



Ministère des solidarités et de la santé
Ministère du travail de l'emploi et de l'insertion
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports

CONCOURS EXTERNE, INTERNE ET TROISIEME CONCOURS POUR LE RECRUTEMENT DES CONSEILLERS D'EDUCATION POPULAIRE ET DE JEUNESSE

Année 2020
Mardi 15 septembre 2020
13H00 à 17H00 (horaires de métropole)

EPREUVE : 1 (interne et troisième concours). 2 (externe) :

(Spécialité «**Sciences de l'éducation et territorialisation des politiques éducatives**»). Rédaction d'une note à partir d'un dossier comportant 20 pages maximum portant sur un sujet en rapport avec la réalité contemporaine, en articulation avec les politiques publiques de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, choisi dans l'une des spécialités définies à l'article 1 de l'arrêté du 26 juillet 2019 fixant les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse. Cette épreuve permet de vérifier les qualités de rédaction, d'analyse et de synthèse du candidat ainsi que son aptitude à dégager des solutions appropriées. Elle permet en outre de tester la connaissance et la maîtrise de la spécialité tant dans son aspect technique et pédagogique que dans son cadre institutionnel, ainsi que ses enjeux culturels, éducatifs et sociaux (durée : quatre heures ; coefficient 4 ; un sujet par spécialité).

IMPORTANT : dès la remise du sujet, les candidats sont priés de vérifier la numérotation et le nombre de pages du dossier documentaire. Ce dossier comporte 9 documents et 20 pages.

Sujet :

Vous êtes affecté(e) en qualité de conseiller(ère) d'éducation populaire et de jeunesse dans une direction départementale de la cohésion sociale située dans un département à dominante rurale.

Convaincue que l'ancrage géographique de jeunes ruraux peut constituer une force dans leur parcours, la préfète entend proposer au recteur une démarche d'appui pour mobiliser l'éducation populaire au profit d'un plan d'action visant à améliorer les trajectoires de jeunes résidant en milieu rural et dans les villes moyennes sans assignation à résidence, ni injonction à la mobilité.

Elle vous demande à cet effet une note lui permettant :

- de mieux comprendre les phénomènes d'inégalités scolaires en milieu rural et dans les petites villes,
- et de proposer au recteur des actions mobilisant notamment les acteurs et les partenaires de l'éducation populaire.

La préfète demande qu'une attention particulière soit portée à l'accompagnement des trajectoires d'orientation des filles.

Vous rédigerez cette note à partir des documents mis à votre disposition et de vos connaissances sur le sujet.

Documents joints :

Document 1 : extrait de l'appel à projet « Jeunes en milieu rural », Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation Populaire (INJEP), 2019, (2 pages).	Pages 1 et 2
Document 2 : extrait du rapport de la mission, « Orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes, « Restaurer la promesse républicaine », Salomé Berlioux (2 pages).	Pages 3 et 4
Document 3 : extrait d'article, Pourquoi l'éducation prioritaire ne fonctionne pas, Libération, Marie Piquemal, 27 septembre 2016 (4 pages).	Pages 5 à 8
Document 4 : extrait d'interview, Localtis, le 27 février 2018 Propos recueillis par Valérie Liquet, interview - Pour le sociologue Daniel Frandji, la "fragmentation" guette l'école républicaine et ce n'est pas forcément une bonne nouvelle pour sa démocratisation (3 pages).	Pages 9 à 11
Document 5 : Extrait de fiche repères INJEP, l'éducation populaire en France, Mai 2019 (1 page).	Page 12
Document 6 : Extrait du Bulletin de Recherche Formation-Emploi « séjour des jeunes à l'étranger », CEREQ BREF, N° 371, 2019 (4 pages).	Pages 13 à 16
Document 7 : Extrait présentation « Artem – ensemble vers la réussite » (2 pages).	Pages 17 et 18
Document 8 : la Nouvelle République, publié le 21/12/2019 à 06:25, mis à jour le 21/12/2019 à 10, Le campus rural se dessine à Secondigny (1 page).	Page 19
Document 9 : extrait Journal Le Monde, 03 mai 2019, Camille Stromboni, Des campus connectés pour les jeunes des territoires ruraux (1 page).	Page 20

Extrait de l'appel à projet « Jeunes en milieu rural », INJEP 2019

La situation des jeunes dans les territoires ruraux

Au recensement de population de 2015, 11,7 millions de jeunes de 17 à 29 ans vivaient en France dont 3,2 millions dans le rural, soit 27 % de l'ensemble des jeunes de ces âges.⁶

D'après le commissariat général à l'égalité des territoires, dans les espaces très peu denses de France métropolitaine, les jeunes de 18 à 29 ans qui constituent 14,7% de la population Française représentent seulement 9,7% de la population des territoires ruraux⁷.

Selon le CESE⁸, les jeunes sont 1,6 million de 15 à 29 ans à résider dans les espaces à dominante rurale, qui accueillent 18 % de la population totale.

La délimitation et la qualification des espaces ruraux et des zones rurales diffèrent selon les méthodologies appliquées.

En outre, les jeunes ruraux s'orientent après la 3^{ème} davantage vers la voie professionnelle que leurs homologues urbains et font en moyenne des études supérieures plus courtes. Entre 15 et 19 ans, 58 % des jeunes ruraux sont en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, soit 13 points de plus que les jeunes urbains.⁹ Cela résulterait, entre autres, de l'offre de formation de proximité et des freins, notamment financiers, à la

³ CGET, dossier du 20 mai 2016, « nos ruralités, une chance pour la France »

⁴ Arnaud Marty, Regards d'acteurs, nouvelles ruralités, dans Prospective et stratégie 2014/1-2 (Numéros 4-5)

⁵ Le Programme d'Investissements d'Avenir (PIA), engagé depuis 2010, se poursuit au service de la compétitivité, de la croissance et de l'emploi en France. Ce programme est, lui aussi, doté de près de 57 milliards d'euros qui ont été mobilisés en plusieurs temps. Piloté par le Secrétariat Général pour l'Investissement, le PIA a été mis en place par l'Etat pour financer des investissements innovants et prometteurs sur le territoire, avec un principe de co-financement pour chaque projet. Il intervient dans quatre secteurs prioritaires :

- L'enseignement supérieur et la Recherche;
- Les industries et PME;
- Le Développement durable;
- L'économie numérique.

Le troisième volet de ce programme s'inscrit dans le cadre du Grand Plan d'Investissement (GPI) présenté par le Premier ministre le 25 septembre 2017.

⁶ Brutel C., Caractéristiques sociodémographiques des jeunes ruraux, INJEP/ Fiche Repères, juin 2019

⁷ CGET, *les dossiers d'observations n°2*, Les jeunes dans les territoires ruraux, Cécile Métayer, novembre 2014

⁸ CESE, Even D., Coly B.(Dir), 2017, Place des jeunes dans les territoires ruraux, Paris /Les avis du CESE

⁹ Brutel C., Caractéristiques sociodémographiques des jeunes ruraux, INJEP/ Fiche Repères, juin 2019

mobilité, même si une partie des jeunes quitte les territoires ruraux pour étudier ou travailler dans les pôles urbains. Parmi les personnes de 17 à 29 ans sorties du système éducatif, (ni scolarisées, ni en études) 37 % des jeunes urbains détiennent un diplôme du supérieur contre 28 % des jeunes ruraux.¹⁰

La moitié des jeunes ruraux de 15 à 29 ans sont actifs (emploi, apprentissage, stage rémunéré), soit 6 points de plus que les jeunes urbains.¹¹ En effet, les jeunes des territoires ruraux entrent plus tôt sur le marché du travail. Selon le rapport du CESE qui cite l'étude du CREDOC (centre de recherche pour l'étude et observation des conditions de vie), 59% des jeunes ruraux ont un emploi (contre 49% des jeunes urbains) et les catégories populaires (ouvriers et employés) y sont surreprésentées. Le taux de chômage des jeunes entre 18 et 24 ans domiciliés dans les cantons ruraux très peu denses atteint 25,1%, contre 27,1% en zones urbaines. Pourtant, 24,4% des jeunes de 18-24 ans domiciliés dans les espaces ruraux très peu denses ne sont ni en emploi, ni en formation, contre 20,8% des jeunes urbains. Les différences femmes/hommes devant la formation et l'emploi sont fortes : parmi les demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, 61% sont des femmes en Zones de revitalisation rurale (ZRR). La voiture est souvent la seule possibilité pour les déplacements quotidiens dans le rural, avec une mobilité plus coûteuse qu'en ville.

La facilité relative de l'accès au logement participe de l'attractivité des espaces ruraux. Cependant, l'offre de logements de petite taille y est limitée et la pression immobilière peut être très élevée en zones touristiques, littorales ou frontalières. L'offre de services de proximité est souvent insuffisante dans les territoires ruraux, où se posent des problèmes d'accès à la prévention et aux soins, en particulier pour les jeunes ruraux manquant de moyens financiers. La couverture numérique progresse mais des zones blanches subsistent. L'essor du numérique ne peut se substituer à la présence physique des services publics. Les territoires ruraux sont aussi moins bien dotés en services et équipements culturels, même si des associations y remédient en partie. Des politiques dites « de jeunesse » se limitent souvent dans les faits à la petite enfance, alors qu'est en jeu l'insertion socio-professionnelle des jeunes.

Pour favoriser le renforcement de « la place des jeunes dans les territoires ruraux », le CESE énonce plusieurs préconisations pour améliorer le quotidien de cette jeunesse « invisible » :

- Mettre en place au sein de chaque bassin de vie une démarche de « Campus ruraux de projets » dédiée à l'accompagnement des jeunes dans leurs projets ;
- Instaurer un « Pacte jeunes Ruraux » inscrit dans les contrats de ruralité.

L'enjeu pour les politiques publiques est donc de contribuer à renforcer le potentiel des territoires ruraux à la fois en termes de gouvernance mais également en termes de vitalité et de développement de projets.

En termes de gouvernance et afin de rattraper les inégalités constatées, il est préconisé la signature d'un Pacte jeunes ruraux au niveau national, décliné par territoire via les contrats de ruralité. Ce pacte nécessite la mise en place d'un accompagnement au plus près du terrain, qui implique de développer l'itinérance de l'offre de services. Il devrait comprendre des mesures visant spécifiquement les problématiques des jeunes ruraux, tels que le manque de fluidité au sein des parcours professionnels et de formation, les difficultés d'accès au logement, l'absence ou l'insuffisance de transports publics accessibles.

En termes de dynamiques et de projets, les priorités énoncées par le CESE et les différentes études menées par l'INJEP conduisent à retenir deux approches : construire une représentation positive de la jeunesse notamment en les associant à la définition des politiques les concernant, leur offrir également des opportunités notamment par la création d'activités pour faciliter leur autonomie et leur insertion sociale et professionnelle.

Document 2

Extrait du rapport de la mission, « Orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes, « *Restaurer la promesse républicaine* », Salomé Berlioux

P 6 et 108

Synthèse du rapport

En matière de choix d'orientation comme en matière de résultats scolaires, **les jeunes Français sont largement déterminés par leurs origines sociales et géographiques**. Ce n'est pas un phénomène nouveau. Mais **la fracture s'approfondit** entre les jeunes qui peuvent s'adapter aux standards du XXI^{ème} siècle et ceux qui, marqués par leurs origines, rencontrent d'autant plus de difficultés à « cocher toutes les cases » que celles-ci se multiplient.

Dans ce contexte, les jeunes des zones rurales et des petites villes ne sont pas dans la même situation de départ face à leur avenir que les jeunes des grandes métropoles. Ils ont accès à trop peu d'informations, trop peu de moyens de transport, trop peu de réseaux, trop peu d'opportunités. Pour leur formation, leur futur métier : le champ des possibles est réduit. D'autant plus que de puissants mécanismes d'autocensure limitent leurs aspirations. Et que leurs territoires sont souvent fragiles, économiquement et socialement.

Si grandir dans une zone de montagne ou dans une petite commune présente évidemment des avantages, notamment à l'heure des enjeux liés au réchauffement climatique, **les choix d'orientation représentent souvent un tournant**. Les jeunes de ces territoires font alors face à une addition d'obstacles, qui portent atteinte à l'égalité des chances entre les jeunes Français.

Les indicateurs pris dans leur ensemble montrent à quel point les collégiens, lycéens et étudiants des territoires isolés sont entravés à l'heure de construire leur avenir. A catégorie socio-professionnelle équivalente, à résultats scolaires équivalents, les défis qu'ils doivent affronter les placent dans une situation de départ nettement moins favorable que les jeunes parisiens, lyonnais ou bordelais. Avec **des conséquences individuelles et collectives, notamment en matière de cohésion nationale**.

Cette fracture est longtemps restée sous les radars des pouvoirs publics, la ruralité demeurant la grande absente des statistiques de l'Education nationale et **les contraintes territoriales effacées au profit de contraintes sociales ou de critères de réussite scolaire** – à l'exception du cadre de la politique de la ville.

Si la transformation de l'orientation engagée par le Gouvernement tient compte des déterminismes sociaux, **elle peut aller beaucoup plus loin en termes de reconnaissance symbolique et de solutions concrètes** pour les jeunes des territoires éloignés des grandes métropoles.

Ces obstacles appellent la mise en place de mesures dédiées, structurées ici en 4 axes et 25 préconisations.

ANNEXE. 4 LISTE DES PRÉCONISATIONS

AXE 1 : UN ENJEU DE REPRÉSENTATIONS

01. Développer des indicateurs adaptés aux jeunes des territoires ruraux et des petites villes, pour mieux orienter les politiques publiques
02. Promouvoir les talents des territoires
03. Sensibiliser l'entreprise à la diversité des territoires et aux enjeux de recrutement qui en

découlent

04. Intégrer la dimension territoriale dans les démarches d'ouverture sociale des grandes écoles

05. Créer un dispositif d'émancipation (*empowerment*) pour les jeunes femmes issues de la ruralité

06. Faire évoluer l'intitulé du Secrétariat d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale et de la jeunesse pour y mentionner l'égalité des chances

AXE 2 : UN ENJEU D'INFORMATION, D'ORIENTATION ET D'AMBITION

07. Placer l'orientation au coeur du projet pédagogique des collèges et lycées ruraux, grâce à des Cordées de la réussite adaptées

08. Mieux former les équipes éducatives à l'orientation en zone rurale : une expérimentation dès le collège sur le modèle de « TrouveTaVoie »

09. Dupliquer le modèle des « Mini-entreprises » dans 100 premiers collèges ruraux

10. Consolider et stabiliser les équipes éducatives des établissements isolés

11. Inciter les établissements d'enseignement supérieur à développer leur communication à destination des jeunes des territoires par un système de *bonus-malus*

12. Créer un programme national de mentorat adapté aux territoires éloignés des grandes métropoles

AXE 3 : UN ENJEU DE MAILLAGE TERRITORIAL

13. Proposer 30 000 stages dédiés aux élèves de 3ème des zones rurales

14. Organiser des écosystèmes pour l'orientation des jeunes ruraux au sein de leur territoire

15. Créer la « Fabrique des rôles-modèles » : un dispositif pour favoriser les rencontres inspirantes dans 100 premiers établissements ruraux

16. Systématiser les immersions des jeunes ruraux dans le monde de la formation et de l'emploi

17. Faciliter l'engagement des jeunes des territoires isolés : SNU, Service civique, engagements du quotidien

18. Favoriser l'utilisation du numérique pour soutenir l'orientation et les aspirations des jeunes ruraux

AXE 4 : UN ENJEU DE MOBILITÉ NATIONALE ET INTERNATIONALE

19. Engager une réflexion multi-acteurs sur le Capital jeune

20. Systématiser l'accès au permis de conduire à 17 ans

21. Lancer un programme expérimental « Découvre mon territoire ! »

22. Développer la fonction d'orientation des internats dans le prolongement du Plan « Internat du XXIème siècle »

23. Intensifier les dispositifs d'accès à la culture spécifiques pour les jeunes ruraux

24. Expérimenter des séjours de pré-rentrée dans 30 établissements d'enseignement supérieur

25. Mieux prendre en compte l'éloignement géographique dans le calcul des primes à l'internat et dans les critères d'attribution des bourses pour l'enseignement supérieur

Document 3

Extrait d'article, Pourquoi l'éducation prioritaire ne fonctionne pas, [Marie Piquemal](#) — 27 septembre 2016 à 07:39 https://www.liberation.fr/france/2016/09/27/pourquoi-l-education-prioritaire-ne-fonctionne-pas_1511626, p 1 à 4

Une enquête du Cnesco, mobilisant 22 équipes de chercheurs, révèle pour la première fois l'ampleur réelle des inégalités à l'école et les causes.

-
- Pourquoi l'éducation prioritaire ne fonctionne pas
-

Pourquoi notre système éducatif est-il si inégalitaire? Comment se fait-il que les politiques, de tout bord, affichent leur volonté de construire une école «républicaine»... Et que dans le même temps, les enquêtes internationales Pisa révèlent des inégalités sociales toujours en forte hausse? Lors de la dernière enquête de 2013, la France était en queue de peloton.

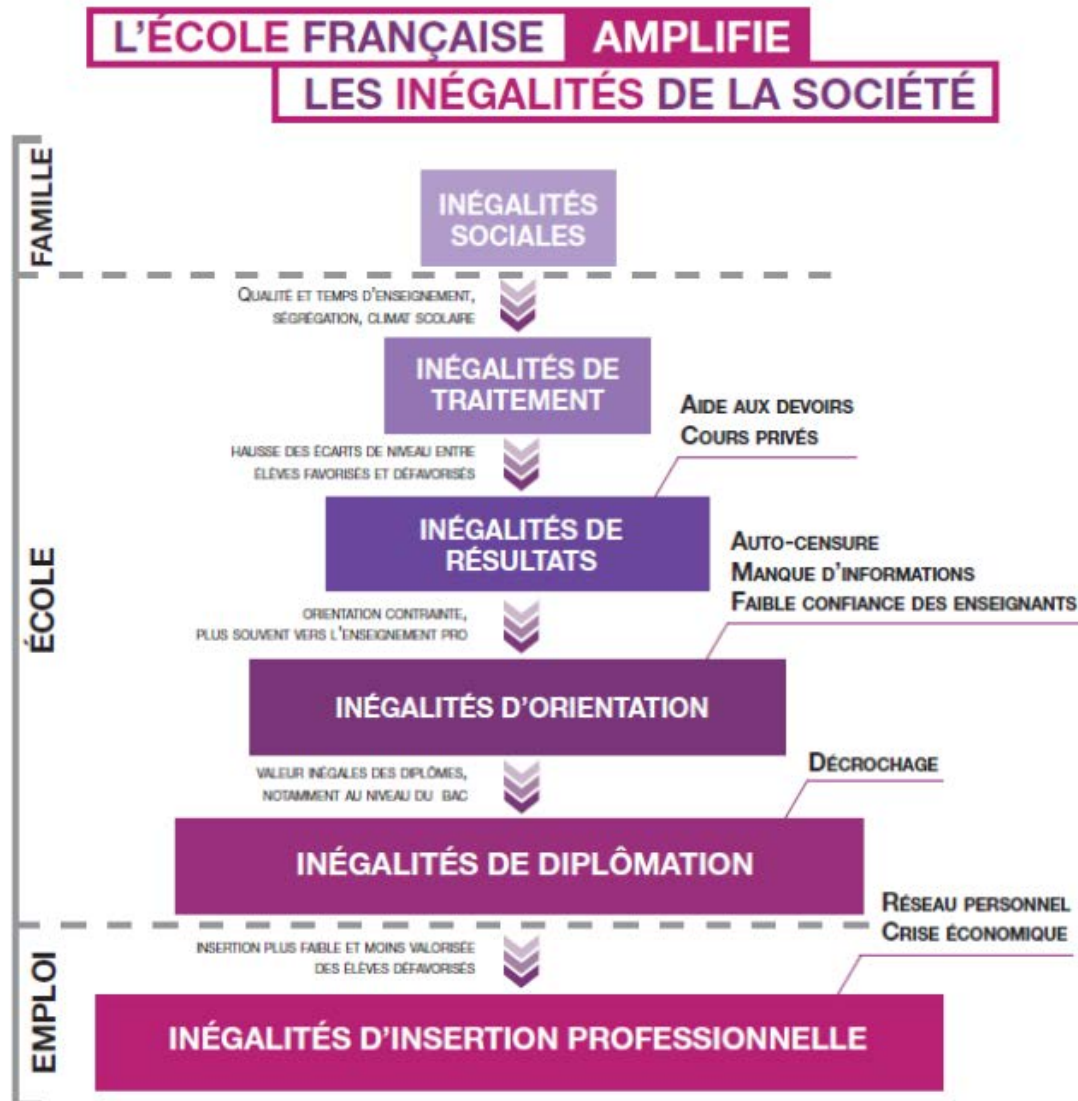
Alors que le prochain classement Pisa sera connu en décembre, le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (Cnesco) a plongé la tête dans les trente dernières années de politiques publiques menées en France. Le Cnesco, instance indépendante créée en 2013 pour évaluer les politiques publiques en matière d'éducation, a mobilisé pour l'occasion 22 équipes de chercheurs en France et à l'étranger. «*Des économistes, des didacticiens, des sociologues, des psychologues... Avec cette volonté de comprendre sans tabou comment nous en sommes arrivés là*», commence Nathalie Mons, la présidente du Cnesco. «*Les résultats cumulés de ces recherches sont étonnants mais les responsabilités ne sont pas toujours où l'on pense...*» Cinq découvertes [dans ce rapport, très dense](#).

1- Les inégalités progressent en France, alors qu'elles diminuent ailleurs

Sans s'avancer sur les résultats de la prochaine enquête Pisa, les derniers classements (publiés tous les trois ans) flanquent à chaque fois le bourdon à l'ensemble des acteurs éducatifs: notre école est la plus inégalitaire de tous les pays de l'OCDE comparables à la France. Pourquoi? D'abord, parce que chez nos voisins, la situation s'améliore: les politiques menées depuis quinze ans commencent à porter leurs fruits. En France, à l'inverse, nous n'avons pas réduit les inégalités d'un pouce. Pire, elles augmentent. Dans un premier temps, les inégalités avaient progressé parce que les élèves les plus défavorisés socialement voyaient leur niveau baisser. Mais *«très récemment, les inégalités se développeraient encore plus parce que les résultats de l'élite scolaire sont, eux, à la hausse»*, avance Nathalie Mons. Cette thèse reste à confirmer, avec les prochains résultats Pisa.

2- Un même diplôme n'a pas «le même rendement» selon l'origine sociale

Les inégalités à l'école sont en réalité un cumul de plusieurs inégalités, diverses, et qui souvent s'emboîtent les unes dans les autres. Les inégalités d'orientation par exemple, viennent souvent s'ajouter aux inégalités de résultat. L'autocensure et le manque d'information des familles pèsent sur les choix des élèves.



Les inégalités scolaires se poursuivent jusqu'à l'insertion sur le marché du travail. Un même diplôme n'a pas le même rendement: il ne donne les mêmes chances d'obtenir un emploi selon l'origine sociale du jeune. C'est particulièrement vrai pour la voie professionnelle. Deux élèves titulaires du même bac pro n'auront pas la même probabilité de trouver un emploi. Sans surprise, l'enfant de cadre aura plus de chance de travailler que son camarade fils d'ouvrier. A trois ans de vie active, la différence des taux de chômage entre l'un et l'autre est de six points (17% contre 23%).

3- Les familles immigrées sont plus mobilisées que les autres autour de la réussite de leurs enfants

Les chercheurs se sont intéressés aux inégalités migratoires, à partir de la seule donnée disponible en France: la nationalité des parents. Les

résultats balayent des idées reçues, la situation a évolué. Les aspirations des familles issues de l'immigration ont fortement progressé au cours des quinze dernières années. *«A niveau d'éducation, milieu socio-économique et résultats de l'enfant donné, les familles issues de l'immigration maghrébine envisagent ainsi trois fois plus une orientation vers un bac général que les familles natives en France»*, expose Nathalie Mons. Ces familles investissent d'ailleurs beaucoup dans la réussite de leurs enfants. Ainsi, les enfants d'immigrés prennent davantage de cours privés que les autres. A catégories socio-professionnelles égales, ils sont deux fois plus nombreux à leur payer des cours de soutien scolaire.

Problème : malgré la mobilisation des parents, les résultats scolaires ne suivent pas. En dix ans, selon Pisa, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est accru. *«Il y a un gouffre entre l'investissement des familles et la réalité de la réussite»*, résume la présidente du Cnesco. Pourquoi? Le sociologue Georges Felouzis, membre du collectif de chercheurs, a tourné la question dans tous les sens. *«Ce n'est pas seulement lié au niveau de diplôme des parents, qui lui a progressé. Il y a autre chose»*, dit-il. Dans son jargon, il pose l'hypothèse d'un *«soupçon de discrimination systémique»*, expliquant que notre système éducatif aboutit par un processus complexe, à donner moins à ceux qui ont moins.

Document 4

Extrait d'interview, Localtis, le 27 février 2018 Propos recueillis par Valérie Liquet <https://www.banquedesterritoires.fr/pour-le-sociologue-daniel-frandji-la-fragmentation-guette-lecole-republicaine-et-ce-nest-pas>

Interview - Pour le sociologue Daniel Frandji, la "fragmentation" guette l'école républicaine et ce n'est pas forcément une bonne nouvelle pour sa démocratisation

Une école spécifique aux enfants ruraux, une école spécialement conçue pour les élèves des quartiers urbains populaires, une école pour chaque religion pratiquée en France, une école strictement réservée aux jeunes talents, une école pratiquant une pédagogie innovante... c'est tentant et c'est tendance. Mais adapter les politiques éducatives aux spécificités des territoires ou aux spécificités des élèves, dans le but louable de réduire les inégalités scolaires, est-il vraiment une bonne idée ? Le sociologue de l'éducation Daniel Frandji, spécialiste de la " territorialisation des politiques éducatives en France ", donne des clés de lecture.

Le sociologue de l'éducation Daniel Frandji, maître de conférences à l'université Lyon 1, chercheur à l'UMR Triangle, ancien responsable de l'observatoire des politiques éducatives locales (PoLoc) [.] montre comment deux réformes visant à territorialiser l'école française - la refondation de l'éducation prioritaire et la réforme des rythmes scolaires - toutes deux instituées par la loi Peillon de 2013, relèvent de deux philosophies très différentes. L'une a fait de la lutte contre les inégalités scolaires sa finalité, tandis que l'autre aurait oublié cet enjeu en chemin. Daniel Frandji tend ainsi à démontrer que la territorialisation des politiques éducatives peut contribuer au phénomène de fragmentation de l'école, ou au contraire à le déjouer...

Localtis. En quoi la refondation de l'éducation prioritaire lancée par le précédent gouvernement contribue-t-elle, davantage que par le passé, à la lutte contre les inégalités scolaires ?

Daniel Frandji. La refondation de la politique d'éducation prioritaire, initiée en 2013, comporte deux mesures fortes : la mise en œuvre d'un principe d'allocation différentielle des moyens appliqués à tous les établissements et la mise en place du référentiel de l'éducation prioritaire. Ce référentiel vise à mieux outiller et enrichir la réflexion et l'action des acteurs professionnels. Parce que différencier ne veut rien dire si on ne transforme pas les pratiques pédagogiques et que l'on ne remette pas sur la table de travail la question des finalités et des fonctionnements de l'institution. C'est un outil qui relève d'une démarche originale et unique en son genre depuis la création de cette politique.

Quelle est l'originalité du référentiel de l'éducation prioritaire ?

Un gros travail a été fait, qui a associé des professionnels travaillant en REP, des formateurs et des chercheurs, y compris en sciences sociales, le tout accompagné d'un dispositif de formation spécifique. Et ça c'est fondamental, car on sait bien, depuis 30 ans, que tout se joue à ce niveau-là : pour lutter contre les inégalités sociales en matière de scolarité, il ne s'agit pas seulement de "donner plus à ceux qui ont moins" mais de favoriser l'apprentissage des enfants. Le référentiel outille les acteurs professionnels en analyse critique des processus de production de l'inégalité scolaire, favorisant la mise en œuvre d'actions moins socialement "privilegiantes". De plus, le principe même d'un référentiel comme instrument d'action publique est particulièrement original : on ne laisse plus les acteurs seuls, en leur enjoignant d'innover, et en même temps on rompt avec cette autre logique qui voit des gouvernements essayer de leur imposer des "bonnes pratiques" standardisées, ce qui paraît illusoire. La réforme des rythmes scolaires relève d'une toute autre conception de la territorialisation.

[.]

Comment expliquez-vous que, dans le cas de la réforme des rythmes scolaires, l'objectif de lutter contre les inégalités scolaires ait très vite été "oublié" ?

Il faut rappeler que la réforme des rythmes scolaires a été très évolutive. Au début, il s'agissait de lutter contre la surconcentration des heures scolaires. Sauf qu'en déconcentrant les temps scolaires, l'Etat a confié la gestion des temps "libérés" aux municipalités, ce qui a déclenché de vives controverses relatives aux moyens, coûts et dotations. Rapidement, bien des communes ont été empêtrées dans des contraintes gestionnaires et techniques, remettant toujours à plus tard la réflexion sur les finalités des PEDT et les contenus des activités périscolaires. Les risques de disparités dues aux différences de moyens, bien réelles, entre "communes riches" et "communes pauvres" ont été beaucoup mis en avant, au détriment toutefois de la question des inégalités sociales à l'intérieur même des communes et du problème des inégalités sociales en matière de scolarité. Les réflexions ont été très polarisées, cristallisant les débats entre les pour et les contre, pour la promotion de telle ou telle organisation des temps scolaires, sans guère se demander ce que l'on devait mettre dans ces "temps", comment, pourquoi et donc au bénéfice de qui ? La multiplication d'experts ayant monopolisé les débats a ajouté à la confusion.

[.]

Vous avez codirigé une étude pour le Cnesco analysant des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017 sur la réforme des rythmes scolaires et les PEDT. Qu'est-ce qui vous a ici le plus surpris ?

Ce qui s'est produit au moment de la construction de la réforme des rythmes s'est poursuivi au moment de son évaluation. Là aussi on a vu se développer une pléthore d'expertises, d'évaluations ou de bilans, délégués à tout un secteur de la consultance ou à des acteurs à la fois juges et parties, ce qui a bien peu donné de possibilité de déplacer les débats très partisans sur cette réforme. Sans oublier les études ou rapports qui, au contraire, se sont efforcés tant bien que mal d'aller dans ce sens mais dont on a souvent retardé la diffusion des résultats et qui n'ont pas été mis en discussion publique : c'est incompréhensible et un véritable gâchis pour la réflexion collective.

[.]

La réforme des rythmes scolaires et la généralisation des projets éducatifs territoriaux n'ont-elles pas favorisé les partenariats entre les collectivités locales et le monde éducatif ?

La réforme des rythmes scolaires a rappelé que l'éducation ne s'arrête pas à l'école. Et tant mieux. Elle a suscité des changements de gouvernance : le fait de donner plus de poids aux communes a impulsé plus de travail partenarial, entre acteurs scolaires et associations, structures d'éducation populaire, travailleurs sociaux... Le PEDT peut ainsi constituer une avancée au sens où il peut susciter la coordination des politiques éducatives locales - les activités scolaires et périscolaires, le travail social - car on sentait bien qu'il y avait un manque de cohérence. Mais tout ceci ne peut pas être fait si l'on ne s'entend pas sur les objectifs et les modèles éducatifs que l'on veut ainsi promouvoir, et pour qui ? Si l'on ne pose pas très sérieusement la question de ce qui se joue, pour les enfants de différents milieux sociaux, des relations, du point de vue des enfants, entre les diverses activités et expériences dans lesquelles ils sont enrôlés. De plus, sur le terrain, la configuration des PEDT change d'une commune à l'autre : certains se concentrent sur le périscolaire, d'autres sont à cheval périscolaire/scolaire. Il y a de grandes différences qui tiennent aussi aux rapports que les élus et les techniciens des collectivités entretiennent avec l'école, sur lesquels il nous faut encore travailler.

Quels sont ces rapports que les élus locaux entretiennent avec l'école ?

Nous avons interviewé beaucoup d'élus - des maires et des adjoints à l'éducation. On a vu des rapports très différenciés à l'école publique, selon le contexte social des communes, et le milieu rural ou urbain concernés. En milieu rural par exemple, il semble y avoir bien plus fréquemment une grande confiance dans l'école publique : on respecte son territoire d'activité, on fait en sorte d'aménager le temps des enfants. Beaucoup de maires ne veulent pas "faire l'école après l'école" et ne veulent pas non plus empiéter sur la sphère associative : ils cherchent à inventer un nouvel espace éducatif et culturel durant les activités périscolaires. En milieu urbain populaire, la multiplication des acteurs éducatifs - via la politique de la ville et les travailleurs sociaux,

dans la logique de ce que Anne Barrère a appelé "l'âge des dispositifs" - a créé une forte division du travail éducatif qui peut conduire à une concurrence entre professionnels. Les élus et techniciens peuvent avoir une confiance moins grande dans l'école, ils sont plus critiques. Mais surtout, ils sont enclins à relativiser la réussite scolaire, au nom d'autres préoccupations "sociales", sécurité, etc. Ils ont tendance à vouloir transformer l'école, ce qui peut générer des conflits avec les établissements scolaires et les enseignants qui eux-mêmes peuvent être sur la défensive. Parfois cependant des accords s'établissent, dans un sens allant vers des gains possibles de cohésion et de plus d'égalité, ou au contraire de fragmentation.

Les lecteurs de Localtis sont familiarisés avec la notion de "territorialisation des politiques éducatives", mais beaucoup moins avec celle de "fragmentation des systèmes scolaires". Que signifie-t-elle ?

La fragmentation des systèmes scolaires est un processus historique qui remet en cause la constitution d'un système scolaire national "unifié" pris en charge par les pouvoirs publics. En France, le collège unique, décrété en 1975, vise à unifier les systèmes scolaires au nom de la cohésion nationale, de la justice sociale, de l'égalité des chances, de l'égalité des droits à l'éducation, du développement des compétences cognitives et sociales pour participer à une culture commune voire à une émancipation individuelle...

[.]

Vous vous êtes intéressé à la manière dont la dynamique de territorialisation de la politique éducative en France peut contribuer à ce phénomène de fragmentation, ou au contraire à le déjouer. Expliquez-nous cela.

La territorialisation porte à différencier et/ou adapter le système scolaire à ce que seraient la spécificité soit de territoires (comme dans les premières ZEP), soit de publics. Ceci peut viser à lutter contre les inégalités scolaires et ainsi à poursuivre la démocratisation du système d'enseignement, ce à quoi le collège unique justement n'est pas parvenu. Mais cette politique a évolué, ses objectifs, ses finalités et ses fonctionnements. Très vite s'est posée la question de sa contribution à la fragmentation, de par les risques de constitution d'une école à deux vitesses et des logiques de ghettoïsation. Ceci a été accentué par la crise économique, la faiblesse des moyens supplémentaires accordés à ces zones, par l'absence d'outillage de la mise en œuvre, laissée à l'initiative des équipes locales conjointes, seules, à "innover" sur le plan pédagogique, et par le durcissement de la compétition scolaire. Dans le même temps la société française, comme bien d'autres, est travaillée par une double logique qui concourt nécessairement aussi à la fragmentation : celle d'un individualisme exacerbé, portant les familles à vouloir avant tout maximiser les chances de leurs enfants, en faisant les bons choix, sur ce que l'on tend de plus en plus à désigner comme un "quasi-marché scolaire" ; et celle d'un repli communautaire, avec des regroupements d'acteurs qui agiraient ensemble de par leur spécificité économique, sociale, religieuse ou culturelle, notamment dans les beaux quartiers, qui sont les principaux lieux, comme l'avait déjà rappelé Eric Maurin où se jouent l'absence de mixité sociale. Les maires des grandes villes confrontés aux problèmes de cartes scolaires le savent bien aujourd'hui.

[.]

Document 5

Extrait de fiche repères INJEP, l'éducation populaire en France

L'éducation populaire en France relève à la fois d'un idéal d'émancipation et de pratiques associatives de formation du citoyen ancrées dans des cadres collectifs. Difficile à définir et dater précisément, elle trouve ses origines dans un long mouvement de réflexion et d'expérimentation autour de l'éducation, du Rapport sur l'instruction publique de Condorcet (1792) en passant par la création de la Ligue de l'enseignement (1866), des premières universités populaires (1890-1910), des Scouts de France (1920) ou par le Front populaire (1936). Deux « invariants » (Richez, 2013) permettent de mieux la cerner : l'accès du plus grand nombre à la culture ; l'accès aux savoirs et à la culture comme condition de l'exercice de la citoyenneté. Ils ont impliqué la mise en œuvre de pédagogies actives s'appuyant sur les capacités de celui qui apprend : le « sujet apprenant ».

DES PÉDAGOGIES ÉMANCIPATRICES COMME SOCLE

La Charte de l'éducation populaire (2005) rappelle l'importance de la pédagogie comme « art de s'éduquer par soi-même avec d'autres ». Le sujet apprenant est considéré comme acteur de sa formation par opposition au modèle scolaire qui positionne trop souvent l'élève en situation passive. Une large place est faite à l'expérience, au collectif et à la mobilisation des ressources de l'environnement du sujet apprenant mis en position de construire son savoir : écoute des besoins, projet, « apprentissage en faisant », éducation par les pairs, etc.

De ce point de vue, l'éducation populaire se situe dans le droit fil de ce que l'on désigne par les termes de « pédagogies actives » ou d'éducation nouvelle, issues de l'héritage de John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet ou Jean Piaget. L'éducation populaire résonne également avec des réflexions relatives aux savoirs populaires, aux cultures « du pauvre » (Richard Hoggart), de « l'opprimé » (Paulo Freire), « mineures » (Gilles Deleuze et Félix Guattari) ou « du quotidien » (Michel de Certeau). Elle dialogue enfin avec un ensemble de contributions permettant de penser la reconnaissance des savoirs et savoir-faire tirés de l'expérience à des fins d'émancipation (Saul Alinsky, Joseph Wresinski).

UN SECTEUR ASSOCIATIF IMPORTANT

Selon le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP), le secteur de la jeunesse et de l'éducation populaire représente en 2017 environ 630 000 associations, soit près de la moitié du nombre total d'associations en France, regroupées dans 75 organisations nationales. Une partie importante de ces associations relèvent de l'agrément « éducation populaire » (voir encadré 1) et appartiennent au champ professionnel de l'animation socioculturelle reconnu au niveau européen comme participant de l'éducation non formelle (voir encadré 2) à travers des mouvements comme la Ligue de l'enseignement, les Francas, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA), Léo-Lagrange, ou encore Familles rurales. L'éducation populaire joue également un rôle essentiel dans nombre de quartiers populaires des villes et en milieu rural, par la gestion d'équipements de proximité comme les maisons des jeunes et de la culture (MJC), les centres sociaux ou les foyers ruraux.

Ces chiffres mettent en évidence le rôle de l'éducation populaire comme acteur majeur de la société civile de notre pays, mais aussi son poids comme acteur économique (en tant qu'employeur notamment) et contributeur des politiques publiques de l'engagement, de la jeunesse et de l'économie sociale.

Historiquement, l'État a reconnu le travail des associations d'éducation populaire en aidant la professionnalisation du secteur « jeunesse et éducation populaire » (JEP) et en l'intégrant dans les politiques publiques en direction de la jeunesse. Cela passe aussi bien par des modalités de financement propres (Fonds de coopération de jeunesse et d'éducation populaire [FONJEP], subventions, etc.), des diplômes (BAFA, BAFD, BPJEPS) que par un échange régulier avec l'État (CNAJEP, Conseil d'orientation des politiques de jeunesse [COJ]...). Créé par l'ordonnance du 2 octobre 1943, l'agrément « jeunesse et éducation populaire » permet au ministère chargé de la jeunesse de reconnaître les associations comme partenaires particuliers et privilégiés. C'est un label de qualité qui reconnaît la valeur éducative de l'association. Il repose sur des critères caractérisant l'association : l'existence et le respect de dispositions statutaires garantissant la liberté de conscience ; le respect du principe de non-discrimination ; un fonctionnement démocratique ; la transparence de leur gestion ; l'égal accès des hommes et des femmes et l'accès des jeunes à leurs instances dirigeantes, sauf dans les cas où le respect de cette condition est incompatible avec l'objet de l'association et la qualité de ses membres ou usagers.

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

1 / fiches repères INJEP mai 2019

Séjours des jeunes à l'étranger : des objectifs européens partiellement atteints, mais un accès encore inégal à la mobilité

Un indicateur européen, calculé en partie grâce aux données de l'enquête Génération, montre que la France est plutôt bien positionnée en matière de mobilité à l'étranger de ses étudiants en cours d'études, même si la cible 2020 n'est pas encore atteinte. En revanche, les jeunes sortis de l'enseignement secondaire professionnel ou de l'apprentissage sont très peu nombreux à partir à l'étranger dans un cadre lié à leur formation. Ces indicateurs ne rendent toutefois pas compte de la diversité des expériences à l'étranger en cours d'études de l'ensemble des jeunes sortis du système éducatif une année donnée.

Depuis le lancement du programme Erasmus en 1987, l'Union européenne a multiplié les initiatives et les projets pour favoriser et étendre la mobilité à l'étranger des jeunes dans le cadre de l'enseignement supérieur, l'éducation et la formation professionnelle initiale. Dans l'enseignement supérieur, cette mobilité est au cœur de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) tel que l'ont fixé la Déclaration de Bologne en 1999 et les autres conférences ministérielles qui ont suivi. Plus récemment, dans le cadre de l'élaboration de la stratégie Education et Formation 2020 [1], l'Union européenne a étendu ses objectifs de mobilité des jeunes en études à ceux formés dans l'enseignement professionnel secondaire. Cette dynamique se traduit en 2011 par l'apparition de deux critères d'évaluation (communément appelés «benchmarks») de la stratégie Education et Formation 2020 (encadré n°1), précisant des objectifs à atteindre en matière de mobilités à l'étranger chez les jeunes.

Pour la première fois, en octobre 2018, la Commission européenne, à partir de la collecte d'Eurostat, a publié les données du premier benchmark (CE, 2018) pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Ces indicateurs montrent qu'en Europe, en 2016, 10% des étudiants ont effectué, à l'étranger, une période d'études ou de formation liée à cet enseignement, d'une durée minimale de trois mois et/ou ayant permis l'obtention de 15 crédits ECTS (*European Credits Transfer System*). Pour la France,

ce taux est calculé en partie grâce aux données de l'enquête Génération 2013 et atteint 16%. Il est proche, bien qu'en deçà, de l'objectif de 20% fixé au niveau européen, et voisin de celui de l'Allemagne (18%) ou de la Suède (14%). Il se situe entre celui du Royaume-Uni (4%) et celui des Pays-Bas (23%). Le cas du Luxembourg constitue un point extrême (84%) compte tenu de la tradition très récente de l'université dans ce pays, dont la majorité des étudiants suivent leurs études supérieures dans les universités étrangères.

Le second benchmark, portant sur les jeunes issus de l'enseignement professionnel ou de l'apprentissage, n'est pas calculé à ce jour par Eurostat. L'enquête 2016 auprès de la Génération 2013 permet toutefois d'en donner une estimation pour la France : entre 3% et 4% des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (CAP, BEP et baccalauréat professionnel) ont effectué un séjour à l'étranger d'au moins deux semaines lié à cet enseignement. La cible de 6% fixée dans le cadre de la stratégie Education et Formation 2020 n'est donc pas atteinte pour ces jeunes sortis du système éducatif en 2013.

Un accès encore inégal à la mobilité

L'exploitation des données de l'enquête Génération (voir encadré n°4) permet de mettre en évidence la diversité des expériences à l'étranger des jeunes sortis du système éducatif, ce que ne restituent pas ces ●●●

Julien CALMAND
(Céreq)

Alexie ROBERT
(Céreq)

SÉJOUR À
L'ÉTRANGER
ENQUÊTES
GÉNÉRATION
MOBILITÉ
INDICATEURS
EUROPÉENS

Cette publication est en partie issue d'une étude financée par l'INJEP, à paraître prochainement.

1 Méthodologie des benchmarks européens

Dans le cadre de la stratégie Education et Formation 2020, l'Union européenne a fixé deux objectifs chiffrés portant sur la mobilité d'apprentissage (*learning mobility*) respectivement dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire professionnel incluant l'apprentissage. Ces deux benchmarks présentent la singularité d'avoir été adoptés par le Conseil éducation/jeunesse/culture les 28 et 29 novembre 2011, bien avant que les pays européens ne soient capables de les mesurer à partir de leurs systèmes statistiques nationaux.

Ces objectifs se déclinent de la manière suivante :

1) Au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement, (y compris des stages) représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou une durée minimale de trois mois ;

2) Au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation secondaires professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à ce type d'enseignement ou de formation (y compris des stages) d'une durée minimale de deux semaines.

Pour calculer le premier benchmark, Eurostat n'utilise pas les données d'une enquête comparative et internationale mais collecte des sources différentes pour chaque pays. L'indicateur est ensuite calculé en additionnant les mobilités de crédits (séjour à l'étranger pour obtenir un diplôme du pays d'origine) et de diplôme (séjour à l'étranger pour obtenir un diplôme du pays d'accueil). Pour la France, la mobilité de crédits, constituant la majeure partie de la mobilité à l'étranger dans le cadre des études, est calculée à partir de l'enquête Génération 2013. La mobilité de diplôme en revanche s'appuie sur les sources administratives des pays d'accueil, et représente le nombre d'étudiants français inscrits dans les établissements supérieurs étrangers. Certains pays comme les Etats-Unis ne fournissent pas ces données, entraînant une sous-estimation de l'indicateur de mobilité.

seuls indicateurs européens. Au sein de la Génération 2013, 324 000 jeunes (soit presque la moitié des jeunes de cette Génération) ont séjourné à l'étranger au cours de leur scolarité, tous niveaux de diplômes confondus. Les séjours effectués correspondent pour 20% à une période d'études, pour 14% à une période de stage – les deux motifs de séjour retenus par les benchmarks européens –, mais aussi pour 47% d'entre eux à une période de vacances, pour 10% à un séjour linguistique, pour 4% à une période où les jeunes exercent un emploi à l'étranger et pour 5% à un autre motif (bénévolat, voyage scolaire, conférence, etc.). Au-delà de la diversité des motifs, les destinations des séjours sont également très variables. L'Union européenne est la principale destination des jeunes de la Génération 2013 partis à l'étranger durant leurs études (63%), notamment le Royaume-Uni, l'Allemagne et l'Espagne, suivie par l'Amérique représentant 15% des séjours pour une période d'études ou de stage (carte encadré n°2). Les expériences de mobilité sont par ailleurs plus ou moins longues et, seuls 13% des séjours à l'étranger durent plus de six mois. Ce chiffre souligne toute l'ambition de l'objectif annoncé par le président de la République le 26 septembre 2017 à la Sorbonne : 50% de jeunes d'une classe d'âge doivent avoir passé au moins 6 mois dans un autre pays européen d'ici 2024.

Les expériences de mobilité transnationale durant les études sont liées à des caractéristiques sociodémographiques, résultat déjà observé pour les jeunes sortis en 2010 [3]. À diplôme égal, les jeunes dont les deux pa-

rents ne sont pas cadres, ceux issus de l'immigration et les jeunes étrangers étudiant en France partent moins souvent à l'international pendant leurs études. Les jeunes issus des quartiers prioritaires de la politique de la ville ont également moins de chances de connaître ce type d'expériences. Ainsi, alors que la mobilité à l'étranger pendant les études s'impose comme une injonction dans le débat public, l'accès à ces expériences demeure très inégal parmi les jeunes de la Génération 2013.

À ces inégalités s'ajoutent celles liées au profil scolaire : plus le niveau de diplôme augmente, plus les jeunes déclarent être partis à l'étranger pendant leurs études. Les non-diplômés, c'est-à-dire les jeunes sans diplôme ou ayant uniquement le brevet des collèges, et les diplômés de CAP-BEP sont les moins nombreux à avoir effectué des séjours à l'étranger (respectivement 23 % et 24 %). Au sein d'un même niveau d'études, l'inégal accès aux expériences à l'étranger pendant la scolarité s'explique par des différences liées aux formations. Ces expériences vont en effet souvent de pair avec le processus de professionnalisation des formations, et sont plus ou moins institutionnalisées et historiquement ancrées selon les cursus. Les ingénieurs et les diplômés d'école de commerce, pour lesquels la mobilité internationale est partie intégrante du cursus [4], sont ainsi les plus concernés par les séjours à l'étranger (86 %). C'est le cas aussi des sortants de doctorat (75 %) où ces expériences pendant la thèse sont valorisées, notamment pour accéder aux emplois de la recherche académique. À l'université, la spécialité du diplôme a son importance. Par exemple, pour les licences professionnelles, 62% des diplômés de spécialités tertiaires ont séjourné à l'étranger contre seulement 45% des diplômés de spécialités industrielles. De même, pour les diplômés de niveau bac+5 hors écoles de commerce et d'ingénieur : 68 % des diplômés de Lettres, Sciences Humaines, Gestion et Droit sont partis à l'étranger contre seulement 59% des diplômés de Sciences et Techniques.

Derrière les objectifs européens, des expériences multiformes

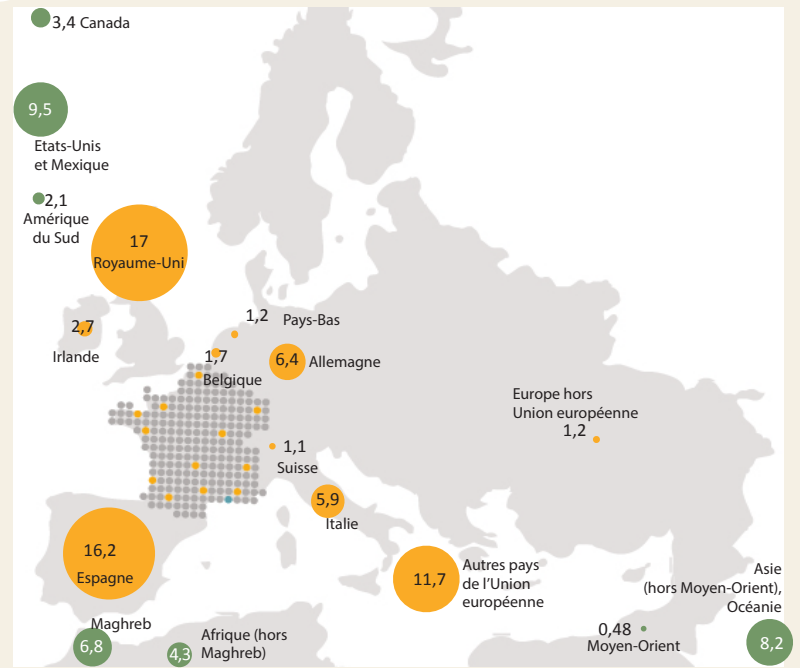
Les deux benchmarks européens présentés précédemment portent uniquement sur les séjours réalisés dans le cadre d'un stage encadré par une convention ou d'une période d'études dans un établissement de formation, soit sur 34% des séjours à l'étranger réalisés pendant la période d'études. Or, ces critères d'évaluation englobent en réalité des formes multiples de séjours à l'étranger qui ne concernent pas nécessairement les mêmes publics. Afin d'illustrer cette diversité, une typologie a été réalisée sur les jeunes ayant effectué un séjour en lien avec leur scolarité. A l'aide d'une analyse de données, six « profils-types » (classes) de séjours ont ainsi été établis en prenant en compte le motif du séjour (stage ou études), sa durée, la manière dont il a été financé, et l'existence et la forme d'un mode de reconnaissance au sein du cursus suivi (diplôme, crédits ECTS, certificat de stage, etc.).

La classe n°1 (9% de la population étudiée) rassemble les séjours financés à l'aide de bourses internes au système éducatif (financement d'un établissement scolaire, d'un laboratoire, bourse sur critères sociaux...). Ce type de séjour correspond plus fréquemment à une période d'études (62% des cas) qu'à un stage (38%). Les durées de ces séjours sont variables, ainsi que la façon dont ils sont reconnus au sein du cursus de formation suivi.

Les deux classes suivantes regroupent des jeunes partis à l'étranger dans le cadre d'un stage. La classe n°2 concerne 4% de la population étudiée, et regroupe des stages financés simultanément par une indemnité de stage et une bourse relevant d'un dispositif public externe d'accompagnement à la mobilité en cours de formation, soit européen (Erasmus +, Léonardo...), soit proposé par une collectivité territoriale (conseil régional, commune...). Pour 80% de ces stages, la durée du séjour est de plus de 3 mois. La classe n°3 (30% des jeunes étudiés) correspond aux stages qui ne s'appuient au plus que sur un seul de ces deux financements. Ces séjours sont pour 26% d'entre eux financés seulement à l'aide d'une bourse relevant d'un dispositif public externe d'accompagnement, pour 29% uniquement avec une indemnité de stage et pour 35% grâce à la seule aide financière de la famille. La durée de ces séjours est variable. Dans ces deux classes, la reconnaissance du stage par un certificat est systématique à l'issue du séjour.

Les trois dernières classes concernent des jeunes partis pour une période d'études dans un établissement de formation. Celles-ci se distinguent à la fois par la durée des séjours, l'obtention ou non d'une certification et par le mode de financement du séjour déclaré par le jeune. La classe n°4 (23% des jeunes mobiles) concerne les séjours d'études longs et diplômants, financés par une aide familiale et/ou une bourse relevant d'un dispositif

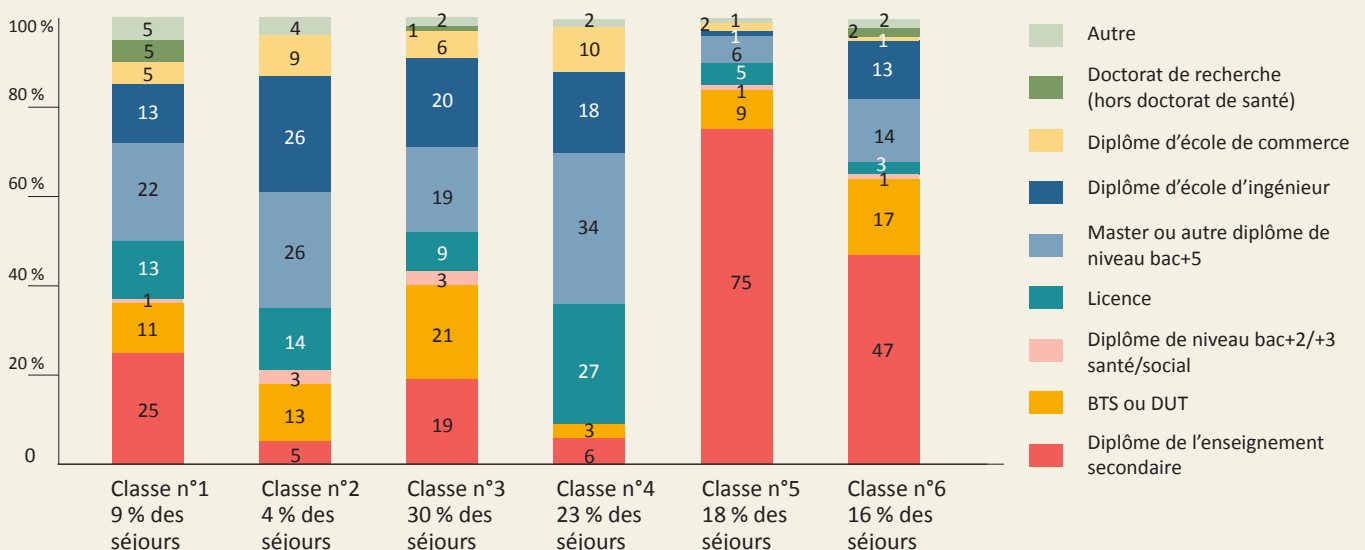
2 Destinations des séjours à l'étranger pendant les études



Source : Céreq, enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes ayant effectué au moins un séjour à l'étranger en cours d'études.

public externe d'accompagnement. La grande majorité (79%) de ces séjours a duré 6 mois ou plus, et 18% entre 3 et 5 mois. Ils débouchent presque tous (90%) sur l'obtention d'un diplôme étranger et/ou de crédits ECTS. La classe n°5 (18% des jeunes étudiés) rassemble des séjours d'études courts (82% durent moins d'un mois) et non certifiants (95% des cas). Dans la grande majorité des cas (87%), leur financement repose uniquement sur la famille, les autres étant financés à l'aide d'une bourse relevant d'un dispositif public externe d'accompagnement. Enfin, la classe n°6 (16% de la

3 Diplôme préparé l'année où a lieu le séjour à l'étranger



Source : Céreq, enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes ayant effectué au moins un séjour à l'étranger en cours d'études pour des motifs d'études ou de stages.

Les résultats de ce Bref sont issus de l'exploitation des données de l'enquête Génération 2013. Cette dernière a été menée auprès d'un échantillon de 19 500 jeunes représentatif des 693 000 jeunes sortis pour la première fois du système éducatif en 2013 en France (métropole et DOM). Seuls les jeunes résidant en France au moment de l'interrogation, qui s'est déroulée d'avril à juillet 2016, sont concernés par l'enquête. Les jeunes sont interrogés notamment sur leur parcours scolaire ainsi que leur situation mensuelle d'activité pendant les trois années qui ont suivi la fin de leurs études.

La question de la mobilité étudiante est peu étudiée au travers des dispositifs d'observation du devenir professionnel des jeunes, que ce soit au niveau local ou national, et à ce titre l'enquête Génération est, en France, la source la plus fiable pour étudier ce phénomène. En effet, dans l'enquête Génération 2013, un module spécifique de questions sur les mobilités à l'étranger en cours d'études, cofinancé par l'agence Erasmus Plus et le SIES, a été ajouté au questionnaire principal.

population étudiée) regroupe les séjours d'études sans aucune forme d'aide financière. Un tiers des jeunes de cette classe indique avoir dû travailler avant ou pendant son séjour pour le financer. Les durées des séjours et les certifications obtenues (crédits ECTS, diplômes, attestations...) sont diverses mais dans la grande majorité des cas (64%), aucune certification n'est obtenue.

Des séjours qui diffèrent selon le niveau de formation

Les caractéristiques de ces séjours pour des motifs de stages ou d'études apparaissent fortement liées au niveau du diplôme préparé au moment du séjour (voir graphique n° 3). Ainsi seul un quart des séjours d'études courts et non certifiants (classe n°5) ont lieu dans le cadre des études supérieures, alors que c'est le cas de 53% des séjours d'études sans aide financière (classe n°6) et de la quasi-totalité des séjours des autres classes. Les séjours des classes n°5 et 6, qui préparent plus souvent à des diplômes de niveau secondaire pâtissent d'un double effet cumulatif : ils partent plus rarement à l'étranger pour leurs études, et lorsqu'ils partent, leurs séjours sont moins valorisables sur le marché du travail.

A l'inverse, les jeunes ayant effectué les stages de la classe n°2, ou les séjours de la classe n°4, sont les plus nombreux à déclarer un bénéfice sur l'insertion professionnelle (respectivement 80% et 75% des jeunes de ces classes). Ces séjours concernent très majoritairement les diplômés de niveau bac +3 et plus, souli-

gnant ainsi les disparités qui existent entre les niveaux de diplômés.

Les objectifs européens visent à promouvoir la mobilité internationale en cours d'études, la considérant généralement comme un atout au moment d'entrer sur le marché du travail. Toutefois, ils ne reflètent pas, par leur globalité, la diversité des séjours réalisés, et ne permettent pas d'appréhender l'effet de ces derniers sur l'employabilité des jeunes. La typologie présentée ci-dessus souligne la concentration chez les plus diplômés des stages longs et des séjours diplômants, considérés par les jeunes comme les plus bénéfiques. Cela semblerait jouer dans le sens d'un cumul d'avantages pour ces derniers en matière d'insertion professionnelle. Toutefois, à niveau de diplôme égal, les exploitations de l'enquête Génération sur ce sujet concluent plutôt à un effet limité sur l'insertion professionnelle en France après trois années de vie active. Une conclusion qui mériterait d'être nuancée car, d'une part, les effets sur les compétences (plurilinguisme, multiculturalisme, etc.) sont encore peu documentés [5] et, d'autre part, d'autres bénéfices peuvent être appréhendés, telles notamment les mobilités à l'étranger facilitées en début de vie active. En effet, les jeunes partis à l'étranger en cours d'études développent un « capital de mobilité » [2], qu'ils mobilisent souvent pour connaître d'autres expériences à l'étranger au moment de leur entrée sur le marché du travail. À ce jour, en France, il n'existe pas de sources nationales (administratives ou d'enquête) permettant d'éclairer l'ensemble des bénéfices de ces séjours à l'étranger en cours d'études, particulièrement auprès des jeunes français ayant durablement émigré. C'est ce que se propose de faire l'enquête Génération à l'avenir. Plus largement, la question des mobilités des jeunes à l'étranger pendant et après les études interroge celle de la construction d'un marché du travail européen.

Pour en savoir plus

[1] Education and Training Monitor 2018, rapport de la Commission européenne, 2018.

[2] « Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? », J. Calmand, S. Condon, K. Pietropaoli, P. Rouaud, E. Santelli, *Formation Emploi*, 142, 2018.

[3] « Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? », J. Calmand, P. Rouaud, E. Sulzer, *Céreq Bref*, 348, 2016.

[4] « Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de vie active. », N. Havet, *Working paper GATE*, 2016.

[5] « Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active », H. Schomburg et U. Teichler, *Formation emploi*, 103, 2008

Document 7

Extrait présentation « Artem – ensemble vers la réussite »

<https://mines-nancy.univ-lorraine.fr/lecole/alliance-artem/cordee-de-reussite-artem/>

« Artem - Ensemble vers la réussite »

Cordée ARTEM : un levier d'action pour l'élévation du niveau de formation des jeunes au sein de nos territoires

Contexte, présentation générale de l'opération :

Les « Cordées de la Réussite » sont un dispositif d'égalité des chances créé en 2008 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le Secrétariat d'Etat chargé de la Politique de la Ville afin de promouvoir l'égalité des chances et la réussite des jeunes issus des quartiers de la Politique de la Ville.

La Cordée « Artem-Nancy–Ensemble vers la réussite » a pris le nom du partenariat d'excellence stratégique et pédagogique qui lie ICN Business School, l'Ecole des Mines de Nancy et l'Ecole nationale supérieure d'art et de design de Nancy depuis plus de quinze ans. Les spécificités de la cordée Artem reposent dans la diversité des profils des tuteurs : étudiants-ingénieurs, étudiants-managers, étudiants-artistes et designers sans oublier l'implication de cadres actifs d'entreprises partenaires (Bouygues Construction, Deloitte, EDF, Batigère) et d'associations partenaires (« Dessine-moi un Rêve », « Passeport Avenir », « Elles Bougent », « Entrepreneuriat au féminin », « Est'Elles Executive », ...). Parmi plus de 300 cordées que compte aujourd'hui la France, c'est la seule cordée pluridisciplinaire impliquant une école d'art et de design, une école de management et une école d'ingénieurs.

Objectifs recherchés :

L'objectif est de favoriser l'entrée de ces élèves dans l'enseignement supérieur et notamment dans des filières d'excellence. Ces Cordées instituent un partenariat entre des établissements de l'enseignement supérieur et des lycées et collèges situés dans les quartiers dits Politique de la ville. Ce partenariat peut prendre la forme d'actions multiples comme le tutorat individuel et collectif, l'ouverture culturelle et professionnelle. Il vise à guider les élèves qui en ont la motivation et les capacités vers des parcours d'excellence et à accroître leur ambition scolaire. La Cordée de la réussite « Artem-Ensemble vers la réussite » organise un véritable réseau de solidarité entre des collégiens, lycéens, étudiants des 3 écoles et professionnels. L'objectif est d'aider les élèves motivés, issus principalement de quartiers « Politique de la Ville », identifiés par les équipes pédagogiques des établissements partenaires à intégrer une filière d'excellence en levant les obstacles psychologiques et culturels. Il s'agit de créer, par un accompagnement adapté, un pont entre l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et le monde professionnel, de faire changer le regard et les « a priori » que les jeunes portent sur ces filières, de faciliter par la communication des expériences et la transmission de codes appropriés le passage vers l'enseignement supérieur dans une perspective de réussite.

Aujourd'hui, le périmètre de la cordée Artem est essentiellement focalisé sur les lycées et collèges accueillant des élèves dit « quartiers prioritaires de la ville ». Cette année, une expérimentation a été lancée avec le collège de Morhange, en zone rurale. La cordée Artem souhaite l'année prochaine étendre son périmètre d'action à ce type d'établissements de zone rural. Cette démarche va nécessiter le renforcement des équipes d'organisation de la cordée artem en la personne d'un chargé de développement assurant le démarchage des établissements et la mise en place des programmes d'accompagnement.

Les actions de la cordée Artem ont pour ambition l'élévation du niveau de formation des jeunes de nos territoires en favorisant, dès le collège et en poursuivant au lycée, l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes quel que soit leur milieu socio-culturel, en leur donnant les clés pour s'engager

avec succès dans les filières d'excellence. Accroître le niveau de formation des jeunes sur notre territoire est un enjeu majeur pour le développement d'un territoire. Le développement de l'innovation des entreprises et la mise en place de mutations, transitions au sein de nos entreprises ne pouvant être pérenne qu'en lien avec une population formée.

Principales actions présentées :

La cordée Artem est composée de 14 établissements sources : 9 collèges et 4 lycées de Lorraine et le lycée Nicolo de Guadeloupe. Le programme cordée Artem comprend quatre types d'actions animées par des étudiants Artem et des professionnels :

– un tutorat collectif et des actions à destination de l'ensemble des élèves de la Cordée : information sur l'existence et les parcours des filières d'excellence (visites d'Ecoles, rencontres élèves / étudiants...), information sur les métiers d'ingénieur, de manager, d'artiste, de designer, ..., de cadres d'entreprises et chefs d'entreprises (visites d'entreprises, rencontres avec des professionnels...), organisation de conférences, d'ateliers spécifiques et de débats (débat sur l'actualité...) ; ateliers sur « la gestion de son image », « la confiance en soi », « le monde du travail »,...

– un tutorat individuel afin d'aider les élèves à dépasser les difficultés méthodologiques et organisationnelles et les difficultés dans l'appropriation des connaissances ;

– la participation à des événements et des manifestations culturels, destinés à élargir l'horizon des élèves : musée, théâtre, opéra, atelier d'artiste, cinéma d'art et d'essai...

– l'organisation de manifestations communes aux établissements sources :

- Journées de l'Entrepreneuriat : une à Nancy, une à Forbach
- Journée Développement Durable
- Journée de découverte de la musique baroque avec l'orchestre du Palais Royal de Paris
- Journée Artem fête la science

Résultats escomptés (cible visée ...) :

Depuis 2010, c'est près de 650 étudiants Artem (155 étudiants de l'Ecole nationale supérieure d'art et de design de Nancy, 165 étudiants de ICN Business School, ~ 329 étudiants de Mines Nancy) qui sont donc mobilisés comme tuteurs dans les établissements sources de la cordée.

En huit années de fonctionnement, ce sont plus de 13 000 collégiens et lycéens de Moselle et Meurthe et Moselle qui ont participé aux actions organisées par la cordée Artem.

13 volontaires en service civique sont venus renforcer les équipes.

Une association étudiante composée des étudiants des trois écoles a été créée pour coordonner les actions. Son nom est « Artem Réussite ». C'est aujourd'hui la seule association Artem dont le bureau est composé d'étudiants des trois écoles et dont les fonctions au sein du bureau sont statutairement alternativement occupées par des étudiants de ICN, Mines et ENSAD.

A terme, la cordée a la volonté :

- **de déployer ses actions en zone rurale, car les besoins sont grands et les financements inexistant pour ce type de public. La grande pauvreté et un fort taux de chômage des familles limitent les perspectives des élèves en termes d'ambition scolaire et professionnelle.**
- **De multiplier les conventions avec des entreprises notamment via la charte Entreprises et Quartiers proposée par la Maison de l'emploi de Meurthe et Moselle.**

La Nouvelle République, publié le 21/12/2019 à 06:25 | Mis à jour le 21/12/2019 à 10, Le campus rural se dessine à Secondigny

<https://www.lanouvellerepublique.fr/deux-sevres/commune/les-forges/le-campus-rural-de-projets-se-dessine-a-secondigny>

A Secondigny, le campus rural de projets sera situé à proximité de la halte-garderie, de la médiathèque et de l'antenne des Restos du cœur.

Après Ménigoute, Parthenay-Gâtine vient d'acter le financement du projet de campus rural de projets de Secondigny. L'ouverture est prévue début 2021.

Le campus rural de projets de Parthenay-Gâtine commence à essaimer sur le territoire. Après la création de l'antenne locale de Ménigoute à l'automne (NR du 27 avril), le conseil communautaire, réuni hier soir au Tallud, s'est principalement intéressé au futur site de Secondigny.

Dédié à la création d'activités, à l'innovation et à l'implication des jeunes, cet espace sera situé à proximité des Restos du cœur, de la halte-garderie et de la médiathèque, dont la réouverture est prévue le 25 janvier 2020. « Ce sera un lieu très accueillant. Son emplacement est très pertinent, en cœur du village, à la croisée de deux axes routiers », explique Ludovic Hérault, vice-président communautaire en charge de la jeunesse. Investissant des locaux de 70 m², le campus accueillera un espace de travail partagé (coworking), un espace multifonctionnel, un bureau partagé, un espace modulable ou encore un coin convivial.

Pour concrétiser ce projet, construit avec les jeunes et les acteurs locaux, la communauté de communes choisira bientôt un maître d'œuvre et consultera les entreprises. D'un montant de 175.000 €, les travaux démarreront dans le courant de l'année pour une livraison attendue au premier trimestre 2021. Le plan de financement prévisionnel prévoit des soutiens de l'État (61.500 €) via le programme d'investissement d'avenir, la Caf 79 (53.500 €), ainsi que l'Europe (25.000 €) dans le cadre du programme Leader.

Parthenay dans l'attente

Outre Ménigoute et Secondigny, une troisième antenne est en passe d'être opérationnelle à Thénézay. L'intercommunalité a décidé de soutenir, par le rachat de matériels et de mobiliers, l'espace de travail partagé La Fourmilière, créée fin 2016. Par ailleurs, le site accueillera des permanences d'organismes et des rendez-vous pour les jeunes du secteur.

Quant à Parthenay, un projet de campus est toujours prévu dans le bâtiment dit Typic, situé dans la rue Jean-Jaurès. Interrogé en marge du conseil, le président Xavier Argenton a confirmé que le cabinet d'études Deux-Sèvres Aménagement « était en cours de préparation du programme de travaux ». Le projet pourrait se débloquer à partir du premier trimestre 2020.

Document 9 : extrait Journal Le Monde, 03 mai 2019, Camille Stromboni, Des campus connectés pour les jeunes des territoires ruraux

https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/05/03/des-campus-connectes-pour-les-jeunes-des-territoires-ruraux_5457738_3224.html#xtor=AL-32280270

Des campus connectés pour les jeunes des territoires ruraux

La mesure démarre à petite échelle mais elle est vouée à monter en puissance. Treize « campus connectés » accueilleront des étudiants dans des villes éloignées des grandes métropoles universitaires, à la rentrée 2019. La ministre de l'enseignement supérieur, Frédérique Vidal, devait l'annoncer vendredi 3 mai, à l'occasion d'un déplacement à la Digitale académie à Montereau-Fault-Yonne (Seine-et-Marne), où une quarantaine d'étudiants suivent déjà une formation à distance, dans un espace de travail commun.

Le lieu va être labellisé « campus connecté » à cette occasion, tandis que douze autres s'y ajouteront : à Saint-Brieuc et Redon (Bretagne), Bar-le-Duc et Chaumont (Grand-Est), Nevers, Autun et Lons-le-Saunier (Bourgogne-Franche-Comté), Privas (Auvergne-Rhône-Alpes), Cahors, Le Vigan et Carcassonne (Occitanie) et Saint-Raphaël (Provence-Alpes-Côte d'Azur). L'objectif, d'ici 2022, étant d'ouvrir une centaine de structures de ce type.

Emmanuel Macron l'a annoncé lors de son discours du 25 avril, à la sortie du grand débat : sa volonté de créer des « campus connectés » s'inscrit dans l'optique « *réconcilier la métropole, la ville moyenne et le rural* ». Dans ces territoires ruraux, ces petites et moyennes villes, dont les difficultés ont été fortement mises en lumière par le mouvement des « gilets jaunes », l'offre d'enseignement supérieur est le plus souvent limitée. Tandis que les difficultés sont multiples, face à la mobilité géographique que nécessiterait une poursuite d'études, allant du manque de moyens financiers aux barrières psychologiques et à l'autocensure.

Lire aussi « [Les Invisibles de la République](#) » : la jeunesse oubliée de la « France périphérique »

Les taux de poursuite après le bac y sont souvent plus faibles qu'ailleurs, souligne le ministère, citant l'exemple de l'Ardèche, où seulement 50 % des bacheliers poursuivent des études supérieures – contre 78 % à l'échelle nationale – tandis que la quasi-totalité des lycéens du Lot sont obligés de quitter leur département pour poursuivre une formation postbac.

« Lutter contre l'exode rural »

Ces futurs campus dans des locaux mis à disposition par les collectivités territoriales (villes, départements, régions), avec un « coach » (non enseignant) pour dix étudiants, doivent permettre à ceux qui le souhaitent de suivre une formation à distance avec un « *accompagnement de proximité* ». Ils devraient réunir une trentaine d'étudiants par site, à la prochaine rentrée.