handicapés (1200 recrutements en 2014) via la méthode MRS ; - un co-animation d'information collective éducation nationale /Pôle emploi. La question reste entière pour l'opérateur de savoir comment développer ces initiatives au niveau de l'ensemble du territoire du département. **Seine et Marne** : des agences Pôle emploi organisent à destination des équipes pédagogiques des collèges et lycées des interventions sur le marché du travail.

Les partenariats avec	**l'enseignement supérieur**
L'accompagnement des sortis de l'enseignement supérieur et inscrits comme demandeurs d'emploi :	Echanges avec l'**UPEC** sur les actions menées avec ces « demandeurs d'emploi » : informations collectives conjointes, prospections ciblées suivies de sourcing… ; Pour les « décrocheurs » : une co-construction de dispositifs et d'outils d'aide à l'insertion professionnelle ; Dans le cadre du projet IDEA (Initiatives d'excellence en formations innovantes), plusieurs établissements de l'Université Paris-Est, dont l'UPEC, l'UPEM et l'Ecole des Ponts, souhaitent mettre en œuvre des actions avec Pôle Emploi, permettant un meilleur accueil et un accompagnement des adultes en reprise d'études ; Premiers échanges pour le projet de signature d'une convention de collaboration avec l'Université de Marne La vallée ; Formalisation d'une convention de partenariat, en cours de signature avec l'université d'Evry.
Travailler à une meilleure connaissance du marché du travail et des techniques de recherche d'emploi :	Essonne : Pôle emploi met à dispositions les informations sur le marché du travail local et ses règles ainsi que sur les filières et les métiers qui recrutent Seine et Marne : réalisation d'ateliers sur le marché du travail à destination des usagers de l'Université. Val-de-Marne : actions destinées à partager les informations concernant le marché du travail local, régional, et les compétences requises (filières, métiers porteurs et en tension …) ; Appui aux usagers de l'UPEC (étudiants jeunes diplômés…) dans l'utilisation des services en lignes de Pôle Emploi.
Les jeunes vers une insertion professionnelle plus adaptée à leurs besoins :	En Val-de –Marne, en appui des services universitaires, l'animation de modules dédiés à la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle : Ateliers « Entretien-CV-LM » ; Dans l'Essonne, Pôle Emploi vient en appui des services universitaires pour construire et coanimer des modules de préparations à l'insertion professionnelle des jeunes. Pôle Emploi et l'université vont aussi créer des ateliers répondant à des problématiques partagées. En Seine et Marne, Pôle emploi informe l'Université de toutes mesures visant à optimiser l'insertion des usagers de l'Université et développe également des « mises en situation professionnelles » des jeunes : accueil par des entreprises pour une ou plusieurs courtes périodes pour qu'ils découvrent un métier, reprennent contact avec le monde du travail, se forment avec un tuteur, etc. En Essonne, Pôle Emploi diffuse à l'université les offres de stages. Dans un 2ème temps, construction d'un partenariat avec la Fondation Agir Contre l'Exclusion (FACE) pour les périodes d'immersion en entreprises en s'appuyant sur le réseau d'entreprises partenaires du FACE ; En Val-de –Marne, organisation de « Mises en situation en milieu professionnel » à partir de janvier 2015 en lien avec la Chambre de métiers et de l'artisanat et ses entreprises. Actions de parrainages.
Permettre l'accès à une offre lisible de services sur chaque territoire et, notamment, une bonne connaissance des services offerts par Pôle emploi pour la recherche d'emploi	En Val-de –Marne un partage: - des offres de service respectives, d'éléments statistiques, de ressources documentaires permettant d'enrichir la collaboration ; - des informations relatives aux actions évènementielles/forums emploi. - des informations concernant l'offre de formation de l'Université et son évolution ainsi que son offre de services à destination des usagers. Des espaces d'informations sont mis à la disposition des conseillers de Pôle Emploi lors des évènements de l'UPEC en lien avec l'orientation et l'insertion

	professionnelle. Pour ces actions, l'UPEC fournit un calendrier partagé avec Pôle Emploi pour planifier les interventions. Dans l'Essonne, Pôle emploi informe les référents sur l'offre de service PE avec l'accent sur les services en ligne. En Seine et Marne, un appui aux usagers pour utiliser les services de Pôle-emploi.fr au cours de leur recherche d'emploi et la participation de Pôle emploi aux manifestations organisées par l'Université
Préparer aux démarches d'entrée sur le marché du travail, pour assurer une continuité de la démarche entre l'avant et l'après-diplôme :	UPEC: Pôle emploi participe aux séances d'information/formation que l'UPEC organise à destination de ses référents en charge des problématiques de la relation emploi/formation et insertion professionnelle ; Une information régulière sur l'offre de service de l'UPEC vers les agents de Pôle Emploi Immersion de conseillers de Pôle emploi à l'UPEC. Il est notamment prévu de développer la formation des personnels, administratifs et enseignants, qui sont impliqués dans l'orientation et l'accompagnement des adultes (que ce soit pour une formation qualifiante/diplômante, une VAE). L'UPEC envisage de sous-traiter des modules de formation de ses personnels mais également de construire des dispositifs de formation en interne avec Pôle Emploi. Essonne : création d'un livret en collaboration avec l'université, pour informer les jeunes en fin d'études sur les services de PE et les démarches à effectuer.
Favoriser un accompagnement global et le parcours vers l'autonomie des jeunes, en particulier pour les moins favorisés	Essonne : Pôle emploi informe les référents, en charge de la relation emploi/formation et insertion professionnelle, sur les mesures pour l'emploi en faveur des jeunes ainsi que sur les modalités d'accompagnement renforcé spécifique aux publics jeunes (accompagnement intensif Jeunes, Garantie Jeunes etc…) ; Val-de –Marne : actions élaborées avec les villes envers la population jeunes issue des quartiers prioritaires dans le cadre des contrats ville : ateliers réalisés dans les quartiers, mises en situation professionnelles, prestations spécifiques, partenariat (NQT) ; Seine et Marne : une mobilisation de l'accompagnement intensif jeunes.
Promouvoir les diplômés de l'université auprès des entreprises à la recherche de salariés qualifiés.	Essonne : Pôle emploi, diffuse les informations sur les forums et Job Datings du territoire et l'université participe aux manifestations organisées par l'opérateur ; Val-de –Marne **:** des actions de prospection ciblée – sourcing – immersions entreprises – web dating – job dating, qui seront mises en place en 2015.
Pour les actions de partenariat s'agissant des diplômés de l'enseignement supérieur par voie classique et en alternance	Développement de l'alternance et en particulier de l'apprentissage dans le cadre du plan d'action départemental animé par la DIRECCTE (UT Val de Marne) et le CRIF. Des actions de prospection sont prévues en 2015 vers les grandes entreprises et celles qui ont signé la Charte « Entreprises et quartiers » Ces actions seront menées par PE (proposition de profils de jeunes diplômés)-CGPME-CMA-CCI- le MEDEF- la DIRECCTE ; Promotion de l'alternance inscrite dans la convention départementale PE/CMA : sourcing de candidats ; Actions de sourcing pour des contrats d'apprentissage avec les Missions locales ; Promotion des contrats de professionnalisation inscrite dans la convention avec la CGPME : offres d'emploi transmises par la CGPME pour permettre un travail de rapprochement en agence. Essonne :Pôle emploi participe aux manifestations organisées par les chambres consulaires et la DIRECCTE sur les thématiques de l'orientation et de l'alternance. Les DE jeunes inscrits ont été sélectionnés et invités aux

	évènements ; Une rencontre entre le Pôle emploi de Torcy et le centre d'apprentissage de l'Université de Marne la Vallée pour envisager une collaboration. Une première action décidée autour du programme de la passerelle universitaire qui permet aux étudiants ayant « décroché » au cours du premier trimestre de suivre un programme personnalisé leur permettant dans la foulée d'intégrer un DUT Techniques de Commercialisation en apprentissage ; la participation de Pôle Emploi dans ces actions permet de se positionner comme acteur majeur dans le sourcing de candidats permettant la pérennisation de ces actions ;

Les partenariats entre Pôle emploi, l'école et/ou l'université en région Nord Pas de Calais

Informer sur le marché du travail, les métiers et sur l'offre de service de Pôle emploi	
"Lundi de l'insertion" sur les métiers de la logistique organisé par l'Université d'Artois	A destination des étudiants (à la Faculté des Sciences Appliquées de Béthune) : intervention d'une conseillère, experte des métiers de la logistique et du transport à une table ronde aux côtés de professionnels de différents secteurs d'activité (grande distribution, agro-alimentaire, secteur hospitalier, industrie, etc.) pour apporter un éclairage sur l'emploi et sur les projets logistiques en cours ou à venir sur les territoires et la région.
Au forum des métiers de l'Université de Valenciennes en 2012 et en 2013 :	Information sur le marché du travail et sur les métiers qui recrutent Tenue d'un stand d'information sur les métiers des ressources humaines par des collaborateurs du service RH tenue d'un stand d'information sur le métier de directeur administratif et financier par la DAF Tenue d'un stand d'information sur les métiers et l'ODSE de Pôle emploi par des conseillers de l'agence de Valenciennes
A l'Institut Universitaire de Technologie de Villeneuve d'Ascq :	Information sur les métiers dans le cadre du développement durable pour les étudiants des filières génie électrique et informatique industrielle ; génie mécanique et productique
A l'Université du littoral dans le cadre d'un forum	Information aux étudiants sur le marché du travail et sur l'offre de service de PE.
Forum des métiers de la sécurité	Organisé par Pôle emploi à Noeux les mines, les collèges et lycées du secteur sont invités.
Dans un collège de Boulogne	Intervention ponctuelle du Pôle emploi de Boulogne Daunou auprès d'une classe de 3ème à la demande d'un enseignant : Information sur le marché local de l'emploi et sur les missions d'un pôle emploi / Filières et formations / S@D..
Au Collège de Flandre à La Madeleine	Interventions Dape en 2013 et REP 2014 (agence de La Madeleine) sur l'orientation et le marché du travail. En partenariat avec le DRH de La Voix du Nord (en 2013) pour les élèves de 3ème Très bon contact avec les jeunes, sensibilisés à la construction de leur projet professionnel et aux réalités du marché du travail et à la diversité des métiers dans une entreprise..
Dans le cadre du Forum des Métiers de novembre 2013	Partenariat avec la MDE Porte du Hainaut et le collège de Lourches: Information auprès des collégiens sur les métiers et une approche du marché du travail.
Promotion des métiers de l'industrie, promotions des formations en alternance dans ce domaine : Forum industrie de Grande-Synthe organisé par le	Faire découvrir aux collégiens les métiers de l'industrie et la filière alternance. Participation de 2 conseillers du Pôle emploi de Grande Synthe + conseillers équipe MRS.

FACE	Animation de stands MRS pour que les collégiens puissent découvrir les habiletés requises dans ces métiers en passant des MRS: découverte des gestes, postures habiletés industrielles (tests MRS simulant par exemple le geste du soudeur, le geste d'un relevé de mesure, le geste d'un montage...). Stands de découverte d'une entreprise et questions/réponses ; Simulations d'entretiens. Les partenaires associés : FACE et des entreprises du Dunkerquois : (MG Valdune - Dillinger France – Savelys – ADS – ARCELOR - KPMG - Coca Cola - Cofely Endel – Back emploi – CFAI et 100 % bons plans).
Sur l'axe transfrontalier / international : dans le cadre d'un forum des métiers organisé par l'Université de Louvain sur sollicitation de l'ambassade de France à Bruxelles :	Intervention en conférence et tenue d'un stand à l'Université de Louvain pour informer les étudiants sur les métiers qui recrutent en France.
Intervention au lycée Vauban (lycée privé sous contrat avec l'EN) et au lycée Guy Debeire (lycée public) à Dunkerque, sur sollicitation des établissements.	Donner un premier niveau d'information sur le marché du travail, la recherche d'emploi, les missions de Pôle emploi, les outils mis à disposition (S@D) Les professeurs retourneront ensuite sur le site pole-emploi.fr avec les élèves afin de se familiariser avec l'outil. Les professeurs montreront le film de présentation de l'application pole-emploi sur Smartphones
Participation, avec l'ensemble des membres du SPO, à *« La nuit de l'orientation »* portée par la CCI	Pour Pôle emploi : participation des psychos et des conseillers d'accompagnement renforcé.
Dans le cadre d'une formation d'initiative locale en direction des enseignants des collèges « PDMF»	Présentation de l'emploi et du marché du travail dans la région Public : **25 enseignants des collèges**
Auprès des conseillers d'orientation de différents CIO du Pas-de-Calais	Information sur situation socio-économique de la région, l'enquête BMO et les métiers porteurs. Public : **conseillers d'orientation**
Rencontre entre PE et les responsables des différents cursus de l'université de Valenciennes concernés par l'alternance, organisée par le vice-président « formation tout au long de la vie et alternance » de l'Université :	Présentation de l'offre de service de Pôle emploi en lien avec l'alternance et du dispositif POE (sécurisation du parcours du futur alternant). L'université attend également de Pôle emploi : - un appui pour trouver des entreprises pouvant accueillir les alternants (les entreprises ne pensent pas naturellement à l'université (DUT) lorsqu'elles envisagent l'embauche d'un alternant mais plutôt à l'AFPI (BTS). - un relais d'information auprès des jeunes pour la reprise d'études (relais d'information sur les portes ouvertes).
Rencontre sur le Bassin Lens-Liévin-Hénin-Carvin avec l'ensemble des acteurs de l'alternance, les psychos des CIO, les membres du SPO,	Une présentation de l'offre de services de Pôle emploi (6 agences sur le bassin) en faveur des jeunes et plus particulièrement sur l'alternance (projets d'actions 2015 inscrites dans le DDP).
Aider à l'insertion professionnelle des jeunes avant la sortie du système scolaire	
Avec le Groupe AREP ST LUC	Participation à la préparation de jeunes en recherche de stage scolaire ou d'entrée en grande école via des simulations d'entretien par des jury de 2 personnes + débriefing de chaque candidat postérieurement à chaque fin d'entretien : Participation du directeur d'agence de Cambrai + des DRH ou

	dirigeants d'entreprises du secteur. Etudiants en 2ème année de BTS ou en prépa grandes écoles.
Dans le cadre de l'implantation de la plateforme logistique OXYLANE en novembre 2014 à Rouvignies	Pôle emploi a été partenaire de l'Université de Valenciennes et de la MDE de Valenciennes Métropole pour permettre à des étudiants de se positionner sur le recrutement de magasiniers à temps partiel (en CDI ou CDD). L'université a mis à disposition un amphithéâtre afin de mener des réunions d'information collective auprès des candidats qu'ils soient étudiants ou demandeurs d'emploi.
Convention de partenariat entre l'A2S d'Artois et le lycée professionnel des Métiers du Bâtiment Jacques Le Caron d'Arras.	Permettre aux élèves de terminales du lycée de disposer de bases solides en techniques de recherche d'emploi (CV, lettre de motivation et entretien) et de mieux connaître le marché du travail en vue d'accéder à l'emploi, notamment dans le secteur du développement durable. Préparation des jeunes (ateliers) et organisation d'une manifestation « speed embauche ».
Depuis 2014, organisation du salon Jeunes d'Avenirs avec l'AEF :	Objectif : placement des jeunes (en 2015, le salon s'articulera autour de 3 axes : l'apprentissage, l'emploi à l'international et la promotion de l'emploi dans les petites entreprises).
Accueil d'étudiants en stage à la DR ou dans le réseau Pôle emploi :	39 stagiaires ont été accueillis depuis 2012 pour des stages d'une durée supérieure à 2 mois (10 en 2014) 59 Stagiaires depuis 2012 pour des stages de moins de 2 mois (13 en 2014) Ex : projet de l'agence de Cambrai d'accueillir un étudiant en BTS SP3S au lycée Saint Luc dans le cadre d'un stage scolaire : autour de « la démarche qualité à l'accueil », construire une enquête qualité, réaliser l'enquête auprès du public à l'accueil, en analyser les résultats et proposer des pistes d'amélioration.
Information marché du travail, mise en perspective auprès des étudiants (BAC + 3 Diplôme de comptabilité Gestion) du lycée Saint Luc de Cambrai	Partage autour des enjeux du marché du travail actuel : donner une vision du marché du travail, aider les futurs diplômés à mettre en perspective leur formation, leurs compétences vis-à-vis du MT. Jeunes en BAC + 3 Diplôme de comptabilité Gestion.
Contribuer à des actions au profit desdiplômés de l'enseignement supérieur	
Partenariats Réseau Alliances (jeunes Bac+3 et plus) et NQT (jeunes Bac+4 issus des « quartiers »)	PE est également partenaire de la manifestation « forum stage et emploi » porté par le réseau Alliances (mobilisation du public diplômé à partir de Bac+2).
Réflexion en cours (au départ dans le cadre du Club RH) avec les partenaires sur la question des alternants sortants (formés dans des grandes entreprises)	Etablir les liens vers des TPE-PME qui recrutent
Avec l'école d'ingénieurs ICAM Lille	Pour un recrutement à l'étranger (Canada) : diffusion des offres d'emploi vers les jeunes diplômés. Information sur les conditions de vie et d'emploi au Canada (PEI
Contribuer à la lutte contre le décrochage	
Avec l'université	
Le partenariat Pôle emploi – UVHC (Université Valenciennes Hainaut Cambrésis) (expérimentation) : Prestation « Miroir »	Dans le cadre du SPO, échange entre PE et l'université sur les problématiques de l'orientation et des métiers en tension. Objectif : Orienter les jeunes demandeurs d'emploi ; étudiants en risque de décrochage à l'université (l'université les repère dès le mois de novembre), vers les métiers en tension notamment par le biais de

	l'alternance. Les cibles : - Jeunes demandeurs d'emploi titulaires d'un bac (depuis la dernière session de baccalauréat) identifiés par Pôle emploi comme devant suivre un accompagnement renforcé dans un objectif de réorientation. - Étudiants inscrits à l'université en 1ère année suite à l'obtention de leur bac (lors de la dernière session de baccalauréat) présentant un risque accru ou avéré de décrochage. 3 étapes dans l'accompagnement : - prise de conscience par le jeune de la difficulté probable d'insertion s'il ne mobilise pas une démarche de réorientation. - définition d'un projet professionnel pertinent au regard du marché du travail et d'une modalité de mise en œuvre s'appuyant sur l'offre de service de l'université notamment. Les CFA pourront être mobilisés - recherche de poste d'alternant en s'appuyant sur les ressources de Pôle emploi.
Organisation au printemps 2014 d'un mini jobdating au profit d'étudiants de l'UVHC en difficulté dans leur première année de DUT (test) :	Groupe de 5 étudiants en difficulté mais néanmoins motivés (difficultés d'adaptation au système universitaire). Pôle emploi a mobilisé 6 entreprises recherchant des jeunes en alternance Objectif : leur permettre de poursuivre leur cursus en alternance
Partenariat avec le SAOIP (*Service d'Aide à l'Orientation et à l'Insertion Professionnelle)* de l'université d'Artois à Lens (Faculté Jean Perrin) dans le cadre des actions SPO sur les décrocheurs scolaires post bac	Des jeunes en première année de faculté (Jean Perrin) ont bénéficié d'une information sur les métiers porteurs et métiers en tension du territoire afin de les aider à se réorienter vers une filière courte diplômante : promotion de l'apprentissage.
Avec l'Education nationale	
L'agence d'Armentières avec la Mission Générale Insertion de l'Education Nationale (portée par le CIO à Armentières)	Intervention d'un agent pour présenter les services de Pôle emploi à un groupe de jeunes. En 2014 environ 12/15 participants. L'intervention sera reconduite chaque année.
Coopération dans le cadre des PSAD (plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs) Contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire, avec les PSAD	*Dans la région Nord/Pas-de-Calais, 16 plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont mises en place depuis décembre 2011* Exemples : sur le territoire MF et Artois Douaisis : plusieurs agences du territoire MF participent aux différentes plates-formes de lutte contre le décrochage scolaire. L'objectif est de repérer les jeunes décrocheurs et de leur proposer soit une solution de reprise d'études soit un accompagnement par l'un des partenaires. Exemple de l'agence de Lomme : L'agence participe et contribue à la Plate-forme de suivi et d'appui aux décrochés scolaires du Bassin Lille Ouest. Partenaires : Mission Locale ; CCAS ; espace jeunes ; club de prévention ; éducateurs de rue des quartiers sensibles, CIO, représentants de l'éducation nationale. Objectifs : accompagner les décrochés scolaires (après les avoir retrouvés) vers un retour scolaire ou vers la définition de projet d'insertion pouvant conduire a la formation professionnelle ou à l'alternance. A partir du fichier des jeunes sortis du système scolaire (collèges et lycées publics de la ville de LOMME) sans aucun contact avec leur établissement d'origine (logiciel RIO) ; recherche du jeune dans les fichiers informatiques de chaque partenaire. Mise en commun lors de réunions et, pour les jeunes non retrouvés ; proposition d'actions avec les clubs de prévention ou avec des éducateurs de rue pour obtenir des

	informations sur leur localisation. Pour les jeunes retrouvés : examen de situation par chaque structure et proposition d'actions de type tutorat ou propositions d'actions spécifiques par la plateforme de décrochage. Résultats de la plateforme Bassin Lille Ouest : En 2013/2014 = 176 décrochés sur la ville de LOMME (143 de lycée professionnel) A mai 2014 : 75 % sont retrouvés ; parmi eux 85 % sont accompagnés par un des partenaires ou ont accepté une action de la plateforme ; 19 refusent toute action ou sont hors territoire lillois. Pour Pole emploi : 10 DE sont suivis par un conseiller de l'agence et depuis ont été repris par la Mission Locale dans le cadre de la co traitance. La participation à ce type d'instances permet d'apporter des informations aux partenaires sur l'offre de service Pole emploi et pour Pôle emploi de connaitre les dispositifs d'accompagnement spécifiques décrocheurs. 44 jeunes sont recherchés : 5 sont inscrits à pole emploi ; 5 ont été inscrits mais ne le sont plus a ce jour. **Autre exemple avec une PSAD sur la DT Artois Douaisis :** Partenariat en cours d'élaboration avec le Proviseur du Lycée Joliot Curie de Oignies en charge de la PSAD sur le bassin de Lens Liévin Hénin Carvin (1500 décrocheurs) : 1ère réunion avec le proviseur en janvier 2015 avec l'appui de la Direccte, puis premiers entretiens avec l'assistant PSAD. Présentation de l'offre de service de Pôle emploi afin que l'assistant PSAD puisse en faire le relais auprès des jeunes décrocheurs. Intégration de l'assistant PSAD à l'instance « CLAS » de la « Garantie Jeunes* » (cette instance est composée de la ML (qui porte le dispositif Garantie Jeunes), de PE, de la Direccte, de Cap emploi, …) Invitation de l'assistant PSAD aux 12-14 de l'EIF D'une façon générale, Pôle emploi assure le relais d'information sur le dispositif EIF (Espace info formations) financé par la région et porté sur le territoire Lens Liévin Hénin Carvin par la MDE Lens-Liévin (dans les locaux de la ML). On y trouve un animateur et un fonds documentaire très riche. L'EIF organise des « 12-14 » (Rendez-vous mensuel à destination des professionnels de l'Emploi, l'Insertion et de la Formation : temps de dialogue, d'échanges de bonnes pratiques et de débat autour d'un thème donné (métiers/formations), avec des intervenants qualifiés et de façon conviviale. des animations) L'assistant PSAD est désormais membre du SPO aux côtés de l'université d'Artois, de PE, de la ML, du CIO, de l'EIF.

Les actions mise en œuvre dans le cadre du partenariat entre Pôle emploi et l'université de Basse Normandie (2013-2014)

- Cafés de l'orientation « Partir travailler à l'étranger » : avec Pôle emploi international : rencontres participatives sur toute une matinée avec système de questions (motivation, intérêt, …) transmises au préalable. 30 étudiants inscrits, 10 présents ;
- Forum « Stages – Emplois » du 21 novembre 2013 : participation de Pôle emploi International. Présentation des modalités pour aller travailler à l'étranger avec les dispositifs européens. Public venu 700 étudiants ;
- Forum Métiers des Sciences Humaines et Sociales du 3 octobre 2013 à l'initiative de l'UFR sciences de l'homme. Informations et conseils aux étudiants sur les atouts et les opportunités offertes par le site Pole emploi.fr : exploration du marché du travail, conseils et outils pour s'orienter tout au long de la vie, consultation de l'enquête BMO (Besoins en Main d'Oeuvre), découverte de l'offre de contrats en alternance. Pôle emploi a reçu 60 étudiants ;
- Création d'une page web spécifique pour les étudiants sur pole-emploi.fr/Basse Normandie qui propose, entre autres, un lien pour accéder au moteur de recherche des offres d'emploi (dont contrats en alternance) et la présentation des mesures d'accompagnement à la création d'entreprise ;
- Valorisation du site Pôle emploi.fr via le site UNICAEN avec un accès direct dans la page Orientation - Formation du site ;
- Sensibilisation par l'équipe de l'Espace d'information et d'orientation (EIO) des enseignants d'UNICAEN au partenariat avec Pôle emploi et aux actions qui en découlent ;
- Réunions entre les équipes de Pôle emploi et de l'EIO pour préparer l'élaboration de la page web et les manifestations destinées aux étudiants : 5 réunions opérationnelles entre mai 2012 et mai 2014. Les actions « Café » et « Forum » ont fait appel à des contributions des agences Pôle emploi : les conseillers référents emploi international et un psychologue de l'A2S 14 (agence de services spécialisés en orientation) ;
- Rencontre Pôle emploi – Fongecif – EOI pour une présentation des dispositifs de conseil et de financement de la formation tout au long de la vie : informer sur le bouquet de services Fongecif et Pôle emploi avec une attention particulière sur le CIF CDD ;
- Rencontre EOI-Pôle emploi : pour présenter l'offre de formation du Conseil Régional « Préparatoires de techniciens - Modules pré-qualifiants » qui peuvent constituer des passerelles d'ajustement, ou de réorientation, des trajectoires professionnelles ;
- Animation d'un atelier Pôle emploi/enseignants : découverte des ressources du site Pôle Emploi.fr ;
- Présentation des kits sectoriels Pôle emploi en vue d'une adaptation au public étudiant. Déclinaisons opérationnelles possibles dans le cadre de forums métiers ou d'évènements locaux ;
- Animation d'ateliers thématiques (exemple atelier « Identifier ses atouts et compétences ») à destination des étudiants, en amont du forum « Stages – Emplois » du 20 novembre 2014 ;
- Animation des ateliers « 5 mn pour convaincre » et « travailler à l'international » le jour du forum « Stages – Emplois » du 20 novembre 2014 ;
- Organisation des « Cafés des métiers » avec Pôle emploi, niveau licence, autour de la thématique de la réorientation ;
- Organisation de rencontres opérationnelles entre les antennes de l'université et les agences locales Pôle emploi afin de renforcer au niveau local l'articulation des services UNICAEN et de Pôle emploi pour l'information des étudiants. Organisation d'un réseau de référents locaux UNICAEN et Pôle emploi pour prendre en compte la dimension territoriale et la rendre plus visible ;
- Diffusion des offres en contrats de professionnalisation en correspondance avec le niveau de formation et les compétences des étudiants candidats à l'alternance et en provenance de

différents secteurs professionnels. Mise en place d'une organisation adaptée visant notamment à une meilleure diffusion de ces offres vers les étudiants, les équipes d'enseignants et les CFA du supérieur via, par exemple, une meilleure connaissance des modalités d'abonnement aux offres sur pole-emploi.fr.

ANNEXE 5 : EVALUATION DES PARTENARIATS : OBJECTIFS POURSUIVIS, RESSOURCES MOBILISEES

1 LA MISE EN ADEQUATION DES RESSOURCES AVEC LES OBJECTIFS ASSIGNES AUX PARTENARIATS 299

1.1 LES RELATIONS PARTENARIALES CONSIGNEES DANS LES ACCORDS-CADRES SONT PARTIELLEMENT OBJECTIVEES PAR DES INDICATEURS SOMMAIRES DE REALISATION 299

1.1.1 Les accords-cadres fondent les partenariats sur le mode relationnel dans le but d'établir la confiance réciproque entre les parties 299

1.1.2 Dans l'enseignement supérieur, les deux protocoles de collaboration comme les accords-cadres de partenariats déterminent des objectifs globaux et plus marginalement des déclinaisons opérationnelles 300

1.1.3 Dans l'enseignement scolaire, les accords-cadres se situent aussi dans le registre des déclarations générales d'intention, les objectifs-cibles précis formant une exception dans leurs énoncés 302

1.2 LES DONNEES RELATIVES AUX RESSOURCES FINANCIERES ET HUMAINES MOBILISEES DANS LES ACCORDS-CADRES NE SONT QUE TRES MARGINALEMENT RENSEIGNEES 303

1.2.1 Le suivi de la mise en œuvre des accords-cadres relève, sauf exception, de la discussion informelle au sein des groupes de suivi ou comités de pilotage 305

1.2.2 Des associations partenaires inscrites sur liste nationale sont habilitées à percevoir une part de la taxe d'apprentissage à des fins de promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers 310

1.2.3 Réservée à une liste restreinte d'associations, la mobilisation de crédits budgétaires demeure marginale dans les produits de celles-ci 311

1.2.4 Aux dires des acteurs associatifs et de la DGESCO, une éventuelle baisse des recettes issues de la taxe d'apprentissage pourrait fragiliser le développement des partenariats avec le secteur associatif 312

1.3 LES DEMARCHES IMPULSEES PAR LA MISSION EN VUE DU CALCUL DU COUT COMPLET DES PRESTATIONS ASSOCIATIVES NE PRODUISENT PAS DE RESULTATS GENERALISABLES A CE STADE 315

1.3.1 Un guide pratique ministériel permet aux associations de mettre en valeur le bénévolat dans leurs comptes annuels et ainsi appréhender les coûts réels d'une action 315

1.3.2 L'association *Entreprendre pour apprendre* et l'*Institut de l'Entreprise* chiffrent les dépenses générées par leurs actions de partenariat sans y inclure la valorisation monétaire du travail bénévole 316

1.3.3 La valorisation monétaire du travail bénévole proposée par l'*association jeunesse et entreprises* correspondrait à une trentaine d'équivalents temps plein 318

1.4 LES CONVENTIONS-CADRES DE COOPERATION DETERMINENT DES ACTIONS COMMUNES DE PROMOTION DE LA FORMATION INITIALE PROFESSIONNELLE ET DES METIERS AVEC DES ORGANISMES PROFESSIONNELS PREALABLEMENT HABILITES A COLLECTER LA TAXE D'APPRENTISSAGE 319

1.4.1 Un cadre juridique plus contraignant régit les conventions-cadres, les moyens financiers mobilisés provenant essentiellement de la taxe d'apprentissage 319

1.4.1.1Les conventions autorisent les organismes habilités à collecter la taxe d'apprentissage à réserver une partie des sommes collectées pour financer des actions de promotion prévues par celles-ci 320
1.4.1.2Les conventions prévoient des groupe techniques pour la répartition de la taxe d'apprentissage et des fiches accompagnées d'annexes financières pour les dépenses et les ressources affectées aux actions de promotion..... 320
1.4.2 Les effets de la réforme du 5 mars 2014 sur les ressources émanant de la taxe d'apprentissage sont diversement appréciées par les parties prenantes des conventions 323
1.4.3 Les sommes réservées aux actions communes de promotion de la formation initiale professionnelle et technologiques représentent 2,4 % du montant de la collecte de la taxe d'apprentissage..... 325

1.5 LES BILANS DES CONVENTIONS-CADRES COMME LES FICHES DE REALISATION DES ACTIONS NE RENSEIGNENT PAS L'ADEQUATION ENTRE LES OBJECTIFS ET LES MOYENS DEVOLUS AUX ACTIONS DE PROMOTION 326
1.5.1 La méthode d'évaluation est essentiellement fondée sur des rencontres du groupe technique national avec passage en revue des actions réalisées..... 326
1.5.2 Rédigés par les partenaires issus du monde économique, les bilans des conventions-cadres mentionnent le montant de la taxe d'apprentissage collectée et celui des fonds consacrés aux actions communes..... 327
1.5.3 Les fiches prévisionnelles et les fiches de réalisation présentées aux groupes techniques des conventions manquent de finesse et de précision..... 327

2 LA MESURE DES EFFETS DES PARTENARIATS DANS LE PARCOURS D'INSERTION DES JEUNES 329

2.1 LES REMONTEES EVALUATIVES NATIONALES SERVENT ESSENTIELLEMENT A VALORISER LES COOPERATIONS INSTITUTIONNELLES..... 329
2.1.1 Malgré certaines carences constatées dans l'organisation de la Semaine école-entreprise, la DGESCO s'accorde avec le MEDEF sur un bilan globalement positif de l'événement 329
2.1.2 La semaine de l'industrie pilotée par le ministère de l'Économie fait l'objet d'un bilan annuel de réalisation partiellement partagé par la DGESCO..... 330

2.2 EN METTANT LES BENEFICIAIRES DES PARTENARIATS AU CENTRE DE LEUR DEMARCHE EVALUATIVE, TROIS ENQUETES PROPOSEES PAR LES PARTENAIRES ET DEUX REALISEES SUR COMMANDE DE LA DGESCO OUVRENT DES PISTES PROMETTEUSES 332
2.2.1 Une étude d'impact réalisée par EPA sur la base de l'auto-évaluation de deux groupes : « élèves ayant participé à l'action » et « autres élèves » conclut à la progression des compétences des mini-entrepreneurs 332
2.2.2 L'enquête de satisfaction auprès des personnes « touchées » mentionnée dans le bilan de la convention avec la Fédération des entreprises de propreté (FEP) révèle un taux élevé de satisfaction des élèves et des enseignants..... 334
2.2.3 Le sondage de l'Agefa-PME auprès des dirigeants de PME et des enseignants souligne le consensus désormais installé à propos du rapprochement de l'école et de l'entreprise..... 336
2.2.4 L'évaluation commandée par la DGESCO sur le « développement de l'esprit d'entreprendre » mobilise une approche quantitative longitudinale riche en enseignements 337
2.2.5 L'évaluation par le Céreq de l'expérimentation initiée par le FEJ et la DGESCO pour sécuriser l'entrée dans la vie active des lycéens professionnels pointe l'obstacle majeur de l'absentéisme des élèves et souligne l'importance de l'implication des équipes 338
2.2.6 Les actions de lutte contre les discriminations prévues dans les accords et conventions ne donnent pas lieu à l'évaluation des effets escomptés..... 340

2.3 POUR INTRODUIRE UNE CULTURE PERENNE D'EVALUATION DANS L'UNIVERS DES PARTENARIATS ECOLE-ENTREPRISE, CERTAINES METHODES EVALUATIVES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES POURRAIENT PRODUIRE DES RESULTATS INTERESSANTS 342

2.3.1 L'évaluation des partenariats école-entreprise passe par l'atteinte d'objectifs intermédiaires concernant l'orientation, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes 342

2.3.2 Un certain consensus quant à l'efficacité des relations partenariales imprègne les milieux en charge de leur impulsion 343

2.3.3 Les auditions de la mission comme les focus groupes conduisent à des conclusions plus nuancées quant aux bienfaits des partenariats pour les jeunes 343

2.3.4 L'évaluation des effets positifs des partenariats sur l'insertion professionnelle des jeunes par des expérimentations contrôlées présente des complexités méthodologiques 344

2.3.5 L'intérêt des enquêtes annuelles « insertion professionnelle » conduites par la DEPP résiderait dans leur déclinaison par académie 346

2.3.6 Malgré un taux de réponse inégal, les enquêtes d'insertion professionnelle des diplômés des universités révèlent des résultats encourageants, signe d'un début de professionnalisation des initiatives prises par celles-ci 348

PIECE JOINTE – TABLEAU DE SUIVI DE LA CONVENTION EXPERIMENTALE MESR – CENTRE DE FORMATION DE LA PROFESSION BANCAIRE (CFPB) 349

1 LA MISE EN ADEQUATION DES RESSOURCES AVEC LES OBJECTIFS ASSIGNES AUX PARTENARIATS

1.1 Les relations partenariales consignées dans les accords-cadres sont partiellement objectivées par des indicateurs sommaires de réalisation

1.1.1 Les accords-cadres fondent les partenariats sur le mode relationnel dans le but d'établir la confiance réciproque entre les parties

Les objectifs poursuivis dans les accords-cadres de partenariats et les engagements énoncés par les parties revêtent un caractère générique, déclinés en actions opérationnelles parfois assorties d'objectifs qualitatifs et quantitatifs.

Historiquement, **les 43 accords-cadres recensés** dans cette annexe sont établis avec les deux composantes du monde éducatif formées par l'enseignement scolaire et supérieur, lorsqu'ils sont réunis au sein d'un même ministère ou dans deux ministères séparés. Les accords-cadres signés par leur seul ministère de l'enseignement supérieur sont au nombre de six : avec la fédération de la vente directe (FVD), la fédération bancaire française (FBF)[134], l'association française du transport (AFT), l'union nationale des professions libérales (UNAPL), l'entreprise Schneider Electric France et l'association jeunesse et entreprise (AJE)[135].

Le tableau ci-dessous présente un état récapitulatif des accords de partenariat par type d'organisme signataire. En terme sectoriel, il est à noter que **12 des 43 accords de partenariat ont été établis dans le secteur de l'hôtellerie – restauration**.

Tableau 5 : Les accords de partenariat par type d'organisme signataire

Type d'organisme signataire	Nombre d'accords signés
Entreprise ou fondation d'entreprise	9
Association dédiée « école-entreprise »*	9
Association autre**	5
Syndicats et fédérations professionnelles	16
Confédérations ou unions d'employeurs	4
TOTAL	**43**

Source : Eduscol – Traitement mission
** L'association AFDET ne fait pas partie de cet ensemble ; pour le contenu de la convention particulière avec cette association, v. l'annexe 2, pour son financement, voir infra.*
*** Il s'agit de l'AFNOR, l'AOCDTF, d'ECTI Professionnel seniors et Lions Club*

[134] Il s'agit d'une convention expérimentale principale tournée vers la co-construction de référentiels et de diplômes.
[135] L'AFT dispose d'une convention-cadre de coopération avec le ministère de l'Education nationale avec lequel l'entreprise Schneider Electric France et l'association AJE ont également signé des accords-cadres séparés.

1.1.2 Dans l'enseignement supérieur, les deux protocoles de collaboration comme les accords-cadres de partenariats déterminent des objectifs globaux et plus marginalement des déclinaisons opérationnelles

Dans l'enseignement supérieur, un **protocole de collaboration** entre le MESR, la CPU, le CDEFI d'une part, le MEDEF, la CGPME et 14 associations et fédérations professionnelles, signé le 29 novembre 2013, apporte un cadre général à la coopération, centré sur l'enjeu partagé de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, deux axes de la stratégie de Lisbonne. Dans ce protocole, les engagements communs sont énoncés dans des termes génériques :

- s'informer mutuellement sur leurs objectifs stratégiques, leur organisation, leur fonctionnement et leurs évolutions ;
- favoriser, développer et soutenir la collaboration entre leurs différents membres et réseaux afin de répondre à leurs besoins respectifs en fonction de leurs spécificités ;
- assurer la diffusion du présent protocole afin de faire connaître tous les axes de travail et possibilités d'actions qu'il prévoit ;
- faire connaître et veiller à la cohérence entre les accords passés au niveau national et ceux passés au niveau local en regard du présent protocole en respectant les spécificités des acteurs et les besoins des territoires ;
- diffuser les bonnes pratiques aux fins de les transférer et de les multiplier ;
- assurer le respect des engagements réciproques.

Le même protocole engage les partenaires à des actions plus opérationnelles, **sans toutefois déterminer un niveau de service ou de qualité de service à atteindre, en termes quantitatifs ou qualitatifs**. Il s'agit, cette fois :

- de favoriser le partage des informations sur l'évolution des métiers et de diplômes ;
- de favoriser la communication entre les différents services des universités et les acteurs chargés de la relation avec l'enseignement supérieur au sein des branches professionnelles ;
- d'indiquer des correspondants et personnes référentes ;
- d'organiser des actions communes de promotion des différents métiers ;
- d'informer les étudiants sur les débouchés offerts par les différents secteurs et favoriser l'attractivité des métiers en mettant en place de manière collégiale les outils adéquats ;
- de se rapprocher pour partager des informations sur les offres de stage ou d'emploi.

Afin de **rénover les contenus des enseignements**, les branches professionnelles sont invitées à mettre à disposition les études réalisées par leurs observatoires prospectifs des métiers, des qualifications et des compétences.

Pour **développer l'entrepreneuriat étudiant**, les partenaires se rapprochent « *pour définir ensemble une stratégie cohérente qui vise à développer toutes les initiatives en faveur de la sensibilisation, de la formation, ou de l'accompagnement des étudiants à l'entrepreneuriat* ».

En fonction de leurs perspectives de recrutement au niveau supérieur, les branches professionnelles s'engagent à inviter leurs entreprises adhérentes à **s'investir dans l'apprentissage**, en formant et recrutant des apprentis mais aussi en accompagnant le développement des formations.

Toujours dans l'enseignement supérieur, un **second protocole** signé le 25/02/2014 entre le MESR, le ministère du Travail, la CPU et les responsables de Pôle Emploi, de l'APEC, et des missions locales se donne pour objectif de permettre à chaque jeune issu de l'enseignement supérieur, diplômé ou non, de bac à bac+8, de **disposer d'une préparation à l'insertion professionnelle et d'un accompagnement vers l'emploi adaptés à ses besoins**. En renforçant les synergies entre services d'orientation et d'insertion professionnelle universitaires – en particulier les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) – et service public de l'emploi, ce protocole doit permettre aux étudiants de mieux anticiper leur insertion professionnelle dès leur formation, et offrir aux jeunes sortis de l'enseignement supérieur après une ou plusieurs année(s) d'étude **un accompagnement vers l'emploi accessible et personnalisé**[136].

Aux dires des acteurs signataires, ce protocole qui devait initialement bénéficier de financements du fonds social européen n'en est qu'au tout début de son déploiement. Contrairement à ce qui était prévu dans le texte de l'accord, **aucun appel à projets n'aurait été lancé à ce jour**[137].

Les accords noués par le MESR avec les entreprises ne comportent pas davantage de précision sur les objectifs à atteindre au cours de leur période de validité. Ainsi l'accord-cadre signé avec l'entreprise Schneider Electric France, en octobre 2014[138], mentionne la volonté du ministère et des universités d'« *installer durablement des passerelles entre le monde de l'éducation et le monde économique* ». Schneider Electric France déclare, de son côté, vouloir « *se renforcer en qualifications de haut niveau pour affronter avec succès la concurrence internationale* ».

Les signataires souhaitent « *intensifier et promouvoir les rapprochements favorisant la mise en œuvre d'actions dans le domaine de l'orientation, de la formation, de l'insertion professionnelle, de la recherche fondamentale et appliquée et encouragent le développement d'accords de partenariat territoriaux avec les établissements d'enseignement supérieur* ».

Dans ce cadre, Schneider contribuerait aux réflexions sur le rénovation des diplômes, travaillerait en collaboration avec les PEPITE[139], s'appuierait sur les établissements d'enseignement supérieur pour développer l'alternance, favoriserait le recrutement des apprentis à l'issue de leur formation., apporterait son concours à l'action conduite par les établissements en matière d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants.

Parmi les accords de partenariats établis par le MESR, la mission a pu identifier, **au moins un cas de déclinaison en actions plus opérationnelles assorties, pour certaines actions, d'objectifs-cibles chiffré**s. Il s'agit de l'accord MESR-AFT, conclu en 2011, où pour les actions en direction des étudiants et des enseignants, il est ainsi envisagé de :

- mettre à disposition des étudiants de départements gestion logistique et transport qui se destinent aux professions dans le transport aérien 100 kits de formation IATA-FIATA et dix autres kits offerts dans les autres formations ;
- mettre à disposition du MESR et des universités des tableaux de bord régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle dans les transports routiers et auxiliaires du transport ;
- constituer un annuaire des enseignants-chercheurs en transport-logistique dont la maintenance est assuré par l'AFT ;
- offrir aux enseignants des IUT gestion logistique et transport cinq séminaires dont les thèmes sont arrêtés chaque année ;

[136] Présentation extraite du site de la CPU : http://www.cpu.fr/actualite/signature-du-protocole-pour-linsertion-professionnelle-des-etudiants/ Ces deux protocoles ne sont pas recensés sur le site Eduscol.
[137] Voir l'annexe 1-bis.
[138] http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/77/8/Accord_cadre_Schneider_Electric_362778.pdf
[139] PEPITE : pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat. Voir annexe 3.

- prévoir une réunion annuelle des chefs de département des DUT gestion logistique et transport.

1.1.3 Dans l'enseignement scolaire, les accords-cadres se situent aussi dans le registre des déclarations générales d'intention, les objectifs-cibles précis formant une exception dans leurs énoncés

Dans l'enseignement scolaire, les accords-cadres de coopération comportent l'atteinte des grands objectifs chiffrés poursuivis par l'Éducation nationale, afin que « *100 % des élèves aient acquis, au terme de leur formation, un diplôme ou une qualification reconnue ; 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat et 50 % à un diplôme de l'enseignement supérieur* ». Les partenaires du monde économique s'engagent à favoriser l'insertion des jeunes « *par une information et une orientation adaptées aux réalités de l'entreprise et à l'attractivité des métiers* » de leur secteur.

Les accords-cadres noués avec l'enseignement scolaire se situent également dans le même registre de déclarations générales d'intention. À titre d'exemple, on note que : « *Le groupe Accor peut développer des coopérations technologiques, définies par la loi sur l'innovation et la recherche, avec les établissements scolaires publics pour dynamiser le territoire* ». Article 10 unique paragraphe. De même, l'accord cadre avec Alcatel-Lucent prévoit un article unique dans la rubrique « étude des métiers et de leurs évolutions » prévoyant que les signataires développeraient « *leur coopération pour analyser les évolutions des métiers dans leurs contextes européen, national et local.* ». Les deux accords comprennent, en échange des services rendus à l'Éducation nationale, de faciliter l'accès des salariés à la VAE.

Les actions énoncées dans ce cadre revêtent un aspect plus opérationnel, dès lors que les objectifs énoncés en préambule sont déclinées autour de sept axes, dont deux concernant plus particulièrement **les services susceptibles d'être rendus par l'enseignement scolaire et supérieur relatifs au développement de la VAE et à la formation continue des salariés** des entreprises partenaires (axes 5 et 7)[140] :

1. information sur les métiers, les diplômes professionnels et leurs évolutions ;
2. construction de projets de formation ;
3. création d'outils pédagogiques, de centres de ressources ;
4. échanges et réflexions entre les différents acteurs de la formation : tuteurs, maîtres d'apprentissage, enseignants ou formateurs, experts ;
5. développement de la validation des acquis de l'expérience ;
6. organisation de stages longs en entreprise pour les enseignants ;
7. formation continue des salariés[141].

[140] Les mêmes objectifs se retrouvent dans les partenariats avec ACCOR, Alcatel, 100 000 entrepreneurs,…
[141] http://eduscol.education.fr/cid45664/presentation.html

Dans un accord de partenariat au moins, certaines actions sont assorties d'objectifs cibles chiffrés. L'accord-cadre ACCOR prévoit ainsi que le groupe encourage les différentes unités du groupe à développer l'accueil des personnels de l'Éducation nationale avec le souci d'adapter au mieux ces périodes en entreprise au projet professionnel de l'intéressé. Il prévoit que le ministère de l'Éducation nationale et ses services rectoraux relaieront activement l'information et faciliteront la participation du plus grand nombre d'enseignants à se positionner sur ces stages. Mention est faite des engagements chiffrés de deux journées de formation offertes par ACCOR sur « le *revenue management* et la distribution [142] » à l'Académie Accor à destination de 30 professeurs. De même, au chapitre de l'évaluation des candidats aux diplômes de l'enseignement professionnel et technologique, Accor s'engage à participer à 50 jurys d'examen.

En matière d'accueil en stage et PFMP, « *Le groupe ACCOR met en œuvre des actions de communication auprès des entreprises de son réseau pour faciliter l'accueil en stage ou en période de formation en milieu professionnel des collégiens et des lycéens. Il incitera les entreprises des différentes unités à alimenter le site www.monstageenligne.fr, portail national de l'éducation nationale recensant les offres de stages en entreprises destinés aux élèves de la voie professionnelle. Il s'engage à accueillir 3500 jeunes en stage* ».

Ces données chiffrées forment, toutefois, une exception dans les accords de l'enseignement scolaire comme de l'enseignement supérieur, comme le montre le tableau récapitulatif des données d'engagement contenues dans le texte des accords (voir tableau n°2, colonne 7).

1.2 Les données relatives aux ressources financières et humaines mobilisées dans les accords-cadres ne sont que très marginalement renseignées

Le tableau ci-dessous récapitule, pour les accords-cadres avec le MENESR, la date de conclusion et la durée, l'existence de groupes de suivi et de bilan (avec ou sans établissement de comptes-rendus), l'existence d'une déclinaison territoriale, la mention de données chiffrées d'engagement et de données financières. Les accords signés avec le seul ministère de l'enseignement supérieur sont surlignés en couleur.

Tableau 6 : Données contenues dans le texte d'un échantillon d'accords-cadres en vigueur

1. Organisme	2. Date signature	3. Durée	4. Groupe de suivi	5. CR prévu	6. Déclinaison territoriale	7. Données chiffrées engageant les partenaires	8. Données financières
ACCOR	18/04/2012	5 ans	oui	oui	oui	oui : 30 profs formés, 50 jurys d'examen, 3500 jeunes en stage	non
Alcatel-Lucent	27/04/2012	5 ans	oui	oui	oui	non	non
100 000 entrepreneurs	27/04/2012	5 ans	oui	oui	oui	non	oui possible
AFNOR	08/04/2008	6 ans	oui	non	non	oui définies annuellement par le copil	oui
AJE – Association Jeunesse et entreprises	16/07/2012	3 ans	oui	non	oui	non	non
AJE – Association Jeunesse et	23/12/2014	5 ans	oui	oui	oui	oui fiche action et indicateur : nb d'élèves	non

[142] Techniques d'optimisation du chiffre d'affaires dans l'hôtellerie.

entreprises						touchés	
AFT- Association pou e développement de la formation professionnelle dans les transports	06/12/2011	5 ans	oui	non	oui	Oui + évaluation fondées sur indicateurs quali et quanti	non
BGE – Boutiques de gestion	05/11/2013	5 ans	oui	oui	oui	non	non
EPA – Entreprendre pour apprendre	04/05/2012		oui	oui	oui + monde	non	non
Enactus entrepreuriat social	28/11/2014	3 ans	oui	oui	oui	oui	non
Fédération bancaire française (FBF)**	25/06/2009 Avenant 27/03/2012	3 3	oui oui	non	non	Oui : multiplier par 2 le nombre de partenariats pédagogiques Oui de nombreux objectif chiffrés	non non
Schneider Electric France	01/10/2014	5	oui	oui	Oui + inter-national	non	non
UIMM – OPCAIM***	-	-	-	-	-	-	-
UNAPL	2011	5 ans	non	non	non	non	non

Source : Site Eduscol. Sont surlignés en couleur les accords établis séparément avec le MESR. Etant donné leur caractère particulier, les deux protocoles MESR du 29 novembre 2013et du 25/02/2014 n'y ont pas été inclus.
** Cet accord-cadre fait l'objet de rares actions locales, notamment à Versailles (voir le compte-rendu de la visite par la mission de l'Académie de Versailles, annexe 4).*
*** Le protocole d'orientation de 2009 avec la FBF a été suivi d'une convention expérimentale avec le centre de formation des professions bancaires.*
**** Accord-cadre en cours de signature*

Comme le montre le tableau, **les accords ne mentionnent que très rarement des objectifs qualitatifs et quantitatifs d'engagement des parties, assortis d'indicateurs permettant de mesurer les progrès réalisés dans leur exécution**. **Elles ne comportent pratiquement pas de données chiffrées sur les ressources mobilisées à cet effet**. Vu sous cet angle, les textes contractuels semblent davantage démontrer **la volonté réciproque des signataires à établir des rapports de confiance, plutôt que de consigner les relations dans des réalisations préalablement calibrées** et ce, en l'absence de moyens financiers réservés par les pouvoirs publics comme par les entreprises ou branches professionnelles à ce type de partenariat[143]. En ce sens, les textes des accords confirment les éléments de doctrine recueillis auprès deux directions d'administration centrales du MENESR en charge d'établir et de faire vivre les partenariats, et qui inscrivent les accords-cadres dans un univers relationnel propre à instaurer la confiance réciproque (voir annexe 1Bis).

[143] Pour le cas particulier des ressources réservées aux partenariats associatifs, voir §1.2.2 et sqq.

1.2.1 Le suivi de la mise en œuvre des accords-cadres relève, sauf exception, de la discussion informelle au sein des groupes de suivi ou comités de pilotage

Les accords-cadres de partenariat prévoient un comité de suivi, une politique d'insertion de logo dans les communications communes, la mention de la concertation lors de la survenue de litiges, ainsi que la détermination de la durée du protocole prévoyant, dans certains cas, leur « *tacite reconduction* »[144].

La mission a pu prendre connaissance d'un échantillon de comptes-rendus des comités et groupes de suivi des accords.

Ainsi, la première réunion du comité de suivi du protocole de 2013 entre le MESR et les fédérations professionnelles, en date du 26 novembre 2014, indique **une mise en œuvre très progressive**, l'exposé de quatre exemples de travail collaboratif laissant une large place aux **discussions de positionnement stratégique des coopérations**. **Des sujets de fond sont abordés sans pour autant déboucher sur des modalités opérationnelles de mise en œuvre**. Il s'agit de :

- trouver des solutions à la dualité entre dimension professionnelle et dimension académique des formations universitaires, la possibilité ouverte par la loi ESR de 2013 de mettre en place des conseils de perfectionnement pour toutes les mentions de diplômes étant considérée comme une réponse appropriée pour créer de passerelles (vice-président formation tout au long de la vie) ;
- pallier le soin insuffisant apporté à la rédaction des fiches RNCP de manière générale (MEDEF) ;
- utiliser l'accréditation comme outil de « plasticité » des diplômes en fonction des besoins des secteurs professionnels (CPU) ;
- développer le dialogue sur les référentiels de compétences comme moyen de rapprocher les deux mondes, universitaire et socio professionnel (DGESIP) ;
- tenir compte de l'équilibre entre l'offre de formation locale et nationale, certaines formations devant être pensées pour répondre aux besoins des territoires, d'autres ne pouvant s'inscrire que dans le contexte national voire international (DGESIP) ;
- prendre le temps nécessaire à l'innovation pédagogique pour réussir la relation formation/emploi (DEGSIP).

S'agissant du suivi des accords-cadres établis entre le MESR et les organismes représentants des branches professionnelles, **le bilan d'étape du suivi de l'accord-cadre** avec l'AFT, en date du 2 mars 2015[145] **ne revient pas sur le niveau d'atteinte des objectifs chiffrés mentionnés dans celui-ci** (100 kits de formation IATA-FIATA et dix autres kits offerts dans les autres formations, un annuaire des enseignants-chercheurs en transport-logistique, cinq séminaires pour les mêmes enseignants, une réunion annuelle des chefs de département des DUT GLT). La réunion offre tout juste l'occasion à la DGESIP de demander à son partenaire des précisions sur « *l'emplacement des informations concernant les formations supérieures sur le site internet de l'AFT* », jugées difficilement accessibles.

[144] L'accord-cadre avec Accor prévoit ainsi : « *Il est conclu pour une durée de 5 ans et ne peut être renouvelé par tacite reconduction. […] Six mois avant sa date d'expiration, son renouvellement doit faire l'objet d'une demande écrite adressée par le groupe Accor au ministre chargé de l'éducation nationale*. ». Celui avec Schneider Electric, signé pour cinq ans, prévoit que le renouvellement de cet accord « *doit faire l'objet d'une demande écrite adressée par l'entreprise Schneider Electric France au secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche* ».

[145] Compte-rendu reçu de la DGESIP par mail du 30 mars 2015.

De son côté, l'AFT informe son partenaire ministériel de la mise en place d'un outil destiné aux délégués régionaux de son organisme pour les aider à entrer en contact avec les universités. Il s'agit d'un *vade-mecum* composé de fiches pratiques qui ne figurait pas dans l'accord-cadre originel mais dont la validation est demandée à la DGESIP. Dans la suite de ce bilan, **les deux parties s'accordent sur les actions à conduire en 2015** :

- réfléchir à la création d'un lieu de concertation et d'échange sur les formations, les métiers, les stratégies dans l'enseignement supérieur ;
- organiser des journées régionales de rencontres entre différents les acteurs, avec les responsables de formations post-bac publics et privés, le ministère, les délégués régionaux de l'AFT, le rectorat, les CRFPTL (conseil régional de perfectionnement en transport et logistique, émanation de l'AFT), les services formation continue de l'université, avec une première rencontre avant fin 2015 ;
- finaliser les fiches *vade-mecum* avec l'aide du ministère.

Dans l'enseignement scolaire, les groupes de suivi annuels sont chargés d'établir le bilan du « réalisé » pour ensuite déterminer le « reste à faire » pour les années suivantes. En règle générale, **la tenue du groupe de suivi donne lieu à l'établissement de comptes-rendus rarement repris et capitalisés dans les bilans de fin de partenariats**, lorsque la question de leur renouvellement se pose aux deux parties[146]. Cette manière de procéder, selon la DGESCO, relève de **la doctrine sous-jacente à l'élaboration des accords, ces derniers étant davantage conçus et conduits dans une logique de sensibilisation des acteurs que d'atteinte d'objectifs chiffrés, même lorsque des chiffres précis y sont explicitement mentionnés**.

Ainsi, pour l'accord de partenariat avec le groupe ACCOR, le point fait en septembre 2014 par la DGESCO[147] rappelle les principales conclusions des échanges avec la directrice de l'académie et le responsable des foncions supports et financement de la formation du groupe. Ce rendez-vous semble principalement tourné vers la réalisation par les services du ministère de l'éducation nationale pour répondre aux besoins en compétences des salariés du groupe : l'amélioration de l'offre DIF (des GRETA ?), les « *réunions de place* » regroupant l'ensemble des directeurs d'hôtels d'une même agglomération où les conseillers en formation continue des rectorats pourraient recueillir les besoins et présenter l'offre de formation éducation nationale, le bilan 2013 du nombre de salariés ACCOR engagés dans programme d'apprentissage du français « Hôtel à la lettre », la nouvelle tarification proposée par le ministère pour les actions de VAE…

Le compte-rendu ne revient pas sur le niveau d'atteinte des objectifs chiffrés mentionnés dans l'accord-cadre (deux journées de formation offertes par ACCOR à 30 enseignants, participation à 50 jurys d'examen, 3500 jeunes en stage…).

Comme les clauses des accords-cadres portent une attention particulière aux supports de communication validés conjointement[148], les groupes de suivi sont *a priori* associés à leur élaboration puis à leur approbation. De même, la grande majorité des accords font mention explicite des « *outils de décentralisation* » (*sic*.). La déclinaison territoriale, généralement détaillée dans les accords[149], donne lieu à des vérifications plus ou moins régulières par la DGESCO auprès des services rectoraux, à l'occasion de la tenue des comités de pilotage des accords (cf. tableau n°2 de la présente annexe).

---

[146] Entretien avec la cheffe de la mission école-entreprise de la DGESCO du 18 mars 2015.

[147] Compte-rendu reçu de la DGESCO par mail du 2 avril 2015.

[148] Les accords ACCOR et Alcatel prévoient ainsi que les parties « *valident conjointement tous les documents [de communication] élaborés et mettent en place les moyens de communication relatifs aux actions réalisées.* ». Une formulation plus nette est utilisée dans l'accord avec l'association *100 000 entrepreneurs* ou encore l'accord 2012 du MESR avec l'*association jeunesse et entreprises* où il est convenu entre les parties de communiquer sur le partenariat et les actions qui en découlent. Dans ce cadre, les documents élaborés devront être au préalable approuvée par les services du ministère.

[149] Ainsi de l'accord avec l'association Boutiques de gestion BGE où les représentants des structures territoriales de l'association BGE devront prendre contact avec les services des rectorats concernés afin de décliner, dans les académies,

La DGESCO mobilise alors le réseau des chargés de mission école-entreprise dans les rectorats, afin d'identifier d'éventuelles difficultés survenues lors de leur mise en œuvre. La mission a pu ainsi prendre connaissance des échanges organisés par celle-ci en février 2015, avec les chargés de mission école-entreprise afin de nourrir les comités de pilotage de plusieurs accords avec des associations comme *L'ESPER*, l'*association jeunesse et entreprise*, *Les Boutiques de gestion* et *100 000 entrepreneurs*. **Les échanges portent sur les principales actions menées ou en cours, les axes de progrès à envisager, ainsi que « *toute information concernant la réalité de ces partenariats* » jugée utile de partager. Les réponses des académies portent tout aussi bien sur les modalités des actions conduites, leur succès auprès des publics-cibles allant de « *pas d'inscrit* », « *annulée faute d'un nombre suffisant d'inscrits* » à la mention du nombre de participants**.

Certaines réponses des services rectoraux comportent des **appréciations qualitatives positives** : « *véritable partenariat avec des comités de pilotage réguliers* », « *actions co-construites et ciblées* ». **Des lacunes sont également relevées** comme l'absence de moyens financiers pour déployer certaines actions dans le futur ou encore l'absence de coordination régionale d'une association rendant problématique le développement de ses activités de partenariat avec l'académie.

Parmi l'ensemble de la documentation examinée par la mission, le bilan réalisé lors du renouvellement de la convention expérimentale MESR-FBF, **par le caractère exemplaire des données qu'il contient**, mériterait une attention particulière.

Ce bilan, réalisé en 2012 et figurant à l'annexe de l'avenant à la nouvelle convention, convient de l'atteinte globale des objectifs fixés en trois ans avec une forte progression de l'alternance en licence et en master (avec mention du maintien dans le futur avenant de la croissance minimale de 5 % par an jusqu'en 2014), un nombre accru de partenariats et une expérience innovante en formation continue appuyée sur le rôle de la CPU.

- Au chapitre du développement de l'alternance, sont mis en avant la progression de 40 % des effectifs en alternance au centre de formation des professions bancaires (CFPB) pour les licences et masters professionnels, la construction de cursus professionnalisant pour répondre aux besoins des établissements bancaires sur les bassins d'emploi, ainsi que la création de passerelles pour permettre le passage des étudiants de filières générales vers des filières professionnelles (avec une progression de 150 % avec le passage de 2 à 5 passerelles de 2008 à 2011).
- En matière d'innovation pédagogique, **les résultats des partenariats apparaissent de manière plus tangible** avec, notamment, la création de blocs de compétences réalisée par le CFPB avec les réseaux bancaires et déclinée par la suite, par l'Université, en parcours diplômant sous forme de master. Il en est de même du développement de modules en *e-learning* ou des pratiques de double certification par la délivrance de diplômes professionnels en plus des licences et des masters.
- Ce bilan, jugé globalement positif quant à « *la qualité des relations* » instaurées de part et d'autre, sert à déterminer des objectifs qualitatifs et quantitatifs pour certaines actions prévues dans l'avenant signé en 2012. Sur le développement des passerelles en Masters 1 et 2, l'avenant souligne les résultats limités en raison des difficultés de financement et d'articulation avec les cours de M1 et fixe un objectif chiffré pour la fin de l'avenant en cours de signature.
- Partant du taux de décrochage jugé significatif des BTS Banques sous statut scolaire, il est proposé d'expérimenter une 2e année en apprentissage dans le cadre de groupes mixtes comprenant tout à la fois des lycéens et des apprentis. Il propose, sous réserve de réunir les conditions juridiques et financières, une expérimentation de l'ordre de 100 candidats à la

---

les axes de coopération définis dans le texte de l'accord, en s'appuyant sur les contrats d'objectifs et de moyens, les contrats de plan État/Région et le plan régional de développement des formations professionnelles.

rentrée 2012-2013 pour viser par la suite 25 % des élèves des lycées formés en alternance en 2014.

- Partant de la création d'un parcours de « conseiller de clientèle expert » dans le cadre de la licence de banque en formation continue en 2010, il est proposé d'inscrire au moins 400 candidats à cette formation à la rentrée 2014 sur le territoire national.
- Prenant acte d'un nouveau besoin apparu dans le cadre des formations en alternance, en formation mixte (*blended learning*) en formation initiale, en alternance et en formation continue pour le Master « chargé d'affaires entreprises », le nouvel accord prévoit une ouverture de ce Master nouvelle formule dans au moins 3 universités d'ici fin 2013.

Pour suivre la convention expérimentale avec le CFPB, **la DGESIP produit des données régulières permettant le suivi des objectifs qualitatifs et quantitatifs consignés dans l'accord de partenariat** (le tableau de suivi est reproduit en pièce jointe de cette annexe)[150]. **Ce document est l'exemple le plus abouti d'un travail de suivi d'un accord-cadre dès lors que celui-ci comporte, dans ses clauses originelles, des objectifs quantitatifs et qualitatifs à atteindre**.

Les accords-cadres conclus par les deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec l'entreprise Schneider Electric France qui prévoient également un comité de suivi annuel avec ordre du jour et compte-rendu, stipulent que **des actions plus opérationnelles, au niveau régional ou local, devront faire l'objet de fiches prévisionnelles et leur bilan réalisé sur une base annuelle**. Les accords conclus avec les deux associations AJE ou EPA mentionnent aussi « *des fiches actions élaborées annuellement en fonction des engagements pris* ». Pour la DGESCO, il s'agirait là d'une **volonté explicite des partenaires** de pouvoir les afficher et y faire référence dans leur pilotage interne de la mise en œuvre des partenariats[151].

Ainsi, l'accord-cadre du ministère de l'éducation nationale avec Schneider Electric France comporte, sur la durée de sa validité de 2013 à 2018, un programme composé de 17 fiches-actions réparties en huit axes, avec mention des services pilotes de part et d'autre, de même que d'une distinction entre action « *permanente, régulière ou ponctuelle* ». Une fiche-type comprend des informations sur **les publics-cibles** (élèves et enseignants du primaire et du secondaire et équipes éducatives par ex.), **une description de l'action** (construire un ou des supports de communication permettant de faire le lien entre formation et métier au sein de la société Schneider Electric par ex.) et **des indicateurs de réussite** (en l'occurrence et pour cette action, le nombre de supports de communication durant les différentes manifestations, comme le nombre de diffusion du support découverte des métiers et des enjeux de la gestion de l'énergie de Schneider « *energy city* »)[152].

Qu'il s'agisse du nombre d'élèves sensibilisés lors d'une action de communication ou du nombre de journées d'information à destination des chefs de travaux de lycées professionnels et technologiques, **les indicateurs de réussite des fiches-actions Schneider précisent parfois un plancher** (minimum une journée d'information pour les chefs de travaux par académie et par an), **mais très rarement un taux de progression ou de couverture permettant de mesurer le niveau optimal de satisfaction pour les parties**. Pour les offres et demandes de stages à destination des élèves de la voie professionnelle (Fiche action N°7), par exemple, les indicateurs de réussite concernent le nombre de programmation de stages via l'outil dédié, l'analyse qualitative et quantitative des stages ou encor le nombre de demandes déposées sur le site Internet de Schneider sans détermination plus précise d'un objectif-cible ou d'un taux de progression sur la durée de l'accord. S'agissant des visites de site dans le cadre de la semaine de l'industrie ou de la 3e préparatoire aux formations professionnelles (ex-DP6), outre le nombre de visites, une évaluation qualitative des visites sous forme de fiche d'évaluation est prévue dans cet accord-cadre.

Sur demande du cabinet de la ministre de l'éducation nationale[153], les derniers accords avec les associations Jeunesse et entreprises (AJE) et Entreprendre pour apprendre (EPA) prévoient

[150] Document communiqué par la DGESIP par mail du 30 mars 2015.
[151] Entretien DGESCO du 18 mars 2015.
[152] Voir la fiche-action correspondante reproduite en pièce jointe de cette annexe.
[153] Entretien DGESCO du 18 mars 2015.

également que des « *indicateurs pertinents de réalisation* », comme notamment le nombre d'élèves sensibilisés par les actions mises en place, soient spécifiés et renseignés. **Ces indicateurs, ne sont toutefois pas davantage assortis, dans le cas d'espèce, d'un niveau « plancher » et d'un taux de progression tout au long de la durée de validité des accords**.

Certaines associations comme EPA ont mis sur pied, de manière unilatérale, des plans de développement interne se donnant pour objectif un taux de progression de 20 % par an d'élèves touchés, pour atteindre 60 000 élèves sensibilisés en 2017, sans pour autant les avoir partagés ou validés avec leurs interlocuteurs ministériels.

L'association AJE a produit, sur demande de la mission un bilan chiffré des établissements et des publics touchés par ses actions eu niveau national et régional en 2013-2014. L'information existe donc pour cette association, mais elle ne semble pas faire l'objet d'un traitement particulier par la DGESCO.

Tableau 7 : Bilan chiffré des actions conduites par l'association AJE en 2013-2014

BILAN DES ACTIONS MENEES EN 2013-2014	Nombre d'établissements	Nombre de collégiens	Nombre de lycéens	Nombre d'étudiants ou stagiaires	Nombre d'enseignants ou de chefs de travaux...	Nombre d'entreprises
NATIONAL						
Colloque national de Jeunesse et Entreprises			100	150	50	13
Panel de Jeunes/Rencontres jeunes DRH	13		67	13	5	9
Les Challenges de Jeunesse et Entreprises	18			200	20	44
Campagne de labellisation	9				22	8
Conférences création/reprise d'entreprises (en lien avec le national)	4		235	900	99	60
Domaine de Chantilly	4		120		32	
REGIONAL						
Intervention AJE dans les classes et auprès des jeunes en difficultés d'insertion professionnelle (élèves, lycéens et étudiants) : présentation métiers, préparations entretiens/CV/ Lettre de motivation/ Sensibilisation savoir vivre professionnel/ Sensibilisation à l'entrepreneuriat (diffusion plaquettes, campagnes...)/Un Parent-un Métier/Préparation aux satges pour les collégiens (fonctionnement de l'entreprise)	152	2819	2626	490	272	204
Conférences égalité filles/garçons	2	30	35		7	2
Conférences/colloque régionaux/Ateliers à thème spécifiques (indépendant du national)	34	138	278	375	52	108
Visites d'entreprises par des jeunes (dont Un parent-un métier)	25	2142	126	90	43	36
Intervention d'entreprises en classe dans le cadre du PIODMEP	3		90		5	3
Immersion d'enseignants/professionnels du monde de l'éducation en entreprises (visites d'entreprises, boss invitent les profs, les mercredis de l'entreprise...)	144				444	112
Participation/organisation de forums métiers-salons - journées portes ouvertes	78	3779	810	245	79	129
Parrainage de classe par une entreprise	10	20	218		22	3
5 sens/5 métiers - l'envie d'entreprendre	9		150	100	24	15
Reporters aujourd'hui, acteurs de l'entreprises demain (non utilisation des outils AJE alors inexistants)	6	285			16	10
Participation à des jury dans des établissements scolaires	6		104	47	2	
Mini-entreprise	2	10	7		4	2
Exposition concours Idée Tech	15		180	30	30	
Participation à la création d'une bourse d'offres de stage	5	500			10	12
TOTAUX	**539**	**9723**	**5146**	**2640**	**1238**	**770**

Source : Association jeunesse et entreprises

1.2.2 Des associations partenaires inscrites sur liste nationale sont habilitées à percevoir une part de la taxe d'apprentissage à des fins de promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers

Une version consolidée en date du 23 février 2015 de l'arrêté commun des ministres du travail et de l'éducation nationale du 11 décembre 2014 fixe **la liste nationale des organismes habilités à bénéficier de la part de la taxe d'apprentissage correspondant aux dépenses mentionnées au 1° de l'article L. 6241-8 du code du travail**[154] au titre de leurs actions au plan national pour la promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers.

[154] « *Sous réserve d'avoir satisfait aux dispositions des articles L. 6241-1 et L. 6241-2, les employeurs mentionnés au 2 de l'article 1599 ter A du code général des impôts bénéficient d'une exonération totale ou partielle de la taxe d'apprentissage à raison :*
1° Des dépenses réellement exposées afin de favoriser des formations technologiques et professionnelles dispensées hors du cadre de l'apprentissage ».

Parmi les 27 organismes habilités par cet arrêté, **six associations ont signé un accord-cadre de partenariat avec l'Éducation nationale** :

1. Association 100 000 entrepreneurs ;
2. Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) ;
3. Association jeunesse et entreprises (AJE) ;
4. Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France (AOCTDF) ;
5. Association Enactus-France ;
6. Association EPA France.

L'arrêté engage les organismes listés au présent article 1er à fournir à la DGEFP et à la DGESCO le montant de taxe d'apprentissage perçu en 2015 au titre du 6° de l'article L. 6241-10, ainsi qu'un bilan des actions nationales financées pour la promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers. **Cette nouvelle formulation instaure, désormais, une pratique évaluative des accords noués avec les associations, inexistante jusqu'ici**.

1.2.3 Réservée à une liste restreinte d'associations, la mobilisation de crédits budgétaires demeure marginale dans les produits de celles-ci

Parmi les acteurs nationaux, les responsables de la CPU comme certains présidents d'université rencontrés lors des déplacements de la mission, ont déploré l'absence d'incitation financière au développement des partenariats pour les premiers, pour assurer la mission d'insertion professionnelle au sein de l'université pour les seconds. La CPU regrette, en effet, que les crédits fléchés de l'État aient été gelés avec l'entrée en vigueur des nouvelles modalités de financement des universités le cadre global du système d'allocations des moyens : cette « *déclaration d'amour sans preuve d'amour* » ne servirait alors, en l'absence d'indicateurs nationaux de suivi, qu'à « *faire bouger les mentalités de part et d'autre* »[155].

Plus marginalement et de manière exceptionnelle, certaines associations bénéficient de subventions ministérielles, cette possible participation financière étant mentionnée dans les accords-cadres dont elles sont signataires[156].

[155] Entretien CPU du 16 décembre 2014.

[156] Accord-cadre avec l'association 100 000 entrepreneurs (date) : « *Article 11- Participation financière du Ministère Afin de déployer ce programme à grande échelle, une participation financière du ministère pourra être envisagée. Le montant et les conditions de cette participation fera l'objet le cas échéant d'une convention financière annuelle* ». Convention-cadre de coopération AFDET (2013) : « *Le ministère de l'éducation nationale s'engage, pour la durée de la présente convention, à soutenir l'association pour la réalisation des objectifs inscrits au titre 1 de cette convention, par l'attribution d'une aide financière sous forme de subvention, sous réserve de l'inscription des crédits en loi de finances. Il est établi un acte contractuel annuel relatif à cette subvention. Par ailleurs, des actions peuvent être conduites par l'AFDET à la demande du Ministère avec des financements spécifiques*.». L'appellation historique de « convention » ne fit pas de cet accord de partenariat une convention-cadre dans le sens retenu dans cette annexe.

Tableau 8 : Liste des associations signataires d'un accord-cadre, bénéficiant d'une subvention du ministère, et les montants attribués pour les quatre dernières années

Association	2011	2012	2013	2014
Association 100 000 entrepreneurs	10 000	10 000	5 000	5 000
Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET)	50 000	40 000	20 000	17 000
Association jeunesse entreprise (AJE)	0	15 000	5 000	5 000
Entreprendre pour apprendre (EPA)	30 000	30 000	15 000	15 000

Source : DGESCO, transmis à la mission par mail du 24 mars 2015

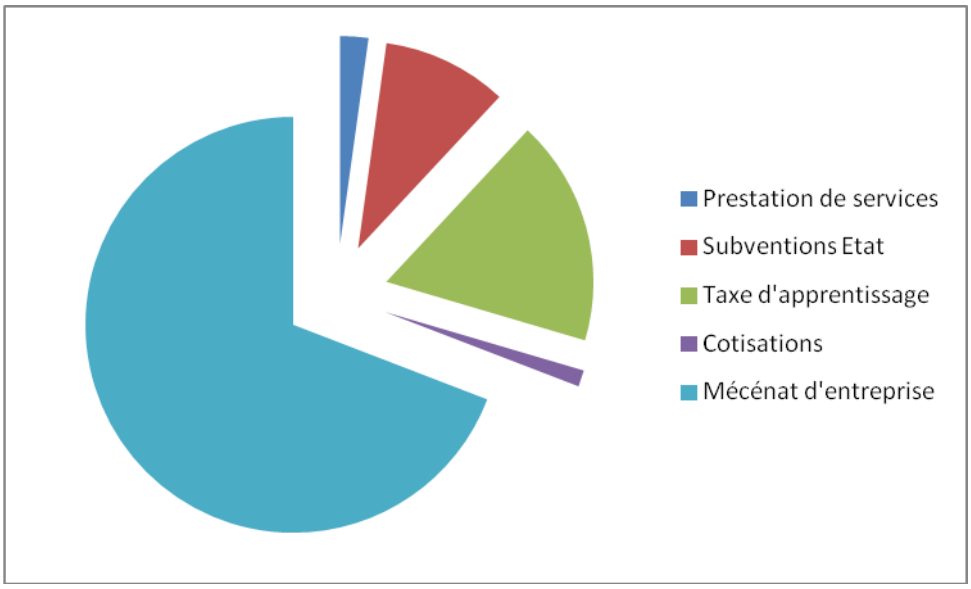
Les comptes financiers (2013-2014) des deux associations AJE et EPA font également état de subventions publiques émanant de directions ministérielles ou organismes publics autres que le ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, l'EPA bénéficie de l'apport en crédits budgétaires de l'ACSE, du ministère des Finances, de l'ADEME et l'AJE de subventions de la DGEFP et de la Caisse des dépôts. La mission n'a pas vérifié cette information pour les autres associations récipiendaires de subventions publiques.

1.2.4 Aux dires des acteurs associatifs et de la DGESCO, une éventuelle baisse des recettes issues de la taxe d'apprentissage pourrait fragiliser le développement des partenariats avec le secteur associatif

La mission a auditionné deux associations signataires d'accords-cadres de partenariat avec le ministère de l'éducation nationale et bénéficiant aussi bien de subventions publiques qu'habilitées à percevoir une part de la taxe d'apprentissage à des fins de promotion de la formation initiale technologique et professionnelle et des métiers. **L'analyse de leurs derniers comptes financiers permet d'estimer les parts des subventions et de la taxe d'apprentissage dans leurs produits à 28 et à 36 %, les cotisations des entreprises et le mécénat d'entreprises formant 63 et 70 % de leurs ressources**.

Tableau 9 : Parts des subventions et de la taxe d'apprentissage dans les produits de l'EPA (pourcentages calculés à partir de montants disponibles)

Produits d'exploitation	
Prestation de services	2 %
Subventions publiques	10 %
Taxe d'apprentissage	18 %
Cotisations	1 %
Mécénat d'entreprise	69 %
Total	**100 %**



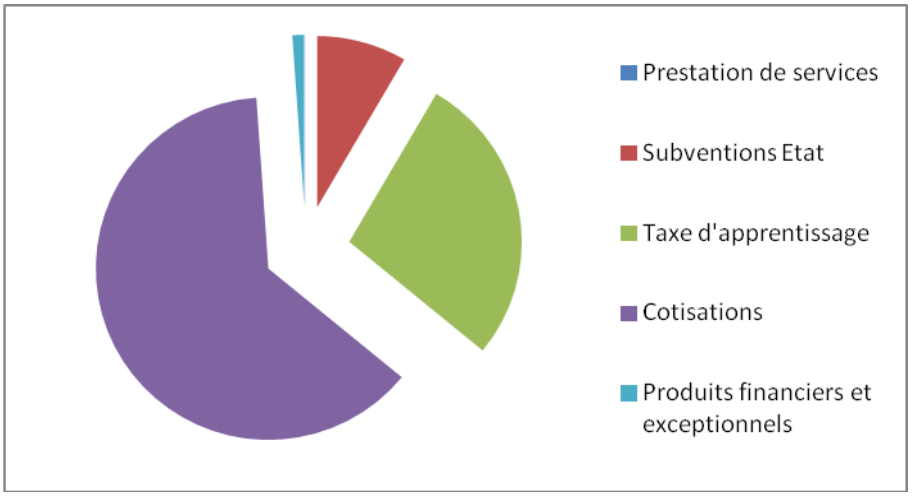
Détail des taxes et subventions :

Production immobilisée						
Subventions d'exploitation	**254 536**	N/S	**374 552**	743,16	-120 016	-32,03
741001 SUBVENTION ETAT ASCE	*15 250*	74,93	*30 250*	60,02	*-15 000*	-49,58
741002 SUBVENTIONS ETAT EDUC NATIONALE	*35 000*	171,96	*30 000*	59,52	*5 000*	16,67
741003 SUBVENTIONS ETAT MINI DES FINANCES	*40 500*	198,99	*40 000*	79,37	*500*	1,25
741004 SUBVENTIONS ETAT ADEME			*8 000*	15,87	*-8 000*	-100,00
745001 TAXE APPRENTISSAGE FCD	*7 500*	36,85	*9 000*	17,86	*-1 500*	-16,66
745002 TAXE APPRENTISSAGE ASP	*2 000*	9,83	*2 039*	4,05	*-39*	-1,90
745003 TAXE APPRENTISSAGE EURONEXT			*2 500*	4,96	*-2 500*	-100,00
745004 TAXE APPRENTI FED DE LA PLASTU	*15 000*	73,70	*15 000*	29,76		0,00
745005 TAXE APPRENTISSAGE AGEFA PME	*50 000*	245,66	*90 117*	178,80	*-40 117*	-44,51
745006 TAXE APPRENTISSAGE ORANGE	*1 400*	6,88	*1 400*	2,78		0,00
745007 TAXE APPRENTISSAGE ORACLE	*20 000*	98,27	*20 000*	39,68		0,00
745008 TA OPCAIM (PDLL)	*209*	1,03	*213*	0,42	*-4*	-1,87
745009 TAXE APPRENTISSAGE FEP			*5 000*	9,92	*-5 000*	-100,00
745010 TAXE APPRENTISSAGE CGI			*14 081*	27,94	*-14 081*	-100,00
745011 TAXE APPRENTISSAGE ADECCO	*30 000*	147,40	*90 000*	178,57	*-60 000*	-66,66
745012 TAXE APPRENTISSAGE AEGIS MEDIA	*15 000*	73,70	*15 002*	29,77	*-2*	-0,00
745013 TAXE APPRENTISSAGE ALCATEL LUCENT			*1 950*	3,87	*-1 950*	-100,00
745014 TAXE APPRENTISSAGE UPS	*1 312*	6,45			*1 312*	N/S
745015 TA DEVELOPPEMENT (CORSE)	*3 161*	15,53			*3 161*	N/S
745016 TAXE APPRENTISSAGE CITI	*5 204*	25,57			*5 204*	N/S
745017 TA MICHELIN (AUVERGNE)	*8 000*	39,31			*8 000*	N/S
745019 TAXE APPRENTISSAGE DELOITTE	*5 000*	24,57			*5 000*	N/S

Source : Association Entreprendre pour apprendre - *Comptes annuels sept. 2013 à sept. 2014 – Traitement mission*

Tableau 10 : Parts des subventions et de la taxe d'apprentissage dans les produits de l'EPA (pourcentages calculés à partir de montants disponibles)

Produits d'exploitation	
Prestation de services	0 %
Subventions publiques	8 %
Taxe d'apprentissage	28 %
Cotisations	63 %
Prod. Financiers et exceptionnels	1 %
Total	**100 %**



SUBVENTIONS D'EXPLOITATION	**60 000,00**
Subventions Publiques DGEFP	15 000,00
Autres subventions publiques	15 000,00
Subventions Caisses de Dépôts & Consignation	30 000,00
Autres partenariats	-

Source : Association Jeunesse et entreprise - *Comptes annuels du 1er janvier au 31 décembre 2014 – Traitement mission. Les comptes annuels de l'AJE ne détaillent pas la provenance de la taxe d'apprentissage.*

La relative dépendance des associations partenaires aux ressources provenant de la taxe d'apprentissage, et plus marginalement de subventions publiques, quoique minoritaires dans leurs recettes, pourraient, aux dires de leurs responsables comme dans l'opinion de la DGESCO, les rendre sensibles à une diminution des entrées suite à la réduction de la part dévolue à la promotion de la formation initiale et des métiers. **Toujours aux dires des acteurs, la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2014, en réduisant la part du hors-quota dans la répartition de la taxe, se traduirait mécaniquement par la diminution des ressources consacrées aux partenariats**.

En l'absence de bilans chiffrés relatifs au nombre et au coût détaillé des actions réalisées, ainsi qu'au plan de développement de celles-ci lors de l'établissement des accords-cadres, **la mission n'est pas en mesure d'expertiser ces dires, d'autant plus que les démarches impulsées par la mission en vue du calcul du coût complet des prestations en valorisant la part du bénévolat associatif ne produisent pas de résultats généralisables à ce stade**.

1.3 Les démarches impulsées par la mission en vue du calcul du coût complet des prestations associatives ne produisent pas de résultats généralisables à ce stade

1.3.1 Un guide pratique ministériel permet aux associations de mettre en valeur le bénévolat dans leurs comptes annuels et ainsi appréhender les coûts réels d'une action

Afin de mesurer l'impact humain et financier d'une plus grande diffusion des actions réalisées par le secteur associatif, la mission a tenté de construire avec elles **une méthode de calcul du coût complet de leurs prestations**.

Le Guide pratique publié en 2011 par le ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, rappelle la possibilité offerte aux associations de mettre en valeur le bénévolat dans leurs comptes annuels[157].

Il peut être intéressant, pour une association, de faire apparaître le bénévolat, en complément des flux financiers, pour donner une image fidèle de l'ensemble des activités développées. Cette recherche de fidélité peut servir aussi bien une finalité de communication externe que pour faire connaître et rendre compte de l'intégralité des ressources « propres » de l'association, donc de l'autofinancement, qui constitue un élément utile dans les relations avec tous les bailleurs de fonds, ainsi que d'appréhender les coûts réels d'un projet associatif.

Le Guide rappelle également qu'aucun texte normatif ne fixe cependant de barème ni de « *tarif* » pour valoriser le bénévolat. La doctrine comptable11 propose diverses méthodes allant du coût horaire du SMIC à la valeur de remplacement *(évaluation forfaitaire du coût d'une solution de remplacement résultant du recours à une prestation facturée – salariat, location, sous-traitance…)* en passant par la référence à une grille de salaires. Les pratiques de valorisation du bénévolat et d'enregistrement dans les comptes présentent plusieurs variantes d'unité (heure, etc.), de méthode de valorisation : valeur de remplacement, SMIC et ses variantes (brut, net, chargé, assorti de coefficients, etc.).

En guise d'illustration, le Guide indique comment la fédération française des banques alimentaires utilise un rapport de 1,2 à 5 fois le SMIC « chargé » pour trois niveaux « hiérarchiques » de bénévolat :

- Fonction dirigeant 5 fois le SMIC augmenté des charges patronales ;
- Cadres responsables d'activités 3 fois le SMIC augmenté des charges patronales ;
- Employés, ouvriers 1,20 fois le SMIC augmenté des charges patronales.

Le Guide relève que, quel que soit le niveau d'information retenu parmi les possibles, ces informations et, le cas échéant, le mode de valorisation choisi dans le cadre d'un débat au sein de l'association doivent être clairement portés à la connaissance des utilisateurs de l'information financière dans l'annexe, composante obligatoire des comptes annuels ou dans tout document en tenant lieu (par exemple fiche du dossier de demande de subvention).

[157] Règlement n° 99-01 du 16 février 1999 relatif aux modalités d'établissement des comptes annuels des associations et fondations modifié par le règlement n°2004-12 du 23 novembre 2004 du CRC et en dernier lieu par le règlement 2008-2012.

1.3.2 L'association *Entreprendre pour apprendre* et l'*Institut de l'Entreprise* chiffrent les dépenses générées par leurs actions de partenariat sans y inclure la valorisation monétaire du travail bénévole

Deux des trois associations auditionnées par la mission ont pu lui fournir les coûts pour leur structure des actions conduites en partenariat avec le monde éducatif.

La première, l'*Institut de l'Entreprise* est liée par une « convention de coopération » particulière[158] au Bureau des Programmes de la DGESCO, depuis 2012 et pour une durée de trois ans[159]. Dédié aux professeurs de sciences économiques et sociales, le programme enseignants-entreprises vise à rapprocher le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise en s'appuyant sur trois grandes actions :

- les entretiens enseignants-entreprises ;
- les stages en entreprise ;
- le site de ressources pédagogiques Melchior.

L'*Institut de l'Entreprise* a fourni à la mission le budget détaillé des trois volets de ce programme (voir tableau ci-dessous).

Tableau 11 : Budget détaillé du programme, avec ses trois volets : site Melchior, entretiens enseignants-entreprises, stages (journées enseignants en entreprise), sur la base du « réalisé 2014 »

	Dépenses	**Recettes**	
1 - Entretiens enseignants-entreprises			
Frais Généraux /Campus Veolia			
Hébergement	30 000		
Location salles	10 000		
Restauration	10 000		
Frais participants			
Transports participants	20 000		Prise en charge des frais de transport par l'Institut de l'entreprise
Inscriptions individuelles		5 000	100 participants individuels payant 50 euros
Inscription Liste GAIA		5 000	Les participants envoyés par leur académie paient et se font rembourser par leur administration
Equipe Professeurs (animateurs)			Prise en charge de l'équipe bénévole de professeurs animateurs
Déplacements	2000		
Restauration	500		
Equipe d'Etudiants /accueil			Bénévoles
Tee-shirts	500		
Transports intervenants (taxi)	2 000		

[158] http://www.institut-entreprise.fr/qui-sommes-nous : « Association à but non lucratif, l'Institut de l'entreprise a une triple vocation : être un centre de réflexion, un lieu de rencontre et un pôle de formation. Profondément ancré dans la réalité économique, il concentre ses activités sur la relation entre l'entreprise et son environnement et a pour objectif de mettre en avant le rôle et l'utilité de l'entreprise dans la vie économique et sociale. L'Institut de l'entreprise réunit plus de 130 adhérents (grandes entreprises privées et publiques, fédérations professionnelles et organismes consulaires, institutions académiques, associations…). Ses financements sont exclusivement privés, aucune contribution n'excédant 2 % du budget annuel ».

[159] Contrairement aux autres accords et conventions examinés dans cette annexe et suivis pas la mission Ecole-Entreprise de la DGESCO, cette convention principalement dédiée à la formation des enseignants est suivie par le Bureau des programmes de cette direction.

Frais annexes (livres, impression programmes)	2 500		
TOTAL ENTRETIENS	**77 500**	**10 000**	
2 - MELCHIOR			**Environ 5000 visiteurs uniques par jour en 2014**
Droits d'auteurs	21 000		Equipe de professeurs rémunérés
Animation	4000		Mises en ligne et coordination des contributeurs
Hébergement - Maintenance du site	5000		
Frais de déplacement (réunions)	1200		
TOTAL MELCHIOR	**31200**		
3 - STAGES EN ENTREPRISE			
Frais de déplacement	2 500		Equipe Institut de l'entreprise (préparation des stages)
Déjeuners sur site	3 500		Déjeuners des professeurs si non invités par les entreprises
TOTAL STAGES	**6000**		
4 - Frais de fonctionnement			
Transport - restauration	2500		Présentation du programme en Académie
Documentation - impressions	2 500		
Honoraires (direction de programme)	24000		
TOTAL FONCTIONNEMENT	**29000**	**10000**	
TOTAL PROGRAMME	143700	10000	

Source : Institut de l'Entreprise, mail du 30 décembre 2014.

Organisés sur deux journées à la fin du mois d'août, les entretiens enseignants-économie mobilisent 15 professeurs pour préparer et animer les ateliers. Le total des heures passées par professeur est estimé à 20 heures sur l'année (18 heures de préparation : constitution du dossier thématique - recherche documentaire - rédaction - prise de contact avec les intervenants - 1/2 journée de réunion et deux heures d'animation). 20 étudiants sont investis à leurs côtés pour préparer également les contenus qui sont mis en ligne avant les Entretiens (puis ces étudiants sont mobilisés sur le site, avant et pendant les entretiens). L'estimation du temps passé serait de 50 heures par étudiant (20 heures de préparation, 30 heures sur place). Par ailleurs, l'organisation de stages en entreprise au cours des « journées enseignants en entreprise » mobilise environ 10 professeurs ou IA-IPR qui relaient l'offre de stage en académie. Il a paru difficile d'évaluer avec précision le temps qu'ils y consacrent, mais ils passent tous au moins 1/2 journée par an en réunion préparatoire dans les locaux de l'association. L'*Institut de l'Entreprise* n'a pas fourni à la mission une valorisation monétaire des heures de bénévolat ainsi calculées.

De son côté, l'association *entreprendre pour apprendre* a pu fournir à la mission un coût réel pour sa structure par type d'action conduite avec des élèves dans les établissements partenaires. Le nombre d'heures-volontaires consacrées à chaque prestation a été fourni par l'association sans y intégrer la valorisation monétaire dépendant, selon elle, du niveau de salaire des individus investis. S'agissant de la prestation mini-entreprise, l'établissement scolaire partenaire participe aux frais pour le montant de 300€ incluant l'adhésion à l'association et l'accès à l'intranet collaboratif hébergeant la plate-forme pédagogique.

Tableau 12 : Estimation du coût réel et temps et du temps volontaire consacré aux prestations de l'EPA

Prestation	**Coût réel**	**Temps volontaire en heure**	**Temps volontaire en €**	**Coût total**
Mini-entreprise	3050€	20h		
Start-up Programme (mini entreprise avec un business plan plus développé)	3040€	20h		
Notre commune	1150€	10h		

Source : Entretien du 19/12/2014 et courriel du 20/2/2015

Actuellement 1400 mini-entreprises sont gérées par 1300 établissements, l'objectif de l'association étant de multiplier le nombre de mini-entreprises par trois. De même, on assisterait à une explosion concernant le programme « Notre Commune » autour de l'éveil économique et du fonctionnement d'une collectivité locale, avec 90 programmes en cours et 200 demandes en attente. **Le calcul du coût complet de ces prestations devrait, dans ce cas, permettre d'évaluer l'effort financier à consentir pour développer ces actions**.

1.3.3 La valorisation monétaire du travail bénévole proposée par l'*association jeunesse et entreprises* correspondrait à une trentaine d'équivalents temps plein

L'*association Jeunesse et entreprises* a produit pour la mission un tableau synthétique résultant de la valorisation du bénévolat déployé au sein de l'association et au servie du partenariat avec le monde éducatif :

- à l'échelon national pour les actions menées par les experts bénévoles ainsi que la gouvernance de l'association ;
- à l'échelon national avec le réseau des 30 Clubs AJE travaillant principalement en coopération avec les Rectorats et Académies sur la base de l'accord-cadre avec le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche renouvelé en décembre 2014.

L'estimation du coût global pour réaliser les actions de l'association en faveur de l'information, la formation et l'insertion professionnelle des Jeunes a été principalement évaluée à un coût minimum sur la base du SMIC, ajouté des frais de déplacement et de communication conditionnant, selon l'association, la réussite de ses actions. Le montant global de la valorisation du bénévolat d'AJE a été estimé 855 200€, ce qui pourrait correspondre, selon elle, à une trentaine de salariés à temps plein.

Tableau 13 : Valorisation du bénévolat au sein de l'association jeunesse et entreprises - Analyse synthétique

Désignation	Nombre bénévoles actifs	Nombre d'heures bénévolat	Evaluation du coût global
Experts	10	1 200	115 200 €
Gouvernance	4	3 300	90 000 €
30 Clubs AJE	450	45 000	450 000 €
Déplacement des bénévoles			100 000 €
Communication / Impression / Réception			100 000 €
Total coût			855 200 €

Source : Document du 16/03/2015 produit par l'association AJE

1.4 Les conventions-cadres de coopération déterminent des actions communes de promotion de la formation initiale professionnelle et des métiers avec des organismes professionnels préalablement habilités à collecter la taxe d'apprentissage

1.4.1 Un cadre juridique plus contraignant régit les conventions-cadres, les moyens financiers mobilisés provenant essentiellement de la taxe d'apprentissage

Le site du MENESR rappelle la base juridique des conventions-cadres établies avec les fédérations professionnelles ainsi habilitées à collecter une part de la taxe d'apprentissage :

- l'article R. 6242-4 du Code du travail stipule que le ministre chargé de l'Éducation nationale « *peut conclure avec une ou plusieurs organisations couvrant une branche ou un secteur d'activité, une convention-cadre de coopération définissant les conditions de leur participation à l'amélioration des premières formations technologiques et professionnelles, notamment de l'apprentissage* ».
- En application de l'article L. 6242-1 du code du travail, la convention-cadre préalablement établie peut permettre d'habiliter l'organisme signataire à collecter les versements des entreprises pouvant donner lieu à exonération de la taxe d'apprentissage, pour d'une part, les reverser aux établissements autorisés à les recevoir et d'autre part, financer des actions de promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle.
- La demande d'habilitation d'un syndicat, d'un groupement professionnel ou d'une association à compétence nationale doit s'accompagner d'un engagement comptable de sa part (art. L. 6242-3 et art. 6248-8 4° du code du travail) et le CNFPTLV devenu CNEFOP doit émettre un avis concernant cette demande.

La circulaire du MENESR du 24 septembre 2009 précise les règles d'utilisation de la taxe d'apprentissage dans les conventions-cadre de coopération liant les enseignements élémentaire et secondaire, à partir notamment des observations de la cour des comptes et du contrôle général économique et financier, et pour répondre aux questions récurrentes portant sur la nature des actions de promotion et sur les dépenses pouvant être éligibles à un financement par la taxe d'apprentissage[160]. La circulaire rappelle l'existence d'un document-type élaboré par le ministère avec tous les éléments que la convention doit obligatoirement comporter.

[160] Convention-cadres de coopération et règles d'utilisation de la taxe d'apprentissage, circulaire n° 2009-121 du 16/07/2009, Bulletin officiel n°35 du 24 septembre 2009.

1.4.1.1 Les conventions autorisent les organismes habilités à collecter la taxe d'apprentissage à réserver une partie des sommes collectées pour financer des actions de promotion prévues par celles-ci

La conclusion d'une convention-cadre émane de la volonté des syndicats, groupements professionnels ou associations à compétence nationale à réaliser des actions communes avec l'enseignement scolaire et supérieur. Le cas du secteur de la métallurgie est emblématique à cet égard, l'UIMM ayant disposé par le passé de deux collecteurs de la taxe d'apprentissage, l'un ayant conclu une convention avec les ministères du travail et de l'économie et l'autre avec le ministère de l'éducation nationale. Ayant mis fin à cette situation fin 2011 (convention signée en décembre 2006), cette fédération professionnelle dispose d'une convention-cadre avec les seuls ministères de l'Emploi et de l'Economie l'ayant habilitée à percevoir la taxe d'apprentissage, un accord-cadre étant en cours de finalisation avec le MENESR.

Conformément aux dispositions de l'article R. 6242-5, l'organisme représentatif d'une fédération professionnelle habilité à percevoir une part de la taxe d'apprentissage, est autorisé à conserver une partie des sommes collectées, dans la limite maximale de 10 %, pour financer les actions de promotion prévues aux articles 1-2-4-6-7-8-10-11-12-14 et 16. En tant que de besoin, un pourcentage de la somme totale affectée à ces actions pourra être décidé annuellement par le groupe technique national afin de contribuer à son fonctionnement et à l'animation de la convention. Les articles mentionnés concernent :

- l'étude des métiers (art.1),
- l'étude des certifications (art.2),
- l'information à destination des jeunes, des familles, des personnels de l'Éducation nationale (art.4),
- l'accueil en entreprise (art.6),
- la formation en apprentissage (art.7),
- le développement de la qualité (art.8),
- l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants (art.10),
- la participation à l'offre de formation initiale (art.11),
- la construction de partenariats pédagogiques (art.14),
- la diffusion des actions réalisées (art.16).

1.4.1.2 Les conventions prévoient des groupe techniques pour la répartition de la taxe d'apprentissage et des fiches accompagnées d'annexes financières pour les dépenses et les ressources affectées aux actions de promotion

Les conventions-cadres prévoient, dans le cas où un organisme émanant d'une fédération professionnelle est habilité à collecter la taxe d'apprentissage qu'un groupe technique national tienne lieu de la commission prévue à l'article R. 6242-8 2° du code du Travail ; il est alors chargé d'émettre un avis sur la répartition des sommes collectées.

La convention-type jointe à la circulaire du 16/07/2009 prévoit à l'article 16 (article non modifiable car correspondant à des dispositions réglementaires) que le groupe technique est composé de 15 membres :

- 5 représentants désignés par les organisations syndicales de salariés,
- 5 représentants par les organisations syndicales d'employeurs,
- 3 représentants de l'administration de l'Éducation nationale, un représentant de l'inspection générale de l'éducation nationale et un représentant de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche :

- ✓ En tant que de besoin, le groupe technique peut associer à ses travaux des experts et des personnalités qualifiées.

Dans le cadre de la déclinaison de la convention de coopération, des groupes techniques régionaux (GTR), dont la composition est identique à celle du groupe technique national, peuvent être mis en place. Leurs membres sont désignés par les structures territoriales correspondantes. Des représentants des conseils régionaux sont invités à y assister. Le rôle des GTR est d'émettre un avis sur la répartition des sommes disponibles, collectées régionalement par l'organisme émanant de la fédération professionnelle.

La convention prévoit que toutes les actions mises en œuvre en application de celle-ci font l'objet d'une fiche prévisionnelle et d'une fiche de réalisation établies conformément aux modèles figurant en annexes 1 et 2 de la convention-type. S'agissant des actions de promotion financées au titre de l'article 21 des conventions[161], ces fiches sont accompagnées d'annexes financières détaillées précisant chacun des postes de dépenses et les ressources qui y sont affectées. L'engagement des crédits correspondants ne peut être réalisé qu'après avis du groupe technique national.

Un bilan annuel des actions réalisées entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année n, regroupées selon les axes de la convention, est élaboré par l'organisme habilité et adressé au GTN au plus tard le 30 avril de l'année n+1.

Tableau 14 : Bilans des conventions-cadres avec habilitation à collecter la taxe d'apprentissage

Organisme	Première signature	dernière signature	Avenant	Signataires Etat	Bilan transmis	Eléments chiffrés dans le bilan
Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET)	2008 ?	19-11-13		MEN	2008-2013	Nb de participants aux colloques Nb d'exemplaires revue diffusés
Association de gestion des formations en alternance pour les petites et moyennes entreprises (Agefa-PME-CGPME)	1994 ?	20-12-10		Min Ens. Prof (2005) MENJVA, MESR (2010)	2005-2010	Pas de données chiffrées
Association des syndicats de l'horlogerie, bijouterie, joaillerie, orfèvrerie, pierres et perles (ASHBJOPP)		12-01-11		MENJVA	-*	Pas de données chiffrées
Association des Syndicats de la Distribution et de la Maintenance des matériels (ASDM)		05-06-09	22-08-14	MEN	2009-2013	« Une partie des actions de l'ASDM est financée par les 10 % prélevés sur la collecte de la taxe d'apprentissage, les autres sources de financement proviennent de partenariats ou des fonds propres aux organisations professionnelles constituant l'ASDM ».
Association Française de Forge (AFF)		05-06-09	22-08-14	MEN	-*	Pas de données chiffrées
Association Nationale des Industries Alimentaires (ANIA)	1996	24-04-12		MENJVA, MESR, Agriculture	2007-2012	Bilan quantitatif collecte 70M de TA hors CDA et FNDMA / Attractivité des métiers 2M : ex. fascicules et connexions sites / nb d'interventions

[161] L'article 21 concerne le financement des actions de promotion prévues aux articles 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16.

						et nb d'élèves touchés
Association Nationale pour la Formation Automobile (ANFA)	1985	20-12-10		MENJVA, MESR	2005-2009	Pas de données chiffrées
Association pour le développement de la formation dans les industries des papiers et cartons (ADEFPA)		09-12-11		MENJVA	2006-2011	Tableau actions + nb d'élèves touchés dans une région Evolution montant collecte TA : CDA, FNDMA, CSA
Association pour le développement de la Formation professionnelle dans les Transports (AFT)		29-01-10	29-08-14	MEN	2012/ 2013/	Enquête annuelle insertion élèves secteur : nb de questionnaires, nb de réponses Nb de supports pour enseignants sur site ressources Nb de véhicules mis à dispo des établissements Nb d'enseignants aux journées d'info **Fiches actions avec pour chaque action le budget total TTC**
Comité Central de Coordination de l'Apprentissage dans le Bâtiment et les Travaux Publics (CCCA-BTP)		21-12-12		MEN	2008-2012	Nb de personnes touchées dans les rencontres académiques
Confédération des Industries Céramiques de France (CICF)		17-07-13		MEN	2009-2013	Bilan quantitatif collecte TA
Confédération française du commerce interentreprises (CGI)		04-05-12		MENJVA, MESR	2006-2011	Nb de visiteurs du site Nb d'ét. partenaires et d'intervenants semaine du commerce
Fédération de la plasturgie		07-06-11		MENJVA	2005-2010	Pas de données chiffrées
Fédération des Entreprises de Propreté (FEP)		12-01-11		MENJVA	2005-2010	Nb de salons et de journées d'information Enquête de satisfaction sur un programme
Fédération des entreprises du Commerce et de la Distribution (FCD)		23-12-11		MEN, MESR, MAAPRAT	2006-2010	Pas de données chiffrées
Fédération des syndicats de sociétés d'ingénierie, de services informatiques, des études et du conseil, de la formation professionnelle (SYNTEC)	2003	23-12-08	*En cours de négociation*	MJENR	Reçu DGESIP30/03	Bilan de la collecte de la taxe Tirage moyen supports com. Nb d'étudiants dans événements métiers Nb de collèges tests pour kit DP3 Nb de conférences sur le numérique Nb de vidéos description métiers …
Fédération française de la Chaussure (FFC) et Union des Industries Textiles (UIT) et Union Française des Industries de l'Habillement (UFIH)	UIT (1988)	11-01-12		MENJVA	FFC : 2009-2011 UIT : 2008-2011 UFIH : 2008-2011	FFC : bilan quantitatif collecte TA UFIH : bilan quantitatif collecte TA / nb d'exemplaires ONISEP / nb d'exemplaires de plaquettes présentation diplômes professionnels expédiée UIT : bilan quantitatif collecte TA
Fédération Nationale Compagnonnique des Métiers du Bâtiment (FNCMB)		24-06-13		MEN	2008-2013	Bilan quantitatif collecte TA

Fédération Nationale de la Coiffure Française (FNCF) et Conseil National des Entreprises de la Coiffure (CNEC)		15-12-09		MEN	-**	Pas de données chiffrées
Fédération Nationale de l'Aviation Marchande (FNAM)		24-06-13		MEN	2008-2013	Nb d'actions financées par la taxe et nb de personnes touchées
Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales (GIFAS)		22-09-10		MEN et MESR	2005-2010	Bilan quantitatif collecte TA
Les Entreprises du Médicament apprentissage (LEEM apprentissage devenu MIS' apprentissage)	2003	05-06-09	22-10-14	MEN	2009-2014	Pas de données chiffrées
Syndicat National de la Chaudronnerie, Tôlerie et maintenance industrielle (SNCT)		24-06-13		MEN	2008-2013	Bilan quantitatif collecte TA Nb d'ouvrages didactiques diffusés en 2011 Nb de supports de communication expédiés
Union des Industries Chimiques (UIC)		20-12-10		MEN	2006-2010	Pas de données chiffrées
Union Nationale des Industries de Carrières Et Matériaux de construction (UNICEM)	1974	05-06-09	22-08-14	MEN	2009-2014	Bilan quantitatif collecte TA

Source : http://eduscol.education.fr/cid45659/conventions-cadres-textes.html mise à jour le 12 janvier 2015 et documents de bilan remis à la mission par la DGESCO et la DGESIP par courriels du xx/yy/2015 - Traitement mission

** Selon la DGESCO, « les conventions signées avec l'Association des syndicats de l'horlogerie, de la bijouterie, joaillerie, orfèvrerie, du cadeau, des diamants, pierres et perles et activités qui s'y rattachent (ASHBJOC) et l'Association française de Forge (AFF) n'ont pas donné lieu à l'établissement de bilans quinquennaux car les actions conduites avec ces partenaires sont réduites au simple soutien d'établissements. », courriel du xx/yy :2015*

*** Un bilan n'a pas pu être fourni du fait des difficultés survenues dans la collecte de taxe d'apprentissage par cette fédération.*

1.4.2 Les effets de la réforme du 5 mars 2014 sur les ressources émanant de la taxe d'apprentissage sont diversement appréciées par les parties prenantes des conventions

Pour la DGESIP comme pour la DGESCO, les effets de la réforme du 5 mars 2014 fragiliseraient les conventions de partenariats comme les actions communes de promotion. Ainsi :

- la réforme restreindrait les compétences du MENESR sur l'utilisation de la taxe d'apprentissage. Dns la mesure où le ministère de l'Emploi prendrait la main sur les habilitations des OPCA devenus également OCTA à la faveur de la réforme, le MENESR ne serait plus garant de l'utilisation des fonds de la taxe dans le cadre des conventions ;
- la reforme diminuerait l'enveloppe des fonds libres, ce qui pourrait affaiblir les perspectives de collaboration entre partenaires professionnels et ministères, notamment concernant des actions communes ;

- les actuels OCTA ne sont plus habilités à collecter la TA via les conventions signées par les ministères certificateurs. À date, les deux directions ne sont pas informées des dernières évolutions du paysage des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage qui n'auraient pas précisé leurs intentions de réorganisation, ni fait part de perspective claires de ralliement à un OPCA. Le caractère multi-professionnel des OPCA serait également source de difficulté pour la promotion des métiers et des formations initiales afférentes. Pour la DGESIP, l'organisation paritaire des OPCA pourrait, en outre, conduire les représentants des salariés à favoriser l'abondement des formations de niveau A[162] ;
- cette réorganisation nécessiterait un travail interministériel de réécriture des conventions qui laissera moins de temps pour engager des actions concrètes de collaboration.

Pour la CGPME, la convention de coopération Agefa - MENESR a une portée générale et permet de financer des actions sous contrôle d'un groupe technique tripartite composé des représentants de la CGPME, des 5 organisations syndicales et des deux ministères concernés. Les modifications intervenues par la loi du 5 mars nécessitent de conventionner avec l'Agefos-PME, OPCA de la CGPME qui deviendrait OCTA. La délégation de mise en œuvre pourrait être confiée à un organisme spécialisé (Agefa par exemple) avec un pilotage tripartite. Le partenariat école-entreprise permettrait ainsi à la CGPME de conserver l'outil Agefa pour la promotion des actions communes. S'agissant de la formation initiale, l'outil de la CGPME serait alors l'AGEFOS qui ferait ratifier la convention de coopération par son conseil d'administration paritaire.

Le document produit à l'occasion de la tenue du GTN de la convention-cadre de coopération de l'Agefa avec le MENESR, le 24 juin 2014, rappelle le choix clairement énoncé de la CGPME de maintenir l'Agefa-PME comme « *outil de promotion et de développement de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage* » et d'accentuer son rôle comme acteur des actions conduites plus que celui d'un financeur ou d'un gestionnaire de projet. La CGPEM entend également ses organisations locales dans les déclinaisons régionales des actions, aux côtés des autres organisations membres des GTR, les rectorats et les universités[163].

Pour la CFDT, les conventions-cadres comportaient jusqu'à présent des dispositions relatives à l'habilitation d'un certain nombre d'organismes à collecter la taxe d'apprentissage. Ces organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA) étaient, bien souvent, exclusivement gérés par les organisations représentatives d'employeurs. La loi du 5 mars 2014 permet aux OPCA (structures faisant l'objet d'une gestion paritaire) d'être habilités à collecter la taxe d'apprentissage. De surcroît, la loi, citée précédemment, dispose, dans son article 17, que les conventions cadres de coopération avec le Ministère de l'Éducation Nationale pourront désormais être signées par les OPCA qui auront été habilités à collecter la taxe d'apprentissage. Il en ressort que c'est une gouvernance paritaire de ces conventions-cadres de coopération qui va s'imposer. Dans le contexte d'une montée en puissance du rôle de la CFDT, en tant qu'organisation syndicale, sur la négociation et le suivi des conventions-cadres de coopération, celle-ci serait, bien évidemment, particulièrement attentifs à tout élément de bilan et à toute proposition d'axes de progrès concernant ces outils de coopération[164].

---

[162] Le décret définit l'organisation et le calendrier de cette nouvelle procédure d'affectation des fonds. Ainsi le représentant de l'État dans la région doit publier par arrêté (article L.6241-10) au plus tard le 31 décembre de l'année où la taxe est due, la liste des formations, des organismes et des services ouverts ou maintenus pour l'année suivante et pouvant être financés dans le cadre du barème. À la même échéance, chaque préfet de région devra publier la liste des formations éligibles dans ce cadre sur son territoire, avec une indication du coût de la formation qui doit être fixée dans la convention de création du CFA (article L.6232-1). Les organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (Octa) devront transmettre leur liste avant le 15 mai. Décret n° 2014-985 du 28 août 2014 relatif aux modalités d'affectation des fonds de la taxe d'apprentissage : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029413248

[163] Agefa-PME, GTN du 24 juin 2014, point 3. Information sur les évolutions des modalités d'actions.

[164] Extrait du courrier de la CFDT adressé au comité d'évaluation de la présente mission MAP-EPP.

1.4.3 Les sommes réservées aux actions communes de promotion de la formation initiale professionnelle et technologiques représentent 2,4 % du montant de la collecte de la taxe d'apprentissage

Le montant de la taxe d'apprentissage affectée aux actions communes dans les 24 conventions serait de 14,6M€ pour un montant total de collecte de 611M€ (année 2013 sur salaires 2012) par les fédérations professionnelles habilitées par le MENESR, soit un ratio de 2,4 %, les textes réglementaires permettant d'y consacrer jusqu'à 10 % de la taxe d'apprentissage perçue.

Ce montant inférieur à celui autorisé par les dispositions réglementaires, pourrait invalider l'argument selon lequel une diminution de l'enveloppe des fonds libres affaiblirait les perspectives de collaboration, sauf à penser que ce montant est calculé indépendamment du volume et de la qualité des activités décidé conjointement par les parties engagées par les conventions-cadres.

Interrogée par la mission sur les critères du calcul de la dotation réservée aux actions communes, la DGESCO estime concentrer son suivi sur la qualité et l'intensité de la mobilisation du réseau et de son déploiement[165]. Pour conduire le suivi pédagogique des dispositifs, elle déclare s'appuyer sur **l'expertise de l'inspection générale de l'éducation nationale**, membre de droit des groupes techniques nationaux chargés de la répartition de la taxe d'apprentissage[166]. La mission a pu vérifier le recours à l'inspection lors de la survenue de questions quant à la répartition des actions entre établissements par exemple[167].

Tableau 15 : Montant 2013 (salaires 2012) de la collecte et des fonds destinés au financement des actions de promotion commune en application de la convention de coopération (en €)

Partenaires	Montants collecte	Financement actions
Association de gestion des formations en alternance pour les petites et moyennes entreprises. (AGEFA-PME)	126 846 579	4 360 000
Association des syndicats de l'horlogerie, bijouterie, joaillerie, orfèvrerie, pierres et perles (ASHBJOPP)	609 121*	0*
Association des Syndicats de la Distribution et de la Maintenance des matériels (ASDM)	6 309 503	305 000
Association Française de Forge (AFF)	400 936	14 890
Association Nationale des Industries Agroalimentaires (ANIA)	244 587 69	400 000
Association Nationale pour la Formation Automobile (ANFA)	41 104 961	1 261 200
Association pour le développement de la formation dans les industries des papiers et cartons (ADEFPA)	9 151 106	151 758
Association pour le développement de la Formation professionnelle dans les Transports (AFT)	50 028 777	4 350 885
Comité Central de Coordination de l'Apprentissage dans le Bâtiment et les Travaux Publics (CCCA-BTP)	4 340 732	15 000

[165] Entretien DGESCO du 18 mars 2015.
[166] Entretien DGESCO du 26 mars 2015.
[167] Procès verbal du groupe technique de formation professionnelle , Convention générale de coopération conclue entre le MEN et l'AFT, 18 juin 2012.

Confédération des Industries Céramiques de France (CICF)	1 033 491	21 233
Confédération française du commerce interentreprises (CGI)	31 460 000	1 525 000
Fédération de la plasturgie	17 034 147	501 458
Fédération des Entreprises de Propreté (FEP)	19 702 902	903 116
Fédération des entreprises du Commerce et de la Distribution (FCD)	38 001 978	481 236
Fédération des syndicats de sociétés d'ingénierie, de services informatiques, des études et du conseil, de la formation professionnelle (SYNTEC)	76 459 372	1 522 991
Fédération française de la Chaussure - Union des Industries Textiles (UIT) – Union française des Industries de l'Habillement (UFIH)	9 369 709	62 600
Fédération Nationale Compagnonnique des Métiers du Bâtiment et autres activités (FNCMB)	20 479 109*	96 000*
Coiffure (CNEC et FNCF)	55186*	3004*
Fédération Nationale de l'Aviation Marchande (FNAM)	13 800 000	200 000
Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales (GIFAS)	32 180 410	146 400
Les Entreprises du Médicament apprentissage (LEEM apprentissage)	38 762 892	273 076
Syndicat National de la Chaudronnerie, de la Tôlerie et de la tuyauterie industrielle (SNCT)	1 978 225	47 031
Union des Industries Chimiques (UIC)	36 822 841	180 000
Union Nationale des Industries de Carrières Et Matériaux de construction (UNICEM)	10 888 687	117 238
TOTAL	**611 279 433**	**14 658 889**

Source : DGESCO, tableau communiqué par mail du 11mars 2015
**chiffres 2012 (salaires 2011)*

1.5 Les bilans des conventions-cadres comme les fiches de réalisation des actions ne renseignent pas l'adéquation entre les objectifs et les moyens dévolus aux actions de promotion

1.5.1 La méthode d'évaluation est essentiellement fondée sur des rencontres du groupe technique national avec passage en revue des actions réalisées

Interrogée par la mission sur les moyens de vérification des services rendus dans le cadre des conventions, **la DGESCO déclare employer des méthodes de vérification empiriques sur la base de la réalité et de la qualité des actions réalisées**. Un signalement a pu ainsi être adressé par la DGESCO à la DGEFP, en 2010, concernant des « *problèmes de gestion non résolus concernant le montant des frais de gestion liés à la collecte, le financement des postes de dépenses non-éligibles à la taxe d'apprentissage, la prise en charge de certaines dépenses au titre de l'animation de la convention* » à propos des actions de promotion conduites par un des organismes habilités[168].

[168] Documents adressés par la DGESCO par mail du 2 avril 2015.

1.5.2 Rédigés par les partenaires issus du monde économique, les bilans des conventions-cadres mentionnent le montant de la taxe d'apprentissage collectée et celui des fonds consacrés aux actions communes

Les bilans font l'objet d'allers-retours et sont le plus souvent validés par la DGESCO et la DGESIP au sein du GTN ou à l'occasion de la rencontre suivante.

Dans le lot des bilans de fin de convention transmis à la mission, celle-ci a pu identifier des informations concernant **le nombre d'entreprises ayant choisi de verser leur contribution à l'organisme professionnel habilité, le montant de celle-ci, la part des fonds pré-affectés (quota et barème ou hors-quota) ainsi que les fonds consacrés aux actions communes en application de la convention de coopération** (CICF, FFC, FNCMB, GIFAS, SNCT, UFIH, UIT, UNICEM). Ces montants sont conformes aux informations contenues dans le tableau récapitulatif transmis par la DGESCO et reproduit *supra* (tableau n°11). En revanche, **les bilans ne font pas référence aux travaux effectués au sein des groupes techniques chargés du suivi financier, ils ne précisent pas les modalités de vérification des services rendus**.

1.5.3 Les fiches prévisionnelles et les fiches de réalisation présentées aux groupes techniques des conventions manquent de finesse et de précision

La DEGSCO a mis à la disposition de la mission nombre de comptes-rendus des groupes techniques nationaux, de fiches prévisionnelles et de réalisation des actions de promotion, **toutes conservées sous format papier**, les documents produits par les organismes professionnels et soumis au GTN n'ayant pas été dématérialisés à ce jour.

Du fait du volume important de la documentation intégralement sous format papier, la mission n'a pu examiner qu'n nombre réduit de comptes-rendus de GTN, de fiches actions prévisionnelles (accompagnées de leur fiche budgétaire) et de fiches de réalisation.

L'analyse aléatoire des comptes-rendus indique que les groupes techniques nationaux :

- sont informés des évolutions de l'environnement législatif et réglementaire relative à l'apprentissage ;
- sont informés des comptes annuels de l'organisme partenaire habilité à collecter la taxe d'apprentissage ;
- sont informés du montant de la collecte ;
- valident les propositions d'affectation des groupes techniques régionaux ;
- valident la dotation au titre de la convention de coopération à partir de l'information sur les actions réalisées pendant l'année n-1.

Certains comptes-rendus d'exécution pour l'année n-1 se présentent sous forme d'**une énumération sommaire des actions conduites**. Ils ne comportent pas d'information sur l'atteinte d'objectifs qualitatifs ou quantitatifs. D'autres **détaillent les actions conduites et leur bilan financier par le rappel des montants réservés à chacune d'entre elles**, occasion parfois pour les représentants du ministère de contester, du fait de leur utilité exclusivement interne à l'organisme, leur financement par la taxe d'apprentissage.

Le bilan pédagogique se résume à la description sommaire de l'action. Ainsi et sans davantage de détails, un partenaire rappelle que dans le cadre de leur activité, les conseillers pédagogiques de ses délégations régionales « *concourent à l'information des jeunes et des familles sur les métiers et filières de formation du secteur ; ils accompagnent les lycées professionnels dans la mise en place d'actions de formation pour les jeunes, d'actions de formation de formateurs ou de tutorat,…* ». Et ce, pour un poste de dépense de 260 000€ sur taxe d'apprentissage, affecté aux salaires/charges sociales des équipes pédagogiques et 70 000€ de frais de déplacement (les montants budgétés et réalisés étant strictement équivalents).

Outre les objectifs visés à caractère générique, comme par exemple « *promouvoir la fertilisation croisées entre évolution des pratiques professionnelles et éducatives* » ou encore « *construire de nouvelles ressources pédagogiques à partir de l'identification des situations génériques transversales professionnelles*… », les fiches prévisionnelles soumises à l'approbation des GTN comportent **une rubrique réservée aux outils et activités prévus plus précis** faisant l'objet de fiches budgétaires.

Les fiches budgétaires prévisionnelles réunissent sous trois grandes rubriques, les frais de personnel, les frais opérationnels et les frais de sous-traitance dans le cadre du projet. **Les montants estimés demeurent globaux et les libellés des postes de dépenses prévisionnelles réunies dans chaque rubrique sont formulés de façon souvent sommaire, comportant parfois des erreurs de calcul**.

Ainsi, une fiche action prévisionnelle 2014 relative au « *développement et à la mise en place d'une plateforme numérique ressource d'outils et d'actions en faveur de la sensibilisation de l'entrepreneuriat* » d'un partenaire prévoit pour la mise en œuvre de celle-ci, de s'appuyer sur le savoir-faire d'un opérateur public national et d'un collectif associatif, pour un montant de 325 000€. Les trois grands libellés de dépenses comprennent la « réalisation de la plateforme » pour 245 000, la diffusion de documents et d'outils pour 50 000€, soit un sous-total de 270 000€ (*sic.*) et des frais de personnel incluant intervention/animation, organisation/conception/suivi, rédaction/secrétariat de rédaction et communication pour un sous-total de 30 000€ et un total de 300 000€ (*sic.*) pour l'ensemble du projet.

Les comptes-rendus annuels d'exécution examinés par la mission comportent des détails sur les effectifs dans les CFA et sections d'apprentissage dans les établissements gérés par l'organisme professionnel ou assistés par lui. Hormis des chiffres épars sur le nombre de jeunes « touchés », **ils restent sommaires quant aux actions conduites dans le cadre de la convention de coopération** : étude des certifications et de leurs évolutions, soutien aux services académiques d'information et d'orientation par une participation soutenue dans les salols et forums…

Des annexes au compte-rendu présentent, **dans le cas d'une convention de coopération au moins** (celle conclue avec l'AFT, l'organisme de développement de la formation professionnelle transport et logistique de l'union des fédérations de transport), des documents budgétaires et comptables détaillés, mettant au regard des budgets prévisionnels pour chaque action, le réalisé avec des libellés de postes de dépense renvoyant aux actions, objectifs et articles précis de la convention. Cette exception mérite d'être soulignée.

2 LA MESURE DES EFFETS DES PARTENARIATS DANS LE PARCOURS D'INSERTION DES JEUNES

2.1 Les remontées évaluatives nationales servent essentiellement à valoriser les coopérations institutionnelles

Deux actions à couverture nationale, la semaine école-entreprise et la semaine de l'industrie font l'objet d'un suivi régulier, grâce aux bilans réalisés par le MEDEF pour la première et par la DGE (ex. DGCIS) pour la seconde.

2.1.1 Malgré certaines carences constatées dans l'organisation de la Semaine école-entreprise, la DGESCO s'accorde avec le MEDEF sur un bilan globalement positif de l'événement

À l'occasion du bilan global réalisé de la 14ème édition de la Semaine Ecole-Entreprise (SEE) en 2013, le MEDEF confirme « *une avancée significative des rapprochements et des coopérations entre le monde économique et celui de l'éducation* ». Élément de forte visibilité dans le calendrier de déploiement des actions, l'événement tenu en novembre est le point de départ d'une longue série d'opérations d'information et de découverte qui jalonnent les trimestres suivants, réunissant 19 500 enseignants, 5 680 établissements d'enseignement, 190 000 élèves et 11 200 entreprises auraient participé à la SEE, dans le cadre d'opérations très variées :

- développement de l'esprit d'entreprendre,
- forums et salons,
- visites d'entreprises,
- interventions dans les classes,
- rencontres « les boss invitent les profs »,
- mini-entreprises,
- productions audio-visuelles et écrites,
- concours et jeux,
- sites internet et nouvelles technologies.

Le bilan établi par la DGESCO sur la demande de la mission inter-inspections relève, de son côté, les difficultés pour établir un bilan chiffré de l'événement au niveau national, du fait des remontées académiques ne donnant pas toujours d'éléments comptables et de critères et de repères comptables différents d'une académie à l'autre. Les événements organisés déborderaient très souvent du cadre de la semaine fixée en novembre, certaines académies mentionnant ces événements, d'autres non.

D'un point de vue qualitatif, la DGESCO estime que les retours d'expérience sur le terrain sont globalement positifs, sans toutefois disposer d'évaluation faite par les élèves ou les enseignants qui participent aux différents événements. Elle partage avec le MEDEF l'appréciation d'une occasion privilégiée de valoriser la relation école-entreprise et de mise en avant des actions effectuées tout au long de l'année par la médiatisation de temps forts du partenariat par la signature de conventions, la remise de prix, la présentation aux enseignants de nouveaux outils pédagogiques, etc. Les rencontres entre le monde éducatif et le monde professionnel qui ont lieu durant cette semaine de novembre sont souvent relayées par la presse locale et ainsi mises en valeur.

Pour la DGESCO, les freins retenus à partir des remontées des académies seraient d'ordre organisationnel :

- les difficultés dans l'organisation des sorties et des visites : problème de compatibilité des emplois du temps des élèves et de l'entreprise d'accueil, coût du transport ;
- les difficultés à trouver des entreprises pour effectuer des visites, surtout avec des groupes d'élèves importants ;
- le manque de disponibilité des PME ;
- le manque de préparation et/ou de maturité des élèves face au monde de l'entreprise ;
- le manque d'implication des familles ;
- dans certaines académies, certains événements programmés pour les enseignants ont été annulés faute d'inscriptions suffisantes : il resterait à savoir si cela est dû à un manque d'intérêt des enseignants ou à un manque de communication.

2.1.2 La semaine de l'industrie pilotée par le ministère de l'Économie fait l'objet d'un bilan annuel de réalisation partiellement partagé par la DGESCO

Le bilan annuel de réalisation de la semaine de l'industrie est sans doute l'exemple le plus abouti d'un exercice de ce type. Cet événement, une des 23 mesures annoncées à l'issue des États généraux de l'industrie de 2009, est considéré par le ministère de l'Économie comme un incontournable de l'agenda industriel français ayant pour objectif : d'améliorer l'image de l'industrie auprès du grand public et de renforcer l'attractivité de ses métiers, en particulier auprès des jeunes et des demandeurs d'emploi (rompre les clichés et redresser l'image de l'industrie).

L'événement mobilise autour d'un même rendez-vous tous les acteurs concernés, à savoir les entreprises, les fédérations professionnelles, les chambres consulaires, les rectorats d'académie, les DIRECCTE, les préfectures, les organisations syndicales, Pôle Emploi, l'ONISEP, ainsi que des associations, des écoles, de grands organismes de recherche publics…

Le document réalisé par la DGCIS sur la 4e édition de l'événement en 2014 (semaine se déroulant du 7 au 13 avril 2014) comprend un bilan chiffré :

- du nombre de demandes de labellisation ;
- du nombre d'événements en région :
  - par type de public visé (majoritairement collégiens, lycées et étudiants),
  - par type d'événement (journées portes ouvertes, atelier pratique, conférence, visite d'établissement d'enseignement ou de recherche, exposition, forum des métiers, interventions en classe, événement Web),
  - par type d'organisateur (principalement chambres de commerce et d'industrie, organisations professionnelles, entreprises et associations),
- du nombre des filières concernées (les principales étant la métallurgie, la mécanique, les équipements électriques, électroniques et de communication, l'industrie aéronautique et spatiale, l'agroalimentaire) ;
- du nombre de visites du site internet de décembre 2013 à avril 2014 ;
- du nombre de réponses positives des organisateurs pour réitérer l'opération (enquête : 199 retours sur 794).

Le bilan indique de nombreuses retombées presse, à caractère informatif pour 87 % d'entre elles et à contenus « *tonalisés* » pour 13 %, avec une progression des commentaires positifs de 45 % en comparaison à l'année précédente. Les commentaires les plus fréquents relevés dans la presse porteraient ainsi sur la notion « *d'utilité* » de la Semaine de l'industrie dans le but de « *valoriser le secteur industriel* », « *réconcilier les Français avec le secteur* », « *de donner une image plus attractive du secteur aux jeunes diplômés* », « *présenter les métiers qui recrutent* » et « *de promouvoir la mixité* ».

Un bilan produit pas la DGESCO à l'intention de la mission inter-inspections[169] fait état, de son côté, du manque de visibilité nationale de l'événement pointé par les partenaires et des difficultés remontées des académies, ainsi que des leviers de progression identifiés par elles.

Au chapitre des difficultés, la DGESCO signale :

- la difficulté de financer le transport des élèves ;
- la difficulté de mobiliser les établissements sur une période trop limitée ;
- la multiplication des sollicitations auprès des établissements pour des événements type « semaine » ;
- la difficulté de coordination en interne (établissements, pôle école-entreprise des rectorats) et en externe (autres organisateurs) ;
- le « parasitage » par d'autres événements se déroulant au même moment (ex : la semaine sectorielles régionale des industries dans la région PACA) ;
- l'absence de thème fédérateur ;
- l'opacité et la lourdeur du processus de labellisation.

Au chapitre des leviers de progression, la DGESCO note :

- l'anticipation, comme garantie de la faisabilité et de l'intérêt pédagogique de l'action ;
- la mutualisation des pratiques en matière de financement des transports scolaires (mise en commun des techniques de mobilisation des collectivités locales, des organisations professionnelles, de fonds européens) ;
- l'implication des DASEN, des pôles Ecole-entreprise avec l'appui des IPE le cas échéant ;
- le ciblage des événements vers les publics prescripteurs (professeurs principaux, conseillers d'orientation, parents d'élèves) ;
- l'identification d'un thème fédérateur, transversal comme par exemple la sensibilisation du public féminin aux métiers scientifiques et techniques ;
- l'assouplissement du critère de la date de l'événement dans le processus de labellisation, sur le modèle de la Semaine école-entreprise.

[169] Document du 18 février 2015.

2.2 En mettant les bénéficiaires des partenariats au centre de leur démarche évaluative, trois enquêtes proposées par les partenaires et deux réalisées sur commande de la DGESCO ouvrent des pistes prometteuses

Alors que les bilans institutionnels présentent une référence abondante aux coopérations et aux rapprochements des deux univers éducatif et économique sans toutefois renseigner leurs effets sur les destinataires finaux des démarches partenariale, à savoir les élèves, les étudiants, la communauté éducative et les employeurs, **cinq évaluations, jusqu'ici recensées par la mission, trois conduites par des partenaires et deux commandées par la DGESCO, placent l'impact des actions partenariales sur le devenir des jeunes (et plus marginalement sur les pratiques des équipes pédagogiques) au centre de leur démarche évaluative**.

2.2.1 Une étude d'impact réalisée par EPA sur la base de l'auto-évaluation de deux groupes : « élèves ayant participé à l'action » et « autres élèves » conclut à la progression des compétences des mini-entrepreneurs

La mission a pris connaissance d'un programme d'évaluation conduit sur trois ans pour mesurer l'impact de la mini-entreprise chez les jeunes des établissements situés en quartiers prioritaires de la politique de la ville[170].

L'auto-évaluation des compétences acquises a été effectuée sur la base de questionnaires adressés à deux groupes, le premier composé d'« élèves ayant participé à la mini-entreprise » et le second des « autres élèves »[171]. Pour permettre cette comparaison, il a été demandé aux élèves de s'auto-évaluer dans une compétence donnée avec une échelle chiffrée de 1 à 10 (auto-évaluation par la note). Il est également demandé aux jeunes de définir les différentes compétences par une sélection de mots synonymes ou caractéristiques de chaque compétence (auto-évaluation par la définition). Les résultats sont comparés à ceux obtenus avant le début du lancement de la mini-entreprise pour chacun des deux groupes d'élèves.

L'enquête conclue à la progression significative des mini-entrepreneurs dans chaque compétence mesurée, de 2,54 % à 21,43 % avec une moyenne de 11 %. La très grande majorité d'entre eux (88,5 % *vs* 85,3 % pour la tendance nationale contrôlée au préalable[172]) déclare s'être impliqués ou fortement impliqués. De manière générale, plus les élèves se sont impliqués dans le programme, plus leur sentiment de progrès et les progrès « effectifs » sont jugés importants dans leurs réponses (5,23/10 toutes méthodologies confondues pour les moins impliqués et 7,09/10 pour les très impliqués. L'écart de 35 % constatés indiquerait, selon les auteurs de l'enquête, la mise en place d'un cercle vertueux.

Dans le groupe des « autres élèves » où deux temps d'enquête avant et après la tenue de l'action avaient été prévus, la progression des élèves dans chaque compétence est d'environ 5 %, toutes compétences et méthodologie d'auto-évaluation confondues.

L'écart constaté dan les résultats des deux groupes permet aux auteurs de l'enquête de conclure à l'efficacité de la mini- entreprise EPA sur la base de la progression des mini-entrepreneurs tout au long de l'année sur des compétences comme l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités, deux compétences clés placées au centre du projet pédagogique de la mini-entreprise. La différence notable entre les mini- entrepreneurs «impliqués» dans le projet et ceux

[170] Étude réalisée en juillet 2013 par EPA avec la société GEN-Investissements (3e édition, après celle de 2011 et 2012). Document transmis à la mission par mail du 12/02/2015.
[171] Au total 116 observations ont été conduites, réparties entre 61 mini-entrepreneurs et 55 autres élèves, avec un taux de remplissage global de 98 % et une étude de satisfaction.
[172] L'échantillon national était composé des réponses des élèves de trois établissements test, tous quartiers confondus, n'ayant par conduits d'action avec EPA.

des mini-entrepreneurs qui ne se sont «pas impliqués» le confirmerait, tout comme celle avec les élèves n'ayant pas participé au programme.

Malgré ces premiers résultats encourageants, cette enquête présente, selon ses propres auteurs, des lacunes rendant toute conclusion positive problématique. En effet, l'auto-évaluation au travers des actions permettant aux mini-entrepreneurs de s'évaluer en termes de participation, de maîtrise et d'aisance[173], n'a pas pu êtres conduite en raison d'une certaine lourdeur méthodologique. Sans ce volet, les auteurs de l'enquête estiment n'avoir pas pu mesurer « *l'atout majeur de la Mini Entreprise consistant à faire progresser l'élève sur ses savoir-faire et savoir-être* ».

L'association *Entreprendre pour apprendre* a précisé à la mission avoir abandonné ce programme d'évaluation pour des raisons de coût et de méthode. D'une part, les trois vagues d'évaluation auraient généré un coût global de 390K€ financé par EPA par le mécénat d'entreprise. D'autre part, l'association aurait observé « *des réponses parfois non-transparentes* » de la part des élèves, dues à un manque de maîtrise des techniques d'évaluation par les enseignants chargés d'administrer les questionnaires et d'une traduction difficile des compétences à évaluer dans le corpus du socle commun de connaissance, de compétences et de culture que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

Aujourd'hui, l'association compte reprendre la démarche mais dans un processus en trois étapes, conduit avec son réseau européen :

1. définition du référentiel de compétences à évaluer et cartographie des indicateurs (mars-juin 2015) ;
2. mise en place d'une mesure d'impact comparée sur ces indicateurs dans le cadre des programmes particulièrement la Mini Entreprise-EPA et sur le modèle de son association sœur anglaise en 2016 ;
3. intégration de la notion d'évaluation des programmes pédagogiques pour mesurer les compétences développées par les élèves durant le programme. Cette partie sera pensée et développée en cohérence avec *Entrepreunarial skill pass*[174] et portée par son réseau *Junior Achievement Europe*[175].

[173] Auto-évaluation au travers des sept compétences préalablement identifiées : créativité, esprit d'équipe, confiance en soi, esprit d'initiative, sens des responsabilités, persévérance, maîtrise de l'environnement.

[174] Entrepreunarial skill pass : http://entrepreneurialskillspass.eu/ *The Entrepreneurial Skills Pass (ESP) is a new international initiative aiming to certify the knowledge, skills and competences students gain through the Company Programme. It requires the completion of a mini-company experience (1 school year), a self-assessment test (pre-mid-post) and a final exam. ESP holders will become a pool of uniquely qualified and highly enterprising candidates* ». Ce certificat de développement de compétences a été mis en place sur la base d'un projet européen labellisé par l'Union européenne : il s'appuie sur le principe d'autoévaluation de la personne concernée avant, pendant et après la mise en œuvre du projet autour des 7 compétences définies. Les entreprises peuvent le prendre en compte pour les entretiens d'embauche.

[175] Mail EPA du 17 mars 2015.

Etude d'impact réalisée pour EPA anglais

Rosemary Athayde of Kingston University's Business School based it on extensive surveys, interviews and focus groups with 371 Young Enterprise alumni. The results are compared to a control group of people who did not do our programmes. They show Young Enterprise alumni are twice as likely to end up running their own firms as their peers. Their businesses have a larger turnover, they are more likely to employ people, they are more innovative and their owners are more resilient in surviving the recession.

Méthode employée par l'étude d'impact anglaise en 2012

To mark its 50th anniversary year, Young Enterprise asked the Small Business Research Centre at Kingston University to carry out a study of Young Enterprise alumni to assess the impact the charity has made to enterprise activity in the UK. This report presents the findings of that research. We conducted the study using three on-line surveys: one was emailed directly to alumni contacts provided by Young Enterprise; the second was a public survey distributed to all Young Enterprise regions and Kingston university contacts; and the third was an on-going survey carried out by Kingston University of university alumni at several universities across the UK. We supplemented these findings with a focus group and interviews with Young Enterprise alumni.
- The first section of this report answers the question who are the Young Enterprise alumni? and takes a look at their current occupations. We analyse which Young Enterprise programme they did and in which region.
- In the second section we present details of the businesses run by Young Enterprise alumni, highlighting the sector they operate in, legal status, number of employees, age of business, turnover, and note the prevalence of serial entrepreneurs.
- Next, we present a comparison between businesses run by Young Enterprise alumni and a control group of respondents who have never taken part in one of the charity's programmes.
- In the fourth section of the report we analyse how Young Enterprise alumni who now own businesses rate the value of their Young Enterprise experiences.

Source : http://www.young-enterprise.org.uk/about-us/annual-review/impact-5-the-report/

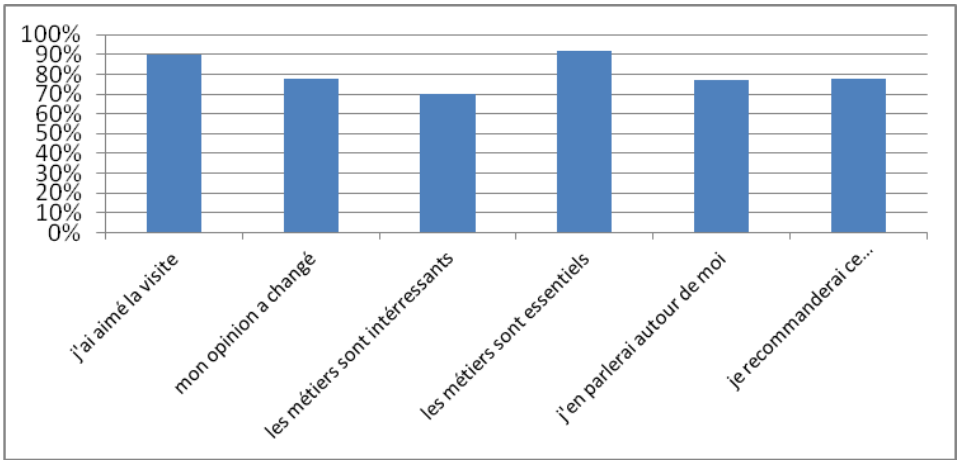
2.2.2 L'enquête de satisfaction auprès des personnes « touchées » mentionnée dans le bilan de la convention avec la Fédération des entreprises de propreté (FEP) révèle un taux élevé de satisfaction des élèves et des enseignants

Le bilan quinquennal de la convention-cadre de coopération avec la FEP fait état d'une action intitulée Parcours itinérant « vers un monde plus beau », destinée à changer la représentation des métiers

- Objectif : changer de regard sur la Propreté ; conçu comme un voyage sensoriel ce parcours dans l'univers de la propreté invite à la réflexion sur ce secteur.
- Créé à partir d'une étude sur les valeurs de la Propreté, réalisé en collaboration avec un sociologue de l'université de Lille.
- Mise en œuvre : 1 parcours dans chaque maison de la propreté; la visite est animée par une personne préalablement formée. Ce parcours est mis en place dans les salons de l'orientation et les établissements scolaires.
  - 2007 – 2008 : conception puis expérimentation
  - 2009 : 1er déploiement (plus de 1000 visiteurs)

Pour son évaluation, elle a conduit une enquête auprès des élèves dont il ressort que 90 % des élèves apprécient la visite et 80 % ont changé d'avis sur le secteur suite à la visite. 97 % des enseignants trouvent la visite intéressante et 80 % vont prolonger cette expérience dans le cadre d'un prochain cours.

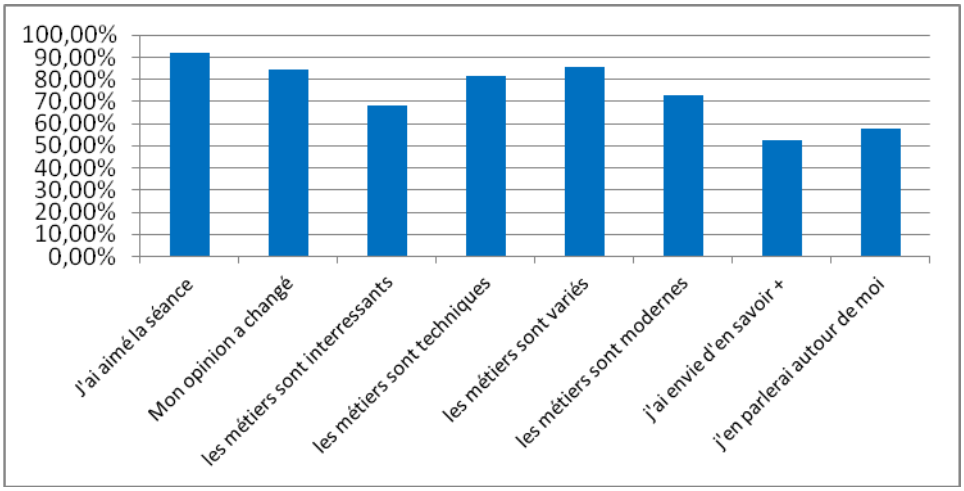
Graphique 10 :Résultats de l'enquête de satisfaction menée auprès des élèves



Source : *Bilan des actions de la FEP 2005-2010*

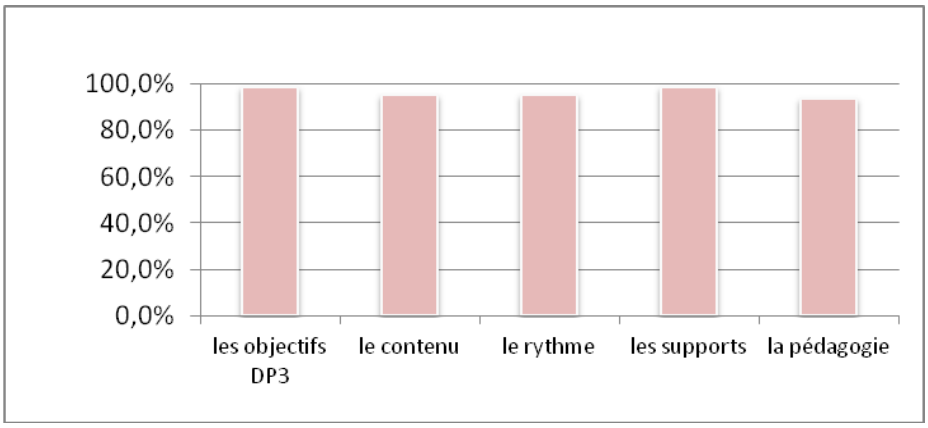
Pour la réalisation du kit DP3 « Destination propreté », dont l'objectif est de faire découvrir aux élèves de 3ème le secteur de la propreté et des services associés ; susciter la curiosité et l'intérêt des élèves sur des métiers peu ou mal connus, l'enquête de satisfaction est conduite auprès des élèves et des enseignants.

Graphique 11 :Résultats de l'enquête de satisfaction menée auprès des élèves



Source : *Bilan des actions de la FEP 2005-2010*

Graphique 12 : Résultats de l'enquête de satisfaction menée auprès des enseignants



Source : *Bilan des actions de la FEP 2005-2010*

2.2.3 Le sondage de l'Agefa-PME auprès des dirigeants de PME et des enseignants souligne le consensus désormais installé à propos du rapprochement de l'école et de l'entreprise

Ce sondage conduit pas l'institut IFOP pour le compte de l'Agefa-PME a été réalisé, par téléphone te par questionnaire administré en ligne, en juin 2013 auprès d'un échantillon de 401 dirigeants d'entreprises représentatif des entreprises françaises de 10 à 499 salariés (méthode des quotas par taille salariale et secteur d'activité après stratification par région) et un échantillon de 600 enseignants, représentatif des enseignants exerçant dans l'enseignement secondaire et supérieur (méthode des quotas par sexe, degré, corps et type d'établissement après stratification par académie).

Il mesure les représentations des dirigeants des PME et des enseignants sur leur perception :

- **du rapprochement école / entreprise sous l'angle de :**
  - ✓ la préparation à la vie professionnelle à l'école,
  - ✓ leur adhésion au fait de parler de l'entreprise à l'école,
  - ✓ leur perception de l'influence du fait de parler de l'entreprise à l'école sur l'avenir professionnel des élèves,
  - ✓ leur adhésion aux différentes propositions issues des assises de l'entrepreneuriat,
  - ✓ de leur adhésion et leur jugement du projet « Erasmus » de l'apprentissage.
- **de l'image de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel pour laquelle le questionnaire diffère selon les deux cibles employeurs PME et enseignants.**

Les quatre principaux enseignements de ce sondage sont les suivants :

1. Le consensus désormais installé à propos du rapprochement de l'école et de l'entreprise : dirigeants de PME et enseignants soutiennent les dernières mesures annoncées comme la création de mini-entreprises dans les écoles ou la création d'un « Erasmus de l'apprentissage ».
2. La progression continue de l'image de l'apprentissage : 71 % des dirigeants de PME estiment que c'est une solution intéressante pour les entreprises (+14 points depuis 8 ans) et 64 % qu c'est un outil au service de leur compétitivité.

3. 51 % des employeurs estiment néanmoins que l'enseignement professionnel n'est pas adapté aux besoins des PME et 92 % que les entreprises devraient être consultées dans la définition des programmes.
4. Les enseignants, en revanche, s'estiment mal informés sur les voies de formation de l'enseignement professionnel et repèrent de nombreux freins liés aux *a priori* négatifs à son égard[176].

2.2.4 L'évaluation commandée par la DGESCO sur le « développement de l'esprit d'entreprendre » mobilise une approche quantitative longitudinale riche en enseignements

Cette évaluation financée par le FEJ dans le cadre du troisième appel à projets en milieu scolaire (APSCO3) lancé en juillet 2011 par le ministère chargé de la jeunesse (DGESCO), a mobilisé une approche qualitative longitudinale[177]. Cinq projets ont été sélectionnés de manière à représenter la diversité des projets mis en place. Sur chaque site, le CREDOC a mené une double enquête de terrain à un an d'intervalle : des entretiens individuels avec les acteurs et partenaires des projets, des entretiens collectifs avec les bénéficiaires des actions, ainsi que des séances d'observation non participante. Au total, 117 personnes ont été interrogées, dont 50 acteurs en entretiens individuels et 67 bénéficiaires en entretiens collectifs.

Les principaux résultats de l'évaluation sont les suivants :

- ✓ L'adhésion aux projets est variable. Chez les élèves, elle est d'autant plus forte que la participation au projet était basée sur le volontariat et que le jeune est acteur de son orientation. Chez les enseignants, la mobilisation s'est parfois heurtée à des réticences d'ordre « culturel ».
- ✓ Les équipes pédagogiques expérimentatrices ont su mettre en œuvre de nouvelles approches pédagogiques actives, favorables au développement de compétences chez les élèves.
- ✓ Les observations montrent de réels acquis en termes de comportement, compétences relationnelles, autonomie et prise d'initiative, notamment pour les projets de mini-entreprises (savoir-être et savoir-agir).
- ✓ L'évaluation conclue cependant à une faible plus-value de l'expérimentation sur l'acquisition de connaissances sur le fonctionnement de l'entreprise et de compétences techniques de gestion par les élèves (savoir et savoir-faire).
- ✓ On observe, enfin, un impact potentiel de l'expérimentation sur l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves ayant participé à un projet de mise en situation réelle, au travers du développement de leur sentiment de compétence.

Cinq facteurs de réussite ont été identifiés pour la mise en œuvre de projets futurs :

1. Des projets basés sur le volontariat des enseignants et des élèves.
2. Des approches pédagogiques actives privilégiant les mises en situation réelles.
3. Des projets intégrés dans le cadre institutionnel et organisationnel des établissements.
4. Des enseignants soutenus et reconnus.
5. Des partenariats avec l'environnement économique basés sur une communauté d'intérêt.

[176] Documents transmis par l'Agefa-PME par mail du 8/01/2015
[177] L'expérimention a duré deux ans et le rapport remis en novembre 2013.

Les cinq projets évalués :
- Académie de Clermont-Ferrand : création d'une mini-entreprise dans la filière bois
- Académie de Créteil : adaptation d'un jeu sérieux pour le cours de principes fondamentaux d'économie et de gestion
- Académie de Lyon : formations à destination d'enseignants et d'élèves en lycée professionnel et en lycée d'enseignement général et technologique
- Académie de Reims : création et expérimentation de modules de formation à destination des élèves
- Académie de Strasbourg : reprise d'une mini-entreprise pour la prévention des conduites à risque

Source : FEJ, CREDOC, « Développement de l'esprit d'entreprendre », rapport d'évaluation remis en novembre 2013. Document signalé à la mission par l'association EPA, disponible en ligne sur le site du FEJ.

2.2.5 L'évaluation par le Céreq de l'expérimentation initiée par le FEJ et la DGESCO pour sécuriser l'entrée dans la vie active des lycéens professionnels pointe l'obstacle majeur de l'absentéisme des élèves et souligne l'importance de l'implication des équipes

L'expérimentation initiée en 2011 par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse et par la DGESCO avait pour **objectif de « sécuriser » l'entrée dans la vie active des lycéens professionnels en les outillant pour leur recherche d'emploi et leurs premiers pas dans l'entreprise**. Pour cela, les lycées professionnels étaient appelés à nouer des partenariats avec des entreprises, pour des actions visant à faciliter la transition de la position d'élève à celle de salarié. Le Céreq a évalué cette expérimentation afin d'en éclairer les enjeux et d'avancer quelques propositions pour l'action[178].

Cette évaluation avait pour objectif d'apporter **un éclairage qualificatif sur la pertinence des dispositifs mis en œuvre et les conditions d'une généralisation éventuelle**. Le travail de terrain a consisté en des entretiens téléphoniques avec les chefs d'établissements et les pilotes des projets, ainsi que des déplacements dans les établissements. Des visites *in situ*, d'une durée de plusieurs jours à chaque fois, ont permis d'articuler des temps d'échanges et des moments d'observation d'actions proposées dans le cadre des dispositifs expérimentaux. Une centaine d'entretiens ont été réalisés, tant avec les acteurs qu'avec les jeunes qui constituaient la population cible des expérimentations. Les personnels des établissements et leurs partenaires extérieurs ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs en face à face, tandis que les jeunes se sont le plus souvent exprimés lors d'entretiens collectifs.

Dans la mesure où une part croissante des bacheliers professionnels opte pour une poursuite d'études dans la foulée du baccalauréat (29 % auront intégré l'enseignement supérieur hors apprentissage en 2012-2013), le choix du moment propice pour des actions visant à faciliter l'entrée dans la vie active a été interrogé. L'évaluation du Céreq conclue à ce propos à **l'utilité des actions expérimentées, tant pour les futurs étudiants que pour ceux qui s'engageront dans une recherche d'emploi**. Tous les lycées professionnels seraient donc susceptibles de trouver un intérêt à nouer des relations avec des professionnels pour aider leurs élèves à maîtriser les outils, pour les sensibiliser aux attentes du monde du travail et surtout pour les encourager face à un manque manifeste et souvent répandu de confiance en soi.

Un second enseignement de l'évaluation consiste dans **« l'absence d'autonomie » des lycéens, pointée par les équipes pédagogique, obstacle majeur au bon déroulement de leur période de formation en milieu professionnel**, un « défaut de maturité » souligné par les tuteurs de stage du fait de l'abaissement de l'âge des élèves avec le passage au bac pro en trois ans.

[178] *Bref du Céreq*, « Renforcer le lien école-entreprise pour faciliter l'insertion des lycéens professionnels », n°320, avril 2014.
.

Le troisième enseignement concerne **la méconnaissance fréquente des normes en usage dans les entreprises** (absence sans préavis, insulte proférée aux collègues, usage du téléphone portable privé en toutes circonstances,…). Parmi les lycéens professionnels certains appartiendraient, selon l'enquête, à des familles en difficulté économique, avec le risque de manquer de modèles identificatoires pour acquérir les repères exigés en milieu professionnel.

Les entretiens conduits auprès des lycéens a permis au Céreq de distinguer deux profils :

- « *Une partie des jeunes témoignent d'une vision réaliste et lucide de ce qui les attend, une fois sortis du système scolaire, et des moyens qu'ils seront amenés à déployer pour accéder à l'emploi. Une minorité d'entre eux tire sa connaissance de l'expérience : ils travaillent régulièrement lors des vacances scolaires ou exercent parallèlement à leurs études un emploi à temps partiel.*
- *Un second profil se dégage : celui d'élèves qui semblent peu soucieux d'envisager dès la terminale l'avenir qui se présente à eux et les moyens d'y faire face. Il semble que ces jeunes-là préfèrent ne pas chercher à entrevoir davantage ce qu'ils redoutent. Le contexte socio-économique n'invite pas à l'optimisme. Les médias rendent compte quotidiennement des dégâts du chômage, de la paupérisation. Cela peut inciter les jeunes à s'enfermer dans l'univers de la formation afin de trouver, malgré tout et dans cette bulle, l'énergie qui leu permettra d'obtenir le baccalauréat* ».

Face à ces deux profils, le Céreq a identifié, à travers l'expérimentation conduite, deux catégories d'actions :

- la première fait appel au professionnel en tant que témoin. Il intervient au sein du lycée pour présenter son entreprise ou son parcours. Le lycéen peut également le rencontrer lors des salons et forums ou au moment des visites d'entreprises organisées par les équipes enseignantes. L'évaluation permet d'identifier les effets bénéfiques de cette catégorie d'actions : dessin d'un horizon, projection dans un univers souvent opaque, élargissement de la connaissance des différents contextes d'activité avec la diversité des entreprises présentes dans un salon, observation des postes de travail lors des visites d'entreprises, identification des recruteurs potentiels pour les jeunes et du vivier à recruter pour les entreprises…
- la seconde catégorie d'action fait appel au professionnel en tant que conseiller dans un cadre interindividuel très souvent par l'intermédiaire d'une association composée de bénévoles. L'action consiste à travailler à la fois sur les savoir-faire et sur les comportements adaptés au monde du travail. La rencontre est souvent à l'origine d'une valorisation : « *si ce professionnel prend le temps de m'aider, gratuitement, c'est que je le vaux bien* ». Ces actions seraient les plus appréciées par les élèves. Leur parole serait mieux entendus que celle des enseignants jugés trop éloignés du monde de l'entreprise par les lycées.

En dépit de l'appréciation globalement positive des élèves, **l'évaluation Céreq a mis en évidence le principal problème qu'a constitué l'absentéisme souvent important et parfois massif aux séances programmées**. La cohésion autour de l'équipe projet et l'attention apportée par les enseignants à la situation personnelle de chaque élève auraient constitué des facteurs importants d'implication des jeunes. De ce fait, ce sont souvent les élèves consciencieux et confiants dans l'institution qui auraient le plus adhéré aux actions proposées. Or, ce ne sont probablement pas eux qui en auraient eu le plus besoin. Par ailleurs, les entretiens qualitatifs montrent que nombre d'élèves se seraient absentés des séances avec les professionnels pour se « *dérober à la confrontation avec de 'vrais' employeurs* » par **manque de confiance ou le sentiment de ne pas être à son avantage sous son apparence de habituelle de lycéen**.

Pour remédier aux difficultés mises au jour lors de l'évaluation de l'expérimentation, le Céreq propose d'articuler moments de rencontres et dispositifs pérennes :

- en intégrant les actions ponctuelles animées par les professionnels dans le programme du bac professionnel, pour les inscrire dans l'emploi du temps ordinaire de la classe et en évaluer les acquis ;
- en dédiant un lieu équipé pour la recherche de stage et d'emploi, expérimenté positivement dans un des lycées évalués, ou encore en en créant un site internet avec une déclinaison propre à chaque filière de formation pour tisser des liens au niveau local entre enseignants, élèves, tuteurs de stage, professionnels témoins et conseillers. Avec pour objectif, à terme, de constituer un réseau d'anciens élèves susceptibles de devenir à leur tour tuteurs de stage ou employeurs.

Méthodologie de l'évaluation Céreq

L'expérimentation visait à faciliter l'insertion dans l'emploi de bacheliers professionnels.
Le lycée professionnel devait mobiliser des partenaires extérieurs pour réaliser des actions au bénéfice de ses élèves à la fois durant l'année de terminale (dite N-1) et l'année suivante (dite N+1).
En septembre 2011, un appel à projets a été lancé dans trois académies (Nord-Pas de Calais, Picardie et Rhône-Alpes). Quatre spécialités du baccalauréat professionnel étaient présélectionnées : Electrotechnique Energie Equipements communicants (EEEC), Industries de procédés (IP), Commerce et Services de proximité et vie locale (SPVL). A l'issue de la sélection, six lycées professionnels ont été retenus, deux par région. Ils s'inscrivaient dans des contextes socio-économiques contrastés, notamment du point de vue des marchés locaux du travail. Chaque établissement devait mettre en place le dispositif qu'il avait proposé dans une ou deux des sections ciblées. Il disposait pour cela d'un financement du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse pouvant aller jusqu'à 16 500 euros et, du côté de la DGESCO, de 36 heures supplémentaires effectives. Les actions se sont déroulées durant les deux années scolaires 2011-2012 et 2012-2013.

Source : Bref du Céreq, *« Renforcer le lien école-entreprise pour faciliter l'insertion des lycéens professionnels », n°320, avril 2014*

2.2.6 Les actions de lutte contre les discriminations prévues dans les accords et conventions ne donnent pas lieu à l'évaluation des effets escomptés

Certaines organisations patronales et syndicales ont attiré l'attention de la mission que des pratiques de ségrégation à l'égard de jeunes « garçons supposés originaires de l'Afrique du Nord du fait de la consonance de leur prénom ou de leur nom » ou de jeunes habitant des zones urbaines défavorisés. Lors des déplacements de la mission dans l'académie de Strasbourg ou de Montpellier, les proviseurs de certains lycées professionnels ont fait part de leur difficulté de placer ces en stage en entreprise ou en PFMP, du fait de leurs origines.

Une note publiée par France Stratégie, le 1er mars 2015, se fondant de statistiques de l'INSEE autorisé par la CNIL à recueillir des données précises sur les origines des personnes indique que les « descendants d'immigrés, nés en France d'au moins un parent immigré, connaissent un taux de chômage de 14,2 % contre 8,6 % pour les « natifs » sans ascendance migratoire directe. Les descendants d'immigrés appartiennent certes plus fréquemment à un milieu modestes, ils vivent aussi davantage sur un territoire relégué, mais leur catégorie sociale comme leur lieu d'habitation ne suffiraient pas à expliquer leur inégalité face à l'emploi.

Selon cette étude, l'analyse statistique des performances des élèves aux tests PISA montre que, même après contrôle du milieu socioéconomique, les élèves issus de l'immigration en France obtiennent en moyenne des scores inférieurs à ceux des élèves natifs, soit un écart équivalent à une année de formation[179]. Parmi les élèves issus de l'immigration entrés en sixième en 2007, seuls 47 % n'ont pas redoublé au collège et ont été orientés vers une seconde générale ou technologique, soit 11 points de pourcentage de moins que les élèves issus de familles non immigrées. L'orientation ne reflète pas systématiquement leurs choix, car ils sont davantage dirigés vers les filières professionnelles alors même que leurs parents sont plus nombreux à souhaiter une orientation vers la filière générale (49 %) que ceux des élèves issus des familles non immigrées (43 %). **Au sein même des filières professionnelles, les enfants issus de l'immigration obtiennent moins facilement une place en apprentissage (15 % contre 29 % pour les autres jeunes butant ainsi sur la marche cruciale du premier emploi**.

La mission a relevé des clauses de lutte contres les discriminations dans plusieurs accords-cadres de partenariat. Les accorda avec le Groupe ACCOR et Alcatel-Lucent prévoient, ainsi, une clause de promotion de non-discrimination liée au sexe, à l'origine des jeunes et au handicap. Les actions concrètes à conduire ne concernent que le sexe et le handicap :

> « *Le groupe ACCOR participe également à des actions corrigeant toutes les formes de discriminations dans la représentation sociale des métiers, qu'elles soient liées au sexe, à l'origine des jeunes ou à des situations de handicap.*
> *Ces actions ont pour objectif de :*
> *- modifier la représentation sexuée de certains métiers, promouvoir l'égalité fille garçon, (féminin au masculin/masculin au féminin),*
> *- d'accompagner les entreprises du groupe à intégrer des salariés en situation de handicap (acculturation des tuteurs).* »

> « *Alcatel-Lucent participe également à des actions corrigeant toutes les formes de discriminations dans la représentation sociale des métiers, qu'elles soient liées au sexe, à l'origine des jeunes ou à des situations de handicap. A ce titre, Alcatel-Lucent conduit une expérimentation sociale jusqu'en 2012 « Déployons nos Elles » qui vise à diversifier les choix d'orientation des jeunes filles en classe de 4eme et de 3eme et s'inscrit en qualité de membre fondateur de l'association « CAPITAL FILLES ».* » en accord avec les objectifs recherchés par l'entreprise dans l'accord de partenariat, à savoir « *féminiser ses métiers* ».

Le bilan de la convention ADEFPA mentionne : - *Donnons des « elles » à nos métiers !* En 2004, la profession lance le dispositif « Plurielles » dont l'objectif est notamment de favoriser l'insertion des femmes dans la branche et les attirer vers des formations et des emplois traditionnellement occupés par des hommes. Entre 2006 et 2011, ce dispositif, présenté à l'ensemble des entreprises, des centres et établissements de formation de l'Inter-secteurs Papiers Cartons, prend son essor. Un mini site Internet dédié est créé (http://www.formapap.com/plurielles/accueil.html). Une campagne de communication sur des métiers au féminin intitulée « donnons des elles à nos métiers » est lancée. Ce dispositif participe ainsi à corriger les discriminations liées au sexe dans la représentation sociale des métiers et facilite l'accès des femmes aux métiers scientifiques et techniques.

[179] P.-Y. Cusset, H. Garner, M. Harfi, F. Lainé, D. Maguerit, « Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique », Note de France Stratigie, 1Er mars 2015.

Le bilan de la convention FNAM indique une opération de job-dating organisée avec l'association Mosaik-RH, une opération « Le chantier d'insertion « les Ailes de la ville », créé par le Musée de l'air et de l'espace et l'Aéroclub de France et habilité à percevoir de la taxe d'apprentissage qui permet à des jeunes des quartiers défavorisés de la Seine-Saint Denis de participer à la restauration d'un hydravion, le Bermuda. A travers cette action, l'association a pour but de favoriser l'insertion professionnelle de ces jeunes, en les informant sur les métiers et les filières de l'aéronautique. Les jeunes continuent leur parcours après leur passage aux Ailes de la Ville en contrat en alternance ou accèdent directement à l'emploi. Deux opérations également pour la féminisation des métiers de son secteur : « Féminisons les métiers de l'Aérien » en lien avec Airemploi et « Osez les filles », exposition itinérante « Métiers 2 Visu » dans les établissements de l'académie de Toulouse où elle présente le métier de mécanicien/mécanicienne.

Le bilan de la convention UNICEM signale l'opération Action menée depuis 2011 en collaboration avec le Rectorat de l'académie de Toulouse, la région Bretagne et l'agence de communication By Agency. Elle a pour objectif de promouvoir auprès de publics féminins l'accès aux formations et aux métiers des industries de carrières et matériaux de construction.

Les bilans consultés par la mission n'évoquent pas, en revanche, les résultats concrets auxquels de telles actions ont pu donner lieu.

2.3 Pour introduire une culture pérenne d'évaluation dans l'univers des partenariats école-entreprise, certaines méthodes évaluatives qualitatives et quantitatives pourraient produire des résultats intéressants

2.3.1 L'évaluation des partenariats école-entreprise passe par l'atteinte d'objectifs intermédiaires concernant l'orientation, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes

Afin de vérifier si les partenariats avec le monde économique facilitent l'insertion professionnelle des jeunes (article 1er du Code de l'éducation), l'atteinte de cinq objectifs intermédiaires, mériterait un examen plus approfondi. Il s'agira, plus précisément, de répondre aux cinq questions suivantes :

1. Les partenariats avec le monde économique contribuent-ils à une orientation plus éclairée et davantage choisie par les jeunes ?
2. Les partenariats avec le monde économique contribuent-ils à développer chez les jeunes l'esprit d'initiative et d'entreprendre ?
3. Les partenariats avec le monde économique favorisent-ils l'acquisition par les jeunes de repères pour mieux appréhender le monde économique et professionnel, et des compétences pour être adaptables et mobiles ?
4. S'agissant de la communauté éducative (enseignants, conseillers d'orientation, chefs d'établissement, présidents d'université…), les partenariats avec le monde économique impactent-ils les représentations et les pratiques dans le sens d'une meilleure insertion dans l'emploi des jeunes ?
5. S'agissant des employeurs, les partenariats avec le monde éducatif impactent-ils les représentations et les pratiques dans le sens d'une meilleure insertion dans l'emploi des jeunes ?

À l'exception les résultats parcellaires des cinq évaluations décrites ci-dessous, la mission n'a pas pu recenser d'autres données évaluatives concernant des dispositifs spécifiques, ou encore des études sur l'impact des relations partenariales susceptibles d'apporter des réponses satisfaisantes à ces cinq questions.

2.3.2 Un certain consensus quant à l'efficacité des relations partenariales imprègne les milieux en charge de leur impulsion

En dépit de l'état lacunaire des données évaluatives, la mission a pu observer la prédominance d'un certain **consensus sur l'efficacité des relations partenariales** dans les milieux en charge de leur impulsion. Ce consensus prend appui sur **un socle législatif** avec l'inscription du renforcement des liens école-entreprise dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il trouve **une traduction institutionnelle** dans la création, en octobre 2013, du Conseil national éducation économie (CNEE) et du Comité Sup'Emploi, chargés tous deux de promouvoir cette politique et notamment d'élargir le champ de ces coopérations.

2.3.3 Les auditions de la mission comme les focus groupes conduisent à des conclusions plus nuancées quant aux bienfaits des partenariats pour les jeunes

Les auditions réalisées par la mission auprès des acteurs économiques, des responsables académiques comme de l'administration du travail en région invitent, en revanche, à des conclusions, provisoires à ce stade, mais encourageantes quant aux effets plutôt tangibles des partenariats école-entreprise sur l'insertion professionnelle des jeunes :

- Un effet palpable dans l'accès à l'information sur le monde économique, les métiers et filières, en dépit des offres concurrentes et non coordonnées en matière des emplois et des compétences ;
- un effet diffus sur une orientation scolaire, universitaire, et professionnelle éclairée du fait du paysage institutionnel mouvant du service public de l'orientation ;
- un effet positif pour l'acquisition de connaissances et de compétences, de l'esprit d'entreprendre, partiellement objectivé par l'auto-évaluation EPA ou l'enquête longitudinale réalisée par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) ;
- un effet certain pour l'accès au stage lorsque les partenariats offrent aux jeunes un réseau/capital social de substitution.

Les focus groupes réalisés auprès des enseignants comme les entretiens conduits auprès des chefs d'entreprise et leurs représentants apportent des éléments d'appréciation plus nuancée quant aux évolutions intervenues dans les représentations des enseignants et des employeurs (V. annexe 1 Attentes et représentations des parties prenantes).

Dans tous les cas, et pour introduire une culture pérenne d'évaluation dans l'univers des partenariats école-entreprise, ces quelques données d'observation de la mission devront faire l'objet de vérifications empiriques par des méthodes évaluatives rigoureuses, qualitatives et quantitatives, avant d'accéder à un caractère généralisable.

Ces méthodes évaluatives devront choisir et/ou combiner les techniques brièvement exposées dans cette annexe, en fonction des objectifs poursuivis (pertinence, qualité, efficacité…), des populations-cibles (élèves, enseignants, communauté éducative, professionnels…) et du type d'actions partenariales déployées à la suite des accords et conventions : étude d'impact, enquête de satisfaction, visites et observations *in situ*, entretiens avec les acteurs et les bénéficiaires, enquêtes longitudinales.

2.3.4 L'évaluation des effets positifs des partenariats sur l'insertion professionnelle des jeunes par des expérimentations contrôlées présente des complexités méthodologiques

L'évaluation des effets positifs des partenariats par des études d'impact présente des complexités méthodologiques que la mission a tenté d'éclairer, à travers les travaux déjà conduits par la DARES[180] pour l'évaluation des effets des politiques actives d'emploi sur le parcours d'insertion des jeunes.

On appelle « impact », ou « effet net », d'un dispositif, la différence entre les situations d'un jeune dans deux cas : dans le premier, il aurait bénéficié du dispositif et dans l'autre, il n'en aurait pas bénéficié. Pour la DARES, évaluer un tel impact serait simple s'il était possible d'observer et de comparer ces deux situations hypothétiques. **Or, il n'y a toujours qu'une seule des deux situations qui est observée, l'autre situation étant qualifiée de « contrefactuelle ». On ne peut donc pas évaluer directement l'effet d'un dispositif jeune par jeune de cette manière**.

De plus, les jeunes bénéficiaires sont en général différents des jeunes non bénéficiaires, sauf dans le cas « idéal » où les jeunes ont été affectés de manière aléatoire au dispositif à évaluer. Ces différences peuvent se manifester de manière objective, suivant des caractéristiques dites « observables » : il peut exister des différences d'âge, de niveau d'éducation, d'expérience professionnelle, de durée de chômage, etc. Mais elles peuvent également être moins nettes pour un observateur extérieur et constituer des caractéristiques « inobservables » : il peut s'agir de différences de motivation, de capacité à se projeter dans l'avenir, d'une valorisation plus ou moins grande du court terme par rapport au long terme, etc. Mais surtout, **la participation ou non à un dispositif est, en général, le résultat d'un choix rationnel**. Ce choix peut émaner du jeune lui-même ou d'autres personnes qui l'encadrent, le conseillent ou l'orientent dans ses démarches. Par conséquent, **toute comparaison sans précaution du devenir des jeunes qui bénéficient du dispositif par rapport au devenir de ceux qui n'en bénéficient pas ne pourra, en aucun cas, correspondre à une mesure de l'impact de ce dispositif**. En pratique, il ne s'agit pas d'un simple problème de précision plus ou moins grande ; le risque peut aller jusqu'à attribuer à tort un effet positif (ou négatif) au dispositif étudié.

Toute la difficulté des évaluations d'impact des politiques publiques tient donc, selon l'analyse de la DARES, à la prise en compte de ces « biais de sélection ». **En dehors du cadre des expérimentations contrôlées (voir encadré), il faudra utiliser des outils statistiques pour rendre comparables *a posteriori* les jeunes qui ont bénéficié du programme et ceux qui n'en ont pas bénéficié**. Les méthodes utilisées dépendent des données disponibles et nécessitent des hypothèses plus ou moins vraisemblables afin de construire les situations « contrefactuelles ».

Même si l'on peut objecter que les comparaisons issues de ces données ne permettent pas de pleinement prendre en compte toutes les différences inobservables qui expliquent notamment que seules certaines personnes participent aux programmes mis en place parmi toutes celles qui y sont éligibles, ces comparaisons représentent néanmoins une nette amélioration par rapport à de « simples » comparaisons de taux de sortie entre les dispositifs.

[180] Romain Aeberhardt, Laure Crusson, Patrick Pommier (DARES), « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », *France, portail social*, édition 2011.

Les expérimentations « contrôlées »

Elles consistent à désigner de manière aléatoire, parmi un groupe de jeunes éligibles à une certaine mesure de politique publique, ceux qui en bénéficieront, puis de les comparer quelques mois ou années plus tard à ceux qui étaient éligibles mais n'en ont pas bénéficié. Elles nécessitent cependant la mise en œuvre de protocoles très rigoureux et donc une logistique assez pesante. Comme beaucoup de démarches évaluatives, elles ne donnent des résultats qu'après plusieurs années compte tenu du recul nécessaire.
Même si ces expérimentations permettent de supprimer totalement les biais de sélection et à ce titre sont parfois présentées comme l'approche idéale en termes d'évaluation des politiques publiques, elles ont également leurs limites et ne peuvent se substituer systématiquement aux autres modes d'évaluation.
On ne peut pas toujours tout évaluer par des expérimentations avec un groupe dit « traité » et un groupe dit « témoin » constitués par tirage au sort. Par exemple, les dispositifs expérimentaux concernent parfois très peu de jeunes. On manque alors de « puissance » pour toute analyse quantitative, c'est-à-dire que les effectifs seraient de toute façon trop faibles pour pouvoir conclure d'un point de vue statistique que les écarts observés relèvent du dispositif et non pas du hasard. Par ailleurs, évaluer un dispositif qui n'est pas encore en régime de croisière n'est pas toujours pertinent. Si le contenu du programme n'est pas très bien défini pour les acteurs locaux, on ne sait alors pas ce que l'on est en train d'évaluer. À l'inverse, les expérimentations contrôlées sur des dispositifs déjà en place nécessitent que le nombre de places disponibles soit suffisamment restreint, de telle sorte qu'il soit éthiquement acceptable de choisir de manière aléatoire les jeunes qui participent parmi ceux qui sont éligibles au dispositif.
Enfin, les méthodes expérimentales nécessitent une attention particulière dans la mise en place des protocoles afin de limiter le risque que le cadre expérimental ait une influence sur le comportement des groupes étudiés.

Source : R. Aeberhardt, L. Crusson, P. Pommier (DARES), « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », France, portail social, *édition 2011*.

Pour la DARES, la réalisation d'évaluations d'impact au sens strict est exigeante : en données, en compétences, en temps, etc. Aussi n'en dispose-t-on pas de manière systématique. Pour autant, les différents programmes devront faire l'objet *a minima* d'un suivi statistique, préalable indispensable à l'évaluation, données actuellement indisponibles pour l'évaluation des partenariats entre le monde éducatif et le monde économique.

Deux évaluations de politiques publiques conduites dans le champ de l'éducation nationale seront pourront servir de modèle pour l'évaluation de l'impact des partenariats école-entreprise sur l'insertion professionnelle des jeunes.

- La première est une expérimentation « contrôlée » menée dans le cadre du laboratoire J-PAL Europe[181] de PSE - Ecole d'économie de Paris pour évaluer un programme intitulé « Mallette des parents », mis en œuvre à titre expérimental durant l'année scolaire 2008-2009 dans une quarantaine de collège de l'académie de Créteil, majoritairement en zone d'éducation prioritaire. Il s'agit d'un dispositif relativement léger consistant en trois réunions-débats réunissant des parents d'élèves de sixième et des acteurs du collège. Elles sont axées sur l'aide que les parents peuvent apporter aux enfants, les relations avec le collège et la compréhension de son fonctionnement. Des formations complémentaires axées sur les mêmes thèmes ont ensuite été proposées aux parents. Tel qu'il a été déployé, le coût de ce dispositif se situe entre 1000 et 1500 euros par collège (à ne pas confondre avec le coût de l'évaluation de l'expérimentation)[182].

[181] J-PAL, laboratoire d'action contre la pauvreté, est un réseau mondial de professeurs « *unis par leur utilisation de l'évaluation aléatoire comme moyen de répondre à des questions critiques pour la lutte contre la pauvreté* ». Voir www.povertyactionlab.org
[182] http://www.parisschoolofeconomics.eu/fr/actualites/rapport-final-la-mallette-des/

Le protocole d'expérimentation consiste à inviter par le principal, les parents volontaires d'environ 100 classes de sixième (sur un total de 200), tirées au sort dans chaque collège, à participer à la série de réunions. En comparant les parents ou les élèves des classes bénéficiaires du dispositif et des classes témoin (non tirées au sort) en fin d'année, l'équipe d'évaluation a estimé être en mesure d'isoler l'impact du programme. En effet, comme le tirage au sort assurerait qu'il n'existe aucune différence systématique entre les deux groupes de classes au départ, les différences que l'on peut observer en fin d'année pourraient être sans aucun doute attribuées à une cause unique : le bénéfice du programme.

- La seconde expérimentation, conduite aussi par J-PAL Europe, consiste à évaluer l'effet de l'organisation de deux réunions collectives de deux heures chacune entre le chef d'établissement et les parents des élèves exposés au risque de décrochage, dans des classes de troisième dans l'académie de Versailles. L'expérimentation consiste à mesurer si ces deux réunions suffisent à faire évoluer très sensiblement les projets des familles et à élargir le spectre des orientations envisagées. Les coûts occasionnés par le programme sont essentiellement les coûts de conception et de production des DVD et des guides mis à disposition des principaux pour identifier les élèves cibles et mener les réunions d'information. Il s'agit donc surtout de coûts fixes, dont le niveau n'augmente pas avec le nombre d'élèves concernés par le programme[183].

  Les chefs d'établissement ont d'abord identifié les élèves pouvant bénéficier de cette intervention : cette présélection a compté 1 130 élèves dans 179 classes de troisième. Un tirage au sort a ensuite déterminé 97 classes dans lesquelles l'intervention serait expérimentée durant l'année 2010-2011. La comparaison des trajectoires scolaires de ces élèves avec ceux des 82 classes qui servent de point de référence permet de mesurer l'effet causal de ces réunions. Le tirage au sort assure que les élèves des deux types de classes, les classes expérimentales et les classes témoin, sont en tous points semblables initialement et ne diffèrent ensuite qu'en raison de l'intervention.

2.3.5 L'intérêt des enquêtes annuelles « insertion professionnelle » conduites par la DEPP résiderait dans leur déclinaison par académie

Les responsables de la DEPP[184] ont éclairé la mission sur les possibilités offertes par les enquêtes sur l'insertion dans la vie active IVA et insertion professionnelle des apprentis dans la vie active IPA. Ces enquêtes portant sur le devenir des jeunes sortants de l'enseignement professionnel de l'Éducation nationale et des CFA (voir encadré) sont réalisées, tous les ans, sept mois après leur sortie et présentent, de ce fait, un intérêt conjoncturel. Elles mesurent, par ailleurs, l'impact différencié des études sur la situation des jeunes, en fonction de leur niveau de sortie.

Enquêtes insertion dans la vie active IVA et insertion professionnelle des apprentis dans la vie active IPA

Le ministère de l'Éducation nationale réalise chaque année une enquête sur la situation des jeunes, quelques mois après qu'ils aient quitté le système éducatif. Les sortants des lycées d'enseignement technologique ou professionnel sont interrogés sur leur situation professionnelle au 1er février. Cette enquête annuelle, pilotée au plan national par la Direction de la programmation et du développement, concerne tous les établissements secondaires publics et privés relevant du ministère de l'Éducation nationale : les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels. Les questionnaires sont envoyés en février à tous les élèves qui ont quitté le lycée au cours ou à la fin de l'année scolaire précédente, et qui ne poursuivent pas d'études dans un autre établissement.

[183] http://www.povertyactionlab.org/news/r%C3%A9sum%C3%A9-du-rapport-%C2%AB-la-mallette-des-parents-en-3%C3%A8me-%C2%BB

[184] Entretien DEPP du vendredi 3 avril 2015.

L'enquête renseigne sur la situation de ces sortants, sur les difficultés qu'ils rencontrent à leur entrée dans la vie active, sur le rôle du niveau de formation en matière d'emploi, sur l'impact des mesures en faveur de l'emploi des jeunes. L'évolution des modalités d'insertion a eu des conséquences sur le contenu même de l'enquête, qui détaille davantage les modes de recherche d'un emploi, et permet au jeune de décrire tous ses acquis et expériences, et de donner son avis sur sa situation, sa formation.

L'enquête IVA est le seul dispositif national qui renseigne, tous les ans, l'ensemble des partenaires en charge de l'enseignement et de la formation professionnelle, établissements, rectorats, collectivités territoriales, milieux professionnels, sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, quelques mois après la fin de leur formation.
Si la couverture de l'enquête est maintenant très large et donc pratiquement exhaustive dans le champ considéré, il faut cependant garder à l'esprit quelques précautions dans certaines utilisations. Tout d'abord, l'enquête ne couvre pas tous les sortants du système éducatif qu'il s'agisse des sortants du collège ou des sortants aux niveaux supérieurs. S'agissant des lycées, le taux de réponse (de l'ordre de 50 %), et la méthode de questionnement (voie postale, auto administré) doivent être présents à l'esprit en cas d'utilisation à des niveaux très fins, géographiques ou en terme de filières ou spécialités.
Le ministère de l'Éducation nationale réalise également chaque année, une enquête auprès des jeunes sortis d'un centre de formation d'apprentis (CFA) dont le dispositif est rénové en 1998. Les jeunes apprentis interrogés sur leur situation au premier février 1999, sont sortis au cours ou à la fin de l'année 1997-1998 des CFA. L'enquête IPA est exhaustive en termes de CFA et de niveaux de formation. Sont aussi concernés par cette enquête, les CFA relevant du ministère de l'agriculture et de la pêche.

Pour la réalisation de l'enquête IPA, les chefs d'établissement interrogent par voie postale les élèves ayant quitté leur établissement. L'accès sous internet à un serveur académique est mis à leur disposition pour faciliter la gestion de l'enquête et pour la saisie des questionnaires. Les non-répondants à l'enquête sont relancés par les services statistiques académiques (SSA). Les réponses aux questionnaires, saisies sous internet par les chefs d'établissements, sont contrôlées par les SSA (la pondération étant calculée automatiquement). Les jeunes peuvent répondre à l'enquête sur Internet depuis 2013. Certaines académies font des relances téléphoniques, en partenariat financier ou non avec des instances régionales. Le taux de réponse de cette enquête, en 2014, a été de 50 %.

Pour la réalisation de l'enquête IPA, les directeurs de CFA interrogent par voie postale les apprentis ayant quitté leur établissement et transmettent les questionnaires et les données de gestion de l'enquête aux services statistiques académiques (SSA). Ces derniers assurent la saisie des données de cadrage et des questionnaires, le niveau national se chargeant de la pondération et renvoyant les fichiers aux SSA. Certaines académies font des relances téléphoniques, en partenariat ou non avec des instances régionales. Le taux de réponse de cette enquête, en 2014, a été de 50 %.

Etant donné que les deux enquêtes font l'objet d'avis d'opportunité du conseil national de l'information statistique (CNIS), **l'introduction de tout module ou question complémentaires pour mesurer l'appréciation d'un dispositif de partenariat école-entreprise, par exemple, devra faire l'objet d'une demande particulière auprès du CNIS**. Dans la mesure où la collecte de l'information s'effectue par les services académiques, leurs résultats pourraient servir de **données de cadrage aux études d'impact envisagées dans des académies ou établissements expérimentateurs d'un dispositif de partenariat école-entreprise**, quelle que soit la méthode d'évaluation retenue, quantitative ou qualitative.

2.3.6 Malgré un taux de réponse inégal, les enquêtes d'insertion professionnelle des diplômés des universités révèlent des résultats encourageants, signe d'un début de professionnalisation des initiatives prises par celles-ci

Dans une étude sur les jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2010 trois ans après, interrogés dans le cadre de ses enquêtes Génération, le Céreq constate que **seuls les ingénieurs, les docteurs et les diplômés de la santé et du social sont épargnés par la difficulté à accéder à l'emploi**. *« Pour tous les autres, la situation après trois ans de vie active s'est aggravée entre 2007 et 2013* ». À grands traits, montre le Céreq, les formations les plus proches du marché du travail sont celles où l'insertion dans l'emploi est la meilleure : **BTS, DUT, bac +2 dans le secteur santé-social et licences professionnelles** se classent au même niveau que les diplômés des grandes écoles pour trouver un travail, même si leurs conditions d'emploi diffèrent.

Par ailleurs, les chiffres de la réussite dans tel ou tel établissement ou filière peuvent aussi refléter, selon le Céreq, **des réalités d'ordre socio-économique** : *« Par exemple, la très bonne insertion des médecins s'accompagne d'une origine sociale très marquée : souvent des enfants de cadres ou professions libérales, ce qui est aussi le cas des diplômés d'écoles de commerce et d'écoles d'ingénieurs qui viennent des milieux plus favorisés »*. Le même effet se retrouve dans certains territoires et/ou certains établissements plus porteurs du fait de leur situation, leur **environnement économique** ou le **prestige** : *« Dans une université du centre de Paris, on a plus de chances de réussir à niveau égal : en raison de l'origine sociale, et aussi du prestige qu'apporte l'université aux diplômés, notamment par sa recherche, ce que les indicateurs d'insertion ne reflètent pas »*[185].

Il faut enfin noter que, selon les experts du Céreq, les résultats plutôt encourageants de l'enquête annuelle d'insertion professionnelle des diplômés des universités, attesteraient, de l'enclenchement d'un *« vaste mouvement de professionnalisation* » des initiatives prises par les universités, notamment avec la traduction de chaque diplôme en compétences au sein d'un registre national[186]. **La cinquième enquête nationale réalisée par le ministère de l'enseignement supérieur, entre décembre 2013 et avril 2014**, porte sur les diplômés 2011 de DUT, de licence professionnelle et de master sur la base des données transmises par les universités. Elle a pour objet d'évaluer la situation professionnelle, 30 mois après l'obtention du diplôme, des diplômés français issus de la formation initiale, n'ayant pas poursuivi ou repris d'études dans les deux années suivant l'obtention de leur diplôme[187]. Le taux de réponses exploitables sur l'ensemble des universités est de 71 %, mais ce taux varie sensiblement d'une université à l'autre (de 92 % à 28 %). Le taux de réponse et les effectifs de répondants jouant sur la qualité des données, le MESR a décidé de ne pas diffuser les résultats des universités ayant des effectifs de répondants trop faibles (moins de 30) ou un taux de réponse inférieur à 30 % et de signaler par la mention « résultats fragiles » celles dont le taux de réponse est inférieur à 50 %[188].

L'introduction de tout module ou question complémentaires pour mesurer l'appréciation d'un dispositif de partenariat université-entreprise, pourra être utilement envisagée avec les services en charge de ces enquêtes annuelles au sein du MESR.

---

[185] « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *Bref du Céreq*, n°322, septembre 2014.et entretine avec Boris Ménard auteur de l'enquête, *Le Monde* du 24/09/2014.

[186] Entretien avec Boris Ménard, *Le Monde* du 06/01/2015. Voir aussi l'annexe 3.

[187] Cette population représentant respectivement 10%, 51% et 38% de l'ensemble des diplômés de DUT, de licence professionnelle et de master : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/enquete_2014_(diplomes_2011)/02/2/Note_presentation_380022.pdf

[188] http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/enquete_2014_(diplomes_2011)/02/0/Note_de_methodologie_380020.pdf

PIECE JOINTE – TABLEAU DE SUIVI DE LA CONVENTION EXPERIMENTALE MESR – CENTRE DE FORMATION DE LA PROFESSION BANCAIRE (CFPB)

ACTIONS A ENTREPRENDRE	OBJECTIFS	OBSERVATIONS / POINTS D'AVANCEMENT
Développement des Passerelles vers les M2 en parallèle de M1 non bancaires	fin 2014 : 10 passerelles avec un min. de 150 candidats	Pas de solution financière simple ; un certain nombre de pistes de financement sont explorées .Ouverture à Nancy en 2014 grâce à des subventions OCTA
Développement des Passerelles vers les M1 en parallèle à des L3 de licences non bancaires		La CPU serait plus favorable à ce dispositif ; reste la question relative à la sélection en M1. Vu le développement des cursus M1/M2, si les passerelles se développent, il serait intéressant de les orienter plutôt en parallèle des Licences non bancaires
Développement des licences et masters en alternance	croissance de 5 % par an	Depuis 2007, nous sommes passés de 55 à 110 partenariats en BTS licences et masters .Il existe des axes de développement avérés sur les bassins d'emploi mais commencent à poindre des problèmes quant à la capacité de mise en œuvre de moyens matériels et humains des universités pour faire face à la demande
Dynamiser / optimiser le BTS Banque en Formation Initiale pour la filière alternance : améliorer les sourcings, réduction du taux d'absentéisme ; qualité de la fonction tutorale		Mise en œuvre d'un process qualitatif depuis 2011 qui permet d'améliorer la préselection des jeunes, de diminuer le taux d'absentéisme et de renforcer l'accompagnement des alternants. Ce process qualité a permis de mieux cibler les profils, de développer la formation tuteurs et maitres d'apprentissage et de faire reculer l'absentéisme. A noter, la réforme du BTS Banque mené en étroite collaboration avec l'Éducation Nationale ; nouveau cursus est dispensée en FI et alternance depuis la rentrée 2014
Dynamiser / optimiser le BTS Banque en Formation Initiale pour la filière statut scolaire : tester puis développer la formule BTS 1 + 1	en cas de démarrage 2012 / 2013, 25 % des élèves en 2014	Pas d'écho favorable à ce dispositif pour le moment. Pilote à Besançon qui a démarré à la rentrée 2013 et reconduit à cette rentrée 2014
Création d'un parcours CCE dans le cadre de la licence de banque en formation continue	400 candidats rentrée 2014	Parcours en place, inscriptions en progression régulière. Quelques freins à l'ouverture de groupes parfois dûs aux effectifs un peu faibles (effectifs de 350 personnes environ inscrits à cette rentrée 2014)
Développement des partenariats pédagogiques pour les licences et les masters : maintien de la qualité et des mises à jour des cursus en place ; développement de blocs de compétences sur d'autres référentiels métiers (back office, gestion des risques, conformité)		Licence back middle office gestion d'actifs ouverture en septembre 2013 avec Paris X , Master Chargé d'affaires entreprise à Strasbourg , M1 en alternance sur plusieurs sites .Projet d'ouverture d'un M2 gestion d'actif pour la rentrée 2015
Mise en place de nouveaux partenariats pour la diffusion du master CAE; projet en cours également sur Dijon voir Marseille et PARIS	3 universités d'ici fin 2013	Pilote effectué sur l' université de Strasbourg en 2013 , reconduit à la rentrée 2014

Poursuite et consolidation du partenariat pédagogique au titre du BTS Banque		Dispositif AMF pour les BTS mis en œuvre pour la session d'examen 2013. Taux de réussite en deçà des attentes
Développement de projets de formation en coopération avec les universités sur le bassin méditerranéen		Piste au Maroc à explorer sur la licence banque
Innovation pédagogique : partenariat régulateur / profession bancaire / universités : outils pédagogiques couvrant le champ de la régulation		Réunion ACP/AMF le 28 février 2013.Projet en stand by pour le moment
Action de promotion auprès des BAIP et SCUIOP		La CPU est prête à relayer cette démarche auprès des universités partenaires (cf accord cadre)
Participation des professionnels de la banque dans les enseignements		Principe de la participation des professionnels au titre des enseignements repris également dans l'accord cadre signé avec la CPU (annexe)
Participation au sein des conseils de perfectionnement		Acté dans les conventions de partenariats. A mettre en œuvre
Action visant à favoriser l'accueil des apprenants en situation de handicap		La licence BO gestion d'actifs qui s'est ouverte en 2013 est composée d'un tiers environ d'alternants TH. Reconduite cette année
Favoriser l'ouverture des nouvelles sections d'apprentissage et/ou l'ouverture à l'apprentissage de formations préparant à des métiers transverses / fonctions supports dans le secteur bancaire		En cours . (Voir point 5)
Faciliter l'atteinte des objectifs ci-dessus en permettant au CFPB d'apporter son concours au service public d'enseignement supérieur		Projet en cours concernant le démarrage de notre Etablissement d'Enseignement Technique Privé

Source : DGESIP