

Rapport d'évaluation. Étude de l'impact du programme "Prépa Compétences" sur l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dans le cadre du PIC

Elise Crovella, Nicolas Farvaque, Anne-Lise Ulmann, Victor Lextrait, Yann Marchat, Djamel Messaoudi, Karine Philit

▶ **To cite this version:**

Elise Crovella, Nicolas Farvaque, Anne-Lise Ulmann, Victor Lextrait, Yann Marchat, et al.. Rapport d'évaluation. Étude de l'impact du programme "Prépa Compétences" sur l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dans le cadre du PIC. DARES - Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. 2021. hal-04063365

HAL Id: hal-04063365
https://cnam.hal.science/hal-04063365

Submitted on 8 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Rapport d'évaluation

Etude de l'impact du programme « Prépa Compétences » sur l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dans le cadre du PIC

Equipe d'évaluation :
Elise CROVELLA, Nicolas FARVAQUE, Anne-Lise ULMANN, Victor LEXTRAIT, Yann MARCHAT, Djamel MESSAOUDI, Karine PHILIT

2021 Avril

Itinere Conseil
SARL SCOP à capital variable
Siret n°532 521 242 00034
7, rue Jean-Marie Chavant
69 007 Lyon

04 37 24 24 10

www.itinere-conseil.com

Pour en savoir plus : Elise Crovella, responsable du pôle Emploi-Formation
ecrovella@itinere-conseil.com

Orseu
SAS
Siret n°483 777 827 00013
3, rue Bayard
59 000 Lille

03 20 47 15 24

www.orseu.com

Pour en savoir plus : Nicolas Farvaque, Directeur du pôle Recherche et Etudes
n.farvaque@orseu.com

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5
A. PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU DISPOSITIF PREPA COMPETENCES 5
B. LA COMMANDE EVALUATIVE 8
C. LA METHODE DEPLOYEE 11
Présentation des terrains d'étude 11
Les investigations menées 13
D. OBJET ET CONTENU DU DOCUMENT 14

1. ORGANISATION ET CADRE D'ACTION 15

A. LA CONCEPTION GENERALE DE PREPA COMPETENCES : OBJECTIFS ET PUBLICS CIBLES 16
La genèse et les objectifs initiaux de Prépa Compétences 16
« Avoir un projet » : un principe très présent dans les discours et les consignes se traduisant par un ciblage du public 18
B. UN DISPOSITIF PARTENARIAL, REPOSANT SUR UN HAUT NIVEAU D'INVESTISSEMENT DES DG ET DR AFPA ET POLE EMPLOI 19
Un dispositif reposant sur un pilotage conjoint Afpa / Pôle emploi 19
Un dispositif particulièrement outillé afin de faciliter son déploiement sur les territoires 21
L'accompagnement des équipes, en routine 23
Un dispositif qui connaît des évolutions, s'adapte et tire des enseignements 23
Des adaptations et échanges entre acteurs locaux indispensables mais d'une intensité hétérogène 26
Différentes visions du travail coopératif 27
Une inscription dans les écosystèmes de formation régionaux lacunaire 27
Un dispositif contraint en amont par de forts enjeux quantitatifs et en aval par l'écosystème de la formation 28

2. LA PLACE DU DISPOSITIF AU SEIN DE L'OFFRE DE POLE EMPLOI ET LES PRATIQUES D'ORIENTATION 30

A. UN NOUVEAU DISPOSITIF DANS L'OFFRE GLOBALE 30
Une offre dense dans laquelle Prépa Compétences occupe une place spécifique 30
Le cadre d'action des conseillers : l'importance de l'information et de la sensibilisation des conseillers 34
Une appropriation dépendant de nombreux critères et une problématique du bon « ciblage » 35
B. LES PRATIQUES D'ORIENTATION VERS LE DISPOSITIF 37
Les modalités de l'identification des publics cibles dans les agences 37
Les orientations vers Prépa Compétences : entre logiques de systématisation et gestion au cas par cas 39
Les motifs de non-prescription, entre incertitudes sur l'intensité de Prépa Compétences et préférences pour d'autres prestations 40
Des éléments invitant à observer de plus près la mise en place du Conseil en évolution professionnelle au sein des agences Pôle emploi 41
C. LA TRADUCTION DES PRATIQUES DE PRESCRIPTION SUR LES PUBLICS ORIENTES DANS LE DISPOSITIF 43
Les critères du PIC : principaux points communs entre des publics aux profils très divers 43
Appréciation et compréhension de l'orientation vers le dispositif : le financement de la formation comme principale motivation ? 45

SYNTHESE INTERMEDIAIRE 1 48

3. LES MODALITES DE DEPLOIEMENT DU PROGRAMME DANS LES CENTRES AFPA ET LES APPROCHES PRIVILEGIEES 50

A. L'ORGANISATION DE PREPA COMPETENCES DANS LES CENTRES AFPA 51
Une variété de modèles organisationnels dans les centres Afpa 51

Des marges de manœuvre sur l'organisation des ateliers *52*
B. LE DEPLOIEMENT DES GRANDS PRINCIPES DE PREPA COMPETENCES : PERSONNALISATION, COLLECTIF, ENTRAINEMENTS ET IMMERSIONS 58
Une dépendance à la qualité des orientations par Pôle emploi *58*
Une individualisation des rythmes, qui dépend du diagnostic porté par les formateurs *59*
Un mix apprécié entre temps individuels et collectifs, et une présence des formateurs valorisée par les participants *64*
Les ateliers d'entraînement : une focale scolaire dans l'accompagnement *66*
La place des immersions : un principe de confrontation à la réalité mis à mal par la crise du Covid *68*
Les bilans des immersions *71*
La phase de bilan *72*

SYNTHESE INTERMEDIAIRE 2 74

4. LES EFFETS DE PREPA COMPETENCES SUR LES RELATIONS ENTRE CONSEILLERS POLE EMPLOI ET AFPA ET SUR LES PRATIQUES DES CONSEILLERS POLE EMPLOI 76

A. LES ECHANGES ENTRE ACTEURS LOCAUX AUX DIFFERENTS STADES DU PARCOURS 76
Des échanges réguliers entre acteurs locaux sur les aspects organisationnels du dispositif *76*
Une communication déterminante sur la qualité et le volume des prescriptions *76*
Des échanges limités concernant le « projet » initial des bénéficiaires et les motifs d'orientation *77*
En cours et à l'issue du parcours, des échanges qui se limitent au strict minimum *78*
Une prise de relais par Pôle Emploi non systématique et sans garantie sur la suite des parcours *79*
B. LES EFFETS SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES 81
Un travail visant à affiner le projet individuel, par un accompagnement personnalisé, dans la perspective du CEP *81*
Une logique de vérification plus institutionnelle *84*

5. ANALYSE DES EFFETS SUR LES BENEFICIAIRES 86

A. LES EFFETS SUR LE PROJET, A COURT TERME ET MOYEN TERME 86
Eléments quantitatifs *86*
Une moitié de bénéficiaires pour qui Prépa Compétences permet de sécuriser l'entrée en formation *93*
Focus sur les participants de Prépa Compétences à distance *96*
B. LES PRINCIPAUX MOTIFS DE SATISFACTION 99
La relation aux équipes AFPA *99*
L'appréciation du contenu et des ateliers *100*

6. DISCUSSION 103

A. LA NOTION DE « PROJET », OMNIPRESENTE MAIS INDEFINIE 103
B. UNE FAIBLE PRISE EN COMPTE DE L'EXPERIENCE PASSEE DANS LE TRAVAIL SUR LE PROJET 106
C. DES LOGIQUES D'ACCOMPAGNEMENT ENTRE FOCALE SCOLAIRE ET REMOBILISATION DES PERSONNES 108
Une focale scolaire qui se perpétue dans le dispositif mais sans capacité de réaliser une remise à niveau ... *108*
Une logique psychologique dans l'accompagnement, visant l'auto-efficacité des stagiaires *111*
D. QUELLE LOGIQUE D'INTERMEDIATION DANS L'ACCOMPAGNEMENT ? 116

7. CONCLUSION 119

A. PREALABLES : LE CADRE GENERAL D'ACTION 120
B. PARTIE 1 DE LA THEORIE D'ACTION : CIBLAGE, ORIENTATION ET EVOLUTIONS DES PRATIQUES DE PRESCRIPTION .. 121
C. PARTIE 2 DE LA THEORIE D'ACTION : LE PARCOURS AU SEIN DE L'AFPA ET SES EFFETS A COURT TERME 122
D. PARTIE 3 DE LA THEORIE D'ACTION : LE TUILAGE AVEC POLE EMPLOI DANS LA SUITE DES ACCOMPAGNEMENTS ... 124
E. PARTIE 4 DE LA THEORIE D'ACTION : LES IMPACTS DU DISPOSITIF SUR LES PARCOURS 124
F. PROPOSITIONS DE REFLEXIONS A ENGAGER 125

8. BIBLIOGRAPHIE 127

9. ANNEXE 1 : ECHANTILLON DE BENEFICIARES INTERROGES 130

INTRODUCTION

A. Présentation du contexte et du dispositif Prépa Compétences

Le « Plan d'investissement dans les Compétences » (PIC) a pour objectif de former deux millions de demandeurs d'emploi et de jeunes peu qualifiés et éloignés du marché du travail sur la période 2018-2022. Porté par le Ministère du Travail, en coopération avec les Régions, il comporte différents axes d'action visant conjointement à accroître l'accès à la formation et améliorer le retour à l'emploi. Ce plan édicte plusieurs orientations, parmi lesquelles : la priorité à des formations longues et qualifiantes, susceptibles d'améliorer durablement l'accès des bénéficiaires à l'emploi ; un accompagnement individualisé des personnes admises en formation, en amont et en aval de la formation elle-même ; une transformation du système de formation professionnelle.[1]

Le programme Prépa Compétences conçu par Pôle emploi et l'Afpa - et mis en œuvre par cette dernière - vise précisément la seconde priorité, à savoir **renforcer l'accompagnement des individus durant leur parcours de formation, surtout dans la phase de définition, de préparation et de validation de leur projet d'accès à la qualification.** L'enjeu est de maximiser leurs chances de succès d'entrée en formation et de réduire les risques d'échec, notamment les cas de rupture ou d'abandon. Prépa Compétences s'inscrit ainsi pleinement dans la « philosophie » du PIC, qui vise à la fois à renforcer les entrées en formations certifiantes et à favoriser des parcours de meilleure qualité et sécurisés vers et dans la formation.

Le constat de départ du PIC est celui d'un **chômage frappant plus durement les individus sans diplôme.** En 2017 selon l'INSEE, le taux de chômage des actifs sans diplôme ou avec le brevet est de 17 %, contre 5,2 % pour les titulaires d'un Bac + 2.[2] Par ailleurs, les individus moins qualifiés sont majoritaires dans la composition du chômage de longue durée. La part des chômeurs de longue durée est supérieure à 40 % au sein de ce groupe[3].

Or, le système français de formation professionnelle présente de longue date des **inégalités d'accès à la formation** inversement proportionnelles à l'éloignement de l'emploi stable. Les actifs les moins qualifiés et les plus instables ont un accès plus difficile à la formation. En 2016, près d'une personne sur deux en emploi, selon l'enquête Formation des adultes, a accédé à une formation non formelle à but professionnel sur les 12 derniers mois (49 %)[4]. Seuls 20 % des demandeurs d'emploi sont dans ce cas[5]. De surcroît, **plus les personnes sont au chômage depuis longtemps, moins elles se forment.**

[1] Rapport Pisani-Ferry, *Le grand plan d'investissement 2018-2022, Rapport au Premier Ministre*, septembre 2017.
[2] INSEE, *enquête emploi*, chiffres 2017.
[3] Lê J., S. Le Minez, M. Rey (2014), « Chômage de longue durée : la crise a frappé plus durement ceux qui étaient déjà les plus exposés », INSEE, *France Portrait social 2014.*
[4] Forment V., P. Lombardo (2018), « La moitié des personnes en emploi ont suivi une formation à but professionnel dans l'année », *INSEE Références « Formation et emploi »*
[5] L'indicateur est calculé de façon à ne pas intégrer les demandeurs d'emploi qui auraient bénéficié d'une formation sur les 12 derniers mois alors qu'ils étaient en emploi. Il s'agit d'un indicateur supérieur à celui issu de la base administrative Brest (base régionalisée des stagiaires de la formation professionnelle) qui porte sur les stages de formation professionnelle continue des personnes en recherche d'emploi. Ce ratio oscille aux alentours de 10 % ces dernières années, avec un pic à 15 % en 2016 consécutif au plan 500 000 formations supplémentaires. Cet écart est dû au fait que la base Brest n'inclut pas les formations de type « atelier préparation de CV » qui ne confèrent pas le statut de stagiaire de la formation professionnelle.

Aussi, **les demandeurs d'emploi rencontrent des freins dans l'accès à la formation mais également des difficultés dans la formulation de leur projet.**[6]

Les intermédiaires de l'emploi ont ainsi un rôle majeur, au-delà de la prescription, dans l'information, la préparation des candidats et la personnalisation des parcours, a fortiori depuis la création du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP). Les travaux réalisés par le CNEFOP en 2017 portant sur le CEP soulignent que le déploiement du CEP implique des opérateurs qu'ils développent des compétences d'ingénierie de parcours, incluant l'ingénierie financière, ainsi que « *leur capacité à accompagner la mise en œuvre d'une stratégie d'insertion sur la durée, en capitalisant sur chaque étape d'expérience, formation etc*.». Ce sont notamment ces conclusions et les recommandations qui en découlent qui ont incité la DGEFP, Pôle emploi et l'Afpa à concevoir Prépa Compétences comme un nouveau dispositif centré sur ce travail **d'ingénierie de parcours personnalisé vers l'accès à la formation qualifiante.**

L'évaluation du plan « 500 000 formations supplémentaires » avait également, en creux, montré **l'importance de bien préparer certains individus en amont de leur formation**. L'étape de validation des projets avait été significativement allégée. Les étapes préparatoires n'avaient pas en tant que telles fait l'objet d'une réflexion particulière et n'avaient pas connu d'évolutions spécifiques. De nombreux abandons en formation avaient alors été constatés, notamment en raison de ce manque de préparation / consolidation du projet de formation en amont.

Sur la base de ces constats et enseignements des dispositifs passés, le cahier des charges national de Prépa Compétences donne pour ambition à ce nouveau programme (dont le déploiement a été initié en juin 2018) de **permettre l'accès à la formation des publics ayant une propension forte à ne pas y accéder ou à ne pas achever leur parcours**. Prépa Compétences constitue une **« offre de service intégrée »** spécifique mobilisable en amont d'un parcours d'accès à la qualification, au travers d'un parcours personnalisé, visant à favoriser l'accès à la qualification, à sécuriser la réussite des parcours de formation et *in fine* l'accès à un emploi durable des personnes peu ou pas qualifiées les plus éloignées de l'emploi.

A noter également que le dispositif a été créé dans un contexte de restructuration interne de l'Afpa.

[6] Aude J., P. Pommier (2013), « Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer », *INSEE Repères « Formation et emploi ».*

Le parcours personnalisé **ne peut excéder 35 jours** (consécutifs ou non consécutifs) sur une période maximale de 3 mois. **Il s'articule autour de 4 phases composées de différents ateliers :**

1. **Phase 1** - 4 jours - **Co-construction du parcours de la prestation :**
    - *« Repérer les étapes nécessaires pour favoriser l'accès et la réussite des personnes dans leur parcours de qualification. En partant du secteur ou métier ciblé, la personne va pouvoir identifier les compétences transversales et transférables en lien avec celles du métier visé, vérifier sa maîtrise des prérequis, et découvrir le monde de la formation. »*
2. **Phase 2**- 12 jours maximum – **découverte, pratique du métier et confirmation :**
    - *« Découvrir un secteur ou un métier afin de consolider un choix professionnel en "testant" un ou plusieurs métiers dans un environnement sécurisé. Identifier le ou les métiers accessibles en fonction des attentes et des besoins des personnes. Ajuster, si besoin, le parcours d'entraînement. »*
3. **Phase 3**- 12 jours maximum - **ateliers d'entrainement et de conduite du projet :**
    - *Cette phase peut mobiliser 3 types d'ateliers : « renforcer ses compétences de base et les valoriser en vue de faciliter l'accès à la formation », « identifier les compétences numériques à valoriser et celles qui sont à renforcer en vue de faciliter l'accès à la formation et au métier visés », « développer ses capacités à maitriser ses propres apprentissages de façon individuelle ou en groupe ». Un atelier « découvrir le CPF » a également été intégré fin 2020/début 2021.*
4. **Phase 4 –** 2 à 4 jours - **sécurisation de la réalisation du parcours d'accès à la qualification :**
    - *« Elaborer et formaliser le parcours de formation personnalisé en fonction de la situation, des besoins de la personne et des résultats de la phase d'entraînement. » Cette dernière phase donne lieu à la formalisation d'un plan personnalisé d'accès à la qualification co-élaboré par le demandeur d'emploi et son référent Afpa[7] puis transmis à son conseiller Pôle emploi.*

Lors de sa première année pleine de mise en œuvre (2019), 29 399 parcours au sein de Prépa Compétences ont été démarrés (l'objectif étant fixé à 30 058 parcours) au sein de 102 centres Afpa, partout en France (hors Outre-Mer).

En 2020, ce chiffre est descendu (notamment en raison de la crise sanitaire) à 22 366 parcours démarrés (objectif de 30 218) au sein de 126 centres.

[7] Un référent de parcours au sein de l'Afpa est désigné pour chaque personne accompagnée. *« Le référent de parcours doit être en capacité de construire, au regard du diagnostic partagé avec la personne accompagnée, une ingénierie de parcours adaptée et évolutive si cela s'avère nécessaire. »*

B. La commande évaluative

Le cahier des charges de **l'évaluation qualitative du programme Prépa Compétences** élaboré par le Conseil scientifique du PIC et la DARES comprend des questionnements sur deux volets complémentaires :

- Une **analyse du processus mis en œuvre aux différentes phases du programme** (organisation des relations entre Pôle emploi et les centres AFPA, mesures mises en place par les différents acteurs, modes de communication, déroulé des différents ateliers, etc.) et de **ses usages par les conseillers Pôle emploi et les professionnels de l'Afpa ;**
- Une analyse des **effets du programme sur les bénéficiaires** mais également **sur les pratiques des acteurs et sur les institutions**.

Ces deux axes ont été déclinés par l'équipe évaluative (groupement Itinere conseil / Orseu, en association avec Anne-Lise Ulmann, maître de conférences en sciences de l'éducation au CNAM) puis validés par le comité de suivi de l'évaluation de la manière suivante :

Figure 1 : Axe d'analyse portant sur l'organisation et la mise en œuvre de Prépa Compétences

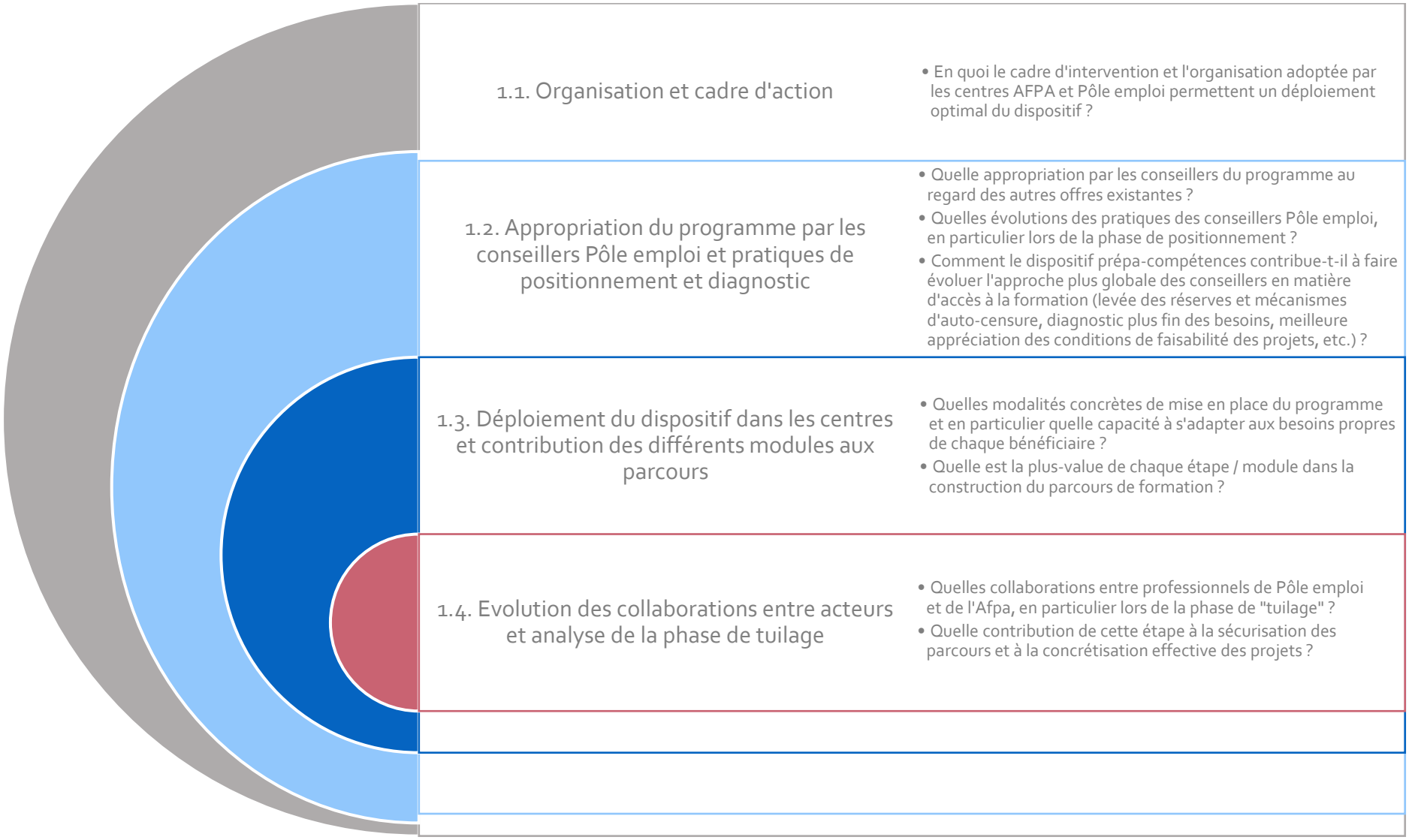
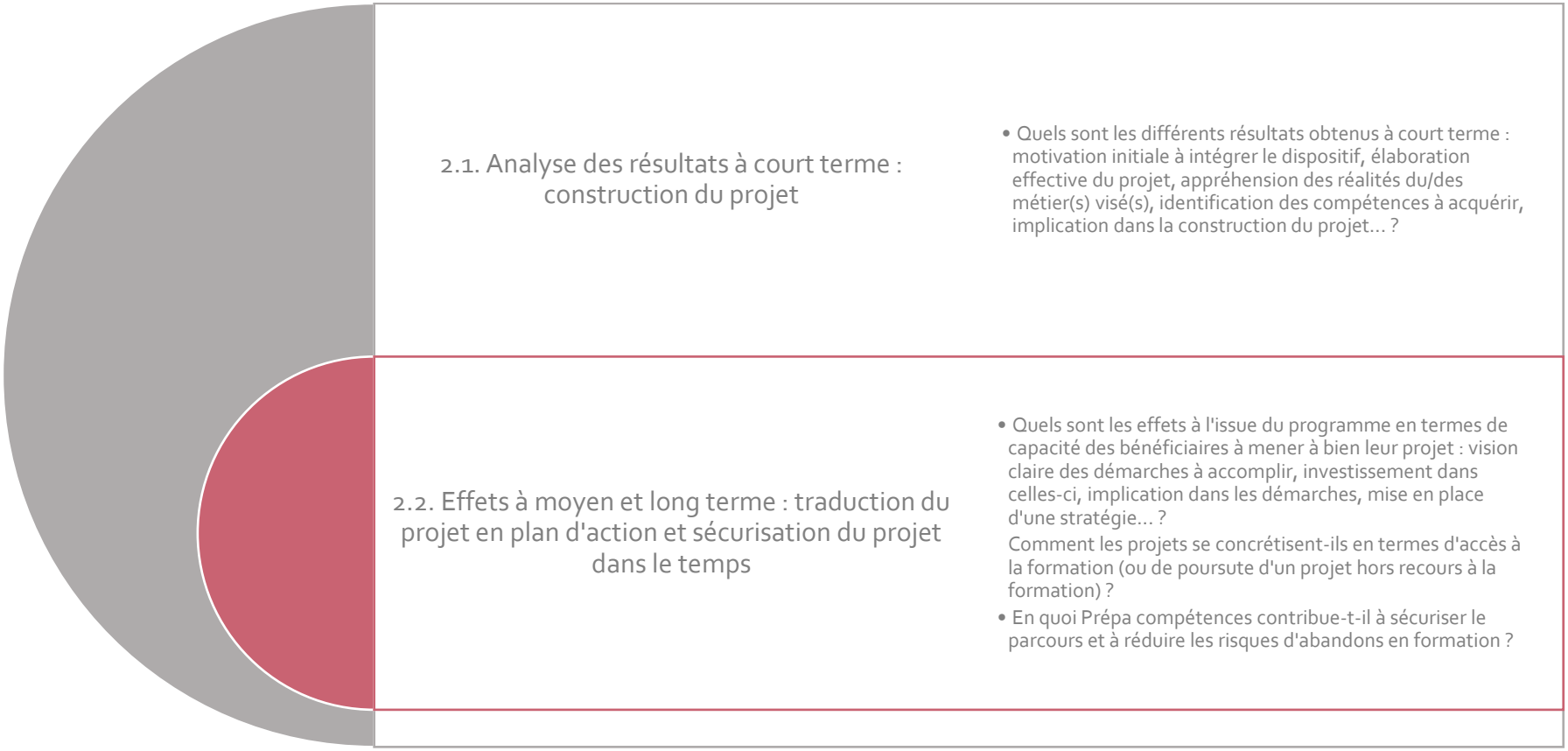


Figure 2 : Axe 2 d'analyse portant sur les effets du dispositif pour les demandeurs d'emploi

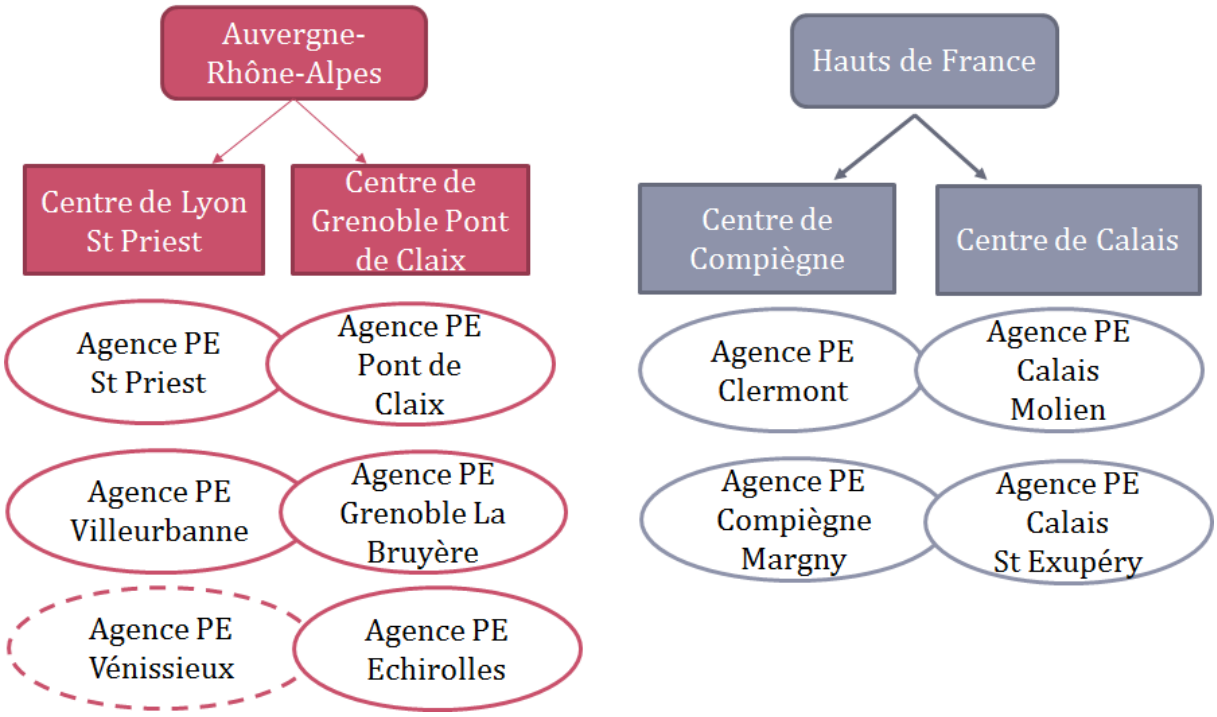


C. La méthode déployée

Présentation des terrains d'étude

Les travaux ont reposé sur des investigations qualitatives à l'échelle de quatre centres Afpa (et deux à trois agences Pôle emploi par centre) situés dans deux régions : Auvergne-Rhône-Alpes et Hauts-de-France. A noter que, dans ces deux régions, Prépa Compétences est déployé de manière relativement « standard » (pas de spécificités locales influant sur le déploiement du dispositif). Les cas étudiés peuvent ainsi être considérés comme relativement « typiques » des situations les plus couramment observées.

Figure 3 : Présentation des 4 terrains d'études de cas



Les quatre centres ont été sélectionnés de manière à couvrir une diversité de situations en termes de situation d'emploi (taux de chômage, densité des emplois salariés et d'entreprises…), d'une part, et de spécialités des centres Afpa (volumétrie d'entrées, plateaux techniques, métiers testables, partenariats…), d'autre part.

Pour chaque centre, deux à trois agences Pôle emploi ont été sélectionnées parmi celles orientant un volume significatif de demandeurs d'emploi vers le dispositif.

Après deux ans de mise en œuvre, les deux régions des études de cas figurent parmi celles présentant un taux d'atteinte de l'objectif quantitatif le plus bas (mais pour autant satisfaisant) : 91% en 2019 et 70% en 2020 pour la région Auvergne Rhône-Alpes et 84,5% en 2019 et 59% en 2020 pour la région Hauts-de-France. Soulignons cependant que ces deux régions figurent parmi celles qui présentaient un objectif parmi les plus élevés (3ème région pour AURA derrière l'Ile-de-France et la région Grand-Est et 5ème région pour Hauts-de-France derrière Nouvelle-Aquitaine).

A l'échelle locale des centres Afpa étudiés, le taux d'atteinte des objectifs est le suivant :

- 107% (290 parcours démarrés) en 2019 et 67 % (206 parcours démarrés) en 2020 à St-Priest ;
- 112,5% (572 parcours démarrés) en 2019 et 80,5% (378 parcours démarrés) en 2020 à Pont-de-Claix ;
- 85 % (179 parcours démarrés) en 2019 et 39% (101 parcours démarrés) en 2020 à Compiègne ;
- 76% (290 parcours démarrés) en 2019 et 56% (155 parcours démarrés) en 2020 à Calais.

Tableau 1 : Synthèse du taux d'atteinte des objectifs quantitatifs sur le périmètre de l'évaluation

	2019	2020
National	29 399 parcours démarrés (98% de l'objectif)	22 366 parcours démarrés (74% de l'objectif)
Auvergne-Rhône-Alpes	3 522 parcours démarrés (91% de l'objectif)	2 724 parcours démarrés (70% de l'objectif)
Saint-Priest	*290 parcours démarrés* *(107% de l'objectif)*	*206 parcours démarrés* *(67 % de l'objectif)*
Pont-de-Claix	*572 parcours démarrés* *(112,5% de l'objectif)*	*378 parcours démarrés* *(80,5% de l'objectif)*
Hauts-de-France	3 206 parcours démarrés (84,5% de l'objectif)	2 097 parcours démarrés (59% de l'objectif)
Calais	*290 parcours démarrés* *(76% de l'objectif)*	*155 parcours démarrés* *(56% de l'objectif)*
Compiègne	*179 parcours démarrés* *(85 % de l'objectif)*	*155 parcours démarrés* *(56% de l'objectif)*

Légende :
Vert : taux d'atteinte des objectifs supérieur à la moyenne nationale
Orange : taux d'atteinte des objectifs inférieur à la moyenne nationale

Les investigations menées

Conduites sur une période relativement longue (avril 2019 à janvier 2021), les investigations se sont organisées autour de **plusieurs vagues d'entretiens auprès** :

- Des **directions générales** de l'Afpa et de Pôle emploi, ainsi qu'auprès de la DGEFP ;
- Des **directions régionales** de l'Afpa et de Pôle emploi des deux régions étudiées et des Direccte ;
- D'investigations au sein des **quatre centres Afpa** : séquences d'observations d'une diversité d'ateliers et de temps de bilans individuels, entretiens et échanges plus informels avec les équipes (directions, manageurs d'accompagnement de programme, formateurs) à trois reprises minimum ;
- D'investigations au sein de **neuf agences Pôle emploi**[8].

Différents documents de bilan ainsi que des supports pédagogiques ont également été étudiés.

69 bénéficiaires de Prépa Compétences ont été interrogés[9], dont 30 d'entre eux à plusieurs reprises dans une logique de suivi de cohorte. 10 des 69 bénéficiaires interrogés ont participé à Prépa Compétences en format distanciel.

Les bénéficiaires ont été sélectionnés par l'équipe d'évaluation, qui a été laissée libre au cours de ses visites de centre, d'interroger les personnes souhaitées en recherchant une diversité en termes d'âges, de projets, et d'équilibre femmes (36) / hommes (33). Dans certains cas, l'entretien a fait suite à une séquence d'observation (ex : bilan d'atelier) ayant permis d'identifier certains sujets particuliers à approfondir avec les bénéficiaires. La synthèse des parcours des 30 bénéficiaires de la cohorte est disponible dans un document annexe au présent rapport.

[8] L'agence de Vénissieux n'est pas comptabilisée car un seul entretien a eu lieu avec sa direction. Les investigations ne se sont pas poursuivies au sein de cette agence car celle-ci prescrivait majoritairement sur un autre centre que celui de Saint-Priest.

[9] La liste des caractéristiques des 69 bénéficiaires interrogés figure en annexe 1

D. Objet et contenu du document

Le présent rapport final d'évaluation est construit autour de cinq parties évaluatives :

1. L'organisation et le cadre d'action de Prépa Compétences
2. La place du dispositif au sein de l'offre de Pôle emploi et les pratiques d'orientation vers celui-ci
3. Les modalités d'accompagnement du programme dans les centres Afpa et les approches privilégiées
4. Les effets de Prépa Compétences sur les relations entre conseillers Pôle emploi et Afpa et sur leurs pratiques
5. Les effets du dispositif sur les bénéficiaires.

A l'issue de ces parties analytiques, une partie « discussion » est proposée. Elle vient mettre en perspective les constats évaluatifs avec des travaux académiques sur plusieurs sujets identifiés comme des points de tension dans le dispositif.

Enfin, le document se termine sur une conclusion organisée autour de la théorie d'action du dispositif, accompagnée de réflexions sur les évolutions potentielles à apporter au dispositif.

1. ORGANISATION ET CADRE D'ACTION

Cette première partie interroge le pilotage global du dispositif Prépa Compétences, le cadre d'action pensé au niveau national et les modalités mises en place pour assurer sa déclinaison locale.

En effet, comme tout nouveau dispositif, Prépa Compétences a impliqué de nouvelles modalités organisationnelles au sein des deux institutions (Afpa et Pôle emploi) qui l'ont conçu et qui le déploient.

L'hypothèse sous-jacente à nos analyses était ainsi que les agencements organisationnels entre les différents acteurs impliqués dans Prépa Compétences constituent des éléments préalables déterminants au bon déploiement du dispositif et qu'ils influent sur les pratiques de travail ainsi que sur les résultats obtenus.

Cette partie vient ainsi questionner les accords / principes définis entre Pôle emploi et l'Afpa, en lien avec la DGEFP, en ce qui concerne les objectifs du dispositif et ses modalités de déploiement, l'appropriation et l'investissement de ces acteurs dans le pilotage stratégique et opérationnel du dispositif, les outils déployés, les circuits informationnels, et les ajustements apportés au dispositif au fil de l'eau.

Le chapitre questionne dans un premier temps les présupposés du dispositif (objectifs et publics ciblés) tels que pensés au niveau national (A) puis analyse les modalités organisationnelles et de pilotage adoptées (B).

L'analyse s'appuie sur les différents entretiens réalisés auprès des DG et DR Afpa et Pôle emploi, à plusieurs moments de l'étude pour identifier les évolutions, la progression des situations, les adaptations apportées.

Les entretiens conduits à l'échelle des centres Afpa et agences Pôle emploi apportent également un éclairage complémentaire.

A. La conception générale de Prépa Compétences : objectifs et publics cibles

La genèse et les objectifs initiaux de Prépa Compétences

Comme évoqué en introduction, Prépa Compétences est un dispositif né de discussions entre la DGEFP et les DG Afpa et Pôle emploi, suite aux constats tirés :

- D'une part, du **plan « 500 000 formations supplémentaires[10] »**. Lors du déploiement de ce plan massif, une déperdition importante avait été constatée entre les prescriptions des demandeurs d'emploi par le service public de l'emploi vers les formations et leur entrée effective en formation. L'évaluation du plan[11] avait ainsi souligné son effet « booster », avec une hausse notable des possibilités d'entrée en formation, mais également un défaut de « qualité » dans les orientations. En effet, **l'attention fortement centrée sur l'atteinte des objectifs quantitatifs en formation avait conduit à un allégement des étapes préparatoires à la validation du projet de formation**. Le rapport d'évaluation souligne ainsi l'« abaissement des exigences de validation du projet de formation » ayant eu pour conséquence d'occulter « la question de l'attractivité du métier auquel la formation conduit (situation problématique notamment pour des métiers en tension peu attractifs), ou plus globalement à reporter *de facto* sur le déroulement même de la formation la phase de maturation du projet habituellement prise en charge en amont, avec des incidences potentielles sur la suite des parcours (parfois abandons ou réorientations, plus souvent une déception au terme de la formation). »
- D'autre part, des premières années de mise en œuvre du **Conseil en Evolution Professionnelle**. Le rapport du CNEFOP de 2017 portant sur le CEP et le CPF[12] mettait en évidence l'importance de l'accompagnement dans la sécurisation des parcours et la nécessité de faire porter celui-ci sur la réalisation du projet (« ingénierie de parcours »), en complément de l'ingénierie financière de formation (également essentielle) : « S'agissant de l'ingénierie de parcours, le CEP tout particulièrement doit permettre de mobiliser de façon pertinente l'ensemble des dispositifs et acteurs utiles à la mise en œuvre du projet lui-même ou au financement de celui-ci. Il doit en outre, systématiquement, **capitaliser sur l'ensemble des expériences professionnelles, mesures, ateliers, évaluations, dans une logique de parcours, tant que la personne estime avoir besoin de cet accompagnement vers un emploi durable**. La plus-value attendue du CEP tient en la capacité de ses opérateurs à gérer cette complexité ». Le **cahier des charges de Prépa Compétences, repart explicitement des constats de ce rapport**.

Sur la base de ce constat d'un défaut de « préparation » du projet de formation capitalisant sur les expériences des personnes et de la nécessité de repartir des besoins ressentis par celles-ci, Prépa

[10] Engagé début 2016 dans le cadre du plan d'urgence pour l'emploi, ce plan visait le financement et le déploiement de 500 000 actions de formation supplémentaires à destination des personnes en recherche d'emploi, soit un doublement du nombre de formation au bénéfice des personnes en recherche d'emploi.

[11] Amnyos, ORSEU, CNAM, CEET, *Evaluation du plan « 500 000 formations supplémentaires »*, Rapport pour la DARES, décembre 2017.

[12] CNEFOP, *Rapport sur le suivi et la mise en œuvre du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) et du Compte Personnel de Formation (CPF)*, 2017.

Compétences (initialement dénommé « Garantie Compétences ») est, selon les termes de son cahier des charges : « une **offre de service intégrée spécifique mobilisable en amont d'un parcours d'accès à la qualification,** au travers d'un parcours **personnalisé,** visant à **favoriser l'accès à la qualification,** à **sécuriser la réussite des parcours** de formation et *in fine* l'accès à un **emploi durable des personnes peu ou pas qualifiées les plus éloignées de l'emploi** ».

Le cahier des charges précise en outre que le parcours proposé doit permettre :

1. De **définir et/ou de stabiliser les étapes** de son parcours d'accès à la qualification ;
2. De **préparer et de sécuriser la réalisation effective** de son parcours d'accès à la qualification.

Les publics cibles (les demandeurs d'emploi) sont définis sur la base de 4 critères cumulatifs :

- Être inscrit à Pôle emploi[13] ;
- Souhaiter s'engager dans un parcours d'accès à la qualification ;
- Bénéficier du Conseil en Evolution Professionnelle ;
- Être non qualifiés ou ayant un niveau de qualification IV non validé, V ou infra V (ancienne nomenclature).

« L'offre de service se définit par une ingénierie de parcours, en appui de Pôle emploi, dans le cadre de la préparation à la formation des bénéficiaires souhaitant s'engager dans un parcours d'accès à la qualification » (cahier des charges). Les **contours du dispositif, ainsi définis initialement, apparaissent relativement ouverts et de nature à répondre à des besoins variés** des demandeurs d'emploi correspondant aux critères du PIC.

L'analyse du cahier des charges, dont les grands principes sont rappelés ici, fait apparaître une **place prépondérante donnée à la notion de « parcours »** (48 occurrences) : « ingénierie de parcours », « sécurisation des parcours », « parcours d'accès à la qualification », « parcours personnalisé », « étapes du parcours », « parcours adapté et évolutif », « référent de parcours ».

En revanche**, le terme « projet »**, particulièrement central dans le cadre des discours des acteurs que nous avons interrogés (voir en particulier chapitres II, III et IV), est **très peu présent dans les ambitions initiales telles qu'inscrites dans le cahier des charges** (6 occurrences, uniquement dans la partie décrivant le contenu des ateliers qui composent le dispositif).

[13] A noter que seul Pôle emploi peut prescrire sur le dispositif, malgré un élargissement récent à certains Départements (pour les bénéficiaires du RSA) dans le cadre d'une phase expérimentale d'élargissement des prescripteurs.

« Avoir un projet » : un principe très présent dans les discours et les consignes se traduisant par un ciblage du public

Les investigations conduites au niveau des DG et DR Pôle emploi et Afpa, ainsi qu'au sein des centres Afpa et des agences Pôle emploi laissent apparaître un **décalage sur la notion de parcours**. D'un côté, une place importante est donnée à celle-ci dans le document fondateur du dispositif. D'un autre côté, dans les entretiens, Prépa Compétences est évoqué comme une « étape » amont à l'entrée en formation mais rarement dans une logique d'appréhension du « parcours » dans sa globalité (dans le sens d'une prise en compte des expériences antérieures et d'étape à accomplir pour atteindre un objectif à moyen terme). La **logique adoptée est alors plutôt court-termiste : il s'agit de préparer l'entrée en formation et de sécuriser cette entrée** (éviter les déceptions ou les abandons).

Pour aller plus loin : partie discussion « Une faible prise en compte de l'expérience passée dans le travail sur le projet »

La notion de parcours est alors abordée au sein de l'Afpa mais dans le sens d'un **« parcours intrinsèque au sein du dispositif »** permettant de cheminer d'un atelier vers un autre. Dans cette approche, le parcours fait état des ateliers réalisés, la durée moyenne du parcours au sein de Prépa Compétences, le bilan réalisé à l'issue. Cette approche renvoie également aux contraintes concernant l'amont (qualité des orientations) et l'aval (possibilités de formations sur le territoire) du dispositif, abordées plus loin.

A l'inverse, **la notion de « projet » est prépondérante dans les discours lorsqu'il est demandé aux différents interlocuteurs de décrire à qui s'adresse le dispositif**[14] (s'éloignant alors parfois de l'esprit initial du dispositif présenté dans le cahier des charges comme assez ouvert). Au cours des investigations, réalisées sur une période étendue (2 ans) avec plusieurs vagues de questionnements auprès des mêmes acteurs (ici niveau DG et DR), cette notion semble de plus occuper une place de plus en plus marquée, et parfois faire l'objet de « crispations ». Le terme est régulièrement utilisé pour expliquer « ce que n'est pas Prépa Compétences ».

> *« Prépa Compétences n'est pas un dispositif pour vérifier si un projet est ok ou non. Si quelqu'un a un doute sur son projet, Activ'Projet est fait pour cela. (…) dans Prépa Compétences il ne faut pas avoir un projet estampillé mais il faut que les personnes aient au moins des pistes de projets » (Entretien DG Pôle emploi, 2021)*

> *« Il faut que la personne ait un projet de formation, avec un besoin de réassurance (…) l'objectif de Prépa c'est la réassurance et la construction du projet de formation : comment je vais faire, où je vais aller » (Entretien DG Afpa, 2021)*

> *« Dans la gamme de Pôle emploi, Prépa Compétences se situe au début du bloc sur les Compétences et la qualification, c'est un outil de préparation à la formation. On est hors du champ de l'orientation, il faut absolument que le demandeur d'emploi connaisse son projet donc il doit avoir passé plusieurs étapes avant. On a trois sortes de publics : 1/ celui sans problème de niveau, en capacité de suivre une formation, avec l'envie de se former et où le projet est là. Il n'aura pas*

[14] Terme le plus fréquemment utilisé dans l'ensemble des entretiens conduits et lors des séquences d'observation. Voir plus après, les chapitres 2 et 3.

besoin de Prépa Compétences. 2/ celui avec le projet et l'envie de se former mais avec un risque de décrochage, personne qui a envie mais pas si motivée que ça ou avec quelque chose qui fait qu'elle risque de décrocher ou alors qui a un problème de niveau, par exemple à qui il manque l'usage de la division. C'est pour eux que Prépa Compétences est fait. Le 3ème public c'est ceux qui n'ont pas de projet, pas le niveau, pas la motivation, il faudra un autre dispositif plus long, par exemple comme "impulsion" qui dure un an. » (Entretien DR Pôle emploi, 2021)

Sur les problématiques d'orientation, le principal défaut ou la principale problématique spontanément mentionnée par les acteurs de terrain (notamment au sein des centres Afpa) est l'orientation de publics « n'ayant pas de projet ». Or, selon eux, la prestation n'est pas adaptée aux besoins de ces publics (Cf. chapitres 2 et 3).

« Le projet, il est réinterrogé. On regarde sa pertinence. Mais ce n'est pas nous qui disons s'il est pertinent ; on amène le bénéficiaire à le faire par lui-même. On fait preuve de franchise. On n'est pas porteur du projet donc on n'a pas le droit de l'interdire, mais on a un rôle de conseil. (…) Si la personne termine Prépa Compétences en abandonnant un projet et en ayant un autre c'est positif. Il vaut mieux avoir un nouveau projet, que de partir avec seulement un projet infirmé. (…) Si la personne a un projet flou, 2 ou 3 projets, on la garde. » (Centre Afpa A, 2019).

« Prépa Compétences a un intérêt uniquement pour les publics PIC ayant un projet précis, pouvant aboutir à une formation financée dans le cadre du PIC, mais ne trouvant pas de formation. » (Conseiller Pôle emploi, C, fin 2019)

La DG Afpa indique alors qu'un débat existe au sein des équipes sur cette notion de « projet », la question étant de savoir « ce que l'on accepte en termes de projets et d'opportunités ».

Pour aller plus loin : partie discussion « La notion de projet : omniprésente mais indéfinie »

B. Un dispositif partenarial, reposant sur un haut niveau d'investissement des DG et DR Afpa et Pôle emploi

Un dispositif reposant sur un pilotage conjoint Afpa / Pôle emploi

Le lancement de Prépa Compétences (PC) s'est basé sur un **travail préparatoire solide**. Le dispositif est présenté par les directions des deux institutions aux niveaux national et régional comme étant conjoint à Pôle emploi et à l'Afpa, et s'étant manifesté par un **haut niveau de coopération**.

Au plan national et régional, un suivi serré du dispositif est réalisé, via l'alimentation de tableaux de bord permettant de mesurer les nouvelles entrées hebdomadaires ainsi que différents indicateurs (origine des prescriptions, taux de transformation inscrits/planifiés – présents/inscrits – démarrés/présents, profil des participants notamment en lien avec les critères du PIC).

Un **comité de pilotage** réunissant la DGEFP, Pôle emploi et l'Afpa était organisé mensuellement dans les premiers temps de déploiement puis est passé à un rythme trimestriel. Il permet un suivi précis des

entrées dans le dispositif et des suites de parcours (entrées en formation à 3 et 6 mois après la sortie de Prépa Compétences).

Au plan régional, dans les deux régions étudiées, un **point hebdomadaire est organisé entre les DR Afpa et Pôle emploi** permettant de suivre le bon déploiement du dispositif et d'identifier d'éventuels points d'alerte (ex : agences Pôle emploi ne prescrivant pas sur le dispositif, part trop importante de publics non PIC, etc.). En fonction de l'analyse réalisée des chiffres hebdomadaires, les DR Pôle emploi ou Afpa peuvent alors être amenées à conduire des actions « correctives » : mobilisation des directions d'agences mobilisant peu le dispositif, invitation des centres Afpa à organiser des réunions auprès des agences pour communiquer sur le dispositif, etc.

Les interlocuteurs s'accordent alors sur le **caractère atypique de Prépa Compétences dans le mode de collaboration engagé entre l'Afpa et Pôle emploi,** qui se distingue de l'approche plus classiquement adoptée par Pôle emploi dans le cadre des prestations qu'il achète. Il s'agit d'un dispositif conçu et porté par les deux organismes, et non d'un achat de Pôle emploi à un prestataire extérieur.

> *« Habituellement, on reçoit des commandes de Pôle emploi. Là, les deux directions générales se sont rencontrées sur le constat et le besoin. Tout au démarrage, on est parti sur les constats du plan 500 000 d'une déperdition gigantesque entre la prescription et l'entrée en formation. Les personnes ont besoin de se poser sur leur projet de formation. Cela nécessite de lever les barrières, les freins à l'entrée en formation, dont les savoir être et savoir-faire cognitifs. L'idée a donc été de concevoir quelque chose qui ne soit pas de la formation, d'assez souple pour permettre aux personnes de faire un parcours à la carte » (DG Afpa, 2019)*

> *« Il n'y a que pour Prépa Compétences qu'on a ce suivi aussi serré avec l'Afpa. Ce n'est pas une prestation mais c'est un dispositif partenarial donc on est dans une autre relation, pas dans une relation de prestation. (..) Dans Prépa Compétences on n'est pas dans une logique de respect des conditions contractuelles d'un marché. Le cahier des charges a été élaboré par la DGEFP et Pôle emploi et l'Afpa se sont associés pour faire une réponse. Pôle emploi n'est pas le donneur d'ordre de l'Afpa et l'Afpa n'est pas le prestataire de Pôle emploi. » (DR Pôle emploi, 2021)*

Un dispositif particulièrement outillé afin de faciliter son déploiement sur les territoires

Sur la base du cahier des charges du dispositif, les DG Afpa et Pôle emploi ont travaillé sur les modalités de déploiement du dispositif.

En interne du réseau Afpa, il s'est agi de :

1. **Définir un modèle de production précis reposant sur différents repères**[15] et décliné selon la volumétrie prévisionnelle attendue à l'échelle d'un centre Afpa (trois catégories de centres définies : volumétrie de 250 bénéficiaires annuels, 350 et 500) ;
2. **Préciser le contenu des ateliers et outiller les formateurs** de scénarios pédagogiques et de supports conçus au plan national et mis à disposition sur la plateforme numérique Métis ;
3. **Définir les ressources humaines à mobiliser :** nombre d'intervenants et profils. Quatre niveaux d'intervention sont alors définis dans des fiches de « profil de Compétences » :
   - **Au niveau régional**, un responsable/ coordinateur de l'accompagnement régional : « véritable pilote, il anime le "collectif accompagnement". Les compétences attendues sont identiques à celles d'un manager transversal. Il doit être en capacité d'organiser et d'animer un collectif inter lignes métiers en fonctionnel. Il prépare et participe au COPIL régional. »
   - **Au niveau des centres, trois types d'intervenants sont prévus**.
     - **Le Manager de l'Accompagnement des Parcours** (MAP) qui « manage et coordonne tous les dispositifs d'accompagnement proposés par un site (exploitation, logistique, RH etc.). Selon la taille du centre et de son effectif, il mobilise/s'appuie sur les équipes pour organiser les ateliers, réserver les salles, s'assurer du flux de demandeurs d'emploi, assurer la lisibilité des plannings en interne et vers l'externe, établir les rendus comptes au niveau du centre, réaliser les bilans, développer le réseau de partenaires (notamment pour la recherche de plateaux techniques non présents à l'AFPA), participer à la réalisation des prestations d'accompagnement. Il n'est pas nécessairement le responsable hiérarchique des personnes qu'il anime. »
     - Le **référent de parcours**, « fil rouge pour la personne accueillie il la reçoit, repère ses besoins d'accompagnement, en réalise une partie et assure un suivi global. Il sait accueillir et informer les publics de façon personnalisée. Il assure des points de suivi individuel réguliers et intervient en résolution de problèmes à la demande de la personne ou d'un acteur de l'accompagnement. Il mobilise autant que de besoin des partenaires pour optimiser la réponse apportée aux personnes. Il est l'interlocuteur référent du conseiller Pôle emploi du demandeur d'emploi et intervient notamment en début et en fin de parcours Garantie compétences. »
     - Le **collectif d'intervenants** « qui réalisent les prestations en animant des ateliers et des bilans. Tous les acteurs du centre ou des structures partenaires peuvent être mobilisés

[15] Durée moyenne cible du parcours de 22 jours (minimum 10 / maximum 33), au moins 80% de parcours effectués de manière continue, minimum 6 demandeurs d'emploi pour démarrer un groupe, entrées toutes les semaines ou toutes les deux semaines, 4 semaines neutralisées dans l'année (vacances ou ponts).

pour intervenir dans le cadre des services d'accompagnement : formateurs, assistantes techniques, chargés d'accueil, ASE, référents emploi (ERE), consultants Transitions professionnelles, conseillers en formation, intervenants temporaires (par ex. des jeunes en service civique …), partenaires externes de l'offre de services ».

A noter que le collectif d'intervenants apparaît, dans les faits, limité à un cercle plus réduit (Cf. partie sur la déclinaison dans les centres Afpa).

4. **Identifier les collaborateurs à positionner sur le dispositif et accompagner les équipes à la prise en main du dispositif :** plusieurs webinars ont été organisés afin de faciliter l'appropriation du dispositif par les équipes (1 000 participants recensés). En complément, un programme de formation « professionnalisation des acteurs, nouvelle offre d'accompagnement[16] » devait être ouvert aux professionnels de Prépa Compétences (programme daté de mars 2018) mais nous n'avons pas eu accès aux éléments concernant sa mise en œuvre effective et le nombre de personnes concernées par celui-ci. Lors des investigations conduites en 2020/2021, les entretiens menés avec la DG et la DR Afpa mettent davantage en avant les apprentissages via le « binômage » ou le compagnonnage entre anciens et nouveaux intervenants sur le dispositif, ainsi que les réunions d'échanges organisées de manière régulière entre intervenants au niveau des DR. De leur côté, les équipes rencontrées au sein des centres Afpa évoquent des immersions dans des ateliers animés par des collègues, mais ne font pas mention de formations en tant que telles.
5. La **construction d'un système d'information** spécifique permettant un suivi précis des parcours au sein de Prépa Compétences et de gérer le plan de charge des intervenants.

<u>Au niveau du réseau Pôle emploi</u>, le déploiement du dispositif a reposé sur :

- la désignation d'un **référent de la prestation au niveau des DR**, en charge **du co-pilotage régional du dispositif** ;
- la désignation sur certains territoires, **d'agences « référentes »**, interlocutrices privilégiées du centre Afpa proposant le dispositif sur son bassin d'emploi ;
- la désignation au sein des agences de **conseillers référents du dispositif** ;
- **d'importants efforts de communication** sur ce nouveau dispositif en interne du réseau. Au sein des agences Pôle emploi, les outils d'information (instruction, mémo conseiller, webconférences à destination des conseillers) ont permis aux équipes locales de direction d'avoir une bonne compréhension générale du dispositif. Des échanges entre Afpa et agences Pôle emploi ont également été organisés, soit à l'initiative de certaines délégations territoriales de Pôle emploi soit de centres Afpa sous l'impulsion des DR.

[16] 37 formations sont inscrites à ce programme dont plusieurs spécifiquement en lien avec la notion d'accompagnement, par exemple « s'approprier la nouvelle offre d'accompagnement », « piloter la production d'accompagnement et le reporting », « outils de diagnostic et d'accompagnement », « utiliser les outils d'identification des compétences », « conduite d'entretiens d'accompagnement et des étapes de guidance », « rédiger des fiches de restitution d'entretien », etc.

L'accompagnement des équipes, en routine

Début 2021, après deux ans et demi de mise en œuvre, **le dispositif bénéficie toujours d'un suivi précis de l'activité** des différents centres Afpa et des orientations réalisées par Pôle emploi.

Au niveau de l'Afpa, des **échanges réguliers** se poursuivent entre les coordinateurs régionaux (initiés par la DG) et au plan plus local entre les formateurs et les coordinateurs régionaux. Durant la période de confinement, et avec la mise en place de Prépa Compétences à distance (cf. ci-après), ces échanges entre formateurs organisés chaque vendredi ont été maintenus.

On notera que ces échanges entre formateurs et avec les coordinateurs régionaux apparaissent essentiellement **centrés sur des questions de mise en œuvre** (appropriation des outils, remontée d'éventuelles difficultés avec Pôle emploi, etc.) mais relativement **peu sur les pratiques d'accompagnement en tant que telles.**

> « *Tous [les formateurs] ont l'ADN Afpa. Ils savent faire de l'accompagnement, c'est la marque de fabrique de l'Afpa depuis 60 ans (…) c'est le travail du projet professionnel qui est nouveau d'où la mise en place d'échanges de pratiques et de binômes pour échanger entre pairs. (…) les formateurs qui le souhaitent ou qui ressentent des difficultés peuvent effectuer des stages dans d'autres centres Afpa.* » *(DR Afpa)*

Du côté de Pôle emploi, nous n'avons pas identifié à l'échelle des agences rencontrées d'échanges de pratiques spécifiques concernant la mobilisation de Prépa Compétences par les conseillers, si ce n'est les réunions internes au sein de l'agence. L'appropriation du dispositif va alors être dépendante de l'ancienneté des conseillers, du rôle joué par les référents formation au sein des agences ou les consignes données par les équipes locales de direction. Prépa Compétences peut être abordé lors des réunions d'équipe mais ce sujet apparaît **plus ou moins porté selon les agences** (Cf. partie 2).

Un dispositif qui connaît des évolutions, s'adapte et tire des enseignements

Depuis son lancement à l'été 2018, Prépa Compétences a connu différentes adaptations. La première année a concentré les efforts des différents niveaux des deux réseaux Afpa et Pôle emploi sur la montée en puissance du dispositif, avec des enjeux importants de « remplissage » de la prestation. Il a également été nécessaire de clarifier régulièrement dans les premiers temps la restriction du dispositif au seul public PIC, dans un contexte où le plan d'investissement dans les compétences était lui-même au stade de démarrage.

Passée la première année, différentes réflexions ont été engagées afin d'apporter des évolutions au dispositif ou d'expérimenter le ciblage plus délibéré de certains publics (bénéficiaires du RSA et travailleurs handicapés en particulier). Ces expérimentations se prolongent à l'heure actuelle et nous n'avons pas spécifiquement porté une évaluation sur celles-ci.

Plusieurs ateliers, non prévus initialement, sont venus compléter le dispositif :

- L'atelier 7 – « Découvrir le CPF » déployé au 2ème semestre 2020 qui permet de faire connaître leurs droits aux demandeurs d'emploi, d'ouvrir leur compte lorsque nécessaire, de préciser les modalités de son utilisation.

- Plus récemment les ateliers 8 – « Se construire un territoire facilitant » – et 9 – « Cartographier ses compétences ». Ces deux ateliers ont été conçus en réaction à la crise sanitaire et économique afin d'adapter le dispositif à un potentiel de publics « moins éloignés de l'emploi » nouvellement demandeurs d'emploi. Ces ateliers tirent également profit des enseignements intermédiaires de la présente évaluation qui soulignaient par exemple les limites du dispositif en termes d'inscription sur son territoire.

  La justification de l'atelier 8 est présentée de la manière suivante[17] : *« Une évolution du marché de l'emploi depuis le déploiement de Prépa Compétences en 2018 : la crise sanitaire marque une évolution significative du marché de l'emploi et a pour conséquence des licenciements massifs sur les territoires. Les DE qui arrivent actuellement sur le marché de l'emploi n'ont pas nécessairement les qualifications attendues par les entreprises de leur territoire et vont en partie devoir se reconvertir. Dans ces publics on rencontrera aussi bien des personnes de niveau infra BAC mais aussi BAC et plus. Souvent ces personnes sont à faible mobilité géographique. La reconversion doit donc pour partie d'entre eux s'effectuer sur leur territoire. La connaissance du territoire et la capitalisation sur les compétences acquises deviennent donc des axes de travail à renforcer dans l'offre de services afin de sécuriser les parcours de ces publics :*

  - *En permettant au DE de s'approprier son territoire*
  - *En capitalisant sur ses compétences acquises et transférables*
  - *En proposant de badger des compétences transversales*
  - *En proposant à une partie du public de se préparer aux certifications Cléa ».*

L'intégration de ces ateliers apparaît bienvenue au regard des enseignements tirés ici (et présentés dans les parties qui suivent). On peut cependant s'interroger sur le présupposé d'action amenant à considérer ces ateliers comme plus particulièrement adaptés aux personnes « moins éloignées de l'emploi » : le territoire et les compétences ne concerneraient-ils pas les autres demandeurs d'emploi ? Par ailleurs la notion de territoire aurait intérêt, elle aussi, à être explicitée pour ne pas être réduite à sa seule dimension géographique[18].

A ces ateliers, s'ajoute le « club Prépa » conçu pour permettre de maintenir la dynamique à l'issue du dispositif (éviter les ruptures entre la sortie du dispositif et l'entrée en formation). Il s'adresse aux personnes volontaires dont l'entrée en formation est prévue à plus d'un mois après la sortie du dispositif et dont les démarches d'entrées en formation ne sont pas finalisées. Il prend la forme d'une poursuite des renforcements des compétences de base et numériques (accès aux ressources de la plateforme Métis), entretien individuel pour vérifier la validité de l'entrée en formation et si besoin proposition d'actions complémentaires (interventions de partenaires, ateliers permettant la réassurance…).

Sur ces nouveaux ateliers (en phase de démarrage), les investigations de terrain ne permettent pas à ce stade d'en évaluer la plus-value. Le dernier comité de pilotage du dispositif (avril 2021) fait apparaitre une bonne montée en charge de l'atelier 8 – CPF (303 sessions et 1 514 participants au

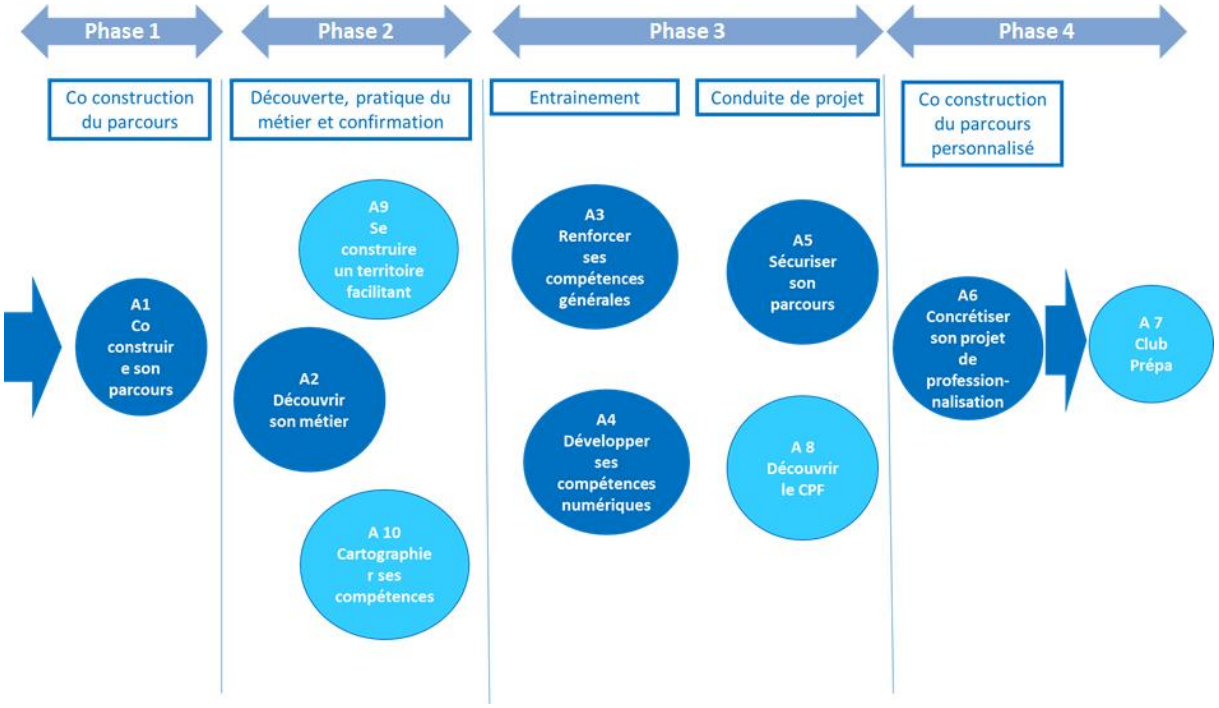
[17] Source : support COPIL Prépa Compétences, nov 2020.

[18] Cf. le numéro spécial de la revue *Éducation permanente*, 2010, N°185 : Développement des territoires et formation (2).

niveau national) et des ateliers plus récents 9-Territoire (50 sessions / 276 participants) et 10-cartographier ses compétences (37 sessions / 144 participants). Le club Prépa connait de son côté un démarrage plus difficile (10 sessions / 23 participants) et limité à 16 centres pilotes avec l'objectif d'en tirer un bilan en mai 2021.

Enfin, notons la capacité des deux réseaux à se saisir des enseignements tirés de la présente évaluation pour faire évoluer le dispositif. Pour cela, un groupe de travail Afpa / Pôle emploi associant plusieurs DR a été constitué début 2021. Quatre thèmes de travail sont à ce jour prévus : 1- l'information et la communication aux DE en amont du dispositif, 2- la personnalisation du parcours Prépa Compétences, 3- l'optimisation des entrées en formation par une ingénierie efficace et 4- de la sortie de Prépa Compétences à l'entrée en formation.

Figure 4 : Les ateliers Prépa Compétences en 2021



En dehors de ces évolutions de contenu, **Prépa Compétences est un dispositif qui a fait preuve de réactivité** pour s'adapter aux contraintes imposées par le 1er confinement (mars-avril 2020). En effet, rapidement, les adaptations ont été apportées pour **proposer le dispositif sous un format distanciel**.

En premier lieu, dès la 3ème semaine de mars, un travail d'ingénierie a été organisé conjointement entre la DG Afpa et la DG Pôle emploi afin d'adapter les modules à la modalité à distance. Les échanges ont été pluri-hebdomadaires dans les premières semaines entre les deux institutions. Une plateforme collaborative été déployée et adaptée par une équipe d'ingénieurs.

Les intervenants de l'Afpa disponibles ont ensuite été formés à l'animation de classes virtuelles car la plupart n'avait jamais animé d'atelier ou de formation à distance.

Côté bénéficiaires, les parcours à distance ont concerné dans un premier temps les demandeurs d'emploi dont le parcours avait été stoppé par la crise sanitaire, et qui étaient équipés d'ordinateur avec une connexion internet.

A partir de mi-avril, des parcours intégralement à distance ont été lancés, en nombre limité, gérés au niveau régional en mobilisant les intervenants Afpa disponibles. Le déploiement a nécessité un travail spécifique avec Pôle emploi aux niveaux régional et local sur les prérequis à l'orientation vers cette version dématérialisée : vérification à la prescription de l'équipement informatique du demandeur d'emploi, puis, quelques jours avant l'entrée, vérification par l'Afpa de la réalité de l'équipement et de la disponibilité de la personne.

Le contenu de Prépa Compétences à distance a été adapté au fil de l'eau puisque les parcours ont été individualisés et le choix a été fait de limiter les temps en « classe virtuelle » au maximum pour ne pas démotiver les participants

Depuis le 2ème confinement, les demandeurs d'emploi ont le choix entre la modalité en présentiel et la modalité à distance au moment de leur prescription. Cette nouvelle modalité est perçue par les équipes des deux institutions comme présentant un intérêt particulier pour les personnes qui ne pourraient se déplacer au sein des centres pour des raisons d'éloignement.

Des adaptations et échanges entre acteurs locaux indispensables mais d'une intensité hétérogène

Malgré les efforts placés dans la préparation des acteurs du terrain en amont du déploiement, Prépa Compétences n'échappe pas à des **problématiques de traduction locale** des consignes et des modalités de fonctionnement concrètes, comme pour tout dispositif d'insertion ou de formation de cette ampleur. Cette logique de préparation verticale se voit donc complétée par des modalités horizontales ayant une certaine efficacité et qui apparaissent nécessaires. La compréhension du dispositif a ainsi également été facilitée au niveau local par l'organisation **d'échanges directs entre les centres Afpa et certaines agences Pôle emploi**. Ceux-ci prennent différentes formes : venue de l'Afpa dans les agences locales de Pôle emploi pour présenter le dispositif aux conseillers ou participer à des informations collectives auprès des demandeurs d'emploi, ou inversement des visites de centres par les conseillers de Pôle emploi. Dans ce cadre, les conseillers de Pôle emploi reconnaissent que les formateurs de l'Afpa sont les mieux placés pour parler en termes précis du fonctionnement de Prépa Compétences. Des conseillers de Pôle emploi ont quant à eux suivi et observé des ateliers de Prépa Compétences, leur permettant de mieux saisir les logiques de fonctionnement du dispositif. Ces initiatives ne sont cependant pas systématisées[19].

Dans les territoires d'observation, il apparaît que la proximité géographique entre les centres Afpa et les agences Pôle emploi, facilitent souvent ces échanges. Cela permet au total des apprentissages entre institutions. « *On a appris à mieux travailler ensemble* » (dir Afpa A) ; « *on se connait, on travaille main dans la main, ce n'était pas le cas avant* » (dir Afpa C). Les agences Pôle emploi plus éloignées des

[19] L'évaluation ne peut permettre de les quantifier en l'absence d'outil de suivi systématique des occasions d'échanges.

centres Afpa délivrant Prépa Compétences bénéficient d'interventions plus ponctuelles de la part des équipes de l'Afpa.

Différentes visions du travail coopératif

Cette **vision d'un travail coopératif** dépend toutefois de logiques variables d'un territoire à l'autre. Sur certains territoires, les acteurs décrivent une **action pleinement partenariale et une co-responsabilité** sur la mise en œuvre du projet, et donc sa réussite. Sur d'autres territoires, les relations sont plus asymétriques, étant décrites comme une **relation de commanditaire (pour Pôle emploi) / prestataire (pour l'Afpa)**. Les entretiens menés fin 2020 montrent néanmoins une **tendance à l'amélioration du partenariat Afpa / Pôle Emploi,** considéré comme « singulier » par les équipes de Pôle Emploi en comparaison avec les relations entre Pôle emploi et d'autres acteurs externes proposant des prestations pour les demandeurs d'emploi. Le partenariat entre les deux institutions est largement cité comme l'une des forces de Prépa Compétences.

> « *Depuis février il y a eu des ajustements par rapport à des problèmes d'abandon car on voulait éviter l'absentéisme. Désormais, en cas d'abandon on a systématiquement un appel en provenance de l'Afpa qui est transmis au conseiller référent […] On a progressé, on s'est amélioré* » *(Agence Pôle emploi, site A)*

Une inscription dans les écosystèmes de formation régionaux lacunaire

Dispositif porté au niveau central du Ministère du travail (pilotage DGEFP), Prépa Compétences a peu été investi en régions par les Direccte et semble peu intégré au pilotage des PRIC par les Régions et les Direccte.

Des adaptations ont pu être apportées au dispositif dans certaines régions (Bourgogne Franche-Comté, Occitanie) pour éviter de doublonner avec des dispositifs proches mis en œuvre sur ces territoires par les Conseils régionaux. En dehors de ces adaptations, la place du dispositif dans les offres déployées régionalement ainsi que les éventuels phénomènes de concurrence ou enjeux de lisibilité ne fait pas l'objet de discussions régulières en régions.

Par ailleurs, **les suites de parcours à l'issue de Prépa Compétences sont pour partie dépendantes de l'offre de formation qualifiante existante au niveau local** (notamment celle proposée dans le cadre des Programmes Régionaux de Formation). Or, les **discussions des DR Pôle emploi et Afpa avec les Conseils régionaux portant spécifiquement sur l'articulation de Prépa Compétences avec l'offre de formation qualifiante apparaissent limitées.**

Pourtant, le cahier des charges du dispositif précisait son inscription « dans le cadre des services publics de l'emploi et régional de la formation professionnelle » et le fait que sa déclinaison territoriale devait être « coordonnée dans une dynamique concertée avec les acteurs du service public de l'emploi (SPE) et du service public régional de la formation professionnelle (SPRFP) et doit s'inscrire en complémentarité avec les actions et dispositifs existants sur les territoires ». Ce point fait défaut à ce jour sur les territoires observés et ne permet pas d'inscrire pleinement le dispositif dans une logique de parcours (voir plus loin).

Un dispositif contraint en amont par de forts enjeux quantitatifs et en aval par l'écosystème de la formation

Prépa Compétences est un **dispositif national de grande ampleur**. En 2019, il visait 30 058 bénéficiaires, objectif atteint à 98 % avec 29 399 bénéficiaires (parcours démarrés) recensés au cours de cette première année pleine de déploiement du dispositif.

En 2020, le résultat quantitatif est moindre, en raison de la crise sanitaire. L'objectif fixé à 30 218[20] bénéficiaires (stable par rapport à l'année précédente) est malgré tout atteint à 74 % avec 22 366 parcours démarrés en 2020.

Ces **objectifs chiffrés ambitieux** se traduisent par **un pilotage premièrement centré sur le suivi des entrées** et du « taux de saturation » du dispositif. L'enjeu d'atteinte de ces objectifs n'est pas sans **effet sur les modalités de prescription et la qualité du diagnostic réalisé en amont** de l'orientation vers Prépa Compétences (Cf. chapitre 2).

> *« Le conseiller devrait être en capacité de faire ce diagnostic en amont mais nous avons plusieurs difficultés à Pôle emploi : celle de la qualité du diagnostic et le fait de travailler sur les priorités et les urgences. Toutes les activités financées par le PIC sont suivies par le gouvernement et donc par Pôle emploi. Un suivi sur le plan quanti, avec des objectifs à tenir… Quand on a cette gestion par objectifs, il y a un poids de la hiérarchie très fort sur la réalisation de ces objectifs, une volonté de tous les niveaux hiérarchiques de mettre la priorité sur l'atteinte de ces objectifs. Des alertes sont faites quand on voit qu'une DT dérape ou qu'un centre ne fait pas ses objectifs. On [la DR] envoie une alerte au DT et c'est ensuite relayé aux directeurs d'agence concernés qui vont alors faire un briefing des conseillers pour leur dire de se presser, Prépa compétences on est en retard ». (DR Pôle emploi)*

On peut alors s'interroger sur les **modalités de calibrage initial du dispositif.** Selon les entretiens conduits avec les DG des deux institutions, celui-ci a reposé sur une remontée des besoins au sein du réseau Pôle emploi et une mise en perspective avec les capacités d'accueil des centres Afpa, dans un contexte particulier de réorganisation du réseau Afpa et de fermeture programmée de certains centres. **Nous n'avons cependant pas eu accès à un diagnostic formalisé de ces besoins, venant justifier le calibrage décidé lors du démarrage.**

Pour aller plus loin : partie discussion « les conditions de réussite de Prépa compétences : en amont, le calibrage et les orientations »

[20] Ce chiffre est l'objectif révisé au courant de l'année 2020, par le comité de pilotage national (DG Afpa, Pôle emploi et DGEFP) au regard de la crise sanitaire et du rythme des entrées constatées durant la période de confinement. L'objectif initial pour 2020 s'élevait à 35 190 parcours démarrés.

Pour aller plus loin : partie discussion « les conditions de réussite de Prépa compétences : en aval, une dépendance aux conditions d'entrées en formation et au maillage de l'offre »

Par ailleurs, **la « réussite » de Prépa Compétences** en termes d'accès à la formation puis de sécurisation du parcours (limitation des abandons) est pour partie **conditionnée à l'offre de formation existante et aux financements disponibles**. Dans le contenu de ces ateliers, Prépa Compétences se base sur l'approche de « tests d'entrée en formation ». Ceci mériterait réflexion car des formations qualifiantes ne procèdent pas ou plus par tests de sélection (mais ont d'autres critères de recrutement, par exemple des oraux). L'Afpa, de son côté, pratique plus fortement cette méthode de tests d'entrée. Prépa Compétences vient « entraîner » à cet exercice. Pour les formations les plus demandées, et pour lesquelles le nombre de places est inférieur aux demandes, avoir vérifié son « projet » *via* des immersions et une confrontation à la réalité du métier est valorisé par certains centres de formation. De ce point de vue, Prépa Compétences vient également préparer à cette exigence.

L'Afpa a en revanche **peu de prise sur les suites de parcours qui vont dépendre de la qualité de la prise de relais par Pôle emploi** (Cf. chapitre 4) **et de la réalité de l'offre de formation accessible et finançable sur le territoire** (offre de Pôle emploi ou des Conseils régionaux, en particulier). Pour exemple, en 2019, l'offre de formation qualifiante existante en région Auvergne-Rhône-Alpes a connu un faiblissement, en raison de la non signature par la Région d'un Pacte régional d'investissement dans les compétences et plus globalement de l'évolution de la politique régionale de formation professionnelle. Pendant plusieurs mois, les possibilités d'accès à une formation financée sur fonds publics ont alors été limitées. Cette situation a été résolue depuis par la prise en charge par Pôle emploi des crédits PIC dévolus aux formations qualifiantes dans cette région. Cependant, cet exemple illustre la **dépendance des résultats du dispositif aux autres politiques de formation menées régionalement.** C'est notamment pour cette raison qu'un atelier « CPF » a été intégré au dispositif, visant à faciliter l'utilisation de ce compte par les demandeurs d'emploi.

2. LA PLACE DU DISPOSITIF AU SEIN DE L'OFFRE DE POLE EMPLOI ET LES PRATIQUES D'ORIENTATION

La théorie d'action définie comme cadre de notre analyse amène à interroger les **modalités d'orientation vers Prépa Compétences (B)** et leurs traductions en termes de **qualité du diagnostic** des besoins et de **ciblage des demandeurs d'emploi** (orientation vers le dispositif d'un public bien défini – à savoir les demandeurs d'emploi peu qualifiés ayant un souhait de formation nécessitant d'être précisé et préparé) (C). Au-delà des résultats immédiats sur les orientations, l'évaluation interroge également comment le dispositif Prépa Compétences est venu impacter les pratiques de prescription des conseillers et leurs manières d'appréhender les projets de formation des demandeurs d'emploi et de les accompagner vers la concrétisation de leur projet de formation. Cet effet à moyen terme est traité dans la partie 4.

Pour saisir ces pratiques d'orientations, il a été nécessaire au préalable d'interroger la façon dont Prépa Compétences a été **intégré à la palette d'outils à disposition des conseillers**.

Nous nous basons ici plus particulièrement sur des observations et entretiens réalisés au sein de neuf agences de proximité, où ont été rencontrés, à plusieurs reprises, les équipes locales de direction, les référents du dispositif ainsi que des conseillers (A).

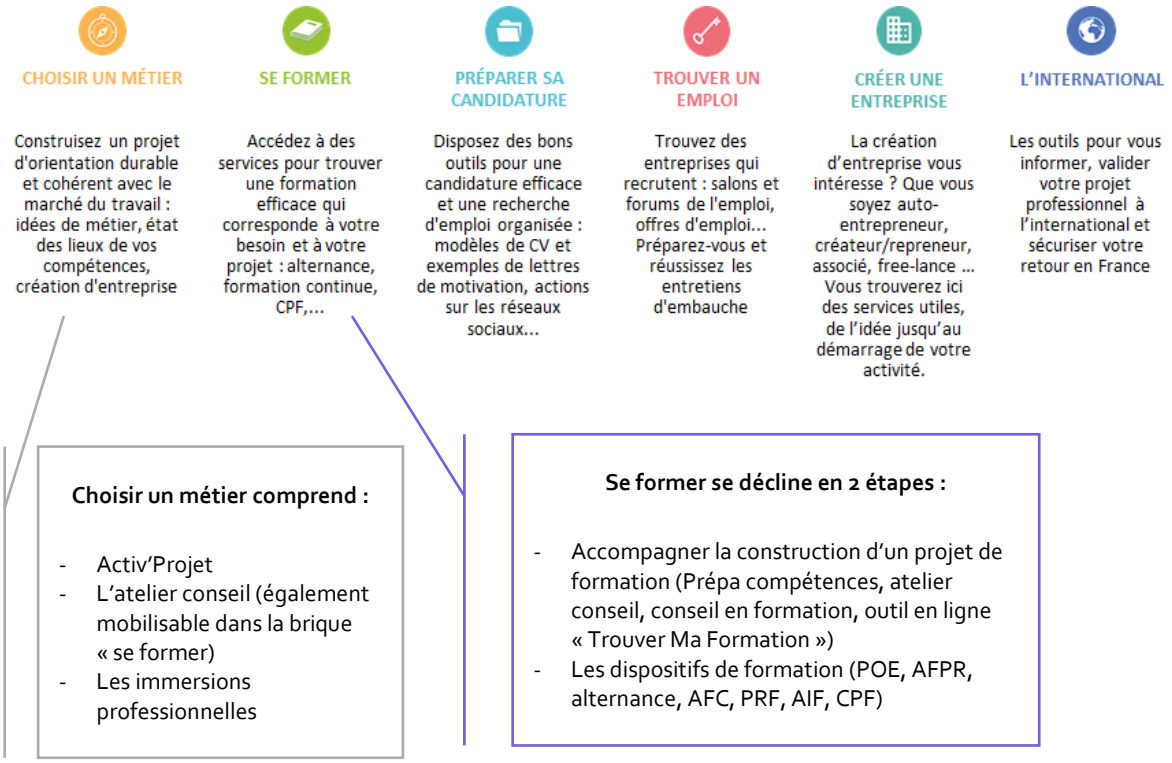
A. Un nouveau dispositif dans l'offre globale

Une offre dense dans laquelle Prépa Compétences occupe une place spécifique

Les prestations et dispositifs déjà existants en matière d'aide à la définition d'un projet d'orientation sont nombreux et de différentes natures.[21] Prépa Compétences n'est en revanche pas un outil d'orientation en tant que tel : il vient compléter cette offre dans une optique de **sécurisation des entrées en formation**. Il se situe donc, dans ses principes, **après un travail de diagnostic des besoins et sur le projet professionnel mais en amont d'une entrée en formation qualifiante**. Il occupe ainsi une **place particulière et relativement circonscrite dans l'offre de services** de Pôle emploi. Il est positionné au sein de celle-ci dans le bloc « se former », sachant que ce bloc de l'offre de services se décline en « accompagner la construction d'un projet de formation » (Prépa Compétences se situe ici) et « les dispositifs de formation » (fig. 5).

[21] Revuz C., 1991, « Des outils pour quoi faire ? » *Education permanente*,108, 209 - 218.

Figure 5 : L'offre de services de Pôle emploi en 2020



Prépa Compétences **s'intègre ainsi à une offre large et dense** de prestations et dispositifs à la main des conseillers Pôle emploi. La période récente a vu se multiplier les dispositifs visant à accompagner les demandeurs d'emploi dans la (re)définition de leur projet professionnel. Plusieurs prestations externes sont centrées sur cette visée de « travail sur le projet » ou le « choix d'un métier », à l'instar d'Activ'Projet, qui est un dispositif touchant une volumétrie importante de demandeurs d'emploi, et bénéficiant d'une ancienneté dans l'offre de service de Pôle emploi (encadré ci-dessous). En interne, les psychologues du travail de Pôle emploi peuvent également réaliser des entretiens interrogeant le projet des demandeurs d'emploi (ateliers conseil). Ces prestations appartiennent à une logique d'action « choix d'un métier » au sein de Pôle emploi. A noter que les immersions professionnelles sont également positionnées au sein de cette partie de l'offre de services (voir figure 5).

Encadré 1 : la prestation « Activ' projet » de Pôle emploi

Créée en 2015, la prestation « Activ'projet » vise à accompagner les demandeurs d'emploi dans la définition ou la confirmation d'un ou plusieurs projets professionnels. D'une durée de 8 à 12 semaines (en fonction des besoins du bénéficiaire), la prestation permet au demandeur d'emploi d'explorer, avec un spécialiste de l'orientation professionnelle, différents aspects de la construction du projet professionnel : ses motivations, ses compétences, ses atouts et ses contraintes personnelles ; les métiers qui correspondent à ses compétences ou qui sont susceptibles d'être occupés en les complétant ; la définition de son projet professionnel et l'appréciation de sa faisabilité ; les possibilités de mise en œuvre de ce projet. La prestation doit amener le bénéficiaire à construire un ou plusieurs projets professionnels. Les conseillers Pôle emploi peuvent la proposer à tout moment du parcours du demandeur d'emploi.

Activ'projet est réalisée le plus souvent par des prestataires externes. Le demandeur d'emploi doit avoir un même référent pour l'accompagner tout au long de la prestation. Il doit bénéficier d'au moins 3 entretiens en face-à-face et peut suivre dans certains cas des ateliers collectifs.

Il s'agit d'une prestation concernant un volume élevé de demandeurs d'emploi : 130 000 en 2019, avec une sur-représentation de femmes, de titulaire d'un bac ou plus, et de personnes en reconversion professionnelle. Un bénéficiaire sur deux déclare en effet souhaiter changer de métier pour raisons personnelles et un sur cinq est dans l'obligation de le faire pour des raisons de santé ou de changement de lieu de résidence. Cette mobilisation d'Activ'projet dans le cadre d'une reconversion professionnelle explique la présence importante des catégories d'âge intermédiaire (25-49 ans) et de personnes venant de subir un licenciement (22 % contre 17 % de l'ensemble des inscrits à Pôle emploi).

Lors de la prestation, les bénéficiaires enquêtent sur leur projet professionnel. 14% effectuent des périodes d'immersions en entreprise. Au final, deux tiers des bénéficiaires ont identifié un besoin de formation et plus d'un sur deux ont identifié une formation précise à suivre.

Cependant, comme l'indique la note d'évaluation de Pôle emploi, des investigations réalisées auprès des prestataires externes ont souligné que si les questions de formation sont effectivement fréquemment abordées lors des entretiens, elles sont généralement limitées à une information générale sur les dispositifs et le fléchage des ressources pour trouver une formation, la mise en œuvre restant du ressort de Pôle emploi et intervenant après la prestation.

Source : Pôle emploi, « Activ'projet, une prestation efficace d'accompagnement au projet professionnel », Statistiques, Etudes et Evaluations, janvier 2021 #63.

Par contraste, **Prépa Compétences appartient à la logique d'action préparatoire à la « qualification » via la construction du projet de formation**. Les objectifs du dispositif sont présentés en ces termes au sein de l'offre de services de Pôle emploi : « acquérir les prérequis nécessaires à l'entrée et au maintien en formation en confrontant sa cible professionnelle aux réalités du métier/secteur visé » et « réussir mon parcours de formation ».

Toutefois, **dans la pratique**, ce cadre d'action se décline de manière souple puisque Prépa Compétences va suivre **différents usages**, parfois dans le sens « orientation », parfois dans le sens préparation à la « qualification », parfois sur l'aspect « projet de formation » mais aussi sur l'aspect « projet professionnel ». **Le flou du terme de « projet » très utilisé par les professionnels de terrain** (mais pour rappel peu présent dans le cahier des charges initial et ainsi non défini) **autorise ces différents usages qui ne sont pas sans impact sur les effets observés *in fine* sur les publics** (Cf. chapitre 5).

La logique est ainsi celle d'une **boîte à outils** composée de différents éléments : il revient aux conseillers de **saisir le bon outil sur la base d'un diagnostic préalable des besoins de la personne**, diagnostic dont la profondeur est variable et laissant la place à diverses interprétations. Dans ce contexte, une équipe locale de direction indique aux conseillers « *vous ne pouvez pas vous occuper de tous et accompagner chaque personne sur son projet. C'est à vous de vous approprier la palette d'outils disponibles et de l'utiliser à bon escient. Cette mallette d'outils est à la fois interne et composée des prestations externes. C'est énorme comme offre* » (agence Pôle emploi D).

Les conseillers s'appuient ainsi sur les éléments de connaissance à leur disposition pour bien définir les finalités de Prépa Compétences et, partant, ses usages possibles en réponse aux besoins repérés du côté des demandeurs d'emploi. Des conseillers peuvent parfois se sentir insuffisamment équipés, en termes de connaissance, face à la densité de l'offre d'outils. « *Je sais pas comment ça se passe derrière les murs, on a un panel conséquent de prestations* » (C, conseillère déc 2020).

Pour autant, la connaissance générale des finalités de Prépa Compétences est assez homogène dans les différents entretiens réalisés auprès des équipes locales de direction et des conseillers, aux différents moments de l'évaluation, témoignant d'un large effort de communication sur le dispositif (Cf. ci-après). **Elle ne s'exprime cependant pas avec les mêmes mots et ne se traduit par les mêmes usages.**

L'objectif de travail sur le projet est partagé. Le terme de « projet » revient ainsi fréquemment lors des entretiens menés, sans précision sur l'aspect « formation » ou « professionnel » de celui-ci. Prépa Compétences vise ainsi, globalement, une action sur ce projet : « *valider un projet* », « *confirmer un projet avec in fine une orientation vers une formation* », « *préciser le projet en cas d'hésitation entre plusieurs projets* », etc. (extraits d'entretiens avec des conseillers de Pôle emploi). On notera que le projet semble un préalable indispensable aux yeux des professionnels l'accompagnement et que l'usage de ces verbes est généralement fait sans sujet propre. ***Qui* valide, confirme ou précise le projet ?** S'agit-il du demandeur d'emploi ou de l'institution ?

Pour aller plus loin : partie discussion « La notion de projet : omniprésente mais indéfinie »

Comme l'exprime l'extrait suivant, le projet peut être vu du point de vue du demandeur d'emploi (qui ne connaît pas bien l'offre de formation existante par exemple) mais aussi du point de vue du conseiller (qui ne va pas avoir confiance dans tel ou tel projet).

> *« J'envoie ceux qui ont une idée mais savent pas comment s'y prendre, qui ne connaissent pas les organismes de formation ou ceux qui savent mais pour lesquels je n'ai pas confiance, qui ont par exemple beaucoup de projets différents, pour assurer le projet professionnel. » (site C conseiller PE fin 2020)*

Un autre conseiller de la même agence explique que Prépa Compétences vise « *des gens qu'on ne sent pas aptes à aller en formation, qui ont au moins une piste de projet de formation* ». Pour une conseillère, « *c'est un parcours de préparation à la qualification avec un bilan qui valide ou non le projet de formation* » *(conseillère C, 2020).*

Prépa Compétences est ainsi vu comme un cadre permettant d'interroger et sécuriser le projet, par une succession organisée d'outils. L'aspect « modulaire » et le contenu des ateliers apparaissent désormais bien appropriés par les conseillers avec un peu d'expérience sur le dispositif.

Cette vision de ce qu'est Prépa Compétences conduit à une certaine forme de pratiques en matière d'orientation. La place prise par Prépa Compétences dans l'ensemble de la « boîte à outils » dépend ainsi de nombreux facteurs, notamment l'offre existante en matière d'outils. A ce sujet, la proximité avec Activ' Projet, dispositif bien rodé et intégré aux pratiques, peut être sources de certaines difficultés. Les conseillers rabattent l'usage de Prépa Compétences dans des cas de figure spécifiques – les demandeurs d'emploi ayant un projet de formation à mieux préciser et sécuriser –, et cette logique comporte sa part d'indéfinition. Comme nous le verrons plus loin, la part des bénéficiaires rencontrés correspondant précisément à cette définition reste partielle, ce qui signifie que l'orientation conduit à l'inscription de personnes hors cible, du point de vue des centres Afpa.

Le cadre d'action des conseillers : l'importance de l'information et de la sensibilisation des conseillers

Pour assurer cette appropriation et comme pour les différentes prestations ou outils auxquels recourt Pôle emploi, Prépa Compétences a fait l'objet d'une **information préalable** des conseillers, par le biais de différents supports (Cf. chapitre 1). La mise en place d'échanges physiques avec les équipes de l'Afpa, régulièrement organisés au sein des agences mais aussi au sein de certains centres, ont permis de transmettre les finalités de Prépa Compétences de façon très concrète. S'agissant d'un nouveau dispositif, **ces échanges se sont avérés utiles** pour aider les conseillers en ayant bénéficié à bien saisir les particularités et spécificités du dispositif (pour autant, nous ne disposons pas d'éléments sur la volumétrie de conseillers ayant pu bénéficier de ces temps d'échanges).

Les temps d'intervention des équipes de l'Afpa au sein des agences de Pôle emploi, mais surtout les déplacements de conseillers au sein des centres Afpa délivrant le dispositif, quand il y en a eu (comme c'est particulièrement le cas sur le territoire A), ont été fortement valorisés. Ils ont en particulier été encouragés par les directions régionales des deux institutions au démarrage du dispositif pour favoriser sa montée en charge ou dans des périodes où les orientations étaient en berne. C'est alors en se rendant sur place que différents conseillers, qui ne saisissaient pas bien le sens de Prépa

Compétences, témoignent avoir pu mieux l'appréhender à cette occasion. Une conseillère de l'agence de proximité de C explique qu'elle n'avait pas bien saisi la prestation avant cette visite, réalisée fin 2019. « *On a bien des infos, des Powerpoint, mais bon ce n'est pas pareil quand on voit vraiment les choses » (conseillère, C 2019).*

Le niveau d'information est en effet central dans les pratiques de prescription des conseillers. De précédents travaux avaient noté que, globalement, les conseillers prescrivaient davantage les prestations qu'ils connaissaient le mieux.[22] Nous retrouvons ce constat ici.

En la matière, la **durabilité du dispositif** est un élément favorable à **l'émergence d'apprentissages organisationnels et à la stabilisation d'une pratique.** Ceci se heurte cependant au turnover dans les équipes, en particulier chez Pôle emploi. **La rotation du personnel au sein des agences de proximité exige que ce travail interne d'information continue de se produire.**

Si le dispositif est aujourd'hui correctement identifié, lors des entretiens conduits au sein des agences, certains conseillers rencontrés avaient malgré tout une connaissance et compréhension réduite du dispositif. Il peut s'agir en particulier de conseillers récemment arrivés au sein des agences, ou récemment arrivés sur un poste de référent de l'action. C'est le cas de la référente de l'agence du site B, qui occupe ce poste depuis peu à la date de l'entretien fin 2019 et qui n'a pas encore visité le centre Afpa. Celle-ci identifie le séquencement du dispositif autour de 4 phases mais ne connaît pas le contenu de celles-ci. D'autres agences ont plutôt spécialisé les conseillers sur Prépa-Compétences, pour faciliter le suivi avec l'Afpa et une reprise des demandeurs d'emploi dès leur sortie du dispositif (site D).

Une appropriation dépendant de nombreux critères et une problématique du bon « ciblage »

Des travaux sur les **mécanismes d'orientation et de prescription** par les conseillers de Pôle emploi ont mis en avant le rôle de différents paramètres, comme le rôle des pratiques managériales, la qualité de l'information disponible, les efforts de développement des compétences des conseillers, le contrôle qualité, etc.[23] La perception par les conseillers de l'intérêt de Prépa Compétences est également un facteur.

Le financement par le Plan d'investissement dans les compétences impose **un critère d'éligibilité** (public infra-bac), alors que d'autres prestations sont accessibles uniquement en fonction du diagnostic posé et non sur un critère individuel, référé à un niveau d'études. Ceci vient « *segmenter* » les publics, ce qui a pu complexifier sa compréhension initiale. « *Comme on fait de la masse, le fait de devoir vérifier l'éligibilité complexifie* » (conseiller, agence D1). Si certains critères d'éligibilité (diplôme, âge, zone d'habitation, etc.) existent au sujet des aides à l'emploi (contrats aidés), ceux-ci concernent avant tout les conseillers « entreprises ». Les dispositifs externalisés les plus importants en volume comme Activ'Projet (cf. encadré précédent) n'imposent pas de critères d'éligibilité. Sur le fond, **ce**

[22] Pôle emploi et CREDOC, « Le recours aux prestations destinées aux demandeurs d'emploi », *Repères et Analyses n° 27 – Etudes,* Pôle emploi, juillet 2011.

[23] *Ibid.*

principe de ciblage fait ainsi changer les pratiques. Des directions d'agences de PE disent avoir réussi à mobiliser dans les faits leur équipe autour d'un public prioritaire ; certaines évoquent même ainsi un « *virage* » (Agence PE D1). Aujourd'hui la logique PIC est bien intégrée et Pôle emploi a été fortement mobilisé en ce sens.

Au démarrage, différents problèmes ont été constatés relativement à l'orientation de publics non éligibles, posant des problèmes d'organisation pour les centres Afpa. **L'envoi de publics non éligibles (diplômes Bac et +) a été réduit** grâce à la meilleure appropriation des règles de fonctionnement. Toutefois se posent encore des difficultés pour les personnes possédant un diplôme étranger (quelle équivalence en France ?). Ce critère de niveau de qualification a en outre été assoupli (dérogation possible pour les bacheliers notamment) en accord avec le comité de pilotage du dispositif, suite aux remontées de terrain du réseau Pôle emploi, ce qui est apprécié des conseillers et des formateurs Afpa aujourd'hui, constatant que les difficultés liées à la validation d'un projet de formation ne sont pas l'exclusive des peu ou pas diplômés.

D'autres problématiques d'orientation, encore actuelles, concernant des **publics ne maîtrisant pas la langue française** ont pu être observées. Lors des investigations de terrain, l'équipe d'évaluation a rencontré plusieurs bénéficiaires de Prépa Compétences dans ce cas, exprimant leurs difficultés et le décalage avec les attentes du programme, se demandant l'intérêt de leur présence dans le dispositif. Bien que correspondant à la cible visée (des demandeurs d'emploi avec un projet de formation à clarifier et préciser), les apprentissages proposés dans ce programme peuvent faire que Prépa Compétences n'est pas adapté à leur situation.

Une caractéristique qui semble jouer est la **typologie du portefeuille des conseillers**. Les CEP en modalité « guidée » y recourraient plus facilement, leurs publics étant les plus concernés par le dispositif. Par contraste, les demandeurs d'emploi en modalité « suivie » sont davantage autonomes et rencontrent moins souvent leur conseiller (donc moins d'opportunités de prescription), tandis qu'en modalité « renforcée », les demandeurs d'emploi sont plus éloignés d'une orientation vers la formation. Dans une agence (B) il est de plus évoqué le fait que les conseillers sur la modalité renforcée (plus intensive) ont le temps d'aborder individuellement les projets des personnes, sans nécessité forcément de passage par un dispositif externe.

Le dispositif permet plutôt de déléguer l'accompagnement au projet de formation pour des conseillers avec des portefeuilles parfois très larges (modalités guidée ou suivie). Une conseillère (B), en modalité suivie avec environ 1000 demandeurs d'emploi dans son portefeuille, se dit ainsi « *très contente d'avoir des prestataires pour aider les demandeurs d'emploi : ça nous décharge* ». En raison de cet outil disponible sur leur palette, il apparaît au regard des entretiens conduits que certains conseillers peuvent se sentir dispensés de la réalisation d'un diagnostic préalable sur le projet de formation. Ceci conduit à la présence dans Prépa Compétences de publics qui ne vont pas entrer stricto sensu dans la cible (restreinte) des demandeurs d'emploi avec un projet de formation à sécuriser.

Ainsi, en l'absence d'un temps suffisant pour réaliser un diagnostic approfondi du projet des personnes, les logiques d'action vont osciller entre l'aspect « préparation à la formation/qualification » et l'aspect « orientation professionnelle », et entre différentes visions concernant ce sur quoi porte le projet, soit un projet de formation, soit un projet professionnel plus global.

B. Les pratiques d'orientation vers le dispositif

Les modalités de l'identification des publics cibles dans les agences

Différentes modalités ont été utilisées pour identifier les demandeurs d'emploi pouvant être orientés vers Prépa Compétences. Premièrement, les agences utilisent le dispositif **sur flux**, c'est-à-dire en fonction des rendez-vous individuels. L'enjeu est ici, comme le disent certains conseillers, d'avoir le « *réflexe* » de proposer Prépa Compétences. Ce réflexe sera d'autant plus probable que le dispositif est familier du conseiller, qu'il ou elle a de multiples expériences (et retours) qui lui sont attachées. Cela dépend aussi du management d'équipe, de la sensibilisation à ce dispositif, ou encore de mécanismes d'incitations ou de pression à prescrire Prépa Compétences. Le bon fonctionnement d'un dispositif externalisé suppose en effet son alimentation quantitative régulière.[24] Des agences se sont fixées un objectif de prescriptions sur l'année, sans décliner cet objectif individuellement. Plusieurs conseillers rencontrés avaient ainsi très peu prescrit Prépa Compétences et expliquaient ne pas être objectivés sur le sujet. Dans d'autres agences, une consigne claire de « remplissage » est transmise aux conseillers et se traduit par des pratiques d'orientation moins qualitatives, notamment via l'envoi de sms. Une des DR rencontrées souligne également les consignes régulièrement transmises aux DT sur lesquelles les chiffres sont en-deçà des objectifs.

Certaines agences ont également effectué **des revues de portefeuille**, en proposant des rendez-vous aux DE potentiellement concernés, ayant exprimé un souhait de formation lors d'un précédent rendez-vous. Ces revues de portefeuille ont été encouragées au printemps 2020 afin de relancer les prescriptions. Plus récemment des process similaires ont été renouvelés. Au sein de l'agence (A), fin 2020, il a été demandé aux correspondants formation de l'agence de contacter tous les DE ayant échoué aux tests d'entrée à une formation pour leur proposer Prépa Compétences. De son côté, explique le responsable d'équipe, l'Afpa encourage également les candidats ayant échoué à des tests d'entrée à solliciter Prépa Compétences auprès de leur conseiller.

On notera également dans l'agence de C le rôle des commissions « formation ». Dans ces commissions, les projets de formation sont analysés ; si certains ne sont pas validés alors un renvoi est effectué vers Prépa Compétences.

> *« Lorsqu'on reçoit un devis par voie dématérialisée, si la personne n'a pas fait d'action particulière et n'a pas eu d'entretien avec son conseiller, on [référents formation] lui propose Prépa Compétences directement, sans passer par son conseiller. Si le conseiller n'oriente pas vers Prépa, c'est son choix, mais on essaie de comprendre pourquoi, la direction va faire une vérification » (conseiller site C)*

Dans plusieurs agences, enfin, les **réunions d'information collective** viennent compléter (et parfois s'y substituer pour partie) le travail en entretien individuel, comme évoqué ci-dessus. Dans le cas de l'agence D, une grosse agence où les conseillers ont des charges de portefeuille élevées, des animations collectives régulières sont organisées par les conseillers, souvent en binôme, avec une entrée publics prioritaires PIC. Il est demandé aux conseillers de déployer une stratégie particulière en direction de ces publics. Ces réunions d'informations peuvent porter globalement sur un ensemble de prestations existantes, dans certains cas sur la gamme d'outils financés dans le cadre du PIC

[24] Dares, Pôle emploi, « L'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi : évaluation du recours aux opérateurs privés par Pôle emploi de 2009 à 2011 », *Synthèse Eval*, 2013.

(encadré 2). Des observations réalisées en agence montrent qu'il est difficile pour un demandeur d'emploi de se repérer au sein de cette multiplicité de propositions. Ce type d'information collective est plutôt magistral et descendant, sans possibilité pour les demandeurs d'emploi d'exprimer leurs besoins et sans réel diagnostic du côté de Pôle emploi.

Encadré 2 : Exemple de présentation de Prépa Compétences lors d'une réunion collective, agence du site D (septembre 2019)

La réunion est consacrée à différents dispositifs. Dix personnes y assistent, dont trois qui partiront rapidement. Elle débute par plusieurs questions. « *Qui veut se former ?* » Trois personnes se signalent. « *Qui veut créer une entreprise ?* » (deux personnes). « *Qui est en recherche d'emploi ?* » (quatre personnes). « *Eh bien on a des choses à vous proposer* ». Avant cela est diffusée une vidéo de la ministre du Travail qui présente le PIC, puis une conseillère intervient : « *Le PIC c'est 5 Milliards d'euros sur 5 ans pour permettre à des personnes demandeurs d'emploi voulant accéder à de nouveaux métiers de le faire car il y a beaucoup de virages en ce moment : numérique, environnement, la transformation des métiers. On est là pour vous en faire bénéficier. (…) On est là dans un climat de confiance, on va tout vous présenter et en fonction d'un petit questionnaire qu'on vous demande de remplir on va vous proposer ce qui correspond à votre projet* ». Les conseillers présentent les droits des DE, l'offre de formation et les différents domaines des actions de formation collective : « *aujourd'hui on a les budgets pour la formation, c'est le moment d'en profiter* ». Le CPF est présenté et les demandeurs d'emploi sont incités à ouvrir leurs droits. Puis Prépa Compétences est présenté, en insistant sur la proximité de plusieurs centres Afpa le déployant. « *C'est un dispositif pour les personnes infra bac, pour leur permettre de valider leur projet. Prépa Compétences c'est obligatoire avant que l'on puisse étudier un financement de formation. On vérifie comme cela que votre projet est validé. Si vous avez un projet de formation, on doit vérifier que ce nouveau métier est pour vous. On doit aussi vérifier les prérequis. Il y aussi des plateaux pour vivre le métier, par exemple vivre la vraie vie d'un pâtissier. S'il n'y a pas de plateau dans le centre de formation, l'Afpa a des partenariats avec des entreprises pour faire une immersion. Ça permet d'éviter les échecs et les abandons*. » Le conseiller présente les différentes phases de PC avec le nombre de jours, précise que les ateliers 1 et 4 sont obligatoires. « *C'est un parcours de 8 à 32 jours, à définir avec l'Afpa au démarrage. Des questions ?* » Aucune question. Suivent les présentations d'un atelier consacré à la mise à jour du CV, des prestations « Valoriser son image professionnelle » (avec la vidéo d'un reportage France 3 à l'appui), Activ'Projet, Emploi et Créa.

Suite à ces présentations, chaque demandeur d'emploi est reçu durant moins de 5 minutes par un conseiller qui le prescrit immédiatement sur l'une des prestations évoquées en fonction du souhait évoqué. Les demandeurs d'emploi avec un projet de formation sont orientés vers Prépa Compétences, ceux évoquant un projet de création d'entreprise vers Activ Créa, etc.

Ces réunions d'information collective ne se limitent pas à de l'information. Lors de celles-ci, les publics **peuvent ainsi être orientés immédiatement** sur Prépa Compétences, y compris s'il s'agit de leur premier contact avec Pôle emploi (nouveaux inscrits) et qu'ils n'ont pas encore eu d'entretien individuel avec un conseiller. L'intérêt est alors une **réactivité dans les orientations proposées mais sans approfondissement préalable de la situation et des besoins de la personne**. Les investigations conduites en centres Afpa ont mis en lumière que **l'absence d'explication en amont par le conseiller se traduit souvent par des incompréhensions sur le dispositif** (ses objectifs, son déroulé) témoignées par les bénéficiaires lors de leur premier jour en centre.

Dans ce contexte, les agences enquêtées ont pu évoluer quant à la logique d'usage de ces réunions d'information collective. Dans le site A, les informations collectives, supprimées depuis le mois de mars 2020 pour cause de confinement, n'ont pas été reconduites depuis.

> *« Par expérience, on a constaté que plus on mettait des choses en amont, la multiplicité des points d'informations avant l'entrée effective dans le dispositif, plus on a de la déperdition. Il faut bien sécuriser les choses au niveau des agences avant qu'ils rentrent en Prépa Compétences, il faut bien vendre le dispositif, trouver le bon argument, expliquer le contenu et les objectifs pour permettre l'intégration et l'adhésion » (référent Prépa Compétences, agence site A).*

Les orientations vers Prépa Compétences : entre logiques de systématisation et gestion au cas par cas

Prépa Compétences est intervenu en 2018/2019 comme un nouveau dispositif, venant s'ajouter au sein de l'offre existante. Se posent alors des questions de **cohérence** de cette offre globale. Les **pratiques des conseillers de Pôle emploi évoluent avec le temps et les différents effets d'apprentissage**. On peut s'interroger sur les sources de ces apprentissages. Ils émanent de contacts entre collègues ou entre institutions, des directives de la hiérarchie, mais sont également basés sur les retours des bénéficiaires eux-mêmes. L'évaluation du bien-fondé de Prépa Compétences provient pour partie d'éléments subjectifs ou bien de ressentis : des conseillers constatent au sein de leur portefeuille que Prépa Compétences permet à certains d'accéder à une formation, ou bien directement à un emploi, ou au contraire le dispositif n'a pas convenu à telle personne. Les pratiques sont pour le moment fondées sur des analyses de cas individuels. Au niveau des DG de Pôle emploi et de l'Afpa, un suivi du devenir des demandeurs d'emploi plusieurs mois après Prépa Compétences est réalisé, mais les conseillers ne semblent pas avoir connaissance de ces données, ce qui conduit certains à constituer leur propre outil de suivi.

Comment les conseillers orientent-ils vers PC ? Il n'existe **pas de processus strict**, qui pourrait par exemple être synthétisé sous la forme d'un logigramme. Il faut noter que l'orientation vers PC ne ressort pas exclusivement d'entretiens individuels avec des demandeurs d'emploi. Dans certains cas, des orientations ont été réalisées à la suite de réunions d'information collective ou par des campagnes de sms (en particulier dans les premiers temps du dispositif où l'enjeu de montée en charge rapide était fort). Ce dernier processus ne se base donc pas sur un accompagnement et diagnostic antérieur.

Pour ce qui est des orientations à la suite d'entretiens individuels, on relève différentes formes, **allant jusqu'à une certaine systématisation**. Dans une agence, le dispositif est proposé **de manière relativement automatique par certains conseillers à partir du moment où les personnes entrent dans les critères du PIC et qu'elles ont un projet de formation qualifiante nécessitant un financement public.** L'orientation vers Prépa peut se faire dès le 1er RDV avec le conseiller. L'analyse de la pertinence de l'orientation apparait limitée, il y a une sorte de systématisation. Lors des entretiens d'inscription, si une personne dit d'emblée « j'ai un projet de formation », une conseillère (Agence D1) va fortement recourir à Prépa Compétences. Cette approche renvoie à un des éléments de discours mis en avant dans la présentation de Prépa Compétences par le réseau Pôle emploi : Prépa Compétences est également un outil permettant une meilleure gestion de la dépense publique dédiée à la formation qualifiante (sécuriser en amont l'entrée en formation pour éviter les abandons au cours d'une formation financée sur fonds publics).

Ailleurs, cela dépend beaucoup de **l'appréciation de chaque conseiller** quant au dispositif et d'une logique de **cas par cas**. Le travail sur le projet peut ressortir de différents dispositifs. Fin 2019, Prépa Compétences étant plus récent, il n'est pas forcément autant connu et maîtrisé que d'autres, à l'instar d'Activ'Projet qui est une prestation appréciée, routinisée et portant sur des volumes importants. « *Quand il y a un doute sur le projet, j'envoie sur Activ'Projet* », dit une conseillère (agence A1), qui avoue être beaucoup plus à l'aise avec ce dernier car le connaissant mieux. Au sein de l'agence D1, cette conseillère explique sa logique d'usage : *« [Prépa Compétences] je l'amène en entretien quand une personne a un projet bien avancé de formation. J'explique que cela fait partie du parcours pour sécuriser le projet. Que c'est à la suite de Prépa Compétences que de mon côté je pourrai examiner le projet de formation. Je l'intègre comme une étape obligatoire dans son parcours. Mon argument ? si vous voulez qu'on finance votre formation avec de l'argent public, on doit vérifier que ça vous convient et qu'il y a de l'emploi dans le secteur ».* Par rapport à Activ'Projet, l'orientation vers Prépa Compétences se fait en général si le demandeur d'emploi a un projet de formation ou au moins une piste cohérente. « *C'est pour les personnes avec au moins un projet, sinon l'Afpa va ramer* » (Conseillère agence D1). Il est de plus parfois évoqué une logique de parcours, Prépa Compétences devant être « *la suite logique* » d'Activ'Projet (conseillère B1).

Au-delà du critère d'éligibilité désormais assoupli (niveau infra bac), les entretiens font apparaitre **différents critères favorisant une orientation vers Prépa Compétences.** Le premier et principal critère porte sur la présence d'un projet de formation mais insuffisamment mûr ou cohérent. En comparaison, tout projet beaucoup plus imprécis pourra conduire à une orientation vers Activ'Projet. **Cependant, il n'existe pas de définition objective de ce qu'est le niveau de précision d'un projet.** Activ'Projet va être conçu comme un outil d'élaboration du projet tandis que Prépa Compétences est vu comme servant à l'affiner et le valider, quand il y a une incertitude.

> « *C'est vrai, le parcours Prépa Compétences ne permet pas ce travail sur un projet. Il est donc difficile d'orienter des personnes qui ne sont pas au clair avec le secteur où elles veulent travailler car cette thématique ne sera pas abordée en Prépa Compétences » (responsable secteur site A).*

D'autres critères agissent par anticipation : il s'agit d'évaluer la **capacité des demandeurs d'emploi à s'ajuster aux exigences du dispositif**. A ce titre, Activ'Projet va être considéré comme moins exigeant et moins intense. Les critères d'entrée dans Activ'Projet sont plus clairs, moins soumis à interprétation ; de même les conditions de réalisation de Activ'Projet (moindre « intensité » - cf. ci-dessous) permettent d'intégrer des publics plus éloignés de l'emploi.

Les motifs de non-prescription, entre incertitudes sur l'intensité de Prépa Compétences et préférences pour d'autres prestations

Prépa Compétences pose différents soucis pour les prescripteurs. Il s'agit d'une prestation qui n'est pas forcément longue de leur point de vue (maximum 12 semaines, ce qui est un point positif pour les conseillers – alors que certains DE interrogés ont un point de vue contraire) mais qui est « *intense* », un terme revenu dans les différentes agences enquêtées. L'intensité renvoie à la durée à temps plein sur 4 jours, sur un rythme proche de celui du monde du travail, et à la présence de différents travaux de réentrainement en autonomie. **Ce rythme ne conviendrait pas à certains demandeurs d'emploi du point de vue des conseillers**, qui identifient un risque d'abandon et évitent alors de positionner sur le dispositif si un risque d'échec est perçu. Se posent en outre des problématiques fondamentales

de **mobilité et de contraintes** de garde d'enfants. Les centres peuvent être éloignés des agences prescriptrices, sans autre moyen de transport que la voiture personnelle. La prestation impose de devoir faire garder ses enfants, ce qui est généralement considéré par les conseillers et les formateurs Afpa comme un indice de la capacité de la personne à suivre une formation (ou à occuper un emploi). A ce titre, Activ'Projet présente en comparaison plusieurs avantages : la formation n'est pas à temps complet sur la semaine, elle est moins intensive (incluant des temps de recherche personnelle). Elle correspond mieux à des publics présentant des contraintes de ce type. **L'orientation vers l'un ou l'autre de ces dispositifs ne va de ce fait pas uniquement être réalisée en fonction de l'avancement perçu dans la réflexion sur le projet professionnel mais aussi au regard de ces contraintes pratiques** (temps libre dans la journée…).

D'autres phénomènes de **concurrence entre dispositifs** ou actions existent et influent sur les pratiques de prescription des conseillers. En Hauts-de-France, « Dynamique vers l'emploi » est financé par la Région et le FSE. Le parcours est personnalisé, il dure 410 heures avec 70 heures en entreprise. Il vise l'acquisition de 3 compétences clés pour accéder à une formation ou un emploi : Certificat CléA (maîtrise des compétences de base nécessaires quel que soit le métier exercé), orientation/projet (élaboration et validation d'un projet professionnel réaliste et travail sur la capacité à s'orienter tout au long de la vie), Soft Skills (acquisition et validation des comportements à adopter en situation professionnelle). Les bénéficiaires sont rémunérés en tant que stagiaires de la formation professionnelle ce qui s'avère plus incitatif par comparaison avec Prépa Compétences.

D'autres dispositifs sont cités : atelier Focus compétences, atelier « Initier son évolution professionnelle » (évoqué dans la région AURA mais pas en HDF), regards croisés avec le/la psychologue du travail, Remobilisation vers l'emploi… La situation est celle d'une **pluralité de dispositifs.** Mis à part le critère objectif d'éligibilité « public PIC », les autres **critères d'entrée sont relativement lâches car pour partie basés sur des jugements interprétatifs**. Ils laissent une forte **marge de manœuvre** aux conseillers de Pôle emploi. Au-delà de ces critères d'entrée, Prépa Compétences impose certaines conditions, notamment cette dimension d'engagement sur un temps plein : « *Il y a beaucoup de dispositifs, les conseillers ne les identifient pas tous bien. Je parlais avec un conseiller ce matin qui disait ne pas penser toujours à Prépa. On a des prestations d'accompagnement à la définition du projet professionnel qui sont plus larges… Activ'Projet ça peut prendre de nombreux cas de personnes, l'éligibilité est plus large. Alors que pour Prépa Compétences, il faut les critères PIC, il y a la capacité à s'engager sur 8 semaines… C'est du temps plein… il faut remplir plusieurs critères… Le conseiller va se dire : c'est plus simple d'envoyer vers Activ'Projet…* » (Psychologue du travail, référent PC, Agence Pôle emploi A).

Des éléments invitant à observer de plus près la mise en place du Conseil en évolution professionnelle au sein des agences Pôle emploi

Les précédents éléments interrogent au final la mise en place du Conseil en évolution professionnelle au sein de Pôle emploi. La présente évaluation ne portant pas sur le CEP et les pratiques des conseillers au sein des agences Pôle emploi en la matière, nous ouvrirons quelques pistes de réflexion prudentes.

Prépa Compétences peut être vu comme une brique dans l'offre de service de Pôle emploi pour réaliser le CEP. Pour rappel, le CEP est destiné à l'ensemble des actifs pour faire le point sur leur situation et éventuellement évoluer professionnellement : trouver un nouvel emploi, développer ses

compétences, se former pour obtenir une certification ou une qualification professionnelle, se reconvertir, reprendre ou créer une entreprise, etc. Le CEP s'inscrit dans une relation de conseil dialogique. Au sein de Pôle emploi, un des cinq opérateurs nationaux du CEP, ce dispositif a été fondu dans l'offre générale de services, tout en participant au renforcement de l'accompagnement des demandeurs d'emploi les moins autonomes et à des objectifs d'orientation tout au long de la vie[25].

Il resterait à analyser plus finement les pratiques réelles des conseillers au regard de la mise en œuvre du CEP. Ont-ils le sentiment, quand ils proposent Prépa Compétences à un demandeur d'emploi, d'agir dans une telle relation de conseil permettant de réfléchir sur son parcours ou son évolution professionnelle ? Un des points centraux tirés de nos entretiens a trait à la pression temporelle vécue et exprimée par les conseillers (liée à un grand nombre de DE à accompagner), disant manquer de temps pour réaliser un diagnostic complet et approfondi des besoins des demandeurs d'emploi quand cela concerne notamment la formation professionnelle. Le partenariat avec l'Afpa permet d'externaliser efficacement ce travail de conseil et d'écoute. Ce report sur l'Afpa permet de répondre à la pression temporelle des conseillers mais aussi de satisfaire les demandeurs d'emploi qui souhaitent avoir un accompagnement individualisé. Ceci peut être vu comme une façon de suivre la posture préconisée du « tenir conseil »[26] aux demandeurs d'emploi dans le cadre de ce partenariat. La force de Pôle emploi dans cette pratique du CEP, comparativement à d'autres opérateurs, est de pouvoir mobiliser plus aisément les financements (en particulier pour le financement de projets individuels via l'AIF ou l'abondement du CPF). Cette possible maîtrise de la chaîne explique aussi pourquoi les conseillers tiennent le discours de la sécurisation des financements qui a bien été intégré (veiller à ce que l'accès à la formation soit distribué sur les personnes ayant un projet cohérent[27]). Toutefois, cette phase « aval » du financement du projet à la suite de la phase « amont » du travail sur la validation du projet peut souffrir de décalages divers avec les procédures en place, l'offre disponible localement et les possibilités de financement dans certains cas (notamment lorsque l'offre financée par la Région est peu développée et diversifiée). Des travaux et réflexions ont été engagés début 2021 dans le cadre d'un groupe de travail associant des DR Pôle emploi et Afpa, ainsi que des agences et des centres Afpa. Son objectif est de réfléchir à une meilleure anticipation des modalités de financement au cours de Prépa compétences.

L'articulation entre les pratiques de conseil en évolution professionnelle et l'« outil » Prépa Compétences mériterait ainsi de faire l'objet d'investigations plus spécifiques, ayant comme objet le CEP au sein de Pôle emploi et les ressources (importance du portefeuille de demandeurs d'emploi suivi par les conseillers limitant la profondeur de l'accompagnement) pour en réaliser la mise en œuvre.

[25] A. d'Agostino, L. Baghioni, L. Gayraud, A. Legay, A. Valette-Wursthen, « Le conseil en évolution professionnelle, un nouveau métier ? » Céreq Bref, n° 377, Mai 2019, 4 p.

[26] *Ibid.*

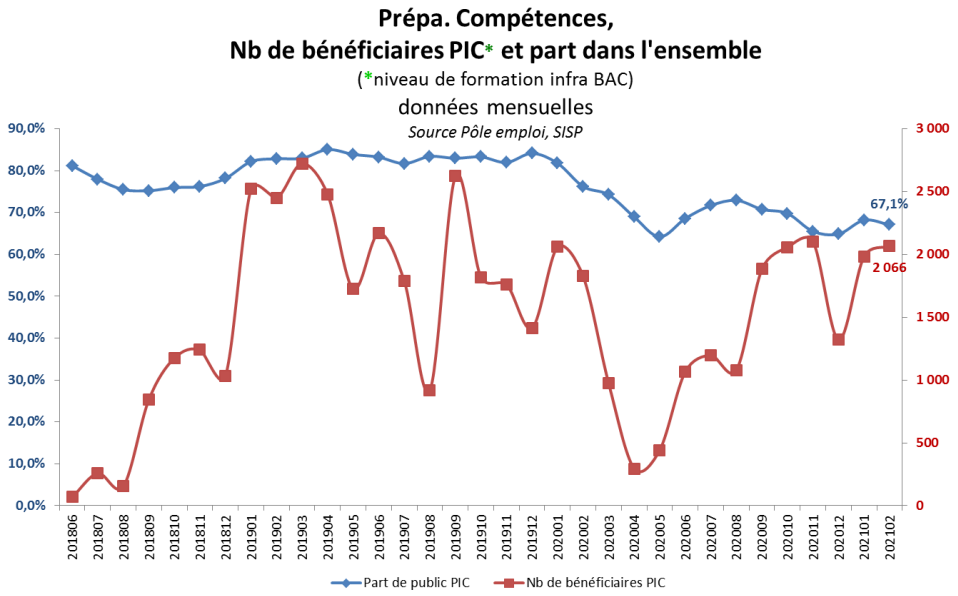
[27] Cf. aussi S. Divay, C. Perez (2010), « Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions.

C. La traduction des pratiques de prescription sur les publics orientés dans le dispositif

Les critères du PIC : principaux points communs entre des publics aux profils très divers

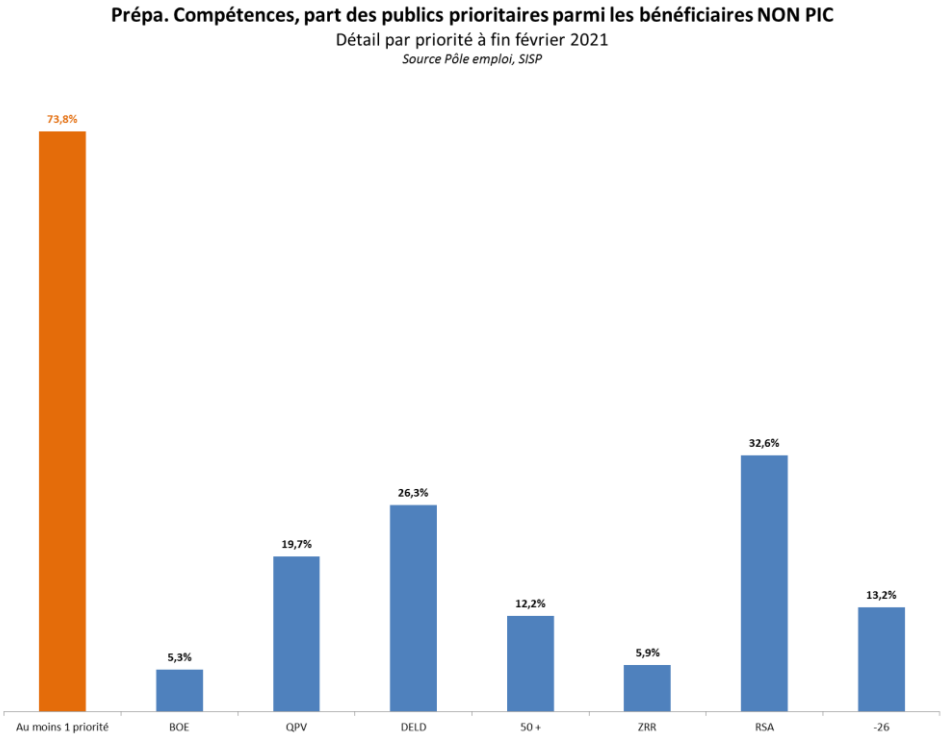
Les différentes séquences d'observation, les entretiens avec les conseillers Pôle Emploi, les intervenants de l'AFPA et les bénéficiaires permettent de constater l'hétérogénéité des profils des participants au dispositif Prépa Compétences. Lors des premiers mois de déploiement du dispositif, le critère « PIC » / niveau infra bac était le seul point commun aux participants de Prépa Compétences. L'assouplissement de ce critère en 2020, décidé entre les membres du comité de pilotage (DGEFP/Afpa/Pôle emploi) a eu pour conséquence de faire baisser la part de publics PIC orientés vers Prépa Compétences (67% en février 2021 contre 80% en 2018/2019), de manière concomitante avec la baisse du nombre de prescriptions liée à la crise sanitaire (voir figure 6). Cet assouplissement a été permis par le Ministère du Travail sur la demande des réseaux Afpa et Pôle emploi au regard des remontées de terrain (conseillers Pôle emploi soulevant l'intérêt du dispositif pour des publics de niveau bac). La crise sanitaire a également mis en évidence de nouveaux besoins (reconversion de publics plus qualifiés) se traduisant par des réflexions au sein de l'Afpa pour adapter le dispositif à ces nouveaux publics (en cours début 2021).

Figure 6 : Part des publics PIC dans l'ensemble des bénéficiaires de Prépa Compétences (juin 2018-février 2021)



Parmi les publics « non PIC », plusieurs publics prioritaires sont cependant ciblés. Les bénéficiaires du RSA, les demandeurs d'emploi de longue durée et les habitants des QPV représentent une part importante des bénéficiaires de Prépa Compétences non PIC (voir figure 7).

Figure 7 : Part des publics prioritaires dans les bénéficiaires non PIC de Prépa Compétences



Les bénéficiaires rencontrés dans le cadre de l'évaluation présentent des profils très variés. Nous ne disposons pas de données nationales sur les caractéristiques individuelles des participants et leur parcours antérieur mais pouvons souligner l'hétérogénéité du public sur la base de notre cohorte d'une trentaine de bénéficiaires :

- En termes d'âge : les bénéficiaires rencontrés à plusieurs reprises ont entre 19 et 58 ans pour 40 ans de moyenne d'âge.
- En termes d'expériences professionnelles précédentes : Une majorité (23 sur 30) ont cumulé plusieurs années d'expériences professionnelles alors que 6 autres ont moins d'un an d'expérience au moment de leur entrée dans Prépa Compétences, certains n'ayant même jamais travaillé (c'est le cas de jeunes entrants sur le marché du travail mais aussi de femmes qui n'ont connu que l'inactivité).
- En termes d'ancienneté dans le chômage et de difficulté à retrouver un emploi, certains bénéficiaires vivent leur première expérience de chômage. Parmi eux, les durées de chômage sont variables, allant de quelques semaines à plusieurs mois. En proportion plus limitée, certains participants sont chômeurs de longue durée et dans certains cas ils ne sont plus indemnisés.
- En termes d'éloignement dans l'emploi, le dispositif regroupe ici aussi une hétérogénéité de cas : à la fois des personnes très autonomes dans leurs démarches et d'autres qui le sont moins, cumulant par ailleurs plusieurs problématiques ou freins. On notera également que certains participants sont habitués des dispositifs d'insertion. Leurs parcours sont fortement

institutionnalisés[28], certains jeunes étant issus de dispositifs dédiés mis en œuvre par les missions locales (Garantie jeunes), tandis que plusieurs participants plus âgés ont déjà bénéficié de prestations de Pôle emploi centrées sur la définition du projet.

Appréciation et compréhension de l'orientation vers le dispositif : le financement de la formation comme principale motivation ?

Les bénéficiaires rencontrés ont majoritairement appris l'existence du dispositif par leur conseiller Pôle emploi[29]. Prépa Compétences leur a été prescrit lors d'un entretien, parfois dès le 1er rendez-vous suivant leur inscription à Pôle emploi, à l'issue d'une information collective, ou dans certains cas par l'envoi d'un simple mail ou d'un sms.

- **Une orientation vers le dispositif diversement appréciée et comprise**

L'orientation vers le dispositif a été diversement perçue par les demandeurs d'emploi. **Certains indiquent avoir eu le choix** d'accepter ou de refuser l'entrée dans le dispositif. Pour d'autres, la prescription vers Prépa Compétences a été **vécue comme une obligation**. Au-delà du caractère injonctif ou non de l'orientation, celle-ci a pu être présentée au bénéficiaire par le conseiller Pôle emploi comme une **condition pour entrer en formation et obtenir un financement**, voire comme une **étape obligatoire du parcours pour toute personne exprimant un souhait de formation**. Ainsi, un refus de la part du bénéficiaire aurait fragilisé son projet. Accepter l'orientation vers Prépa Compétences apparaît ainsi comme un moyen de **montrer sa bonne volonté**, une nécessité « ***d'accepter de jouer le jeu*** » même si le bénéficiaire ne saisit pas toujours les objectifs du dispositif au moment de sa prescription.

Cette incitation à participer au dispositif a donc pu être **perçue comme une contrainte pour certains bénéficiaires, mais acceptée *in fine*, par la plupart d'entre eux** : une majorité avait donné son accord au conseiller Pôle emploi au moment de la prescription vers Prépa Compétences. Les motivations à accepter l'entrée dans le dispositif sont diverses et dépendent du projet du bénéficiaire et de son avancement. La **motivation principale exprimée par les bénéficiaires concerne l'obtention d'un financement de formation**, que le passage dans Prépa Compétences soit perçu comme contraint ou non. D'autres expriment des attentes sur le contenu du dispositif et souhaitent s'en servir pour **vérifier que leur projet est réaliste et qu'ils ne font pas d'erreur** (discours fortement mis en avant par les conseillers et ainsi intégrés comme tel par les demandeurs d'emploi) ou encore pour trancher entre plusieurs projets de formation. Pour eux, **l'immersion en entreprise** proposée dans Prépa Compétences sera en particulier l'un des outils de validation de leur projet et une source de motivation.

Parmi les stagiaires interrogés, **suivre une formation qualifiante est en revanche le plus souvent un souhait exprimé et non imposé** (parfois incité cependant par les conseillers qui mettent en avant « la chance » offerte par le PIC en termes de possibilités de financements d'une formation). Ce souhait est

[28] Cf par exemple C. Meilland, F. Sarfati (dir.), *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs publics se mettent en action*: Bruxelles, P.I.E Peter Lang, coll. « Travail & Société », 2016 ; Lima L., « Le temps de l'insertion dans les politiques sociales, en France et au Québec. » In: *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan, 2006. pp. 55-69.

[29] L'une des bénéficiaires avait une amie qui venait de participer au dispositif.

souvent lié à un projet de reconversion ou de réorientation (pour les plus jeunes). Pour les DE interrogés, la formation est souvent perçue comme une condition *sine qua none* pour réaliser cette bifurcation professionnelle, sans que d'autres alternatives ne leur soient toujours présentées par leur conseiller Pôle emploi (en particulier lorsqu'ils sont orientés vers Prépa Compétences dès le démarrage de leur accompagnement par Pôle emploi).

Certaines des attentes exprimées ne correspondent pas aux objectifs de Prépa Compétences, tels que mis en avant par les centres Afpa. Il y a plusieurs cas de malentendus portant sur le contenu de Prépa Compétences. Ainsi, plusieurs bénéficiaires interrogés en début de parcours s'attendaient-ils à entrer en « formation » ou intégrer des ateliers consacrés à la maîtrise de la langue française (situations d'analphabétisme ou d'illettrisme), ou encore à des ateliers de remise à niveau. Ces attentes décalées sont souvent en lien avec la communication incomplète sur les contenus du dispositif par les conseillers Pôle emploi et renvoie à la tension non résolue entre projet de formation/projet professionnel.

Comme évoqué ci-dessus, l'orientation vers Prépa Compétences peut être consécutive à un premier passage dans un dispositif comme Activ' Projet. Or, certains indiquent ne pas avoir été informés qu'un passage par un autre dispositif serait nécessaire pour prétendre entrer en formation *in fine*. Cela retarde ainsi leur projet et traduit une problématique de lisibilité dans le parcours de ces bénéficiaires. Il questionne l'intérêt de multiplier les étapes préparatoires à la concrétisation d'un projet.

On notera globalement, pour faire le lien avec le point plus haut, une relative indifférence à l'objet « Conseil en évolution professionnelle » de la part des demandeurs d'emploi orientés vers Prépa Compétences. Le dispositif CEP n'est jamais évoqué par eux, aucun ne s'est tourné vers Pôle emploi avec pour intention l'activer, ils n'ont pas conscience d'être accompagnés dans le cadre d'une telle démarche.

- **Une faible information sur les contenus et modalités pratiques du dispositif avant l'intégration**

Certains des bénéficiaires interrogés indiquent n'avoir été prévenus de leur prescription seulement quelques jours avant leur entrée dans le dispositif. Pour eux, il n'y a eu aucune explication de ce qu'est Prépa Compétences. Pour les autres, rares sont les bénéficiaires indiquant avoir été informés au préalable sur les objectifs, les modalités (notamment la durée) et les contenus de Prépa Compétences en amont de leur entrée dans le dispositif. Aussi, la quasi-totalité des **bénéficiaires indiquent avoir une connaissance incomplète voire faible du contenu et des attendus du dispositif au démarrage**, ce qui est un motif d'insatisfaction fréquemment exprimé.

Ces différentes modalités d'information ou de non-information entraînent **des compréhensions diverses par le bénéficiaire de son orientation** vers le dispositif Prépa Compétences. Des personnes ont été orientées vers Prépa Compétences alors qu'elles avaient explicitement demandé de réaliser un bilan de compétences ou une formation en maîtrise des savoirs de base (ex : situation d'illettrisme). Certains pensent, le jour de leur entrée dans Prépa Compétences, entrer en formation *« Il [la personne à l'accueil de Pôle emploi] ne m'a rien expliqué, je lui ai dit vouloir aller en vente. Ma sœur a fait une évaluation en milieu de travail, je voulais faire un peu la même chose. Il m'a inscrit sur Prépa Compétences, mais il ne m'a rien dit. Je lui ai demandé si c'était en relation avec la vente, il m'a dit oui ! Ce matin en arrivant je pensais que c'était une formation avec le but de travailler en vente », (Clarisse*, 36 ans)*

La méconnaissance du format de Prépa Compétences a pu déconcerter certains participants le premier jour, car ils **n'imaginaient pas intégrer une disposition à temps plein de plusieurs semaines**. Certains pensaient assister à une simple information collective et ne s'étaient pas organisés en conséquence

- Zoé* a un projet de formation et Prépa Compétences lui a été présenté comme une condition préalable à remplir. A son entrée dans le dispositif (fin septembre), elle est déstabilisée lorsqu'elle comprend qu'elle doit suivre le dispositif jusqu'au 5 décembre alors qu'elle pensait pouvoir entrer en formation avant la fin de l'année.
- Yamina* a été informée par texto de son entrée dans le dispositif : « *Le premier jour je suis partie l'après-midi parce que je n'avais personne pour garder ma fille. Là, pour cette semaine, j'ai pu m'organiser mais après je ne sais pas encore* ».
- Delphine* a reçu un mail début septembre lui indiquant qu'elle était inscrite à Prépa Compétences le lundi d'après. Elle pensait qu'il s'agissait du bilan de compétences qu'elle avait demandé. Delphine n'a pas de projet de formation et parle d'un malentendu avec sa conseillère Pôle emploi
- Christophe*, 42 ans, a également été surpris en arrivant. Il avait demandé une formation de moniteur éducateur à sa conseillère. Il pensait que Prépa Compétences serait cette formation.

Ces imbroglios sur le format du dispositif, en particulier sur sa durée, semblent néanmoins avoir été moins problématiques en 2020 qu'en 2019, Pôle emploi ayant accru la communication préalable à l'orientation des bénéficiaires sur ces dimensions

C'est **le jour de l'entrée dans le dispositif que Prépa Compétences fait sens pour les bénéficiaires**. Les explications données lors de l'introduction à l'atelier permettent d'informer et de lever certains doutes. L'objectif du dispositif est présenté de manière claire aux usagers, avec des diversités selon les centres Afpa, notamment sur le contenu des ateliers. Cela permet de lever les zones d'ombre pour la plupart des bénéficiaires. Le volontariat est rappelé et certains participants peuvent décider de quitter le dispositif. On remarque le plus souvent une attitude tendant à rester dans le dispositif, pour le « tester » en quelque sorte, et en l'absence d'alternatives immédiates.

Néanmoins, malgré ces « couacs » identifiés, d'autres bénéficiaires disent avoir été briefés par leur conseiller sur le contenu et indiquent que Prépa Compétences est un outil pour « *travailler sur [leur] projet* » ou pour « *faire des immersions* ».

> « *J'avais bien compris, j'ai pris le temps de demander à ma conseillère car je n'avais pas compris au début. Elle m'a bien expliqué que ça durait de 8 jours à 2 mois, que c'était une préparation à la formation. Ça permet d'éviter de se préparer pour rien » (Priscillia*, 20 ans)*

Ce dispositif, proposé par Pôle emploi dans le cadre du conseil en évolution professionnelle, est mis en œuvre par l'Afpa. Il fait l'objet d'une organisation spécifique permettant un maillage entre ces deux institutions. Des comités de pilotage se tiennent régulièrement aux niveaux national et régional faisant le suivi attentif du nombre d'entrées et de sorties des demandeurs d'emploi dans le dispositif. Au niveau local, outre des réunions d'informations effectuées dans les deux institutions, des documents de présentation du dispositif et des réunions de travail ont été mises en place. Ces différentes actions ont permis que s'instaurent entre les centres et les agences d'un même territoire, si ce n'est un réel partenariat, du moins des rapprochements réguliers facilitant le suivi des demandeurs d'emploi inscrits dans ce dispositif. Ce suivi rigoureux a permis des adaptations conséquentes pour maintenir le dispositif malgré la crise sanitaire. Parmi les évolutions les plus notables figurent la mise en place d'une offre en distanciel qui permet de maintenir le lien avec les bénéficiaires et un assouplissement des critères PIC permettant l'insertion de publics plus variés.

Si, dans son organisation et dans ses résultats, ce dispositif de grande ampleur semble se dérouler conformément aux objectifs quantitatifs envisagés, son fonctionnement, tel que nous l'avons appréhendé au cours de cette évaluation, met au jour différents types de tensions.

Une première tension tient à des zones floues dans la compréhension des notions constitutives du dispositif. L'orientation professionnelle est fréquemment envisagée sous l'angle des savoirs à acquérir pour entrer en formation et obtenir une qualification ; le projet professionnel se trouve, lui, rabattu sur le projet de formation et permet rarement, sauf lors d'une PMSMP (4 jours), l'exploration du travail en tant que tel. Il résulte de ces flous des usages différents de la prestation, tant du côté des professionnels que des bénéficiaires.

Le même flou se constate également avec les termes d'ingénierie de parcours et de projet. Les observations et les entretiens tendent à montrer que le travail engagé avec les bénéficiaires relève plutôt d'une approche de court terme souvent limitée à préparer l'entrée en formation et sécuriser cette entrée (éviter les déceptions ou les abandons) alors que le parcours relève d'une temporalité plus étirée, intégrant l'expérience professionnelle antérieure et sa valorisation. Cette tension, portant directement à conséquence pour la conduite du dispositif, sera développée dans la partie « Discussion » de ce rapport. L'articulation entre le Conseil en évolution professionnelle et Prépa Compétences resterait à analyser davantage, la présente évaluation ne portant pas spécifiquement sur les pratiques de mise en œuvre du CEP à Pôle emploi. On peut penser que Prépa Compétences est une brique supplémentaire permettant de travailler le projet des demandeurs d'emploi, dans le cadre d'une relation d'accompagnement confiée à l'Afpa ; la logique de « tenir conseil » serait alors partagée dans le cadre de ce partenariat à deux acteurs.

L'analyse des entretiens sur les quatre sites conduit à faire le constat, dans certains cas, d'un décalage entre l'ambition des objectifs quantitatifs et l'offre formative disponible sur un territoire. La dépendance de ce dispositif aux autres politiques formatives d'un territoire peut, dès lors, interroger la pertinence de cette mobilisation pour un demandeur d'emploi s'il n'est pas assuré, parce que l'offre formative est insuffisante, d'intégrer la formation qui correspondrait à son projet. L'augmentation de la volumétrie des achats de formation qualifiante dans le cadre du PIC et plus

récemment du plan de relance (achats Pôle emploi et Régions) est néanmoins aujourd'hui de nature à limiter ce risque.

Enfin, des décalages peuvent également se percevoir entre, d'un côté, les intentions portées par le dispositif impliquant une forte mobilisation dans la communication auprès de tous les acteurs concernés et, d'un autre côté, la vie quotidienne des organisations où peuvent se constater des effectifs insuffisants pour faire face à la charge de travail, des départs, des absences… Ces rotations de personnels entraînent une maîtrise plus ou moins bonne du dispositif, avec pour conséquences des orientations de bénéficiaires plus ou moins en adéquation au cadre de ce dispositif. La logique de travail au sein de Pôle emploi relevant d'un fonctionnement structuré par le principe d'une palette d'outils à disposition composée de différentes prestations, l'orientation d'un bénéficiaire repose sur la capacité du conseiller à faire rapidement l'appariement entre sa compréhension des besoins de la personne et l'outil correspondant, le mieux adapté. Cette compétence de diagnostic rapide est donc centrale. Les modes d'organisation internes à chaque agence, et notamment la structuration des portefeuilles de chaque conseiller, deviennent un élément essentiel du maintien de la qualité de l'orientation des demandeurs d'emplois. Dans l'esprit du dispositif, Prépa Compétences reste assez ouvert et est susceptible de satisfaire à des besoins variés de sécurisation de l'entrée en formation. La logique d'action de Prépa Compétences est de proposer un travail d'ingénierie de parcours personnalisé vers l'accès à la formation qualifiante. La traduction de cette approche par les pratiques d'orientation conduit à rabattre cette logique de parcours sur une démarche de formalisation d'un projet.

Du côté des bénéficiaires, les conditions d'orientation et d'entrée dans le dispositif sont diversement appréciés, allant de la satisfaction au sentiment de contrainte. Les entretiens montrent également que l'information préalable a été diversement comprise où l'on perçoit de nombreux malentendus sur le sens, le temps, l'utilité de cette démarche. Cette diversité de points de vue est sans doute à l'aune de la complexité et de l'ambition des enjeux qui traversent ce dispositif, qui seront évoqués en dernière partie.

3. LES MODALITES DE DEPLOIEMENT DU PROGRAMME DANS LES CENTRES AFPA ET LES APPROCHES PRIVILEGIEES

Cette partie porte sur les modalités spécifiques de déploiement du dispositif au sein des centres Afpa, à partir de l'échantillon constitué. Les enjeux du travail d'évaluation étaient en particulier de repérer les formes effectives de mise en œuvre du programme (chapitre A) et d'étudier les actes professionnels des référents de l'Afpa au travers des différentes spécificités du dispositif : individualisation, place du collectif, ateliers d'entraînement, immersions, etc. (B).

Nous nous sommes appuyés sur des entretiens semi-directifs (avec les équipes en charge de Prépa Compétences dans les centres Afpa, ainsi que les participants), des observations d'ateliers ou d'interactions (formateurs/participants), et sur des échanges informels lors de nos visites. Nous interrogeons ainsi l'effectivité du programme et ses traductions opérationnelles par les formateurs dans les centres Afpa. Il s'agit ici aussi de considérer de façon compréhensive la façon dont les différentes étapes de l'accompagnement sont organisées dans ces centres et co-construites avec les bénéficiaires. Prépa Compétences repose en effet sur une logique individualisée au regard des résultats aux tests de positionnement réalisés à l'entrée et du secteur professionnel visé par la personne : comment est-elle mise en place ?

Une question centrale est la capacité d'action des formateurs de l'Afpa sur le projet de formation des personnes, et les représentations sous-jacentes de ce qu'est – ou doit être – un projet de formation. Cette notion est en effet centrale mais sujette à des interprétations diverses. Il s'agit d'une notion suffisamment large permettant des usages divers. Le travail sur le projet (ou autour du projet) des participants passe par l'utilisation de différents outils, dans le cadre de l'accompagnement. Différents ateliers sont utilisés avec une visée d'action sur ce projet (de formation ou professionnel, un flou pouvant être noté dans les discours sur ce point, comme cela a déjà été noté plus haut). Parmi ces ateliers, le rôle des mises en situation occupe une place spécifique visant la confrontation à l'univers de la formation (dans le cadre d'immersions sur les plateaux techniques) ou au métier visé et à son environnement professionnel (dans le cas d'immersions en entreprises).

A. L'organisation de Prépa Compétences dans les centres Afpa

Une variété de modèles organisationnels dans les centres Afpa

Sur la base des quatre centres investigués ainsi que des centres observés en phase préparatoire, nous pouvons pointer l'existence de différents modèles organisationnels, liés à différents paramètres tels que l'histoire du centre ou sa taille, les dominantes formatives, la diversité des plateaux techniques présents sur le site, etc.

Nous avons observé des modalités d'organisation assez **variables** d'un centre à l'autre, en termes notamment de nombre de personnes mobilisées, de profils des intervenants ou encore de division du travail entre elles. Les différences tiennent notamment aux objectifs d'entrées qui peuvent varier fortement. Les observations qui suivent renvoient aux organisations mises en place fin 2019-début 2020.

- Sur le centre B (objectif de 210 entrées, 179 parcours démarrés en 2019 et 155 en 2020), l'équipe se compose d'un formateur à temps plein (ancien formateur en bâtiment), de deux formatrices (profil psychologie du travail) n'intervenant qu'à temps partiel sur quelques ateliers, et bénéficie de l'appui d'un formateur itinérant présent à temps partagé entre ce centre et un centre voisin. Ce dernier joue un rôle opérationnel important, il permet des ajustements réguliers. La division du travail est souple et fonctionne selon une organisation *ad hoc* constamment revue. Les entrées se font tous les quinze jours, ce qui permet d'adapter l'organisation : les semaines sans entrées, le coordinateur peut animer des ateliers d'entrainement. Lors des semaines avec des entrées, il a besoin de s'appuyer sur les collègues et notamment sur le formateur itinérant. Le deuxième centre dans lequel ce dernier intervient fait également des entrées toutes les deux semaines, ce qui permet cette organisation inter-centres.
- Sur le centre A (objectif de 380 entrées, 290 parcours démarrés en 2019 et 155 en 2020), les effectifs sont quasiment doublés. Il existe un manager de formation, quatre formateurs à temps plein, et enfin une dernière formatrice n'intervenant que sur l'atelier 5. Sur ce centre, la division du travail est manifeste. Le coordinateur (ancien formateur industriel) gère la planification et le positionnement des personnes, il est en relation avec les agences de Pôle emploi. Il intervient ponctuellement sur les ateliers notamment au début de la première semaine. Deux intervenantes (au profil CIP) gèrent les ateliers 1 et 6. Les deux derniers formateurs s'occupent des ateliers 3 et 4 de façon décloisonnée. Physiquement, les bénéficiaires suivant ces deux ateliers sont dans la même salle.
- Sur le centre C (572 parcours démarrés en 2019 et 378 en 2020), l'équipe se compose actuellement de 9 personnes. L'équipe s'est étoffée avec la montée en charge. Le coordinateur (ancien formateur) gère les entrées et sorties ainsi que le positionnement des bénéficiaires sur les différents ateliers. Il fait le lien avec les conseillers Pôle Emploi sur des sujets divers et intervient également dans les agences, lors d'informations collectives ou de réunions de présentation auprès des équipes. Le manageur n'intervient que sur des dimensions de pilotage et de RH. Parmi les intervenants, 1/3 sont des salariés du centre, anciens formateurs, repositionnés sur Prépa Compétences, 1/3 sont des intervenants itinérants mobilisés en fonction des besoins, 1/3 sont des personnes recrutées en CDD (dans le cadre de remplacements d'arrêts longs). Ces derniers ont des profils CIP, recherchés pour

compléter les compétences des intervenants déjà mobilisés. Les intervenants CIP sont positionnés majoritairement sur les ateliers 1 et 6 mais pas exclusivement. Des entrées et sorties de bénéficiaires ont lieu chaque semaines (une moyenne de 15 entrées chaque lundi) et tous les ateliers ont lieu chaque semaine en parallèle.

- Fin 2019, le centre D (290 parcours démarrés en 2019 et 206 en 2020) s'appuie de son côté sur un manageur (à 40 % sur le programme), deux référentes de parcours à temps plein (anciennes formatrices métiers, sans expérience préalable en accompagnement de projet), d'un intervenant sur les ateliers 3/4/5 et d'une personne à mi-temps en appui. Les entrées et sorties sont hebdomadaires. L'alternance s'organise entre les ateliers 3/4/5 (un atelier différent chaque semaine), ce qui peut générer des interruptions dans les parcours selon les besoins de la personne (ex : si elle n'a pas besoin des ateliers 3 et 4 mais de l'atelier 5, la personne doit attendre la semaine où cet atelier est planifié). A la fin 2020, l'organisation de ce centre a évolué. Une troisième référente a rejoint l'équipe car la volumétrie a augmenté sur ce centre (double entrée tous les 15 jours) suite à la fermeture d'un centre voisin. Cette nouvelle référente a en charge les ateliers 1 et 6 ainsi que quelques ateliers d'entraînement. A terme, il est prévu que l'équipe se restructure pour avoir 4 référents de parcours polyvalents.

Sur la période de l'évaluation, ces organisations ont évolué à plusieurs niveaux, en raison des adaptations chemin faisant (départs de personnel, amélioration de l'organisation), mais aussi en raison du plan de restructuration national de l'organisme et, bien entendu, de la crise sanitaire (point évoqué par ailleurs). Fin 2020, dans la plupart des centres, des changements d'intervenants avaient eu lieu. Sur un des centres, le plan social a été « *déstabilisant* » et fin 2020 les « *questions d'organisation [étaient] en cours de stabilisation* ».

Par ailleurs, **le déploiement géographique** de Prépa Compétences a aussi évolué, certains centres à proximité de ceux étudiés ayant démarré le programme ou bien l'ayant arrêté. La fermeture d'un centre à proximité du centre D conduit à une montée des entrées, les effectifs y sont en effet reportés. Une double entrée est désormais organisée tous les quinze jours. Sur le département du site B, la montée en charge d'un autre centre plus central conduit à des flux plus limités.

Des marges de manœuvre sur l'organisation des ateliers

Au-delà de ces différences en termes de ressources humaines, **l'organisation des ateliers varie elle aussi selon les centres**.

Pour rappel, le cahier des charges définissait initialement une offre de services composée de 4 phases successives mais non nécessairement cumulatives, elles-mêmes composées d'un ensemble d'ateliers mobilisables « à la carte »[30]. Les phases 1 et 4 sont obligatoires. L'atelier 1 correspond à la phase 1, l'atelier 2 (immersions, enquêtes métier) à la phase 2, l'atelier 6 (bilan) à la phase 4. La phase 3 est composée de plusieurs ateliers dits d'entraînement : atelier 3 sur les compétences de base du métier visé, atelier 4 sur les compétences numériques, atelier 5 sur la conduite d'un projet de formation. Ces

[30] Source : cahier des charges national du déploiement de Prépa compétences.

différents ateliers collectifs sont proposés à la carte, ainsi que l'atelier 2. **Ce principe de personnalisation du parcours proposé est au cœur du déploiement de Prépa Compétences.**

Figure 8 : présentation des phases de Prépa Compétences
(Source : fiche pratique conseiller, Prépa Compétences : l'essentiel, Pôle emploi, Afpa)

COMMENT SE DÉROULE « PRÉPA COMPÉTENCES » ?

PHASES	CONTENU	MODULE OBLIGATOIRE	DURÉE ENVISAGÉE	MODALITÉS
Phase 1 Co-construction du parcours d'entraînement	• Apporter des informations contextualisées sur la formation (marché du travail, besoins du demandeur d'emploi) ; • Clarifier les objectifs de la formation ; • Identifier les compétences au regard du métier visé ; • Repérer les pré-requis à la formation et les besoins d'entraînement.	OUI	Cette phase est de 4 jours	Entretiens exploratoires individuels et Ateliers collectifs (12 personnes maxi)
Phase 2 Découverte et pratique du métier	• Tester un métier (mise en situation) ; • Objectiver les compétences que le demandeur d'emploi maîtrise (ou doit encore développer pour exercer le métier visé) ; • Confirmer le choix des ateliers d'entraînement à suivre.	NON	Chaque atelier ne peut excéder 4 jours La phase ne peut excéder 12 jours	Ateliers collectifs (14 personnes maxi)
Phase 3 Ateliers d'entraînement	Ateliers à la carte : 1 - Compétences de base du métier visé ; 2 - Compétences numériques nécessaires pour la formation et le métier visé ; 3 - Conduite d'un projet de formation (en présentiel ou à distance).	NON *le suivi des ateliers relève du choix du demandeur d'emploi*	Chaque atelier ne peut excéder 4 jours La phase ne peut excéder 12 jours	Ateliers collectifs (14 personnes maxi)
Phase 4 Co-construction du parcours de formation personnalisé	• Affiner le besoin de qualification de la personne au regard de l'offre de formation ; • Proposer un parcours de formation modulaire / un plan de formation individualisé.	OUI	Cette phase est de 4 jours	Entretien de bilan individuel

Ce modèle a évolué au second semestre 2020 par l'ajout de nouveaux ateliers, et de nouveaux ateliers sont prévus en 2021 (Cf. chapitre 1). Ces évolutions doivent répondre aux besoins des publics ainsi qu'au contexte de crise sanitaire et économique. L'atelier 7 « Découvrir le CPF » a progressivement été intégré. Les ateliers destinés aux publics en reconversion (se construire un territoire facilitant ; cartographier ses compétences) ainsi que l'atelier Club Prépa n'ont pas été observés, car non encore déployé au moment de nos investigations. Cependant, on peut souligner que ces ateliers viennent d'ores-et-déjà répondre à plusieurs observations développées plus loin, en particulier concernant l'insuffisante prise en compte par le dispositif des expériences antérieures des participants.

Plusieurs formes d'organisation de ces ateliers ont été constatées. Avant le confinement de mars 2020, un modèle-type se dégage dans chaque centre. Nous pouvons prendre deux exemples.

Sur le centre A, l'organisation-type est la suivante :

- Semaine 1 : Chaque semaine l'atelier 1 est ouvert pour le nouveau groupe.
- En semaine 2 : les ateliers 3-4 sont ouverts en commun, animés par le même formateur et dans la même salle. Les deux ateliers sont associés et indistincts : les bénéficiaires passent de l'un (numérique) à l'autre (compétences de base) selon les besoins. « *Ces ateliers sont assez*

naturellement réunis, surtout si on est sur des volumétries faibles. Si on a 12 personnes qui entrent et qui ont toutes besoin de compétences numériques, on fait un atelier unique. Mais sinon on passe facilement entre 3 et 4 » (direction centre A).

- Dans l'idéal, l'atelier 2 se déroule en semaine 3. Les immersions (plus souvent sous la forme de PMSMP en entreprise que d'immersions en plateaux techniques) dépendent des besoins, elles sont donc bien facultatives mais il est attendu ou visé que tout le monde en fasse au moins une. Réaliser l'immersion en semaine 2, tel que prévu dans le modèle initial, est jugé trop rapide par les équipes au regard du temps de travail sur le projet et au temps d'obtention de l'immersion.
- La semaine 4 (ou les semaines suivantes s'il y a plus d'une immersion, ce qui est rare) est consacrée aux derniers ateliers 5 et 6, d'une durée générale de 2 jours chacun. L'atelier 6 est obligatoire. Le 5 est facultatif mais en grande majorité tout le monde le suit (travail sur les méthodes d'apprentissages). Ce dernier atelier est animé par une formatrice à temps très partiel.

Au sein du centre B, l'approche est assez différente : après l'atelier 1, le référent explique réaliser d'abord l'atelier 4, puis l'atelier 3, ensuite les immersions. Il explique que l'atelier 6 (bilan) est à la carte, ce qui est à questionner puisqu'en théorie obligatoire. Le 5 est suivi par tous pour des raisons d'organisation – il est géré par une formatrice à temps partiel et c'est donc son calendrier à elle qui s'impose (elle fixe des jours longtemps à l'avance).

Dans ces deux premiers centres, les parcours restent assez brefs, entre 4 et 6 semaines. **L'amplitude moyenne** des parcours dans Prépa Compétences était au national, sur octobre-décembre 2018, de 6 semaines. L'ambition de parcours personnalisés en fonction des besoins des personnes converge ainsi, malgré tout, vers **un parcours moyen étendu sur une durée d'environ un mois et demi.**

Si le dispositif a été très outillé au plan national (ingénierie pédagogique réalisée pour chaque atelier au niveau national avec mise à disposition de supports précis), les centres ont pu appréhender le dispositif avec **une certaine marge de manœuvre** sur les modalités internes de l'organisation. Par rapport au modèle national initialement présenté, les immersions se tiennent rarement en semaine 2 : pour des raisons de temps nécessaire pour faire émerger les projets (points de vue des formateurs), pour trouver l'entreprise d'accueil, ainsi que pour des raisons d'organisation (temps de signature des conventions de PMSMP). En conséquence, le principe de fixer la phase de « test du métier » en amont des ateliers d'entraînement, de façon à « confirmer le choix des ateliers d'entraînement à suivre », a très rarement été suivi. **Les séquences de test du métier se placent plus souvent après les ateliers d'entraînement que l'inverse.** Ceci n'est pas sans conséquence sur l'usage de l'expérience qui est tirée de cette phase de test, notamment des immersions en entreprise : **plutôt que d'être un point de départ du travail d'accompagnement, les immersions sont plutôt un point d'arrivée censé valider ou non un projet.**

Pour aller plus loin : partie discussion « Quelle place pour l'activité concrète ? »

D'autres marges de manœuvre ont été adoptées concernant **les entrées**. Certains centres se sont organisés sur des entrées tous les 15 jours et non toutes les semaines. Une motivation est d'assurer une taille critique suffisante aux groupes incorporés.

Enfin en **ce qui concerne les contenus, les modalités semblent assez proches.** Les observations de premières journées dans les centres A et D confirment des **proximités** notamment dans l'emploi des termes utilisés. Une insistance est notamment placée sur l'idée de « *vérifier* » le projet des personnes. Par exemple lors d'un atelier observé au centre D, à la question de la référente : « *Savez-vous pourquoi vous êtes là ?* », une personne répond immédiatement : « *oui, pour vérifier notre projet* ». La référente précisera de nouveau plus tard : « *Prépa Compétences, c'est pour préparer le projet de formation, le préparer et le sécuriser* ». Un élément central tient à cette posture de conseil et de vérification qu'ont les formateurs. « *On va vérifier que vous vous faites une bonne représentation du métier. Déjà dans un premier temps, faire des recherches sur le métier, est-ce que vous le connaissez à fond ? Aujourd'hui un même métier peut être différent selon les entreprises (…). Dès demain, on va creuser le métier, toutes les missions du métier, les contraintes du métier. Vous allez faire des recherches internet et moi je vais vous donner de l'info.* » Comme dans l'exemple ci-dessous, il est évoqué l'idée de bien flécher les dépenses de formation. Les formations et les métiers ont des prérequis. L'atelier intègre ainsi un travail permettant un préjugement. « *On va évaluer. On va tester tout de suite* ».

L'exemple ci-dessous permet de montrer la façon dont les différentes « briques » de Prépa Compétences s'articulent du point de vue des formateurs. **La logique de vérifier le projet, de l'étayer et de « préparer » les personnes est centrale.**

Encadré 3 : Observation Atelier 1, Centre A, octobre 2019

Seules 5 personnes sont présentes, ce qui renvoie aux difficultés alors vécues de prescription par Pôle emploi. C'est leur premier jour. Hélène*, l'animatrice (nom d'emprunt), commence par demander si les participants savent pourquoi ils sont là. Aucun n'a la réponse, plusieurs disent « *parce que mon conseiller m'a inscrit* ». Un homme explique qu'il pensait commencer une formation de moniteur-éducateur. L'animatrice présente Prépa Compétences : « *c'est une préparation avant la formation. Vous commencez ce matin une prestation. Ce n'est pas une séance d'information. Ce n'est pas non plus une formation. Si vous ne validez pas l'inscription après la pause, une fois que j'aurais bien présenté la prestation, il faudra une raison valable* ».

Suivent différentes démarches administratives puis les participants doivent indiquer leurs objectifs sur une fiche. Hélène donne quelques exemples : « *je suis passionné de mécanique auto et je veux faire une formation* » ; « *je veux travailler dans le bâtiment mais je ne sais pas trop quel corps de métier choisir* ». Le dispositif est présenté dans son organisation. Il dure 10 jours minimum, « *sinon il faut une raison valable* ». Il peut durer jusque huit semaines. La présence est de quatre jours par semaine sur des horaires bien précis. Elle explique ensuite les phases : « *Ce matin on est dans l'atelier 1. Vous allez construire votre projet. Vous avez tous des compétences, des savoir-faire, vous savez faire plein de choses. On va faire le point sur ce que vous savez faire pour bien définir votre projet de formation. Par exemple, si vous voulez faire de la mécanique auto mais que vous n'êtes pas organisé, que vous laissez traîner des pièces partout, ça ne va pas. (…) Vous allez faire un travail sur vous, la personnalité ça compte. Pour chaque métier, il faut des traits de caractère. Tout métier demande certaines qualités. Madame veut faire de la vente, pour ça il faut sourire, aller vers les clients… Si vous entrez dans un magasin et la vendeuse fait la tronche, ça ne va pas. Donc il y a des compétences et des qualités (…). Mais on regarde aussi les freins* ». Hélène demande quels freins sont possibles : un répondant parle de problèmes de santé. Elle évoque alors des cas de ce type rencontrés, puis d'autres freins sont évoqués : mobilité, garde d'enfants, etc.

Hélène explique ensuite qu'une fois le projet circonscrit, « *il faudra chercher les formations existantes* ». Elle explique que les financeurs créent des formations en fonction des besoins locaux, et que s'il n'existe pas de formations c'est qu'il n'y a certainement pas de débouchés en ce moment. « *Donc ça peut être judicieux de faire une enquête métier. On fait un état des lieux pour vérifier que je ne fais pas de bêtise à me former dans ce métier* ».

Arrive ensuite le sujet des tests. « *En faisant Prépa Compétences vous êtes prioritaires pour les formations, mais il faudra réussir les tests d'entrée. On va faire des tests pour vérifier que vous avez le niveau pour entrer en formation*. » Elle prend l'exemple de la sélectivité dans les formations de l'Afpa, l'une d'entre elle disposant de 14 places pour 150 candidats. « *On doit bien faire le tri* ». L'exemple fait mouche pour souligner la barrière du test. Elle explique que les tests portent sur le français, les maths, etc. « *Monsieur par exemple veut faire une formation en bâtiment, on va regarder s'il sait faire des aires, calculer une surface…* » Ce dernier a l'air sceptique. Une jeune fille qui veut faire une formation « Assistante de vie aux familles » soupire. « *Oh ben c'est foutu alors !* ». « *On va d'abord faire de l'informatique, on va faire des tests écrits, des maths, de la représentation dans l'espace. Si vous voulez faire installateur en énergies renouvelables et que vous ne maitrisez pas la règle de 3, on va revoir le niveau et aller faire une formation moins haute. Vous allez travailler ça avec Karine (nom d'emprunt) pendant les 4 prochains jours* ».

La présentation de l'atelier 2, consacré aux immersions, suit. Il s'inscrit dans une suite logique. « *Vous avez trouvé un projet, mais cela reste théorique. Vous allez faire des immersions. Comme la priorité c'est de faire une formation, si la formation que vous voulez suivre est en cours, vous allez voir son contenu sur place, ce que vous allez travailler pendant cette formation. Vous allez pouvoir parler aux autres stagiaires, voir s'il y a du travail à la maison, etc. Tout cela c'est pour entrer dans la formation en connaissance de cause. S'il n'y a pas de formation en cours, vous pouvez aller en immersion en entreprise*. » Le principe de 3 immersions possibles est présenté. Cela permet d'affiner un projet. Hélène insiste sur l'importance de cette partie en entreprise. « *Un chauffeur routier a décroché son CDD juste après son immersion. L'entreprise lui a promis une formation permis poids lourd, avec un CDI à la clé, s'il signait chez elle* ».

L'atelier 3 est présenté ensuite, consacré aux « *fameux tests* ». « *Vous allez être sur des ateliers d'entraînement. Vous allez vous entraîner sur ces fameux tests. Le plus souvent, c'est des maths, mais ce ne sera pas les mêmes exercices de maths en fonction des métiers, c'est pareil pour le français. Dans certains cas ça pourra être d'autres choses, de l'anglais par exemple si vous voulez faire du tourisme* ». Hélène explique qu'il s'agit de préparer un test d'entrée, pas d'être déjà dans la formation.

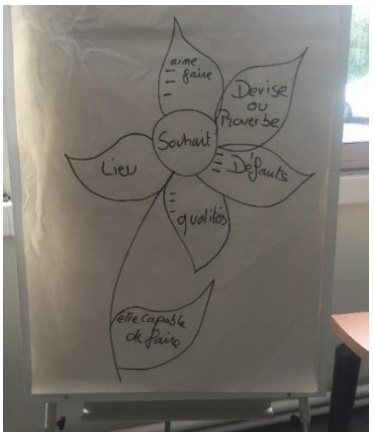
Pour l'atelier 4, « *on est sur un atelier d'entraînement informatique. C'est indispensable pour tous les métiers* ». L'atelier 5 « *est un atelier un peu particulier. Tout ce qu'on voit, c'est bien, mais ça peut être source de stress, de doutes. C'est un nouveau départ. Il faut préparer ce chamboulement. C'est un atelier sur la confiance en soi. On va aussi travailler l'image de soi. C'est un atelier pour les personnes qui en font la demande, qui en ont besoin* ».

La présentation de l'atelier 6 permet de conclure sur les finalités de cette « préparation ». « *C'est l'atelier bilan. On va prouver au financeur que vous avez travaillé le projet, que vous vous êtes préparés. Il ne veut pas payer des milliers d'euros dans le vent ! On va travailler la phase d'argumentaire, comment on se vend*. »

Des **marges de manœuvre existent dans les outils pédagogiques** utilisés et les méthodes suivies dépendent également de facteurs plus idiosyncrasiques liés à la personne du formateur ou de la formatrice.

Il existe au final une **certaine liberté dans l'usage des approches pédagogiques** effectuées avec des méthodes et des outils semblables pour tous les centres (1001 lettres…). Les formateurs peuvent utiliser des supports de leur choix. En cours de route, des évolutions pédagogiques ont eu lieu. Dans le centre D, en 2020, l'équipe a ajouté dans le contenu de l'atelier 6 un « pitch sur le projet ». Les stagiaires doivent présenter par écrit et oralement leurs qualités, leur projet, l'objectif étant de les amener à développer un argumentaire sur eux-mêmes.

Figure 9 : Représentation de soi-même utilisée dans l'atelier 1



L'atelier 1 est lui aussi dépendant de l'approche retenue par le formateur. La dimension collective est présente dès le début, ce qui implique des techniques d'animation (par exemple présentations croisées des participants). Des outils psychologiques utilisés dans les métiers du conseil en insertion ou de l'orientation, par exemple « l'arbre de vie » ou une « fleur » (fig. ci-contre) sont mobilisés par certains formateurs. Ce travail a plusieurs vertus : une vertu pédagogique (vérifier que les participants savent bien respecter les consignes), une vertu psychologique (parler de soi). Une formatrice parlera d'un temps « fort » avec une forte charge émotive.

Ce même atelier peut également donner lieu à des séquences davantage didactiques ou professorales sur la notion de compétences. Il permet d'installer un cadre « convivial et de confiance » permettant que le DE revienne et s'engage sur la durée du parcours qui lui sera proposé. « *C'est le premier atelier, donc il est essentiel. Ils arrivent souvent renfrognés, inquiets et dès la fin de la première journée, on les voit qui reprennent confiance, qui sourient… » (formatrice site D)*

Le plus souvent, cet atelier utilise des logiciels ou outils en ligne permettant de prédéfinir différents métiers « désirés » par les participants, afin d'ouvrir la discussion. Ces outils permettent un travail de formalisation et de délimitation du projet. Les participants réalisent de nombreuses recherches en autonomie sur internet, afin de bien cadrer les métiers ou secteurs identifiés. En revanche, la situation de l'emploi sur les territoires et les perspectives offertes n'apparaissent pas toujours abordées par les formateurs (d'où l'intérêt du nouvel atelier « se construire un territoire facilitant »).

L'atelier 1 se clôt sur un entretien individuel qui permet de définir la suite du parcours. Selon nos observations, les entretiens de bilan de ce premier atelier durent en moyenne une demi-heure. Ce temps est considéré comme trop court par certains formateurs qui sont contraints de respecter cette durée pour pouvoir réaliser l'ensemble des entretiens sur la dernière demi-journée de l'atelier. Ces entretiens sont structurés en trois parties : 1/ remise de la « feuille de route » qui précise les ateliers préconisés et leurs dates 2/ débriefing des tests (notes obtenues et ateliers préconisés au regard de ces résultats) 3/ remplissage d'un bilan de la semaine par le formateur référent puis complété par le demandeur d'emploi (qui a préparé en amont un texte sur son appréciation de la semaine).

B. Le déploiement des grands principes de Prépa Compétences : personnalisation, collectif, entraînements et immersions

Une dépendance à la qualité des orientations par Pôle emploi

La phase 1 est **une phase de diagnostic** qui dépend du public qui est orienté vers Prépa Compétences. En théorie, le dispositif doit permettre de vérifier et/ou consolider des parcours imprécis avec une visée de formation qualifiante. Le dispositif n'est pas censé travailler sur l'« *émergence* » de projets. Toutefois, le travail initial de diagnostic va dépendre de la qualité des orientations faites par Pôle emploi et de l'interprétation, par les conseillers, de l'intérêt d'un positionnement du demandeur d'emploi sur ce programme.

Dans la majorité des centres observés, il est constaté que les participants inscrits sur la prestation n'ont pas tous un projet identifié. Une formatrice du centre C estime que moins de la moitié ont un projet précis et une réelle volonté d'aller en formation. Elle identifie plusieurs cas de figures : des personnes sans projet ou avec un projet très flou, des personnes avec un projet qui n'est pas vraiment le leur ou qui ne correspond pas à ce qu'elles souhaitent faire, des personnes qui intègrent le dispositif à la demande de Pôle Emploi, des personnes avec un très bas niveau de français. Sur ce même centre, un formateur regrette que beaucoup de personnes orientées n'aient pas de projet défini alors que cela est censé être une condition à l'entrée dans le dispositif : « *ces publics sont plus compliqués à gérer car moins disposés à entendre nos conseils* ». Dans le centre A de la même façon, il est évoqué que « *les personnes sont censées arriver avec un projet* », ce qui n'est pas toujours le cas. Dans le centre B, la très grande variabilité des situations est également repérée. Les profils des bénéficiaires rencontrés lors de nos entretiens confirment cette grande variété (Cf. chapitre 2.C).

Par contraste, les entretiens dans le centre D font valoir une pratique différente, marquée par la nécessité d'avoir au préalable un « *grand projet* » et de se fixer une ligne. « *Parfois des personnes arrivent avec des projets multi-secteurs. Ce qu'on leur dit, c'est qu'il faut avoir un projet dans un même grand secteur. S'ils en sont trop éloignés, on renvoie vers le conseiller. Il faut avoir un projet sectoriel validé par le conseiller* » (D).

Ceci montre la **difficulté à bien calibrer le profil d'entrée dans le dispositif** et confirme les observations réalisées dans les agences Pôle emploi (Cf. chapitre 2).

Un entretien avec une direction régionale de l'Afpa indique également qu'une limite est la faible connaissance par les formateurs Afpa des autres dispositifs permettant de travailler sur le projet. Ceci ne favorise pas la réorientation vers des dispositifs potentiellement plus adaptés. De plus il y a une problématique de seuil critique minimal pour commencer les groupes, ce qui n'incite pas non plus à réorienter. Reste qu'il est **difficile d'estimer la part de publics effectivement « dans la cible »,** car les critères d'entrée restent assez fortement ouverts et sujets à des évaluations subjectives.

Les observations et entretiens en centres font ainsi valoir **l'importance de l'orientation**. Les cas de projets flous posent problème aux formateurs, censés travailler sur une base plus stable. « *La prescription de Pôle emploi est fragile* » comme le dit un formateur. Sur un primo-atelier (D), deux personnes ont des projets non « *sécurisés avec le conseiller* » : pour un demandeur d'emploi, *« le projet est vague : il concerne l'informatique au début et après il veut aller dans l'aérien… Ça partait dans tous les sens »* ; pour le second il s'agit d'« *un chauffeur de taxi mais qui n'avait plus de permis* ». Ce centre a formalisé les prérequis d'une inscription dans Prépa Compétences : un projet validé (par Pôle emploi)

de formation ou deux projets de formation mais dans le même secteur (empêchant des cas d'hésitation entre l'informatique et l'aérien par exemple).

Un autre problème concerne une certaine pression ressentie par les demandeurs d'emploi se présentant à l'atelier initial par sentiment d'obligation, en l'absence parfois d'explication sur le dispositif (ex : convocation sms). La présentation de Prépa Compétences va varier d'un endroit à l'autre. Si le volontariat et l'adhésion sont généralement rappelés, certains centres font valoir, lors des présentations, cette obligation : « *Pôle emploi leur dit qu'elles doivent participer pour pouvoir financer leur formation* » (D). Plus globalement dans ce centre, les formateurs constatent le faible niveau de connaissance en amont. « *Personne ne sait ce qu'est PC avant le premier jour. Beaucoup pensent assister à une info coll. On essaie de les convaincre, on veut que ça soit leur choix, on les met face à leur responsabilité. On leur dit que si demain ils veulent entrer en formation il faudra qu'ils aient un dossier béton et qu'ils sachent défendre leur projet* ». Fin 2020, dans ce même centre, le ciblage du dispositif « *sur les personnes qui ont au moins une idée de leur projet mais qui manquent d'outils pour y parvenir [reste] impossible en raison de la manière de travailler de Pôle emploi* », notamment en raison des prescriptions sans diagnostic individuel. Ce centre estime, fin 2020, que les agences de Pôle emploi sont « *débordées et orientent vers Prépa Compétences faute de mieux* ». Les problèmes d'orientation vont toucher, à une extrémité, des publics « *orientés vers Prépa Compétences trop tôt* » alors que le projet n'a pas fait l'objet d'une réflexion initiale, et, à une autre extrémité, des publics soit plus diplômés, soit très au clair sur leur projet de formation, que Pôle emploi oriente vers Prépa Compétences dans une logique stratégique « *pour obtenir un financement de la formation* ». Nous avons rencontré des demandeurs d'emploi qui avaient ainsi déjà pris des renseignements au sein d'un organisme de formation et demandé des devis voire fait une pré-inscription, parfois suite à Activ'Projet. Dans certains cas (difficiles à quantifier) Prépa Compétences a également pu être utilisé comme « sas d'attente » avant le démarrage d'une formation pour maintenir une dynamique.

Dans un autre cas, à l'Afpa B, un bénéficiaire (« Axel* ») est présent dans le but de s'améliorer en français, car on lui a fait comprendre que ce serait un frein pour son projet de devenir formateur. Il était aide-soignant et voudrait devenir formateur dans le médico-social. En revanche son projet est très bien défini et cohérent aux yeux des responsables. Il a identifié une formation qui ne commencera que dans quelque temps. Il pensait que Prépa Compétences pourrait correspondre à une formation de remise à niveau, sur les compétences de français à l'écrit. Lors de la première semaine, il attend ainsi de faire « *6 semaines* » de cours de français, ce qui n'est pas possible, même si la formatrice réfléchit à une adaptation du parcours pour cette personne.

Ces différents constats réalisés sur la base des entretiens avec les équipes des centres Afpa sont convergents avec les situations observées au sein de la cohorte de bénéficiaires interrogées (voir chapitre 5).

Une individualisation des rythmes, qui dépend du diagnostic porté par les formateurs

Prépa Compétences cherche à individualiser les parcours. Aux yeux de certains formateurs, ceci marque une différence notable avec de précédents dispositifs de « préqualification » plus homogènes, où le public suivait les mêmes séquences[31]. Pour un formateur de l'Afpa B, qui a travaillé sur des dispositifs similaires, comme la « préparatoire » (secteurs BTP, industrie et tertiaire), Prépa Compétences se distingue par l'individualisation des parcours. « *Les parcours sont variables, on*

[31] Toutefois de précédents dispositifs semblables s'appuyaient sur un fonctionnement par unités capitalisables.

travaille de façon individuelle avec les bénéficiaires. Le temps pour réaliser les ateliers est variable. C'est à la carte en fonction des métiers ».

Les parcours varient en fonction des demandeurs d'emploi. Certains restent plus longtemps que d'autres dans Prépa Compétences. Les durées les plus longues permettent souvent mais non systématiquement un travail plus approfondi sur le projet et surtout la réalisation de plusieurs phases de « test », par le biais d'immersions en entreprises ou sur des plateaux techniques. Des durées plus courtes ont également été repérées, moins fréquemment.

L'individualisation dépend du caractère plus ou moins avancé du projet et son analyse ou évaluation par les formateurs de l'Afpa. Les projets les plus mûrs et considérés comme réalistes par les formateurs, dans certains cas ceux avec une piste de formation qualifiante déjà bien avancée, donneront lieu aux durées les plus courtes. Ils se tiennent dans une logique de « validation » et de « sécurisation » (avoir un dossier solide). La PMSMP permet de valider ce projet et le parcours est vu comme donnant des chances supplémentaires au stagiaire d'accéder à la formation.

Inversement d'autres projets vont réclamer une temporalité plus grande. Le jugement qui s'opère en phase 1 sur la consistance des projets va être décisif. Un planning prévisionnel est en général remis à la fin de cette phase initiale et obligatoire.

> « *L'individualisation des parcours est importante. Quelqu'un qui n'a pas besoin d'avoir un accompagnement renforcé sur une durée donnée, on va pouvoir l'accompagner ponctuellement avec des outils. L'inverse est vrai aussi, dans les cas d'accompagnement renforcé. C'est la première fois qu'on va personnaliser l'accompagnement à ce point. » (formatrice B)*

> « *C'est un accompagnent de 10 jours à 8 semaines. La durée se décide en fonction des avancées de la personne. Il y a des personnes très avancées dans leur projet. Il n'y a pas forcément de gros besoins de préparation et de remise à niveau, du coup ça sera plus court. L'idée ce n'est pas de bloquer un temps pour tout le monde, l'idée c'est de faire un accompagnement en fonction des besoins. » (formatrice A)*

Encadré 4 : Illustrations - observations d'entretiens de bilan de l'atelier 1 (centre D, octobre 2019)

Louisa* (prénom d'emprunt) a un projet de reconversion vers le métier d'agent administratif. Une formation est visée, qui se tient dans un centre Afpa voisin dans deux mois. Le bilan de l'atelier 1 organise les ateliers à suivre. L'atelier 2 consistera en une immersion sur cette formation à l'Afpa puis une PMSMP à trouver par la participante. Elle sera accompagnée par une formatrice pour élaborer et améliorer son CV et sa lettre de motivation. Un atelier « compétences numériques » est prévu ensuite pour renforcer sa maitrise de la bureautique, en lien avec la formation visée, puis un atelier sur le français pendant 4 jours et un atelier 5 sur les aspects mémorisation et organisation, également sur 4 jours : « *cela va te permettre de t'exprimer dans la langue française* » (NB : Louisa est Algérienne et a vécu 10 ans au Liban. Elle donnait des cours de français et d'arabe à des enfants). La fin de parcours est prévue le 5/12 : « *Après cette date il faudra reprendre contact avec la conseillère Pôle emploi pour valider le financement de la formation. Tu auras la formation Afpa qui commence en janvier mais il faudra aussi que tu donnes d'autres devis*. »

Le bilan de cette participant est rédigé comme suit.

« Louisa a fait une formation de 2 ans dans le domaine RH en Algérie mais n'a pas travaillé dans ce secteur. Puis elle est partie au Liban : Institutrice au Liban pendant 10 ans en maternelle, puis ATSEM pendant 9 mois en France. Louisa a réfléchi à une orientation professionnelle faisait appel à des compétences en lien avec sa formation initiale en RH. Elle veut donc s'orienter vers le métier d'assistante administrative et d'accueil. L'atelier 1 a permis à Louisa de réaliser des investigations sur les activités du métier visé, ses contraintes, son environnement et les perspectives d'emploi. Néanmoins il est demandé à Louisa de réaliser une PMSMP de 2 semaines afin de consolider sa vision du métier sur le terrain. De plus Louisa sera immergée dans la formation visée à l'Afpa de NN.

Les tests passés en A1 font apparaitre un besoin de réentrainement d'où prescription des ateliers 3 et 4. L'atelier 5 permettra à Louisa de se « remettre en selle » (mémorisation, concentration et organisation). Louisa a travaillé de façon rigoureuse, consciencieuse, organisée en atelier 1.

En fin d'atelier 1, le projet de formation est jugé pertinent. »

Un second entretien observé se tient avec Cassandre*, qui nous est présentée comme « un cas un peu particulier » (sans explication plus précise). Son projet est de devenir secrétaire assistante. « *Cassandre est arrivée avec deux métiers, secrétaire assistante ou secrétaire comptable, donc ce n'est pas très clair*. » Cassandre : « *Oui ce n'est pas très clair dans ma tête, un peu brouillon* ». Cassandre souhaite intégrer l'entreprise familiale (où ses chances d'embauche semblent réelles). La formatrice explique qu'après des premières recherches sur le métier de secrétaire comptable, « *ça n'allait pas le faire, donc je t'ai dit d'aller sur secrétaire assistante* ». La formatrice a aussi songé au métier d'assistante commerciale, dans le domaine de la commercialisation de la fibre. Plusieurs métiers et secteurs sont donc visés. Formatrice : « *On n'a pas encore défini le projet pour l'instant car on doit regarder les tests pour l'entrée en formation et aussi aller voir sur le terrain pour confirmer les métiers* ». Cassandre va se rendre sur deux plateaux techniques sur les formations assistante commerciale et secrétaire assistante, et va faire des demandes de stage. Par ailleurs, la jeune femme fait des fautes d'orthographe et de conjugaison : « *sur assistante, ce n'est pas autorisé* ». La formatrice préconise des ateliers d'entrainement ainsi que du travail à la maison (sur le logiciel 1001 lettres). En revanche elle a de « *bons résultats aux tests* » sur les outils

bureautiques, donc il ne lui est pas préconisé de réentrainement dans ce domaine. Lors de ce bilan, aucune entrée en formation spécifique n'est préconisée. Le but est qu'à la suite de ces ateliers, elle repasse des tests en atelier 6.

Cependant, compte-tenu des résultats aux premiers tests, la formatrice évacue le projet de formation d'assistante comptable (souhait premier de Cassandre, en lien avec les besoins de l'entreprise familiale qu'elle souhaite intégrer). Il ne lui est pas proposé de remise à niveau plus poussée qui lui permettrait d'atteindre son objectif.

La marge de manœuvre pour individualiser les parcours porte sur le suivi et la durée de deux types d'ateliers :

- L'atelier 2, consistant à tester le projet par différents moyens (enquête métier, immersion en entreprise, sur un plateau technique). La durée maximale de cet atelier est de 12 jours et chaque outil est censé durer un maximum de 4 jours.
- Les ateliers d'entraînement (atelier 3 sur les compétences de base du métier visé, atelier 4 sur les compétences numériques, atelier 5 sur la conduite d'un projet de formation) peuvent faire l'objet d'un suivi partiel ou ne pas être proposés à la personne. La durée maximale cumulée de ces ateliers est de 12 jours et chaque atelier est censé durer un maximum de 4 jours.
- Ces ateliers d'entraînement observés donnent à voir des pratiques **d'individualisation**. Les exercices sont différents d'un individu à un autre, dans un cadre commun. A l'Afpa A, les participants s'entraînent chacun devant l'écran à différents travaux pratiques, en français, mathématiques, etc. Le formateur propose des exercices à l'image du « jeu de Simon » pour faire travailler la mémoire d'un participant, point jugé important dans le projet professionnel visé. Les exercices suivis sont tous différents d'un participant à un autre. Il s'agit avant tout, cependant, d'une **individualisation dans le rythme** (certains ne reprennent pas tous les exercices mais vont directement au niveau supérieur), plus qu'une individualisation dans les domaines d'acquisitions, ajustés aux besoins des personnes. Ces exercices sont souvent conçus avec une première série d'exercices d'auto-positionnement qui permettent aux DE d'aller directement au niveau d'apprentissage le plus adéquat pour chacun.

C'est l'évaluation des besoins lors de la phase initiale de diagnostic qui va jouer sur la durée de ces ateliers.

- L'atelier 2 de « test » va dépendre de l'évaluation du caractère adapté, cohérent ou réaliste, du projet des demandeurs d'emploi. Par exemple pour un projet flou, l'idée va être de multiplier les confrontations avec la réalité (par une immersion) ou une appréhension primaire de cette réalité (par une enquête métier). Cet atelier dépend des formes d'usages de cette logique de test. Certains centres privilégient une mise en situation sur une formation (sur un plateau technique) ou bien dans une entreprise. Un centre propose par contraste une succession des différents outils mobilisables : enquête métier, immersion en plateau technique, immersion en entreprise. La modularité de cette phase dépend ainsi de la phase de diagnostic mais aussi des modes d'organisation retenus. Elle est aussi très dépendante des ressources locales du centre : « *c'est de la chance, on avait justement une formation d'accompagnateur éducatif et social qui allait débuter, donc on lui a proposé d'y participer quelques jours pour qu'elle se rende compte…* » (Référente centre D).

- Le suivi des ateliers de réentraînement va dépendre de l'évaluation initiale des niveaux des participants et de leurs besoins en termes de prérequis par rapport à la formation. Les compétences de base du métier visé (objet de l'atelier 3) renvoient essentiellement aux compétences en français, mathématiques et repérage dans l'espace. Le suivi de l'atelier dépend d'une évaluation des besoins, matérialisée par des tests en phase 1. Le suivi de l'atelier 4 (« numérique ») va être jugé sur la base des aptitudes observées dans cette même phase, derrière l'ordinateur.

L'individualisation résulte donc, d'un côté, d'évaluations plus ou moins formalisées des participants. « *On individualise au maximum le contenu des ateliers. On n'a pas le choix, il y a tellement d'écarts* » (formateur atelier 3, C). Sur ce même centre, un autre formateur de C explique individualiser à partir du 2e jour en créant ses propres exercices en fonction des compétences des personnes. Il prend un temps de discussion individuelle avec chaque personne pour discuter leur projet afin de raccrocher les exercices aux besoins. Il observe une limite qui est le manque de temps pour certains participants, avec les niveaux scolaires ou numériques les moins élevés, et préconise l'instauration de groupes de niveaux. Comme le dit une formatrice (C), l'atelier 1 est essentiel pour mesurer le « *grand écart* » qu'il peut y avoir entre les bénéficiaires.

D'un autre côté, au-delà de cette logique évaluative, les participants sont censés se positionner dans une « co-construction » de cette individualisation. L'idée est que le contenu de l'accompagnement et sa durée soient définis sur la base d'un échange initial et en fonction du diagnostic. Ceci va dans le sens d'une modularité supposée. Cette co-construction peut être questionnée ; a minima il y a une contractualisation. « *La première semaine on fait un bilan collectif, on fait un pré-parcours, mais rien n'est figé. C'est le bénéficiaire qui décide. On préconise le suivi des ateliers, on contractualise un nombre d'heures* » (centre Afpa A). Cependant cette capacité des participants à choisir leur parcours est réduite. Leur niveau d'information quand ils arrivent à l'Afpa est limité, et il leur est difficile de décider du meilleur programme pour eux. **L'approche est assez prescriptive et elle dépend des outils de diagnostic utilisés ainsi que des formes de jugement plus subjectives sur la cohérence du projet**.[32] L'observation de bilans individuels d'atelier 1 montre que les formateurs peuvent avoir tendance à faire acquiescer les participants plus qu'à leur proposer plusieurs alternatives, favoriser leur « *voice* » ou leur capacité à exprimer leurs préférences[33].

Les stagiaires suivent en général les préconisations du formateur, qui agit en position de « sachant » et peuvent conseiller ou inciter à suivre tel ou tel parcours. Interrogée sur cet aspect de modularisation, une formatrice de C explique ainsi encourager la plupart des bénéficiaires à suivre l'intégralité du parcours : « *ils auront toujours quelque chose à y gagner* ». Concernant l'immersion, la plupart des participants y sont favorables et voient celle-ci comme un atout dans leur parcours. Le

[32] Différents travaux sociologiques ont étudié la place des jugements sur les projets des personnes, qui renvoient à une anticipation de leur employabilité supposée. Cf. Lavitry L., 2012, Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ?. *Sociologies pratiques*, 24(1), 53-65 ; Benarrosh Y., 2000, *« Tri des chômeurs : le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi », Travail et emploi,* janvier, n° 81, p. 9-26. Le travail de X. Zunigo (2010) sur une plateforme de mobilisation avant des orientations possibles vers la formation souligne le rôle des représentations des formateurs concernant les « futurs possibles » des candidats : Zunigo X., 2010, « Le deuil des grands métiers: Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(4), 58-71.

[33] Bonvin J.-M., Moachon É., 2013, The Local Dimension in Labour Market Policies: promoting autonomy or enforcing compliance? In H.-U. Otto & H. Ziegler (Eds.), *Enhancing Capabilities: The Role of Social Institutions* (pp. 55-70). Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich.

nombre prévu d'immersions fait assez peu l'objet de débats. Les bénéficiaires vont parfois s'insérer dans un schéma-type d'organisation, prévoyant au départ une seule immersion en entreprise. Au centre A, le rendez-vous de bilan est déjà prévu dans le planning du bénéficiaire avant même la fin de son immersion, pour des raisons de planification. Cela signifie qu'il est attendu que cette immersion suffira et qu'il n'en faudra pas d'autres. Si celle-ci ne se passe pas bien, alors en effet le parcours sera prolongé et les formateurs identifient les problèmes rencontrés. Concernant les ateliers d'entrainement, il est parfois difficile de refuser une indication du formateur. Témoin l'observation de cet échange entre Cassandre et sa formatrice à D (dans le cadre de l'interaction déjà présentée dans l'encadré précédent sur le déroulement d'un atelier 1) : la jeune femme estime ne pas avoir besoin de travailler son CV et sa lettre de motivation, sa formatrice lui imposant au contraire une présence à l'atelier : « *Si ! Tu vas venir ! Ton CV il n'est pas top* ». Le principe du « à la carte » reste globalement inscrit dans une relation de respect des propositions et conseils faits par l'institution.

Notons ici que cette individualisation implique, du point de vue du bon fonctionnement organisationnel, une coordination locale au sein de l'équipe. L'effectivité de cette dernière est variable. La configuration des locaux, la stabilité des formateurs en place, les qualités managériales des responsables, sont des facteurs facilitants. Toutefois les intervenants ponctuels ont souvent une vision hachée du travail d'ensemble et s'intègrent peu à une logique de parcours. Au centre C, le partage d'information sur les personnes tout au long de leur parcours est ainsi parfois complexe, les ateliers étant animés par des intervenants différents. Cependant des temps d'équipe hebdomadaires permettent d'échanger utilement sur les situations individuelles.

Un mix apprécié entre temps individuels et collectifs, et une présence des formateurs valorisée par les participants

Prépa Compétences **associe des temps individuels (entretiens avec un formateur référent) et des temps collectifs,** qui sont majoritaires (séances en groupe). Le fait de s'inscrire dans un collectif semble produire des effets positifs sur de nombreuses personnes, à l'instar de ce qui avait pu être vu dans l'évaluation de la Garantie jeunes par exemple (relations entre pairs, rupture d'isolement)[34]. Le fait que le groupe ne soit pas constitué une fois pour toutes (variation selon la durée du parcours, individualisation) ne semble pas particulièrement pénalisant car PC se déroule dans des espaces dédiés qui permettent aux bénéficiaires de se croiser. L'importance de ces collectifs a été observée et est désormais reprise dans le principe des « Clubs Prépa » qui permettent aux demandeurs d'emploi de maintenir un lien sur la durée (ces clubs n'ont pas été observés et leur démarrage a été reporté à 2021, en raison de la situation sanitaire).

[34] *Rapport final d'évaluation de la Garantie jeunes*, Comité d'évaluation de la Garantie jeunes, 2018.

Entre temps individuel et collectif, on pourrait penser que Prépa Compétences repose aussi et avant tout sur des **formes temps en autonomie au sein d'un groupe, devant un ordinateur,** dans une salle informatique. Des bilans individuels sont réalisés avec les référents à la fin des différents ateliers mais cela peut être fait dans certains centres observés de manière assez rapide (30 min par personne).

Les temps individualisés sur les ateliers d'entraînement en salle informatique sont silencieux et studieux. Les bénéficiaires ont souvent un casque audio leur permettant d'écouter certaines questions ou certains conseils de l'application numérique (fig. 8). Les temps de pause (pris sans difficultés) sont indispensables. Pour certains, ces journées complètes passées à réaliser des exercices provoquent stress, fatigue, agacement ou incompréhension alors régulièrement exprimés par les bénéficiaires lors des entretiens.



Figure 10 : atelier de réentrainement

Reste qu'entre ces temps individuels et collectifs, les formateurs apparaissent comme disponibles et cela est fortement valorisé. Les temps longs (des journées complètes) permettent des échanges informels nombreux et appréciés.

Ceci peut être vu sous l'angle de la psychologie du travail par la notion d'« **alliance de travail ».** D'un point de vue théorique, au travers des multiples échanges, formels et informels, peut se créer une relation de confiance entre les formateurs et les bénéficiaires, favorable à la poursuite d'intérêts communs. L'alliance de travail est, en elle-même, un processus traversé de part en part et à tout instant par les notions de mutualité, coopération, collaboration, réciprocité, partage, accord, tolérance, respect, et de régulation intersubjective permanente. Cette alliance passe par un accord sur l'objectif (à partir de l'idée de l'objectif qu'ont en commun les parties), un accord sur les tâches (quelles sont les activités dans lesquelles les parties s'engagent) et la qualité du lien, de la relation entre l'intervenant et son client (confiance, sollicitude, engagement). Le **facteur affectif** (relationnel), par lequel la personne voit son conseiller comme apportant aide et soutien, et le facteur cognitif et de motivation (accord sur les objectifs et les activités), favorisant une collaboration des participants, sont centraux. Ce point a été mis en avant dans l'étude précédemment citée sur les usages et formes du Conseil en évolution professionnelle. « L'alliance de travail est le levier de la remobilisation, la re motivation du bénéficiaire, elle est constituée de confiance réciproque et se développe dans le temps »[35]. La confiance se construit et permet des effets sur la motivation et l'engagement des personnes. L'empathie est garante de l'alliance de travail. Cette notion d'alliance de travail se retrouve toutefois à des degrés divers dans les différents centres. Surtout, elle est limitée quand domine une logique fortement scolaire et un rapport descendant, « sachant », sur les projets individuels (voir partie Discussion).

[35] Pagoni M. (coord.), 2019, *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers ? Quelle sécurisation des parcours professionnels ?* Rapport pour le Conseil National d'Evaluation de la Formation Professionnelle.

Cette dimension est centrée sur **une présence et une capacité d'écoute**. Comme le dit une formatrice (A), Prépa Compétences « *est aussi un lieu d'écoute quelque part. Les personnes qui sollicitent un entretien, qui ont des besoins, qui viennent parler de telle et telle chose et nous on voit comment on peut les accompagner pour les aider à trouver leur cheminement* » (formatrice A). Ceci montre un usage fortement **psychologique** du dispositif, sur lequel nous revenons plus loin. Cette proximité qui se crée entre formateurs et bénéficiaires peut être vue sous cet angle favorable, celui du **temps et de la disponibilité accordés aux publics.** Ceci avait également été mis en avant dans l'évaluation de la Garantie jeune qui offrait également des temps longs d'attention aux personnes, au risque de la surinterprétation psychologique des freins ou difficultés rencontrées par ces dernières.

Les ateliers d'entraînement : une focale scolaire dans l'accompagnement

Dans la confrontation à la réalité, par les différents **outils de réflexion ou de préparation** (travail sur l'outil informatique, sur une feuille blanche) **ou des mises en situation** (via les immersions), une insistance est placée sur le niveau scolaire à deux niveaux : premièrement au regard de l'obstacle que peuvent constituer les tests d'entrée à la formation ; deuxièmement au regard des conditions d'exercice de l'activité nécessitant certaines compétences scolaires. Dans les deux cas, les jugements sur le niveau de la personne peuvent conduire à valider le projet (la personne est capable) ou à l'invalider (elle n'est pas capable). La difficulté est que les formateurs n'ont pas le mandat pour agir sur une éventuelle remise à niveau. Un jugement peut être porté sur une difficulté à s'engager dans une formation ou un projet d'emploi, sans agir sur les compétences de la personne.

Pour aller plus loin : partie discussion « une focale scolaire qui se perpétue dans le dispositif »

Le terme de remise à niveau est volontairement disqualifié dans certains centres Afpa, au profit de la notion de réentraînement. Les exercices visent à « réentraîner » les participants sur des compétences de base en français, mathématiques, en fonction des besoins identifiés lors du diagnostic initial. Dans cette phase de diagnostic, des tests sont réalisés, en fonction du métier et/ou de la qualification visée. « *Pour chaque titre professionnel, on cible les tests avec les IC. Ils ne passent pas tous les mêmes tests.* » (D) « *Les tests permettent d'évaluer les prérequis et la capacité à pouvoir suivre la formation. Ce sont plutôt des indicateurs de compétences : est-ce que la personne se sent armée pour pouvoir suivre la formation ? » (formatrice B).*

Ainsi les formateurs peuvent-ils engager les stagiaires dans leur parcours, en leur dévoilant la réalité des tests d'entrée à venir. Ceci conduit à la mise en place d'exercices ciblés de réentraînement. De mauvais résultats à ces tests permettent d'objectiver pour les formateurs le besoin de travailler sur certains domaines, comme le français ou le calcul. Cela est réalisé par le biais d'exercices réalisés en autonomie sur ordinateur et l'usage de différents outils (Métis, 1001 Lettres). La cadre reste scolaire. Le bénéficiaire choisit sa « capsule » en fonction de ses besoins, et ces capsules sont nombreuses (fig. 11-12). Une barre d'avancement permet de visualiser le travail réalisé et restant à faire. Certains centres encouragent fortement le travail à la maison. Les bénéficiaires ont un regard très mitigé sur ces exercices de réentrainement (cf. partie 5). Ils les comprennent comme un travail individuel obligatoire afin de combler les « *lacunes* » que les tests ont révélées.

Figure 11: Les capsules de Métis (exercices mathématiques entre lesquels le bénéficiaire peut naviguer)

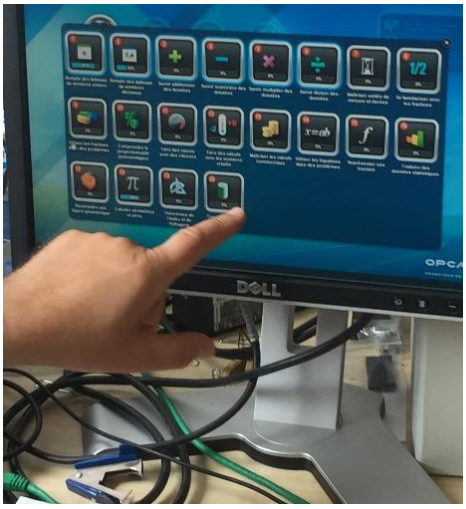
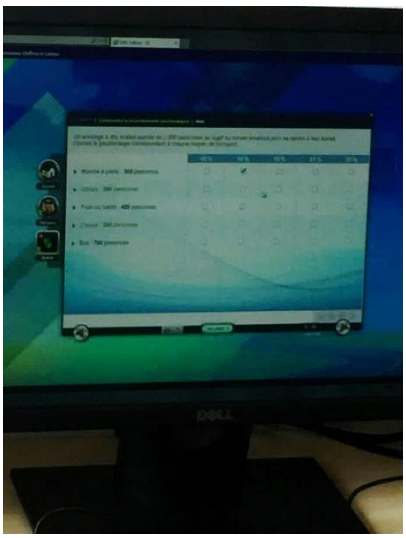


Figure 12 : exemple d'exercice réalisé par les bénéficiaires (travail sur les pourcentages)



L'enjeu de ces exercices, ne permettant pas la remise à niveau car les temps sont trop courts et ce n'est pas l'objectif, est ainsi surtout **à visée évaluative** : il s'agit d'évaluer la capacité à réussir l'entrée dans la formation et, dans une moindre mesure, à réussir le parcours professionnel ultérieur.

> *« On jauge que la personne est prête pour la formation en fonction des tests effectués dans les ateliers. En plus des connaissances acquises, ils ont plus de confiance en eux. Ils comprennent l'importance de continuer l'apprentissage chez eux. »* (D)

> *« Dans PC on n'est pas sur de la remise à niveau mais sur du réentrainement. L'atelier dure 4 jours. On ne peut pas remettre à niveau quelqu'un en 4 jours. On peut seulement donner des outils. La plus-value de PC c'est de mobiliser la personne et la préparer à l'entrée en formation. On vérifie si elle est capable de rester 7 heures assises sur une chaise, en termes d'attention, …. On n'est que sur des métiers extérieurs. Il y en a beaucoup qui disent qu'ils n'arrivent pas à rester 7 heures sur une chaise » (formatrice B).*

Les tests ont **une fonction pédagogique, visant l'engagement des stagiaires**. « *L'idée de faire des erreurs est positive. On les sensibilise, par exemple, l'importance de la vision dans l'espace n'est pas aussi grande dans l'aide aux familles que dans la mécanique auto* » (A). Ils sont aussi mobilisés pour « *faire prendre conscience, de manière à ce qu'ils continuent après, seuls, à s'entraîner* » (Formatrice D)

Nous discutons dans la partie VI la tension qu'il y a à focaliser l'accompagnement sur ces exercices renvoyant, malgré l'appellation de « réentrainement », à une forme scolaire, alors que le parcours ne permet pas expressément de combler les lacunes révélées, via des remises à niveau individualisées et centrées sur le métier.

La place des immersions : un principe de confrontation à la réalité mis à mal par la crise sanitaire

La phase de découverte et pratique du métier comporte plusieurs objectifs, dont celui de tester un métier par des mises en situation et d'objectiver les compétences détenues ou à détenir pour ce métier. Cette phase est importante car elle suppose que le demandeur d'emploi soit mis concrètement en situation, par une expérience en entreprise (sous la forme d'une PMSMP) ou à défaut, par des immersions en situation réelle de formation, sur un plateau technique d'un centre de formation. Les deux possibilités sont différentes. Dans le cas de **l'immersion en entreprise**, il s'agit de tester la réalité du métier, par la confrontation à une organisation spécifique et aux contraintes productives, etc. **L'immersion sur un plateau technique** doit permettre de prendre en compte le contenu d'une formation qualifiante et ses exigences. Dans les deux cas, il s'agit de **mettre les projets en confrontation avec deux formes de réel : le monde professionnel et celui de la formation.** Cette logique de confrontation peut également passer par une « enquête métier », qui demande notamment au demandeur d'emploi de rencontrer responsables ou travailleurs dans un métier donné.

> « *Le cœur de Prépa compétences, c'est l'immersion et le plateau technique. L'immersion donne accès aux conditions réelles de l'emploi et le plateau technique permet de repérer ce qu'est la formation. Ils réalisent que la formation peut leur faire peur et ils comprennent que ce n'est pas pour eux. » (formateur D)*

Les usages de ces options diffèrent d'un centre à un autre. La crise de 2020 a évidemment obéré les chances et possibilités de réaliser des immersions en entreprises. Les centres se sont alors rabattus sur les immersions en plateau technique (quand cela était possible, et avec des restrictions de présence) et les enquêtes métier.

Avant cela, les modèles différaient. Pour rappel, cette logique d'immersion est facultative dans Prépa Compétences ; pourtant il s'agit, au global, d'une composante importante et valorisée. Certains centres Afpa recourent assez peu à de l'immersion sur plateau technique et privilégient l'expérience en entreprises. C'est le cas du centre B, de petite taille, mais également du centre A, de plus grande taille et disposant de plus de plateaux disponibles. Par contraste, le centre D recourt fortement aux plateaux techniques. L'immersion se fait prioritairement sur les plateaux techniques de l'Afpa (localement ou dans deux centres partenaires) avec pour objectif que la personne se rende compte de ce qu'est la formation visée. Les PMSMP sont vues comme complémentaires. Les formateurs essaient de coupler l'immersion en formation avec une immersion en entreprise mais la durée du parcours ne le permet pas toujours. Ces deux dimensions de la confrontation à un réel (professionnel et de la formation) tendent à superposer et confondre les projets professionnels et les projets de formation. Cette confusion, déjà notée, sera reprise dans la partie discussion.

> « *Les immersions sur un plateau, ça permet des échanges avec un formateur, avec d'autres stagiaires. Les PMSMP c'est complémentaire, car il n'y a rien de mieux pour toucher du doigt le métier, mais on n'est pas dans le monde de la formation. » (formateur D)*

L'intérêt de réaliser une PMSMP est généralement mis en avant dans les centres Afpa. Cependant, des difficultés pour les obtenir peuvent émaner de contacts insuffisants de l'Afpa avec des entreprises locales. C'est le cas du centre Afpa D. Aussi, les formateurs rencontrés dans ce centre soulignent qu'ils ne connaissent pas toujours les milieux professionnels visés et estiment qu'une immersion en plateau technique ou une enquête métier peut suffire à ce stade de l'élaboration du projet : « *Si ça montre les*

vrais côtés du travail [l'immersion en entreprise] c'est bien pour leur projet, mais s'ils sentent qu'ils peuvent commencer tout de suite à traviller, alors c'est fini, ils ne vont plus avoir envie de revenir pour aller directement dans l'emploi et leur niveau ne bougera pas » (formatrice, centre Afpa D).

Dans les centres A et B où les immersions se font essentiellement en entreprise, **la recherche d'un lieu d'immersion est vue comme partie intégrante du parcours. Il s'agit de se confronter au marché du travail** en diffusant notamment un CV ou une lettre de motivation qui auront été travaillés dans les premières semaines. Pour les formateurs rencontrés, il peut sembler naturel que les bénéficiaires cherchent par eux-mêmes un terrain d'immersion, cela est un facteur d'apprentissage. Les responsables expliquaient, avant le présent contexte « Covid », que les bénéficiaires trouvent de tels terrains sans trop de difficulté et – à la différence du centre précédent – que l'Afpa peut solliciter son propre réseau. Les relations avec Pôle emploi concernent sur ce point avant tout les problématiques administratives (signature de convention). Un de nos points d'observation est qu'une alliance plus marquée pourrait s'établir entre Pôle emploi et l'Afpa au sujet de ces immersions, notamment en ce qui concerne l'accès aux entreprises.

Les immersions correspondent à plusieurs usages. Nous pouvons distinguer différentes formes :

1. **Une logique d'affinage et d'ajustement du projet :** ceci concerne les projets flous, incertains ou parfois concurrents. Le ou les projets sont testés en situation. Cette logique de confrontation avec le réel se tient dans un travail d'approfondissement du projet. L'idée est de voir si les représentations correspondent aux attentes de l'individu. Le formateur peut suggérer un tel « test » pour casser des représentations fausses ou non réalistes, au regard de son diagnostic ou jugement préalable. « *Quand le projet est flou, on recourt aux enquêtes métier et à l'immersion* » (Formateur B). Ces logiques d'affinage ou d'ajustement utilisent le facteur « temps » comme une ressource, selon un principe d'accompagnement individuel bien ancré dans la sphère de l'insertion socio-professionnelle. Cette approche considère le **projet comme un processus d'essais et d'erreurs.** Les enquêtes métiers servent également à se confronter au marché du travail ou tout du moins à certaines représentations. « *On travaille sur les représentations du métier, les compétences transversales, pourquoi tel domaine a été choisi. On utilise différents outils, comme le questionnaire d'auto-positionnement, sur les conditions de travail. On travaille aussi sur l'employabilité : est-ce que le projet est réaliste par rapport à l'économie du territoire ? Autrement dit : est-ce qu'il y a du travail dans le domaine d'activité que vise le demandeur ? » (formatrice B).* Un exemple de confrontation est donné dans l'encadré ci-dessous.

Encadré 5 : « Elle s'est rendue compte qu'elle était à côté de la réalité »

Est évoqué ici avec une formatrice de B le cas d'une stagiaire souhaitant devenir thanatopractrice (embaumement des morts). « *Auparavant, cette dame a travaillé dans le commerce mais elle voulait davantage s'inscrire dans la relation d'aide. C'était quelqu'un de très dynamique et un peu sèche dans ses rapports avec les autres. En entretien, si j'arrivais à la capter 20 minutes c'était exceptionnel. Il a fallu l'amener à se rendre compte de ce qu'elle allait chercher à travers ce métier. Il fallait qu'elle identifie la raison première qui la faisait aller vers ce métier. Donc je lui ai demandé de rencontrer des entreprises qui accompagnent des familles lors des décès, grandes ou petites. Elle a eu un mal fou à faire les démarches. Donc j'ai fini par appeler un employeur et je lui ai demandé de la recevoir, ne serait-ce que pour qu'elle puisse se confronter à un corps mort. L'employeur l'a prise en entretien, à titre exceptionnel. Elle s'est rendu compte, face à ce monsieur, qu'elle était à côté de la réalité. Elle est revenue à l'AFPA en disant avoir compris pourquoi il fallait rencontrer quelqu'un du métier. Tant qu'elle n'y était pas allée, elle ne pouvait pas s'en rendre compte.* »

Cet exemple illustre le rapport de la formatrice à la stagiaire, permettant de confronter le projet flou de cette dernière à la réalité du travail, sa matérialité. Le discours est pris dans un rapport psychologique de *counseling* : « *l'amener à se rendre compte* », « *comprendre pourquoi* », « ce qu'elle cherche à travers ce métier ».

Ces logiques renvoient à des logiques d'étayage du projet, souvent avec une logique d'action négative (amener à montrer que la personne fait fausse route). Dans d'autres logiques, la visée est davantage positive, conduisant, par contraste à valider un projet construit jusqu'alors de façon théorique. Dans les repères méthodologiques évoqués plus haut, l'immersion devrait normalement se tenir rapidement, de façon à partir de l'expérience pour circonscrire le travail d'entraînement à suivre (d'où la place de l'atelier 2 avant les ateliers 3-4-5). Dans les faits, l'immersion est une étape finale, permettant de valider le projet travaillé durant les étapes précédentes. L'immersion est dans cette logique un outil de validation d'un projet travaillé « en plan », c'est-à-dire selon une logique d'action planifiée et théorique, et non un outil de révélation de projets « en situation ». « *Le bénéficiaire est dans l'action. Il fait des immersions. C'est par ce biais qu'on valide le projet. On réalise de la pratique.* » (Afpa A). Une difficulté apparait quand l'immersion censée valider le projet conduit au contraire à identifier un échec ou des difficultés. Il faudrait dans ce cas redémarrer une nouvelle séquence de Prépa Compétences, ce qui est rarement le cas. Si le projet est « invalidé », le demandeur d'emploi devrait le retravailler avec son conseiller pôle emploi sur un nouveau projet de formation ou d'emploi. Cela implique des allers-retours, pas nécessairement très fluides (à l'opposé de la notion de « parcours sans couture » promue par le PIC)

2. Un second usage **d'ajustement de la personne aux prérequis de la formation ou de l'emploi.** Il s'agit moins ici *d'ajuster le projet* comme vu dans le premier point, que *d'ajuster la personne*. La démarche de confrontation est ici aussi opérante, dans une visée pédagogique, c'est-à-dire de compréhension par le ou la stagiaire des étapes à réaliser par la suite. Il s'agit ici d'un mécanisme d'« enrôlement » de la personne dans son parcours. Cela permet le déploiement de la pédagogie d'entraînement prévue dans les ateliers dédiés. Un exemple est donné dans le discours de ce formateur de D : « *Les bénéficiaires découvrent la formation. Cela leur donne des informations par rapport à leur niveau. Ils se rendent compte*

que les mathématiques ou le français sont nécessaires. Ils comprennent les raisons d'une inscription dans l'atelier 4. Ils découvrent les posture travail assis ou debout, les contraintes de la production… ». Dans les ateliers d'entraînement observés, les exercices réalisés sont ainsi fréquemment replacés dans une logique de prérequis professionnel.

3. Un dernier usage s'inscrit dans une logique relationnelle, visant à **évaluer l'investissement ou la motivation de la personne en actes.** Cela concerne les outils où le stagiaire doit faire des démarches extérieures : recherche d'une immersion ou enquête métier. Ceci permet de faire un bilan de son engagement. « *On va voir l'investissement de la personne. En routier, une immersion c'est compliqué, au mieux c'est en tant que passager. Donc on prépare une enquête métier. On voit l'investissement qu'ils mettent à trouver une entreprise pour l'immersion ou pour l'enquête.* » Ceci permet aux acteurs institutionnels de sécuriser leur propre travail et *d'ajuster les financements publics* aux personnes pour lesquelles le risque supposé d'abandon est le plus faible.

Les bilans des immersions

Comment se formalisent les immersions réalisées, en entreprise ou plateau technique ? Celles sur plateaux techniques font l'objet d'un bilan en fin d'immersion rédigé par le formateur technique. Les immersions en entreprise (PMSMP) vont parfois mais pas systématiquement faire l'objet d'un bilan par le tuteur en entreprise. Sur un des sites (C), une formatrice regrette ainsi que les PMSMP restent peu suivies, alors que c'est la force du dispositif selon elle. Rien n'est demandé aux entreprises en termes de bilans selon elle. Seul l'avis du bénéficiaire est pris en compte *« et souvent ils ne savent pas nous dire autre chose que ça s'est bien passé ou ça s'est mal passé* ». Cette formatrice demande désormais systématiquement des retours aux entreprises, sous la forme d'un compte-rendu afin de capitaliser et de le valoriser dans le dossier des bénéficiaires, mais cette pratique n'est pas généralisée ni dans son centre ni dans les autres. Dans le centre D, les entreprises remplissent un questionnaire qu'elles annotent parfois et qui est agrafé dans le dossier transitant à Pôle emploi.

Le bilan des immersions en entreprise se focalise ainsi avant tout sur cet aspect de « vérification » du projet, sans véritable appui sur l'expérience concrète de travail réalisée. Il y a assez peu de capitalisation sur la ou les semaines passées en entreprises, pour ce qui s'agit des PMSMP. Certes le bénéficiaire valide son projet, mais que fait-on du contexte de travail ? Les cas positifs (l'immersion confirme le projet) ne sont pas traités comme des objets d'intérêt pour la suite du parcours. Ils sont réduits à des cas permettant la validation du projet. Il semblerait que ce soit les cas négatifs qui fassent l'objet de discussions plus approfondies, dans le cadre d'échanges individuels, mais avec la difficulté d'une suite de parcours. Si le projet est invalidé, comme il est dit à plusieurs reprises, il faut travailler « *un plan B* ». Or, Prépa Compétences n'est pas conçu et pratiqué comme un outil d'émergence des projets. Il n'est pas adapté à poursuivre l'accompagnement de ces cas de test « négatif ».

Pour aller plus loin : partie discussion « Quelle place pour l'activité concrète ? »

La phase de bilan

Nous pouvons nous baser ici sur des observations réalisées plus précisément au sein d'un centre. Au sein du centre D, le bilan des PMSMP est rarement étudié avec précision par les formatrices. Ce qui importe principalement est le commentaire d'un tuteur, sur le comportement professionnel du demandeur d'emploi. Quand celui est positif, la référente souligne que « *c'est un argument en plus pour convaincre le conseiller de la solidité du projet et faciliter le départ en formation*. » Si l'on porte l'attention sur les bilans effectués lors des PMSMP, on constate, dans l'entretien de bilan (atelier 6) que la PMSMP est toujours évoquée brièvement. Au moment de partir pour effectuer cette PMSMP il est remis au demandeur d'emploi un document bilan à faire remplir au tuteur. Celui-ci est organisé sur deux pages. La première liste les tâches confiées et leur niveau d'acquisition, la seconde liste un ensemble de comportements professionnels attendus. Ce document est similaire pour les évaluations des plateaux techniques. La forme assez scolaire de ces bilans laisse penser qu'ils ont été conçus pour la formation, faisant l'hypothèse que ce qui est évalué en formation et en situation réelle de travail est similaire. Cette assimilation entre activité de formation et activité professionnelle sera reprise dans la partie discussion.

Généralement, dans l'entretien le référent souligne les points positifs du bilan portant sur le comportement et fait exprimer au demandeur d'emploi son intérêt pour la PMSMP. Ce document est téléchargé pour être porté dans le dossier du demandeur d'emploi qui transitera vers le conseiller de Pôle emploi.

Lors de la dernière phase du parcours, les référents font un bilan global de l'ensemble du parcours avec le bénéficiaire. Les modalités de l'échange peuvent être variables d'un centre à un autre. Dans tous les cas il s'agit de faire faire une synthèse des acquis de Prépa Compétences et de donner des repères sur les suites pour permettre la réalisation du projet : souvent une demande de financement pour bénéficier d'une formation, parfois celle qui a été identifiée dans le cadre de l'atelier 2. Sur le plan des apprentissages professionnels, les bilans de ces PMSMP restent essentiellement centrés sur des perceptions générales et ne donnent pas lieu à de véritables séquences réflexives permettant de faire travailler les acquis professionnels des situations de travail rencontrées pour identifier les compétences désormais mieux maîtrisées. La part psychologique permettant de contribuer à la réassurance du demandeur d'emploi semble mettre au second plan les dimensions techniques et organisationnelles de toute activité professionnelle. C'est pourtant sur ces dimensions plus opérationnelles que les employeurs évaluent les professionnels qui les sollicitent.

Cette dernière phase permet aussi de faire le bilan de l'ensemble du parcours en reprenant pour chacun l'ensemble des ateliers. Il semble là aussi que les pratiques diffèrent beaucoup d'un centre à l'autre en fonction de la formation des formateurs qui prennent en charge ces bilans. L'empan peut aller d'un échange de points de vue sur les apports de chaque atelier à une évaluation très scolaire (même si elle reste toujours positive) recommandant de « *poursuivre les efforts* », de « *continuer à s'entraîner* », voire « *de faire attention aux étourderies* ».

Parmi les recommandations données aux demandeurs d'emploi que l'on a pu entendre, ceux-ci devaient « *ne pas se laisser aller et convaincre le conseiller* » ; « *faire comme une opération marketing et montrer ses qualités et sa volonté* » ; « *être convaincus par leurs capacités*… ». Ces conseils toniques visent à réassurer une dernière fois le demandeur d'emploi. Les référents écrivent un argumentaire et leurs préconisations, par exemple signalent la nécessité de poursuivre les entraînements (avec des exercices à faire le soir) ou la nécessité de rajouter une formation supplémentaire avant le passage à une formation qualifiante… Le projet est « mature » mais les ateliers d'entraînement ne durent que 4

jours et ce n'est pas toujours suffisant même si les demandeurs d'emploi poursuivent le soir. Des formations complémentaires peuvent alors être demandées par les référents dans le bilan.

SYNTHESE INTERMEDIAIRE 2

La mise en œuvre du dispositif par l'AFPA révèle un empan très large de pratiques qui confirment que les zones floues identifiées précédemment se répercutent sur les pratiques professionnelles des formateurs.

Au sein de l'Afpa, on peut noter de grandes différences dans les modalités d'organisation des centres pour prendre en charge ce dispositif. Cette diversité de fonctionnement se donne à voir d'emblée par des différences notables dans ces quatre centres sur le nombre d'entrées de demandeurs d'emplois dans le dispositif (de 200 à 600), le nombre de formateurs mobilisés (de 3 à 9), la diversité de leurs statuts (personnels AFPA ou formateurs extérieur) ou encore les rythmes et les agencements des ateliers prévus dans ce dispositif.

Si cette diversité permet des ajustements à la spécificité de chacun de ces territoires, elle est également liée au modèle économique de chaque centre qui doit combiner nombre d'entrants dans le parcours et viabilité financière de la structure. Cette contrainte économique conduit à des choix sur le rythme d'accueil de nouveaux entrants et l'organisation des ateliers jalonnant leurs parcours.

Le principe de ce parcours est fondé sur une individualisation qui permet que chaque demandeur d'emploi puisse être pris en compte dans sa singularité. Le demandeur d'emploi ne suit que les ateliers qui sont nécessaires. Le temps moyen dans le parcours est d'environ un mois et demi. Ce temps moyen est dépendant du niveau de chaque demandeur d'emploi (certains ne font que l'atelier 1, d'autres peuvent les faire tous) mais également du rythme d'organisation des ateliers au sein du centre.

On constate également que le dispositif, cadré et structuré rigoureusement au niveau national, permet néanmoins de nombreuses souplesses d'adaptation localement. Ces souplesses donnent des marges de manœuvre pour organiser les alternances entre les ateliers, permettre l'élaboration de nouveaux contenus (ex du pitch projet dans le centre D), ou développer des outils pédagogiques spécifiques.

Outre cette souplesse pédagogique, on peut constater qu'avec les modifications de critères pour cibler les bénéficiaires mais également la crise sanitaire, le dispositif est évolutif. De nouveaux ateliers ont été créés : l'atelier 7 « Découvrir le CPF », l'atelier 8 « se construire un territoire facilitant ; l'atelier 9 « cartographier ses compétences » et un « atelier Club Prépa » visant plutôt à construire un réseau entre les participants. De même, une offre en ligne est désormais accessible.

Si le cadre du dispositif est souple et évolutif, son ajustement aux publics cibles reste un objet de questionnement. La cible de ce dispositif est difficile à circonscrire et calibrer, en raison de la notion de « projet » qui se révèle délicate à préciser. Elle renvoie à des conceptions différentes de l'insertion professionnelle, comme nous le verrons dans la partie discussion. Un flou s'est installé sur la cible prioritaire : Prépa Compétences s'adresse-t-il prioritairement à des personnes avec des projets incertains voire sans projet ou avec un projet peu réaliste ou encore à des personnes ayant simplement besoin de confirmer le leur ? Le fait est que le continuum de « pas de projet » à « projet à confirmer » permet difficilement d'établir des séparations étanches. Cette porosité entraîne un flou sur la nature du travail à conduire avec les demandeurs d'emplois.

Dans les ateliers, la manière de conduire le travail est partagée sur le plan des méthodes pédagogiques, avec des pratiques d'individualisation, conduisant à un travail solitaire des demandeurs d'emploi qui se « réentraînent ».

Les ateliers plus directement liés aux projets peuvent donner lieu à trois types de travaux : prioritairement une PMSMP, un plateau technique sur le centre ou, à défaut, une enquête métier. On note à partir des bilans une certaine superposition entre ces deux types d'expérience, la PMSMP et le plateau technique, qui conduit à minimiser le fait que l'une se fait en milieu professionnel et l'autre dans « l'espace protégé »[36] *de la formation. Cette superposition est en résonance avec la tension déjà repérée entre le projet professionnel et le projet de formation. Elle questionne dès lors la nature des apprentissages que le demandeur d'emploi peut faire dans l'une ou l'autre de ces situations.*

Enfin l'atelier bilan qui permet au demandeur d'emploi de faire le point sur son parcours au sein du dispositif révèle une certaine fragilité de Prépa Compétences, quand le bénéficiaire et son formateur référent doivent conclure en prenant conscience que, malgré l'investissement et l'engagement de chacun, rien n'est acquis : une nouvelle mobilisation parfois longue et peut-être vaine sera nécessaire pour faire advenir le projet de formation.

[36] Bourgeois E., Nizet A., 1999, *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.

4. LES EFFETS DE PREPA COMPETENCES SUR LES RELATIONS ENTRE CONSEILLERS POLE EMPLOI ET AFPA ET SUR LES PRATIQUES DES CONSEILLERS POLE EMPLOI

Cette partie vient interroger les relations entre les deux acteurs du dispositif - Pôle emploi et l'Afpa – à l'échelle des parcours des bénéficiaires (A). Il s'agit également d'identifier les effets générés sur les pratiques des conseillers Pôle emploi (B).

A. Les échanges entre acteurs locaux aux différents stades du parcours

Des échanges réguliers entre acteurs locaux sur les aspects organisationnels du dispositif

La communication entre Afpa et Pôle emploi au niveau local passe beaucoup par l'entremise des directions et des référents d'action (pour ce qui est de Pôle emploi) ou des coordinateurs (à l'Afpa). Les **contacts sur les aspects organisationnels semblent réguliers,** de nature informelle ou plus formelle (des comités opérationnels par exemple à l'agence Pôle emploi B). Sur des territoires denses, une agence va parfois être placée comme pilote (agence C) afin de se positionner en interlocuteur unique après de l'AFPA et de fluidifier les échanges d'information entre les deux institutions (élaboration des conventions de PMSMP, relances téléphoniques auprès des bénéficiaires prescrits, au-delà de leur agence…). Ces échanges permettent d'évoquer des sujets généraux (ex : changement de calendrier, délais d'inscription…) ou de régler certaines problématiques récurrentes. A titre d'illustration, dans un des centres observés, une problématique a concerné la durée prise pour obtenir la signature des PMSMP par Pôle emploi, rendant impossible la fluidité voulue des parcours à l'Afpa. En effet, malgré une priorisation qui serait accordée aux demandes venant de Prépa Compétences, les temps de traitement ne coïncident pas forcément avec les attentes parfois urgentes de l'Afpa (des demandes en fin de semaine pour un début d'immersion la semaine suivante).

Une communication déterminante sur la qualité et le volume des prescriptions

Un autre niveau de communication concerne les prescriptions. A la suite des communications initiales au lancement du programme en 2019, **des modalités régulières d'information** ont été mises en place, pour **relancer quantitativement** les prescriptions (ce qu'une direction d'Afpa évoque en parlant de « *faire des piqûres de rappel* ») mais aussi pour **les améliorer qualitativement**. Les directions régionales de Pôle emploi ont pu ainsi opérer des campagnes de relance descendantes, tandis que de façon plus ascendante des coordinateurs de l'Afpa ont pu multiplier leur présence dans les agences pour l'emploi. Un des centres Afpa explique qu'au lancement du programme, l'entrée reposait uniquement sur des prescriptions issues d'entretiens individuels dans le cadre du conseil en

évolution professionnelle. Devant la nécessité d'alimenter le dispositif, des réunions collectives se sont développées, et dans d'autres cas des campagnes de mailings ou d'envoi de sms pour orienter vers le dispositif. Dans certaines agences, notamment les plus grosses, la réunion collective permet d'avoir du flux, sans permettre cependant la qualité d'échange d'un entretien individuel, notamment pour s'assurer que les demandeurs d'emploi ont bien compris les objectifs et modalités du programme. Dans la pratique, les orientations à la suite de réunions collectives ont de fait été réduites en 2020 en raison de l'impact de la crise sanitaire.

Sur ces aspects et sur l'ensemble de la période considérée, les échanges Afpa et Pôle Emploi au sujet des prescriptions se sont faits soit au niveau régional (ex : alertes sur la qualité des prescription), soit au niveau régional sur des aspects stratégiques et quantitatifs d'atteinte des objectifs. Lors du déploiement de la modalité en distance dès le mois d'avril 2020, les échanges ont été accrus afin d'affiner les caractéristiques du public à orienter, en particulier sur le sujet de leur équipement informatique et leur disponibilité réelle pendant le confinement.

De manière globale, la qualité des prescriptions s'est améliorée lors des premiers mois de déploiement du dispositif après des débuts compliqués : moins de publics non éligibles orientés, davantage de volume sur la plupart des centres. Néanmoins, à partir du printemps 2020 correspondant au déconfinement et à la reprise de Prépa Compétences en présentiel, certains centres Afpa constatent une diminution de la qualité des prescriptions (davantage de personnes non éligibles, ou de personnes cumulant les freins périphériques incompatibles avec le suivi de Prépa Compétences). D'après un centre Afpa (C), ces difficultés ne sont pas liées à une dégradation des relations avec Pôle emploi mais à l'augmentation du flux de demandeurs d'emploi pendant la crise qui contraint les conseillers à orienter les demandeurs d'emploi vers Prépa Compétences, « faute de mieux » (conseillère Afpa).

Des échanges limités concernant le « projet » initial des bénéficiaires et les motifs d'orientation

La communication entre l'Afpa et Pôle Emploi semble être **nettement moins développée concernant la situation des bénéficiaires et leur projet** (positionnement réalisé sur le système d'information Prestappli). Les échanges sont rares sur les cas individuels. A l'arrivée des bénéficiaires dans l'action, les formateurs de l'Afpa ne disposent que de très peu d'informations concernant les bénéficiaires (nom et âge). Cela implique alors un temps important de remplissage de documents administratifs et d'évocation de son parcours antérieur par le bénéficiaire lors de la première journée, qui est souvent la « matière » sur laquelle se fondent les premiers jugements des formateurs sur les individus. Lorsque les groupes sont importants en taille, il peut être compliqué d'obtenir l'ensemble des informations de tous les participants la première journée. Cette absence d'information manque aux formateurs Afpa et les questionne sur le diagnostic initial fait par le conseiller Pôle Emploi tant certaines situations constatées à l'entrée dans le dispositif divergent des objectifs de Prépa Compétences (public allophone, public diplômé du supérieur, public souffrant de problématiques complexes…).

> *« Le public évolue vers de plus en plus de publics en grande difficulté. On fait le bilan de compétences à la place de Pôle emploi alors que Prépa Compétences n'a pas le même objectif avec ces publics » (Afpa C)*

Sur un autre niveau, **cette absence d'informations à l'entrée ne permet pas de saisir les motivations sous-jacentes à la prescription**. A l'Afpa D, les référentes estiment que Pôle emploi « prescrit » de travailler sur un projet particulier et les formateurs Afpa doivent s'y conformer – ce qui traduit une relation asymétrique commanditaire/prestataire. Dans les autres centres, les référents de parcours se sentent à l'inverse libres de travailler le projet évoqué le premier jour par le bénéficiaire sans en référer nécessairement au conseiller Pôle emploi. Pour autant, c'est bien le conseiller Pôle emploi qui validera *in fine* à l'issue du dispositif la prescription et le financement de la formation demandée.

Sur l'ensemble de la période d'observation, **le niveau de définition du projet du demandeur d'emploi au moment de l'entrée est resté très variable**. On observe différents cas de figure : des demandeurs d'emploi au projet bien défini mais pour lequel une difficulté freine l'entrée immédiate en formation, des demandeurs d'emploi sans projet de formation et dont le principal objectif est de trouver un emploi ou de résoudre une ou plusieurs problématiques périphériques à l'emploi avant de sécuriser une entrée en formation.

Quand le projet est peu travaillé en amont – une situation assez fréquente dans certains centres Afpa – cela complexifie la prise en charge par les formateurs.

> « *Ce sont effectivement des publics qui s'éloignent de Prépa Compétences, puisque que les personnes sont censées arriver avec un projet. Mais il arrive que des personnes viennent sans projet. Dans ce cas, je vais essayer de m'adapter plus aux besoins de la personne, en allant chercher des outils qui ne sont pas forcément utilisés : tests sur centres d'intérêt, outils de recherche sur informatique… » (Formatrice Afpa A)*

En cours et à l'issue du parcours, des échanges qui se limitent au strict minimum

Au cours de l'action, il n'y a aucun échange systématisé entre l'Afpa et Pôle emploi concernant les bénéficiaires en cours de parcours (hormis la transmission de bilans de fin d'atelier mais uniquement au sein de certains centres rencontrés).

Quelques échanges ont lieu entre les deux institutions en cas de rupture de parcours, d'absentéisme, ou plus rarement pour échanger sur la situation d'un bénéficiaire, mais cette pratique fait exception puisque dans la très grande majorité des cas, il n'y a pas de lien entre les deux institutions entre l'entrée dans le dispositif semaine 1, et la fin de l'atelier 6.

Dans leur majorité, les conseillers Pôle emploi indiquent recevoir le nom des demandeurs d'emploi absents lors de leur entrée (via une notification) et sont prévenus.

> « *Il n'y a pas de transmission particulière d'informations en dehors des infos sur les entrées, les non intégrations et les abandons » (Pôle emploi A)*

A l'issue du parcours, le **bilan** du parcours est transmis à Pôle emploi. Il s'agit d'un document manuscrit scanné ou rempli sur ordinateur, rédigé le plus souvent conjointement par les référents et par le bénéficiaire (avec des formules et expressions souvent reprises au lexique du formateur) lors des bilans d'ateliers.

Certains **conseillers Pôle emploi interrogés estiment en général que cette information est suffisante et utile pour prendre le relais et valider le financement de formation,** le cas échéant. Une conseillère (agence C) estime toutefois que le bilan est « *trop superficiel* », il n'est utile qu'en cas de projet très précis pour le demandeur d'emploi. S'il n'y a pas de projet validé dans le bilan, les conseillers Pôle emploi déplorent qu'aucune piste secondaire n'ait été formalisée par l'Afpa, bien que l'exploration de « plans B » soit souvent incitée dans les ateliers de Prépa Compétences. Pour d'autres conseillers, l'absence de contact en cours de dispositif constitue un problème pouvant insécuriser le tuilage, qui ne se baserait que sur la parole du demandeur d'emploi.

> *« Pendant le dispositif, on n'a aucun contact avec le demandeur d'emploi ou l'Afpa sauf si c'est à l'initiative du demandeur d'emploi. Il manque peut-être un temps d'échange Afpa/Pôle emploi afin de ne pas s'en tenir qu'à la parole du demandeur d'emploi à son retour. Ça donne le sentiment qu'on se renvoie le bénéficiaire comme une balle de ping-pong » (Conseillère Pôle emploi C)*

Une prise de relais par Pôle Emploi non systématique et sans garantie sur la suite des parcours

Le bilan synthétise en quelques rubriques et quelques formules à la fois un parcours de plusieurs semaines, des bilans d'immersion et plus globalement un projet professionnel. Cette mise en forme suffit pour clôturer l'action. Dans un des centres enquêtés, une formatrice rédige un e-mail beaucoup plus personnalisé au conseiller de Pôle emploi avec des commentaires sur le parcours, les impacts observés. Par exemple : « *Y. a de l'allant mais il se perd un peu, merci de lui donner un coup de pouce* ». Elle explique faire cela en raison de son éthique professionnelle, ce n'est en revanche pas une consigne. Il n'y a jamais d'échange oral entre Pôle emploi et l'Afpa sur un parcours, sauf à l'initiative du demandeur d'emploi. « *Il manque peut-être un temps d'échange entre nous afin de ne pas s'en tenir qu'à la parole du demandeur d'emploi à son retour* » dit une conseillère (agence C1). Elle évoque un sentiment de manque de liant entre les deux institutions. A l'agence C2 une conseillère regrette le manque d'informations sur ce qui a été fait durant le programme, notamment sur le savoir être, « *on ne peut pas tout dire dans un bilan écrit* ».

En règle générale, la production du bilan s'accompagne très rarement d'autres informations transmises par le formateur Afpa au conseiller Pôle Emploi. Le contenu et la précision des bilans est variable et les descriptions qualitatives des ateliers suivis se centrent régulièrement exclusivement sur le sérieux et l'implication du demandeur d'emploi. Lors de la rédaction du bilan pendant l'atelier 6, les observations menées mettent en évidence une certaine « conformité » des bénéficiaires aux attentes perçues des référents de parcours, les amenant à valider (parfois sans grande conviction[37]) les termes du bilan avancés par les formateurs.

Certains conseillers, dans plusieurs agences, regrettent par ailleurs ne pas systématiquement recevoir un bilan et devoir s'en tenir à la parole du bénéficiaire. Un conseiller, rencontré en 2019 (C) déclare ignorer l'existence du bilan de sortie de Prépa Compétences.

[37] Les entretiens conduits avec des bénéficiaires à l'issue de ces bilans permettent d'identifier un décalage entre le discours tenu au formateur et le ressenti effectif des bénéficiaires.

Il est excessif de parler de tuilage entre les deux institutions à l'issue de l'action. En 2019, les conseillers Pôle emploi mettaient un jalon dans le dossier, au moment de l'orientation signifiant que la personne est à recontacter – ceci étant le cas comme le dit un conseiller d'agence pour l'ensemble des demandeurs d'emploi suivant une prestation. Les conseillers sont suivis sur ces prises de contact. Il peut arriver que le demandeur d'emploi se rende spontanément à l'agence à la suite de Prépa Compétences, sans attendre une convocation, ce qui peut dans certains cas faciliter son retour en formation. « *Il n'a pas attendu la convocation [entretien de retour], il s'est pris en main. Il y avait une formation qui commençait rapidement, il y est entré » (conseillère, agence A).*

Le tuilage a donc longtemps reposé sur la mise en place du « jalon » à l'entrée du bénéficiaire dans Prépa Compétences, mais la durée variable du parcours ne donnait pas de visibilité sur la date de sortie effective et donc ne permettait pas au conseiller du bénéficiaire d'anticiper la prise de rendez-vous à la sortie et l'enchainement avec une formation qualifiante. Cela a pu entrainer des « blancs » dans le parcours de certains DE, sortis des radars à la sortie de Prépa Compétences.

> *« Le tuilage est un petit peu compliqué. Soit on pose un jalon dans le dossier du demandeur d'emploi qui génère une alerte pour une convocation soit on fait une extraction. On ne sait pas s'ils le font tous dans les faits en fonction de leur charge de travail » (DR Pôle Emploi).*

Afin d'améliorer la continuité des parcours après Prépa Compétences, en 2020 **la prise de rendez-vous par le bénéficiaire** avec son conseiller Pôle emploi lors de l'atelier 6 a été systématisée.

> *« Avant on demandait aux personnes de prendre rendez-vous avec leur conseiller, mais cela était de leur responsabilité et non vérifié. Désormais, on active une prise de rendez-vous en direct, on accompagne le demandeur d'emploi pour aller sur son espace personnel. Cela permet de porter le bilan chez Pôle emploi »* (*DR Afpa).*

Au niveau local, il n'y a **pas de visibilité sur les suites de parcours des bénéficiaires** de Prépa Compétences. L'Afpa n'a pas de retour sur les pourcentages d'entrée en formation et les équipes locales de Pôle emploi n'ont pas accès à des statistiques sur les suites de parcours après cette prestation. Néanmoins, des initiatives existent au niveau local afin d'avoir une visibilité sur les suites de parcours. A l'agence Pôle Emploi de A, la référente Prépa Compétences a mis en place un tableau de suivi des demandeurs d'emploi après leur passage sur Prépa Compétences à la suite d'une initiative partagée avec l'Afpa. Ce tableau permet de suivre le parcours des demandeurs d'emploi jusqu'à 6 mois après la sortie de Prépa Compétences et sert d'outil à l'agence Pôle emploi pour faciliter le positionnement des personnes sur les formations.

Certains formateurs Afpa regrettent des **refus de financement de la formation par Pôle Emploi** malgré le suivi de Prépa Compétences. Certains conseillers Pôle emploi reconnaissent cette situation et l'expliquent par la déconnexion du projet validé avec le marché du travail et les perspectives d'emploi à la suite de la formation. Cela concernerait des projets qui auraient changé entre l'orientation vers le dispositif et la fin de Prépa Compétences.

> « *Il y a une déconnexion entre certains projets validés par l'Afpa et la situation sur le marché du travail. Par exemple, des projets validés dans la petite enfance ou le secrétariat médical alors qu'il n'y a pas de perspectives d'emploi dans la région. En conséquence, Pôle emploi ne financera pas la formation au sortir de Prépa Compétences alors qu'on vend la prestation au demandeur d'emploi comme une validation du projet entrainant un financement de la formation. Il y a une contradiction*

donc, et on nous le reproche. Se pose la question des outils utilisés par l'Afpa pour valider les projets professionnels dans ce contexte. » (Pôle emploi)

Sur ce point, une analyse complémentaire pourrait porter sur la notion de « réalisme » des projets individuels. Ce point n'a pas fait l'objet d'investigations spécifiques dans cette évaluation. Le réalisme tient semble-t-il assez souvent à la capacité des personnes à mener à bien le projet visé, davantage que sur les débouchés locaux de la formation. Cette problématique pourrait s'inscrire dans une réflexion plus large sur les pratiques de conseil en évolution professionnelle au sein de Pôle emploi, en interrogeant également les possibles logiques « adéquationnistes » à l'œuvre[38]. Ceci peut révéler des tensions entre les pratiques formatives à l'Afpa centrées sur les personnes et l'action d'intermédiation de Pôle emploi entre les demandeurs d'emploi et des formations financées car correspondant à des besoins locaux.

B. Les effets sur les pratiques professionnelles

Un travail visant à affiner le projet individuel, par un accompagnement personnalisé, dans la perspective du CEP

Un intérêt qui semble commun est de permettre aux demandeurs d'emploi de bénéficier d'un suivi sur la durée, leur permettant de **mieux construire leur projet et d'anticiper le passage en formation**, qui fait l'objet de représentations parfois erronées chez eux.

Le premier point est central : il s'agit **d'offrir du temps et de l'attention aux demandeurs d'emploi.** Dans les différentes agences Pôle emploi enquêtées, le manque de temps que les conseillers peuvent accorder aux personnes et à la construction de leur projet revient dans les échanges. Prépa Compétences est perçu comme une étape permettant de vérifier que le projet de formation est réaliste par rapport aux motivations et aux capacités des personnes. L'Afpa offre, outre du temps dédié à ce travail de « vérification », des outils spécifiques d'analyse et de travail sur le projet. **Ce temps et ces outils d'analyse individualisés** constituent autant de ressources dont ne disposent pas les conseillers Pôle emploi, qui apprécient en retour cette possibilité « *d'externaliser* » l'accompagnement à l'Afpa.

Dans cette perspective, Prépa Compétences est vu comme une réponse pour **approfondir la faisabilité des projets et vérifier l'acquisition des prérequis.** L'accompagnement réalisé par l'Afpa est apprécié, car cela donne la possibilité d'aller plus loin, de travailler sur une durée raisonnable mais suffisante. L'Afpa *« décharge »* les conseillers d'un suivi et d'un travail sur le projet de formation qu'ils indiquent ne pas pouvoir réaliser de manière approfondie.

[38] Dans Prépa Compétences, les demandeurs d'emploi sont amenés à faire des recherches sur les débouchés de la formation visée. Est-ce au DE de faire des choix éclairés par rapport à ces informations (ce que peut permettre Prépa Compétences) ou bien à l'institution de décider ou non de financer une formation par rapport aux débouchés potentiels sur le territoire ?

« Ça peut-être une aide pour nous, ça peut aider le DE dans ses choix. On a des gros portefeuilles [450 personnes dont 220 en suivi régulier]. Donc si ça peut être une aide pour nous, on ne peut pas tout faire » (Conseillère agence A).

« [C'est] un gain de temps car cela nous décharge de le faire nous et ça nous évite de faire des points d'étapes sur le parcours. Cela prend beaucoup de temps d'accompagner des personnes qui veulent travailler sur leur projet. On sait que le prestataire va faire son boulot, et qu'à l'issue on aura le bilan et on pourra poursuivre. A l'issue, on a juste le bilan à traiter, un point avec le demandeur d'emploi et une prescription de formation. » (Conseillère agence D)

De plus, la **qualité du travail réalisé par l'Afpa est reconnue par les conseillers**. « *Quand on sous-traite une presta, il faut vraiment avoir la qualité derrière* » explique-t-on à l'agence Pôle emploi D. Les conseillers sont inquiets du risque de « *perte du métier* » mais s'il y a qualité, ils vont utiliser l'outil : « *sur Prépa Compétences, cela a été probant rapidement par le biais de l'image Afpa qui est positive : ils ont des habitudes de travail, ils n'ont pas une image de marché privé. Le fait de pouvoir se tester sur les plateaux et l'expertise de l'Afpa ont fait que les conseillers y sont allés spontanément » (agence Pôle emploi D).*

Certains conseillers évoquent l'intérêt de bénéficier d'un « *regard extérieur* » sur les parcours. Un conseiller de l'agence de C valorise cette idée d'un « double regard » : « *A l'Afpa, ils voient la vraie vie, ils passent des tests. Avoir ce double regard Pôle emploi / organisme de formation, c'est bien. Nous avons trop de monde, ce que fait l'Afpa, nous n'avons pas le temps de le faire. Ça nous allège le travail.* » Dans ce registre, on pourrait évoquer un double ressort de l'externalisation, à la fois de « capacité » (libérer du temps au sein des agences) et de « spécialité » (fournir une prestation spécifique).[39]

Avec l'expérience accumulée, des conseillers peuvent aussi attendre du dispositif une **remobilisation des personnes, un travail sur la confiance en soi, au-delà de la seule logique de travail sur le projet.** L'argument de l'appui sur un **accompagnement extérieur, plus long, intégrant du collectif et du suivi individualisé, est également avancé.** « *Ça redonne une dynamique pour les personnes qui n'ont pas travaillé, ça donne un cadre, le fait d'arriver à l'heure, si la personne peut aller à l'Afpa pendant 5 jours ça permet de voir ça. Il n'y a pas d'autres dispositifs existants pour faire cela. La dynamique de groupe c'est positif* » (conseillère agence A). Ceci peut conduire à élargir les critères d'orientation vers Prépa Compétences, ou à les rendre moins formels : seront orientés vers Prépa Compétences les demandeurs d'emploi avec une problématique formation (ce qui peut être englobant), pour lesquels on pense que le dispositif pourra avoir différentes vertus. L'accès au dispositif dépendrait ici moins de critères d'entrée que d'une anticipation des effets. Cela dépend fortement des « jugements » des conseillers, et donc de raisons et de considérations subjectives, ce qui ne contredit pas la littérature existante sur le travail des conseillers de Pôle emploi.[40]

Dans la poursuite de cette idée d'un temps plus long consacré aux demandeurs d'emploi, Prépa Compétences peut aussi être vu comme **un accélérateur d'immersions en entreprise**. *« L'avantage de PC c'est que les personnes font plus d'immersions qu'en suivi habituel, parce que dans le suivi habituel,*

[39] Cf. Cour des comptes, *Le recours par Pôle emploi aux opérateurs privés pour l'accompagnement et le placement des demandeurs d'emploi*, 2014.

[40] Cf. Lavitry L., 2012, « Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? », *Sociologies pratiques* 1/24.

ça prend du temps de faire les immersions. La dame dont je parlais elle a fait deux immersions, je n'aurais pas eu le temps de faire tout ça » (Conseillère agence A). Des conseillers de PE disent effectivement recourir aux immersions mais il manque cette prise de temps et de recul. « *L'intérêt est que c'est couplé avec des immersions. On peut en effet prescrire des immersions en dehors de Prépa Compétences, mais on ne va pas plus loin, on ne regarde pas le projet. Si un demandeur d'emploi vient et dit je veux faire auxiliaire de vie, je ne l'interroge pas. Prépa Compétences c'est pour quelqu'un qui ne sait pas son projet* » *(Conseillère agence A1).*[41]

Un point positif est ainsi que Prépa Compétences **réunit en une même prestation différentes phases que le conseiller devait auparavant réunir[42].** L'accompagnement est **condensé**. « *Avant c'était à nous de valider le projet professionnel, de donner des enquêtes métiers à faire, de demander des immersions, après les immersions de vérifier les pré requis (par exemple aller chercher les formations compétences de bases mais ne commençant pas tout de suite). Les parcours peuvent être très longs, il y a des pertes de temps. Avec Prépa Compétences on a tout sous la main, on ne fait qu'une prescription* » (conseillère Agence D). Le manque de temps est évoqué aux différents endroits comme une limite de l'accompagnement chez Pôle emploi. Le bénéfice de s'appuyer sur un temps plus long d'accompagnement à l'Afpa est donc réel. Un risque est cependant de reporter complètement l'accompagnement chez l'Afpa. Une conseillère évoque ainsi ses contraintes de charge de travail et indique ne pas pouvoir expliquer les modalités de Prépa Compétences en amont. La décharge sur l'Afpa est alors complète. « *Sur les horaires et la durée, je ne dis rien. On n'a pas le temps dans un entretien. C'est à l'AFPA de le faire le premier jour » (conseillère agence C).*

Comme cela a déjà été avancé plus haut, la question de l'articulation entre Prépa Compétences et le Conseil en évolution professionnelle reste posée. D'un point de vue théorique, on pourrait dire que ces deux dispositifs visent donc **à améliorer la position de l'individu en situation de faire des choix.** Des travaux portant sur le CEP ont souligné l'importance de la notion d'autonomie, au travers de l'idée consistant à outiller l'individu, ce qui peut renvoyer à une idée de « norme d'internalité » (à l'individu d'agir).[43] C'est dans cette vision qui consiste à mieux équiper les individus que les pratiques professionnelles de Pôle emploi se situent. **Le dispositif est vu comme permettant de placer les demandeurs d'emploi en tant qu'acteurs de leurs parcours,** aiguillés et conseillés à partir d'un accompagnement dans le temps long et de mises en situation. L'intérêt de Prépa Compétences est ainsi d'offrir un accompagnement sur la durée, fondé sur **une logique « concrète » de mise à l'épreuve**, comme le dit un conseiller :

> *« L'intérêt est qu'on est dans une logique concrète, d'entraînement. C'est différent d'Activ'Projet où on est sur de la réflexion ; là on est dans l'action » (Pôle emploi A)*

[41] Cet exemple illustre une forme de confusion sur la cible, et, partant, un usage possible du dispositif pour travailler un projet (de formation ? professionnel ?) sur la base de ce que L. Duclos appelle des « expériences accompagnées », c'est-à-dire des immersions intégrées à un accompagnement personnalisé. Duclos L., « Mises en situation en milieu professionnel : mode d'emploi », *Education permanente*, 2019, n° 220-221.

[42] Sur ce point, une évaluation de nature quantitative pourrait permettre de vérifier si Prépa compétences permet de réduire ou au contraire augmente la période « préparatoire » avant l'entrée en formation qualifiante.

[43] Pagoni M. (coord.), *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers? Quelle sécurisation des parcours professionnels ? op. cit*. Différents conseillers en évolution professionnelle ont été interrogés dans le cadre de cette étude, au sein de Pôle emploi, missions locales, APEC, Cap emploi, etc.

On pourrait rapprocher ce principe de la **catégorie « faire agir »,** incitant les demandeurs d'emploi « à prendre conscience d'un certain nombre d'informations utiles à leur projet (marché, métier, formation, etc.) qui à son tour aurait une influence sur la motivation et les actions à entreprendre ».[44] Cette posture serait de se placer dans un process et non l'imposition d'une procédure, comme l'écrit ce même rapport. Témoin ce que dit la référente prestation dans un des centres Afpa : « *l'idée, c'est d'accompagner la personne dans son projet professionnel, là où avant on validait un projet professionnel* ». Au final, cette décharge sur l'Afpa vise à **développer la compétence à s'orienter,** devant permettre à l'individu de prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel.

Une logique de vérification plus institutionnelle

Dans cette perspective, complémentaire, le travail des conseillers s'inscrit davantage dans un rapport d'expertise. Le passage dans Prépa Compétences s'avère utile s'il conduit à une expertise du projet. **Cette représentation fait valoir une logique de « vérification » extrêmement forte à un triple niveau :**

1. Le DE aurait un projet et la prestation Prépa compétence permet de **vérifier sa maturité ou son réalisme**.
2. Cette logique de vérification porte également sur la personne elle-même : il s'agit de **vérifier si ce dernier est « ajusté » à un retour en formation.** Les critères d'appréciation sont subjectifs et renvoient à des jugements portés sur la motivation, la personne autant que son projet.[45]
3. Ce terme de vérification est également fréquemment employé (et parfois même dès l'introduction du premier Atelier que suivent les bénéficiaires, comme cela a été observé dans deux centres) pour insister sur **l'inscription dans une logique d'action publique**. Il s'agit de vérifier que « *l'argent public sera bien utilisé* » (Afpa D) et donc « *que l'on ne finance pas des formations à des publics qui vont abandonner* ».

Ces **trois niveaux de vérification** se croisent donc dans les logiques d'action des conseillers de PE : **vérification des projets des personnes, vérification des aptitudes des personnes elles-mêmes, vérification de la dépense publique**. Ces trois niveaux sont à voir en contraste assez fort avec des politiques publiques précédentes, notamment le Plan 500 000, qui a donné lieu à un accès facilité à des formations de toutes sortes pendant un temps limité.

De même, les budgets du PIC et les évolutions du champ de la formation ont pu être vus dans une logique (ou un risque) parfois proche, facilitant l'accès autonome, non régulé, des demandeurs d'emploi à des formations. Un conseiller à C évoque la « *folie des entrées en formation* » et explique qu'il est essentiel de « *ne pas se lancer à corps perdu dans une formation* » (entretien, fin 2019). A C, fin 2019, était évoqué le fait que, avec le PIC « *il faut remplir les formations* » : « *les DE peuvent se*

[44] Pagoni, op. cit., p. 50.

[45] Y. Benarrosh souligne la place importante de ces évaluations dans le travail de diagnostic des conseillers de Pôle emploi. Cf. Benarrosh Y., 2000, « Tri des chômeurs : le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi », *Travail et emploi*, 81, 9-26.

positionner directement dans les formations, (…) travailler un projet, c'est un non-sens aujourd'hui. On n'a pas le temps ».

Ces logiques de validation impliquent de nouvelles procédures, parfois locales dans certaines agences. Dans l'agence de C, le passage par PC est ainsi **systématisé et rendu obligatoire** dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi. « *On leur dit que faire une immersion est obligatoire pour valider un projet et Prépa Compétences permet ça* (…) *Sans Prépa Compétences, c'était plus complexe. On demandait une lettre de motivation, puis le dossier passait en commission. Prépa Compétences simplifie ce processus puisqu'un passage réussi dans le dispositif signifie un projet validé* » *(Pôle emploi C)*.

Devant les évolutions du champ de la formation professionnelle, encourageant aujourd'hui le libre arbitre des personnes face à leurs projets, les conseillers positionnent donc Prépa Compétences dans une situation intermédiaire : entre l'équipement de la personne de façon à faire des choix cohérents, et une logique plus institutionnelle consistant à expertiser les projets de formation. Dans ces deux approches, la notion de projet est centrale, mais relativement indéterminée au final. Ce point est développé plus bas, dans la partie « discussion ».

5. ANALYSE DES EFFETS SUR LES BENEFICIAIRES

69 entretiens individuels avec des bénéficiaires de Prépa Compétences ont été réalisés. Ces entretiens ont été réalisés sur place dans les quatre centres AFPA, à différents moments du parcours dans Prépa Compétences : au démarrage, en cours ou le jour de sortie du dispositif. Ces entretiens ont été complétés par de multiples échanges informels avec des participants tout au long des visites. Les informations recueillies auprès de certains usagers ont pu être croisées avec des éléments issus d'échanges avec les formateurs de l'Afpa. 30 bénéficiaires ont été interrogés à nouveau (par téléphone) quelques mois après leur passage dans le dispositif (cohorte). Ceux-ci font l'objet de fiches présentant leur parcours, faisant l'objet d'un document annexe. En outre, un focus a été placé sur l'accompagnement distanciel réalisé pendant l'année 2020. Ainsi, 10 entretiens ont été réalisés avec des bénéficiaires de Prépa Compétences à distance en Région Hauts-de-France et Auvergne-Rhône-Alpes (ces participants n'étant pas nécessairement issus des quatre centres enquêtés).

Les prénoms utilisés dans les citations issues de propos de bénéficiaires sont des prénoms d'emprunt, dans le respect de leur anonymat.

La partie présente les effets repérés sur les parcours des bénéficiaires à court et moyen terme (A) puis revient sur l'appréciation générale du dispositif par les demandeurs d'emploi (B).

A. Les effets sur le projet, à court terme et moyen terme

Eléments quantitatifs

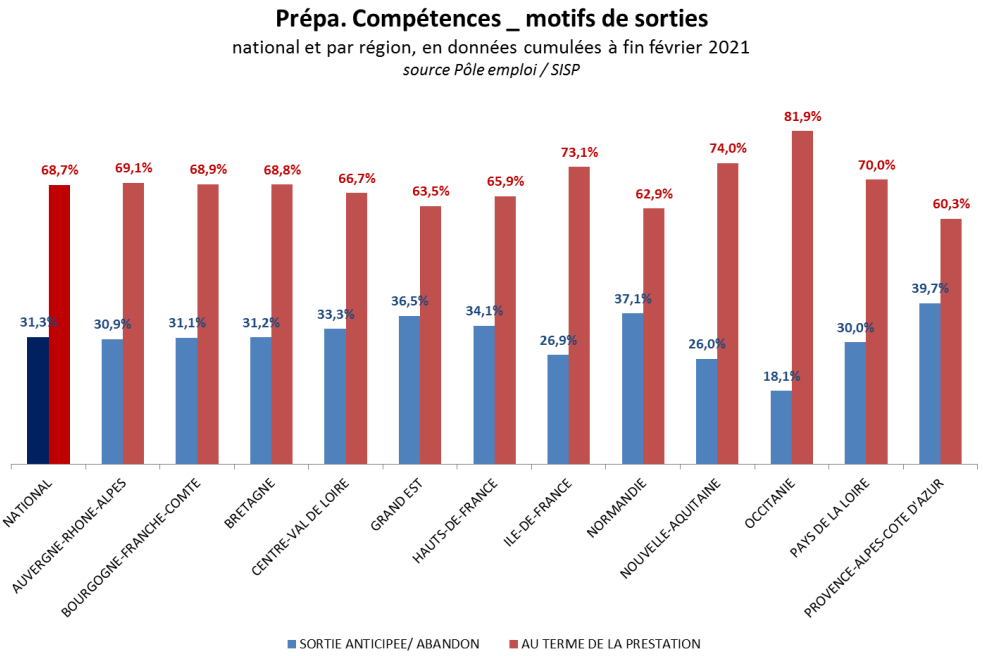
L'évaluation des effets du parcours dans Prépa Compétences sur les bénéficiaires est essentiellement basée sur des données qualitatives issues du suivi cohorte de bénéficiaires réalisée dans le cadre de cette évaluation.

Les données quantitatives disponibles mesurant les effets post Prépa Compétences se limitent à quelques indicateurs de suivi de Pôle Emploi et de l'Afpa, présentés lors des comités de suivi du dispositif courant 2020 et début 2021 : les taux d'entrée à la formation (à 3 et 6 mois) et les taux de retour à l'emploi à 6 mois.

Ces données ne permettent pas de mesurer le taux d'adhésion à la formation à la suite du parcours dans Prépa Compétences (diminution des abandons), pourtant l'un des objectifs de la prestation.

Concernant le passage par Prépa compétences, 69% des bénéficiaires suivent le dispositif jusqu'à son terme.

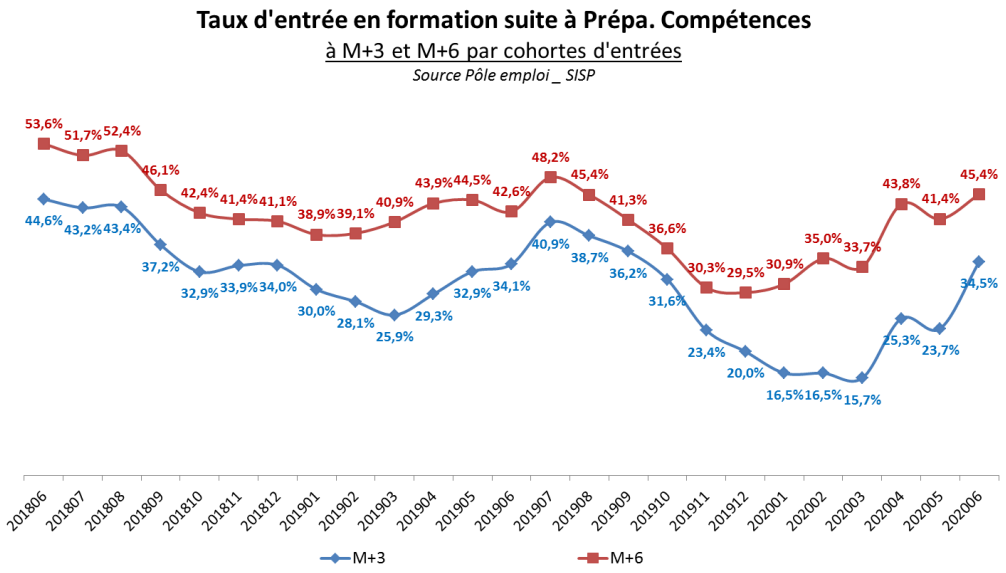
Figure 13 : les motifs de sorties de Prépa Compétences (cumul juin 2018-février 2021)



Parmi ceux-ci, les taux d'entrée en formation à 3 mois et à 6 mois (figure 14) ont fortement fluctué sur les 24 premiers mois de la prestation. A 3 mois, 44,6% des bénéficiaires entrés en juin 2018 étaient entrés en formation 3 mois après Prépa Compétences, 51,8% à 6 mois. Ce taux a ensuite fortement diminué chutant à 25,9% à 3 mois en mars 2019 et à 39,1% à 6 mois en février 2019 puis a de nouveau atteint des niveaux semblables à ceux de 2018 à l'été 2019. A 3 mois et à 6 mois, le taux d'accès à la formation a ensuite progressivement diminué pour atteindre 16,5% à 3 mois pour les cohortes sorties en janvier 2020 et 30,7% à 6 mois. Ces chiffres augmentent à nouveau pour les sortants d'avril à juin 2020.

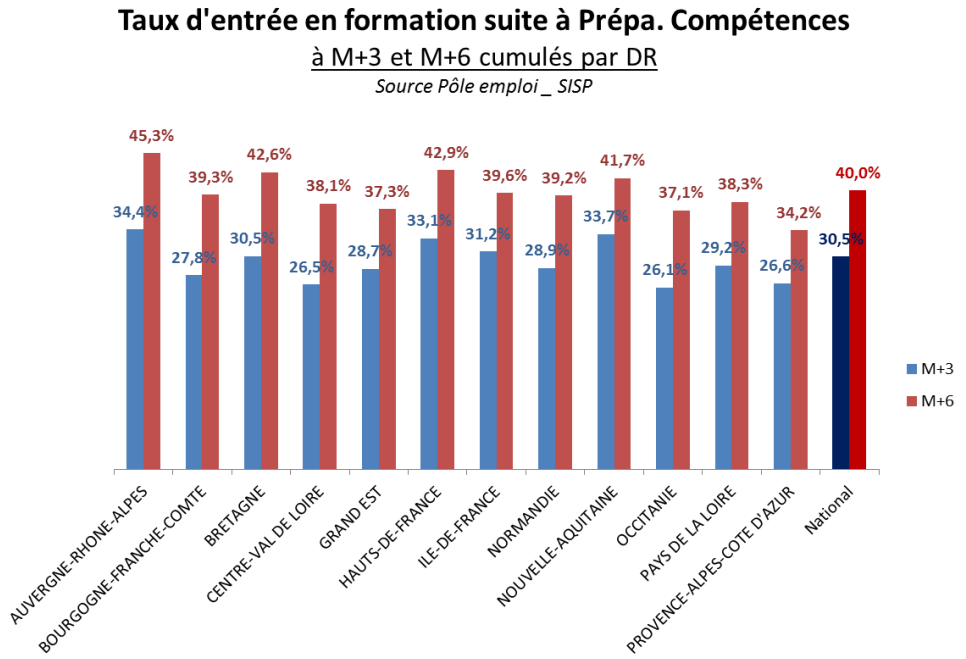
Ces variations mensuelles sont délicates à interpréter mais la baisse constatée début 2020 est vraisemblablement liée à la crise sanitaire et aux périodes de confinement (en particulier pour les sortants de janvier à mars).

Figure 14 : Evolution des entrées en formation après un passage par Prépa Compétences (sur les entrées de juin 2018-juin 2020)



Sur l'ensemble de la période, le **taux d'entrée en formation à la suite de Prépa Compétences** (figure 15) est au niveau national de **30,5% à 3 mois et de 40% à 6 mois**, avec des différences entre les régions : 34,4% à 3 mois et 45,3% à 6 mois en Auvergne Rhône Alpes, où les meilleurs résultats sont constatés. La région Hauts-de-France présente également des résultats supérieurs à la moyenne nationale : 33,1% d'entrée en formation à 3 mois et 42,9% à 6 mois.

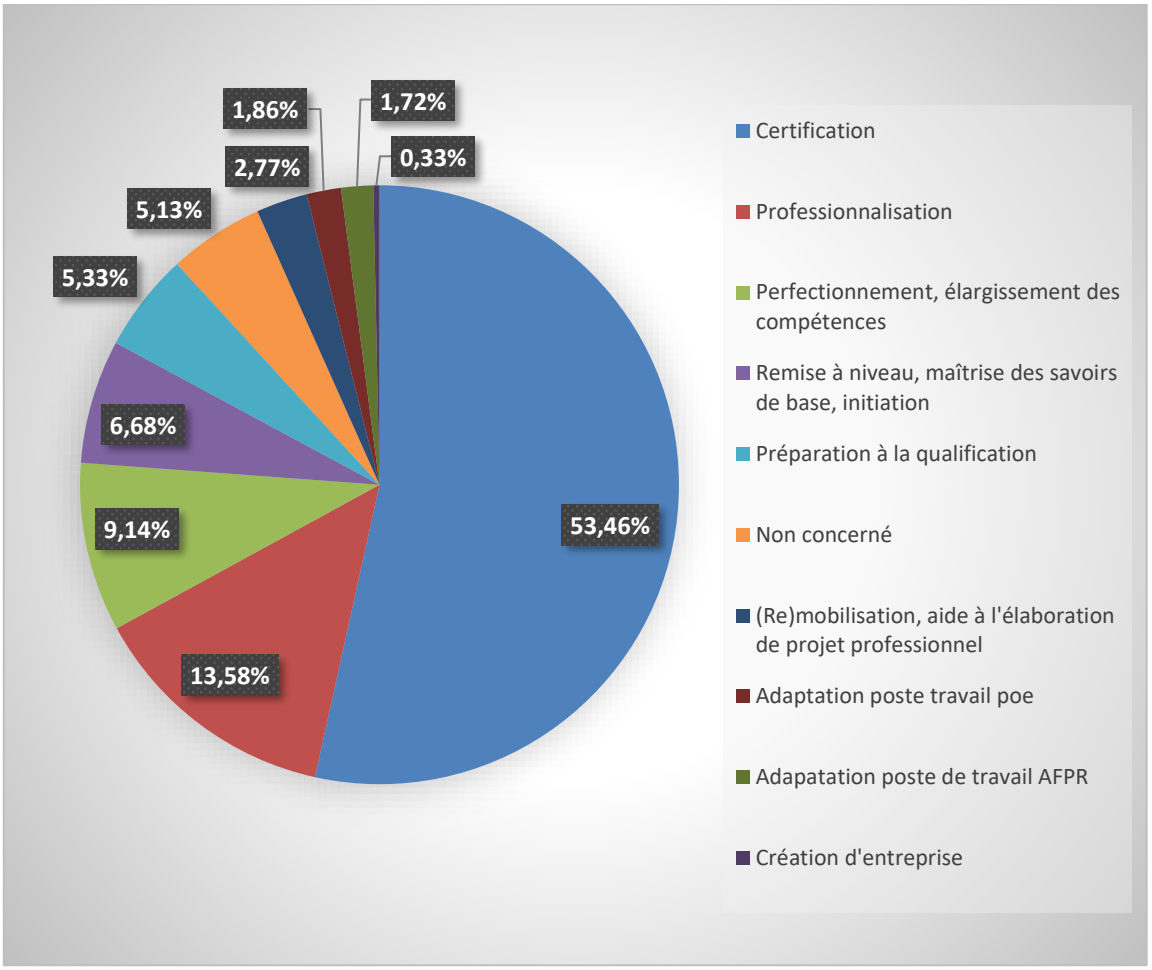
Figure 15 : taux d'entrées en formation suite à Prépa Compétences par région (cumul juin 2018-février 2021)



Dans 53,5 % des cas, il s'agit d'entrée en formation certifiante (figure 16). Ces entrées en formation ont dans plus de la moitié des cas un objectif de certification. Les formations de professionnalisation et de perfectionnement représentent respectivement 13,5% et 9% des cas.

Dans 72 % des cas ces entrées en formation se font dans des organismes de formation autres que l'Afpa.

Figure 16 : Nature des formations suivies à l'issue de Prépa Compétences (cumul juin 2018-février 2021)

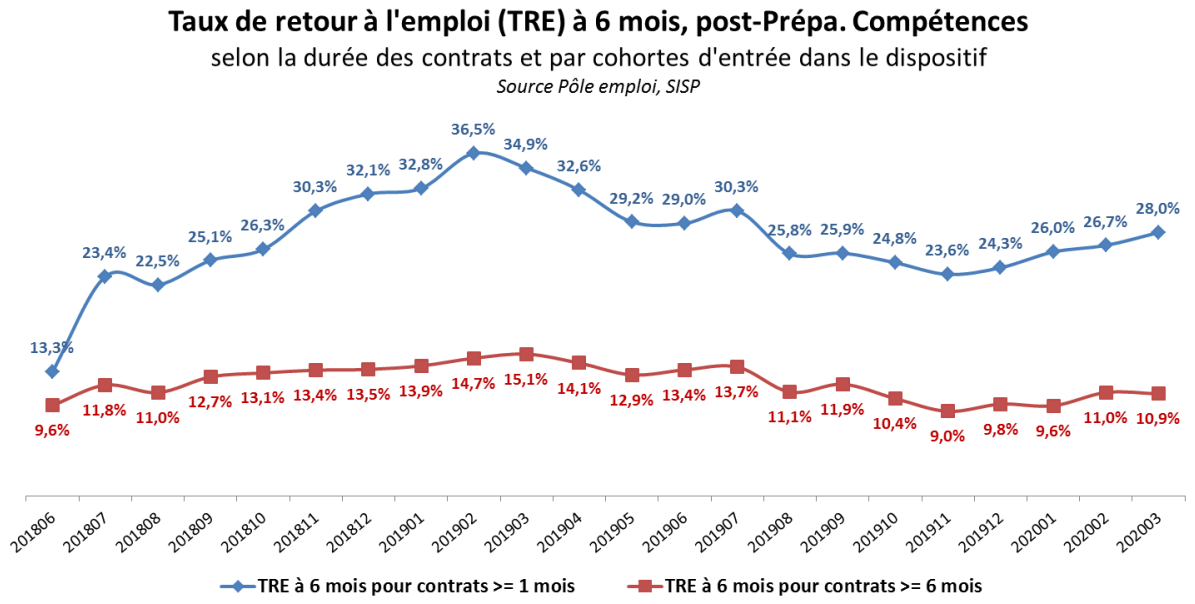


Les formations suivies concernent des **secteurs et métiers divers.** Les formations en secrétariat/assistanat sont les plus courantes, suivies des formations d'auxiliaire de vie et du domaine de la petite enfance.

Dans 55% des cas, les formations suivies à l'issue de Prépa Compétences sont financées par un Conseil régional (notamment au titre du PRF) et **dans 35% des cas au titre des Aides individuelles à la formation (AIF) ou des Actions de formation conventionnées (AFC) de Pôle emploi**. 6% sont financées dans le cadre d'actions de Préparation Opérationnelle à l'Emploi (POE) collectives ou individuelles.

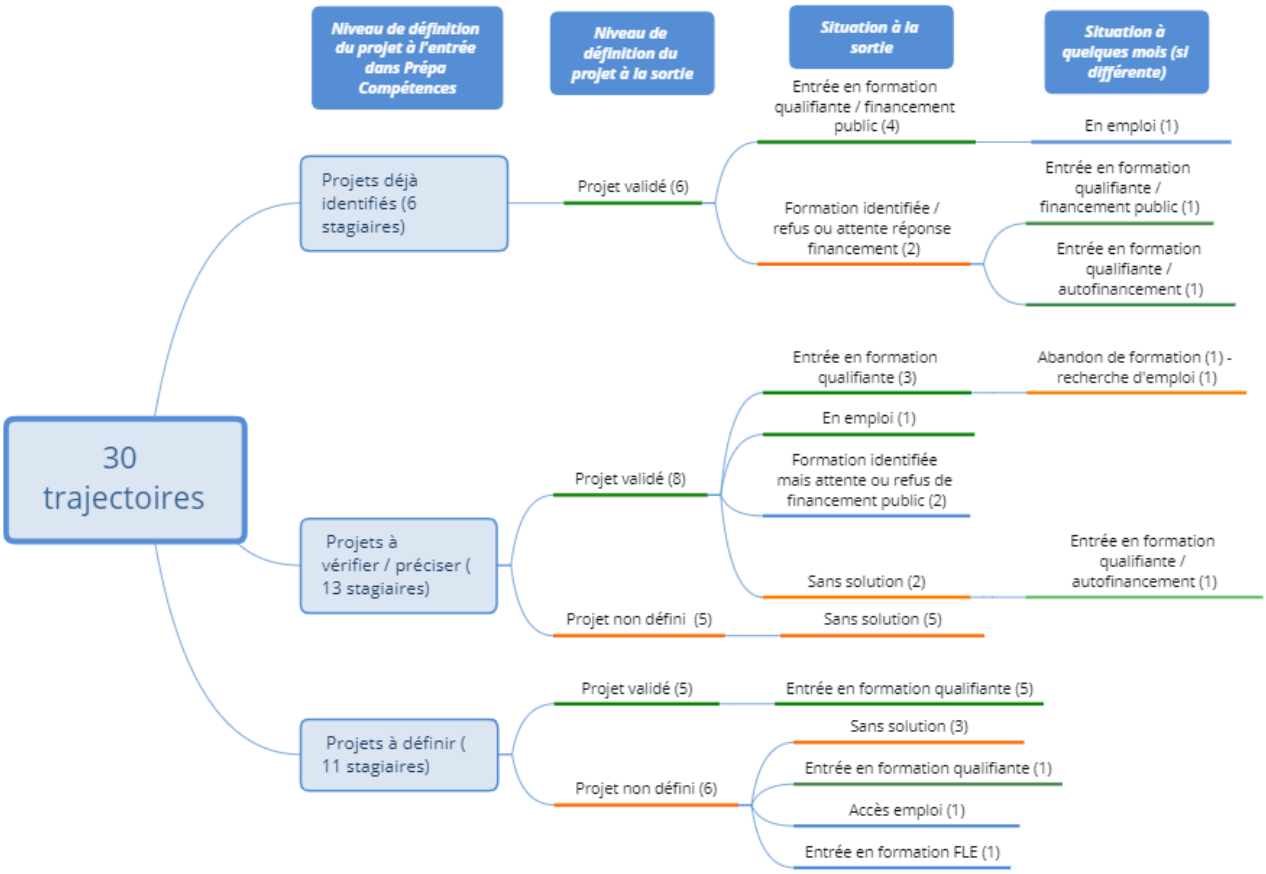
En termes de retour à l'emploi à 6 mois, au lancement du dispositif en juin 2018, 9,6% des bénéficiaires sont en emploi sur des contrats de 6 mois et plus, 13,3% sont en emploi pour des contrats supérieurs à un mois. Le chiffre a atteint 15,1% de contrats de 6 mois et plus en mars 2019 et 36,5% de contrats de plus d'un mois en février 2019. De la même manière que pour les taux d'entrée en formation, ces résultats ont sensiblement diminué à partir à partir de mi-2019. Ces indicateurs ne permettent cependant pas de détailler la durabilité de l'emploi ni l'effet déterminant de Prépa Compétences en comparaison à un autre dispositif ou une modalité d'accompagnement de droit commun de Pôle Emploi.

Figure 17 : retour à l'emploi, 6 mois après la sortie de Prépa Compétences (sur les entrées de juin 2018-mars 2020)



Une étude quantitative précise sur l'impact du dispositif permettrait d'apporter un éclairage utile. Elle permettrait en outre de comparer ces résultats à ceux constatés chez des demandeurs d'emploi ayant un projet de formation mais non passés par le dispositif.

Figure 18 : Trajectoires de la cohorte de 30 bénéficiaires, analysées dans le cadre de l'évaluation



Avertissement de lecture : cette cohorte de 30 stagiaires n'a pas de valeur statistique. Les résultats présentés ici ne peuvent être extrapolés. Ils mettent avant tout en évidence la diversité des trajectoires des bénéficiaires.

Parmi les 69 bénéficiaires rencontrés pendant les investigations, 30 l'ont été à plusieurs reprises, une fois pendant leur passage dans Prépa Compétences et une seconde fois plusieurs semaines à plusieurs mois après leur sortie du dispositif. Nous nous basons ici sur cette cohorte. La figure 18 représente schématiquement leur trajectoire, de leur entrée dans Prépa Compétences, à leur situation quelques semaines ou quelques mois après le dispositif. Ces trajectoires n'ont pas vocation à être représentatives de l'ensemble des bénéficiaires de Prépa Compétences mais permettent de décrire et d'analyser les différents types de suites de parcours et d'observer une diversité de cas de figure, à l'image de l'hétérogénéité des publics orientés vers le dispositif.

La maturité du « projet », condition théorique d'entrée dans le dispositif mise en avant par les centres Afpa, apparait très variée d'un bénéficiaire à l'autre[46] :

- 6 d'entre eux ont un projet unique et précis, avec un souhait de formation affirmé ;
- 13 d'entre eux ont des idées de projets, parfois floues ou à vérifier : cela recouvre des situations de personnes hésitantes entre plusieurs projets, hésitant entre une formation ou un retour à l'emploi direct, ou envisageant un métier sans avoir réfléchi précisément au sujet de la formation pour y parvenir ;
- 11 intègrent Prépa Compétences sans projet de formation défini.

En ce qui concerne les types de sortie après Prépa Compétences, sur ces 30 bénéficiaires, 14, soit un peu moins de la moitié sont effectivement entrés en formation qualifiante, immédiatement à la sortie de Prépa Compétences pour 12 d'entre eux. L'entrée en formation est d'autant plus facilitée pour les bénéficiaires que le projet était déjà précisé avant l'entrée dans Prépa Compétences : ainsi, sur les 6 bénéficiaires qui avaient un tel projet de formation bien précis, les 6 sont entrés en formation.

Deux bénéficiaires sont entrés en formation après avoir validé leur projet dans Prépa Compétences, mais en autofinançant leur formation (en utilisant leur CPF ou des fonds propres), faute d'une offre de formation finançable au bon moment (date de démarrage de la formation finançable trop tardive par rapport à des formations non finançables plus rapides, OF identifié dans le cadre de Prépa compétences non présent dans le PRF ou les AFC, crédits AIF limités en fin d'année, etc.). Ce décalage entre la formation visée et les possibilités de financement est pour partie liée au découpage des rôles : l'Afpa validant la viabilité du projet sur le « fond », Pôle emploi assurant l'ingénierie financière *a posteriori*. Rien ne garantit alors à 100% que la formation identifiée pourra donner lieu à un financement public. Pour ces bénéficiaires, le passage dans Prépa Compétences n'a alors pas sécurisé l'entrée en formation.

En ce qui concerne les participants dont le projet était à définir ou à vérifier, l'entrée en formation dépend de la validation de leur projet à l'issue du parcours dans Prépa Compétences (8 sur 13 ont validé leur projet). Pour eux, Prépa Compétences, a permis de valider un projet de formation qui sécurise ensuite une entrée en formation.

Enfin, pour d'autres, le passage dans Prépa Compétences ne permet pas de préciser un projet formatif, et *a fortiori* d'entrer en formation. Pour 11 des bénéficiaires rencontrés soit un tiers de l'échantillon, le projet n'a pas été défini à l'issue de Prépa Compétences. La plupart de ces bénéficiaires étaient toujours sans solution quelques semaines après leur sortie. Seuls 2 étaient entrés en formation, dont 1 en formation de remise à niveau, 1 avait accédé à l'emploi. On peut alors s'interroger sur leur « maintien » dans le dispositif, une réorientation vers une autre prestation de définition du projet ayant pu être plus bénéfique pour eux.

[46] En procédant de la sorte, l'analyse reprend en tant que catégorie d'analyse la notion de « projet » issue de la pratique du terrain, qui est une notion pour le moins imprécise ou englobante. Nous nous basons sur les entretiens avec les participants et leur propre expression concernant leur « projet ».

Une moitié de bénéficiaires pour qui Prépa Compétences permet de sécuriser l'entrée en formation

14 des 30 bénéficiaires sont entrés en formation au terme de Prépa Compétences. Pour la moitié d'entre eux, Prépa Compétences a permis de sécuriser un projet qui était soit non défini, soit à préciser ou à confirmer. **Cela concerne majoritairement des personnes assez autonomes, dont le projet de formation était déjà défini ou a été précisé dans le cadre du dispositif.**

Pour ces bénéficiaires, **l'apport du dispositif repose dans les exercices de réentrainement proposés** (mathématiques, français, maitrise de l'outil information…) ainsi que dans la possibilité de réaliser des **immersions**, éléments jugés les plus utiles par les participants. Le travail sur le savoir-être est également cité par les demandeurs d'emploi comme un levier permettant de « *rester sur une dynamique positive* ». Le dispositif leur a enfin permis de s'informer davantage sur les formations à privilégier et les débouchés possibles (ce travail ayant été réalisé le plus souvent de manière autonome, *via* des recherches web ou les enquêtes métier). **Pour les participants avec les projets les plus clairs à l'entrée dans le dispositif, la plus-value de Prépa Compétences n'est pas toujours bien identifiée**. Ces derniers évoquent une entrée dans Prépa Compétences pour « *crédibiliser leur dossier* » et « *avoir plus de chances* » d'être acceptés en formation, sans qu'un travail particulier sur des freins préalables ou sur le projet à proprement parler n'apparait nécessaire.

Pour les projets les moins avancés à l'entrée dans le dispositif, Prépa Compétences a permis de « cadrer » les recherches et de donner de la crédibilité à leur projet. Cela concerne par exemple des personnes avec des expériences diverses dans le monde du travail mais étant en situation de reconversion professionnelle et/ou vivant une première expérience du chômage combinée à une méconnaissance des dispositifs de formation existants. Si leur projet est précisé à l'issue de la prestation, ces types de publics accèdent à la formation. Le dispositif joue un **rôle à la fois informationnel et cognitif** (permettant à la personne de se repérer sur le marché du travail et de la formation) mais aussi en termes **d'engagement et d'auto-efficacité** (capacité à être efficace dans la mise en œuvre de son projet).

Cela concerne également des personnes immigrées, ayant obtenu un diplôme à l'étranger, non reconnu en France, et souhaitant obtenir une qualification afin de sécuriser leur emploi. Ce type de public représente une proportion significative de notre échantillon. Ces participants ont peu fréquenté les institutions de la sphère emploi-insertion-formation, et trouvent dans l'accompagnement de l'Afpa une aide informationnelle tout à fait utile, étant donné la difficulté à se repérer dans le paysage institutionnel français. Ils apprécient en outre l'attention individualisée qui leur est portée.

Le point commun de ces personnes est qu'elles expriment le souhait de réaliser une formation. Celles-ci ne donnent pas forcément de priorité à l'emploi à court terme et ont une capacité de se projeter vers l'avenir. Ces personnes cherchent une voie, hésitent, ou bien encore souhaitent confirmer un projet. Elles correspondent ainsi à la cible de Prépa Compétences, telle que les professionnels de terrain la présentent.

Exemple : Dylan 26 ans, souhaitait se reconvertir dans le bâtiment. A son entrée dans Prépa Compétences, son projet est clair mais la formation qu'il a identifiée ne démarre que dans quelques mois et sa conseillère Pôle Emploi lui a conseillé le dispositif afin d'effectuer des « remises à niveau ». Ces exercices de réentrainement ont été utiles pour lui dans l'optique de son entrée en formation. Il effectuera deux immersions qui confirmeront son souhait d'entrée en formation « Techniques de base du bâtiment second œuvre »

« *Il n'y a rien de négatif. Ce qui m'a vraiment plus c'est qu'ils ont toujours été là derrière nous, pour nous aider, pour éviter qu'on baisse les bras.* »

Pour certaines d'entre elles, le projet de formation initialement évoqué à l'entrée dans Prépa Compétences ne correspond pas à la formation suivie à la sortie du dispositif. Entre ici en jeu le **travail d' « étayage »** réalisé par les formateurs de l'Afpa. Le projet « testé » dans Prépa Compétences est remis en cause à la suite des différents outils utilisés dans le parcours : des exercices d'entrainement ou tests « blancs » d'entrée ont indiqué une problématique de niveau scolaire ; une recherche sur le territoire a souligné que le projet visé correspondait à un secteur peu porteur d'emploi ; ou bien le demandeur d'emploi a changé d'avis en cours de dispositif, une nouvelle option ayant émergé, qui a pu être testée ensuite (mais pas systématiquement, le cadre du dispositif permettant assez peu les « réorientations » du projet).

Pascal, 53 ans est titulaire du CAP. Il a travaillé toute sa vie dans différents secteurs d'activité avant de re retrouver au chômage en 2019, une première expérience d'inactivité dans sa vie professionnelle. Il souhaite se reconvertir dans un autre secteur d'activité mais a un projet flou à son entrée dans le dispositif. Prépa Compétences lui a permis de se rendre compte que son projet initial, de devenir formateur, n'était pas réalisable. Il a finalement opté pour un projet dans le bâtiment, secteur dans lequel il a de l'expérience. Il est entré en formation au terme du dispositif.

« Je me suis rendu compte que dans mon projet initial il fallait un bagage que je n'avais pas. Et je ne souhaitais pas reprendre des études. J'ai donc changé de projet pour aller en entretien du bâtiment »

La durée d'accès à la formation, à la suite de Prépa Compétences, va être variable. Pour Maud*, la transition a été quasi immédiate « *J'ai eu beaucoup de chance d'avoir une place et j'ai eu le soutien de ma conseillère pôle emploi* ». Pour Ginette*, l'entrée en formation s'est même faite avant la fin de Prépa Compétences puisque l'Afpa lui a proposé une formation correspondant à son projet au bout de 4 semaines de prestation. Pour d'autres, l'entrée en formation a été plus longue, pour des raisons de calendrier ou parce que la problématique du financement a mis du temps à être résolue malgré la présentation du bilan et du projet validé auprès du conseiller Pôle emploi.

Pour une autre moitié de bénéficiaires, un dispositif qui ne permet pas de sécuriser une entrée en formation.

16 bénéficiaires sur les 30 rencontrés n'ont pas accédé à la formation grâce à Prépa Compétences. Derrière ce constat se cache une diversité de situations, parfois cumulatives.

Des publics « hors-cibles » (4 sur 16), c'est-à-dire ne correspondant pas *a priori*, au public à qui s'adresse le dispositif tel qu'il est mis en œuvre, mais qui se retrouvent dans Prépa Compétences à la suite d'une mauvaise orientation ou d'une mécompréhension des enjeux et des modalités du dispositif de leur part. Ces personnes entrent dans le dispositif avec des attentes en décalage avec le contenu de Prépa Compétences :

> François*, 25 ans, pensait démarrer la formation qu'il avait demandée à sa conseillère Pôle Emploi dans l'animation jeunesse. Il est surpris le premier jour. Il quittera PC sans bilan, à la suite d'un accident de la route pendant le dispositif. Cet accident a précipité la fin de son accompagnement et il n'a pas repris contact avec les formateurs. Il explique avoir peu évoqué le dispositif avec son conseiller Pôle Emploi depuis.

Des personnes priorisant l'accès immédiat à l'emploi, dont la formation n'est pas la priorité, préférant accéder à l'emploi : C'est le cas de Gregory*, 19 ans, orienté vers Prépa Compétences avec un projet de formation dans la mécanique mais ayant privilégié « un petit boulot » à la sortie du dispositif, bien qu'il ait apprécié la prestation et confirmé son projet. Dans son cas, le parcours permet une redynamisation du bénéficiaire, qui a simplement choisi de saisir une opportunité qui se présentait à lui (le dispositif permettant à la personne d'être plus active, disponible ou efficace dans ses recherches).

Des personnes cumulant des difficultés trop importantes pour tirer bénéfice du suivi de Prépa Compétences. Pour elles, le dispositif n'a pas permis de travailler efficacement un projet, encore moins d'entrée en formation. Cela concerne des personnes maitrisant mal la langue française, ayant des lacunes importantes dans la maitrise des savoirs de base, ou des personnes qui souffrent de problématiques périphériques (problématiques financières, mal logement, addictions…)[47].

> Prudence*, 32 ans a des difficultés d'apprentissage de l'écriture française, elle souhaite avoir des cours de langue mais n'a pas reçu de réelle réponse à ses attentés centrées sur cet apprentissage. Les ateliers 3 et 4 n'étaient pas adaptés à son rythme.
>
> *« Je suis motivée pour faire une formation. Si j'arrive à écrire pour moi les choses vont s'ouvrir. Si je sais pas écrire, je vais toujours rester dans le ménage »*
>
> Elle n'a pas pu entrer en formation dans le nettoyage en raison de son niveau scolaire et de maitrise du français. Prépa Compétence ne l'a pas aidée. Elle a pu effectuer une formation d'apprentissage de la lecture / écriture mais grâce à Pôle emploi, à sa demande (pas de proposition de l'Afpa en ce sens).

Cela concerne également des situations de personnes peu autonomes, pour lesquelles l'accompagnement dans Prépa Compétences a été particulièrement apprécié car plus intensif qu'à

[47] Ces problématiques n'ont pas toutes été constatées dans les 30 bénéficiaires interrogés à plusieurs reprises mais parfois été observées lors d'entretien unique ou d'observations sur site.

Pôle Emploi. Cependant ces personnes qui n'ont pas réussi à tirer des avantages du dispositif ni à capitaliser sur l'expérience acquise.

Michel, 57* a travaillé pendant 20 ans avant d'être licencié. Reconnu travailleur handicapé, il cherche un emploi depuis 10 ans.

A son entrée dans Prépa Compétences, il exprime le souhait de « travailler dans la mécanique ». Il appréciera grandement l'accompagnement du dispositif, en comparaison avec d'autres dispositifs suivis par le passé. « *Ici c'est différent, on est à notre écoute et chacun travaille à son rythme* ». Néanmoins, la période d'immersion qu'il devait suivre est annulée et à la fin du dispositif, Michel perd pied, situation aggravée par le confinement. Quelques semaines après être sorti du dispositif, il se considère toujours en « galère ».

L'échec du parcours dans Prépa Compétences peut également être lié à des problématiques de financement. Marie-Ange* a précisé et validé son projet lors de son parcours mais n'est pas entrée en formation faute de financement. Dans son cas, il s'agit d'une déconnexion entre le projet validé, un diplôme universitaire, qui correspondait à son souhait, et la réalité du marché de la formation (pas de financement pour les diplômes universitaires dans sa région). Autre situation, celle de Lou* qui s'est vue opposer un refus de financement de son CAP petite enfance par Pôle emploi, mais qui a finalement décidé de suivre cette formation en s'autofinançant. Pour elle, Prépa Compétences n'a pas permis de sécuriser l'accès à la formation et lui occasionne des frais importants.

Focus sur les participants de Prépa Compétences à distance

10 bénéficiaires de Prépa Compétences à distance ont été interrogés dans le cadre de l'évaluation, 5 en Hauts-de-France et 5 en Auvergne-Rhône-Alpes Ces participants ont intégré le dispositif entre mars 2020, au début du confinement et juillet 2020. Ils ont été interrogés à l'automne 2020, quelques semaines après leur sortie de Prépa Compétences

De manière générale, les profils et parcours antérieurs de ces bénéficiaires dans le dispositif sont les mêmes que ceux du parcours « classique » de Prépa Compétences et présentent une grande hétérogénéité comme décrit ci-avant.

- **Des orientations conditionnées par le contexte sanitaire**

La moitié des bénéficiaires rencontrés devaient initialement suivre Prépa Compétences dans un centre Afpa mais leur session a été reportée en raison du confinement de mars 2020.

> *Cécilia* était inscrite sur une session en présentiel annulée au début du confinement. Elle n'a pas hésité une seconde lorsqu'on lui a proposé de le suivre à distance : « J'ai pas hésité, ça me permettait de faire le point, et je n'avais pas de contrainte, les horaires concordaient ».*

Pour d'autres, Prépa Compétences à distance est venu répondre à l'incapacité à suivre le dispositif en présentiel, pour des raisons de mobilité :

> *Aya* avait déjà été orientée vers Prépa Compétences avant le confinement de mars 2020 mais n'avait pas pu s'y rendre faute de moyen de transport « C'était trop loin de chez moi, c'était compliqué en transport et je n'ai pas de voiture, donc je me suis dit que j'allais attendre pour tenter une formation plus tard »*

- **Des parcours plus « souples »**

En tendance, les parcours des bénéficiaires sont organisés avec plus de souplesse à deux niveaux. Dans la durée, les parcours varient entre quelques jours pour les plus courts et 5 semaines, en fonction des besoins et de la situation des personnes.

> *Elina*, 23 ans, n'est restée que 4 jours dans le dispositif car elle a très rapidement trouvé une formation. Souhaitant initialement devenir aide-soignante, elle a trouvé un apprentissage en ADVF auprès d'un organisme de formation qui a rapidement validé sa candidature.*

Dans l'organisation quotidienne, des rendez-vous collectifs sont fixés en début de matinée et fin de journée mais une grande autonomie est laissée aux demandeurs d'emploi en dehors de ces points, leur permettant d'organiser leurs ateliers en fonction de leurs contraintes personnelles.

- **Une plus grande autonomie nécessaire**

La modalité à distance requiert une plus grande autonomie pour les demandeurs d'emploi et une maitrise des outils numériques utilisés (recherches sur internet, traitement de texte). Les bénéficiaires rencontrés se disaient autonomes dans leur recherche d'emploi et à l'aise avec les outils numériques, même si certains ont pu rencontrer des problèmes techniques, vite réglés, au démarrage du dispositif.

Cela requiert des vérifications au préalable auprès du bénéficiaire afin de s'assurer de sa capacité à suivre le dispositif dans de bonnes conditions.

- **Une facilité d'accès au dispositif pour les publics éloignés des centres Afpa**

Prépa Compétences en présentiel touche en très grande majorité des publics à proximité d'un centre Afpa déployant le dispositif. Les agences Pôle emploi orientant vers le dispositif sont celles de la zone géographique du centre, rarement au-delà. Prépa Compétences à distance a alors permis à des personnes qui ne se seraient pas rendues dans les centres pour des raisons de mobilité de bénéficier du dispositif.

- **Une émulation de groupe moins présente**

La force du groupe, particulièrement appréciée dans la modalité en présentiel, s'exprime différemment dans Prépa Compétences à distance : les temps communs lors des classes virtuelles se limitent à une heure le matin et une heure et soir et ne permettent pas les échanges informels et l'entraide tout au long de la journée, contrairement à ce qui est apprécié dans la modalité « classique ».

> *« Toutes les personnes n'ont pas gardé de liens, on était comme des invités à un forum, il n'y a pas eu de lien personnel, on n'est pas allés boire un café… c'est dommage pour la dynamique de groupe » (Mana*, 56 ans)*

- **Les apports perçus**

Les motifs de satisfaction et apports perçus par les bénéficiaires sont globalement de la même teneur entre modalité à distance et modalité en présentiel.

Les bénéficiaires apprécient l'accompagnement et les conseils des formateurs Afpa, et considèrent globalement qu'il s'agit d'une étape utile dans leur parcours vers la formation.

« Prépa Compétences ça nous oriente vers les sites et les informations dont on a besoin pour faire les recherches. Ça a été un plus. Je n'ai pas eu à me demander où je dois chercher pour trouver une formation. Ça nous aide à avoir les bonnes informations. Ça évite de chercher sans savoir où aller. Et si on a des questions on a quelqu'un qui nous répond. » (*Olivier*, 33 ans)*

Jelena se sent aujourd'hui mieux outillée sur les démarches à effectuer pour trouver une formation, même si elle n'a pas encore finalisé son projet*

Mana, 56 ans, a intégré une formation de 6 mois à distance aboutissant à un titre professionnel. Même si elle a trouvé cette formation par elle-même, elle considère qu'elle n'aurait pas franchi le pas sans Prépa Compétences. Cela lui a permis de ne plus être effrayée par les formations à distance qu'elle n'avait jamais expérimentées.*

Certains, parmi les plus autonomes, n'identifient pas de plus-value significative de la prestation dans leur parcours. Selon eux, ils auraient abouti au même résultat sans avoir suivi Prépa Compétences, ayant trouvé eux-mêmes la formation.

Karine, 46 ans avait un projet bien défini avant son entrée dans le dispositif et avait réalisé un bilan de compétences confirmant son projet. Elle explique ne pas avoir compris l'intérêt de suivre ce programme. Sa conseillère lui a indiqué qu'il fallait qu'elle le termine pour bénéficier d'un financement de Pôle emploi.*

B. Les principaux motifs de satisfaction

Indépendamment des effets sur leur parcours, les bénéficiaires interrogés évoquent une **satisfaction globale du dispositif.** Seuls 9 d'entre eux disent avoir été globalement insatisfaits ou déçus par le dispositif. Ils évoquent des motifs d'insatisfaction liés à l'inadaptation du dispositif par rapport à leurs attentes ou mettent en question l'utilité de la prestation vis-à-vis de leur situation.

Pour les autres, les motifs de satisfaction sont de plusieurs ordres.

La relation aux équipes de l'Afpa

- **Une satisfaction vis-à-vis de l'encadrement par l'Afpa (8 bénéficiaires sur 10)**

L'encadrement proposé par les équipes de l'Afpa constitue l'un des atouts majeurs identifiés et indiqués par les demandeurs d'emploi bénéficiaires de Prépa Compétences. Ils identifient **deux points de satisfactions principaux : la bienveillance de la part des encadrants et le temps accordé/l'intensité de l'accompagnement.**

> *« On a des personnes qui nous mettent en confiance, c'est agréable, on est encadrés. Tout à l'heure je me suis trompé, la dame est venue, elle m'a rassuré » (Thierry* 42 ans)*

> *« Ici ils prennent le temps de suivre chaque personne » (Didier* 47 ans)*

Les formateurs sont perçus comme présents tout au long du parcours et ayant un rôle de point d'appui auprès des bénéficiaires. Nombreux sont les participants de Prépa Compétences à mettre en avant le rôle d'écoute, les conseils ainsi que la « remotivation » permise par l'apport de l'encadrement de l'AFPA. Cet apport semble davantage ressortir des entretiens réalisés auprès des bénéficiaires particulièrement motivés et avec un projet bien identifié.

Marie-Ange* souhaite devenir psychologue clinicienne à 43 ans. Elle pensait qu'on la dissuaderait mais au contraire elle a été bien évaluée et conseillée. Les effets en termes de reprise de confiance sont réels.

« Je n'y croyais plus et ils m'ont redonné confiance. Tous les tests ont montré que j'en étais capable »

Les formateurs intervenant dans Prépa Compétences ont des profils, approches et compétences différentes. Nous pouvons ainsi supposer que c'est la relation interpersonnelle mise en place entre le bénéficiaire et l'accompagnement qui est particulièrement appréciée par les bénéficiaires. C'est pour cette raison que des bénéficiaires manifestent un mécontentement vis-à-vis de certains formateurs en comparaison à d'autres : « *Le courant passe ou ne passe pas* ».

Pour les bénéficiaires de Prépa Compétences déjà passés par un autre dispositif, l'appréciation de l'apport des formateurs est souvent exprimée en comparaison avec ces expériences antérieures. L'intensité de l'accompagnement et la proximité formateur/participant sont ainsi souvent valorisés à l'avantage de Prépa Compétences est perçu moins positivement.

Ce niveau d'appréciation largement partagé n'empêche pas certaines problématiques ressenties par quelques-uns des bénéficiaires interrogés dans les 4 centres AFPA visités : Certaines **difficultés ont pu être identifiées de la part des demandeurs d'emplois à faire entendre leur projet et leurs besoins aux intervenants de l'Afpa.** Ceci interroge la dimension de co-construction.

Zoé*, bénéficiaire de Prépa Compétences, a exprimé des difficultés à faire comprendre son projet à l'intervenante de l'atelier 1. Zoé dit vouloir « *faire du secrétariat* ». Sa référente en conclut qu'une formation d'assistante comptable serait adaptée alors que cela ne correspond pas au projet de Zoé. « *Ma conseillère [elle parle de la référente] est restée bloquée là-dessus et du coup après j'ai dû tout refaire sur secrétaire* ». Elle estime avoir perdu du temps et a été déçue du démarrage de Prépa Compétences pour cette raison.

L'appréciation du contenu et des ateliers

- **Des contenus d'ateliers diversement appréciés**

Le niveau d'appréciation indiqué par les bénéficiaires n'est pas seulement lié au contenu des ateliers mais surtout aux bénéfices qu'ils en perçoivent. L'expression de mécontentement à l'égard du côté « scolaire » des ateliers de remise à niveau en maths ou français sont néanmoins fréquemment exprimés par les publics.

Certains bénéficiaires analysent leur parcours dans Prépa Compétences de manière transversale et en tirent une satisfaction globale avec des bénéfices identifiés en termes de **gain de confiance en soi, de maîtrise des outils numériques, et une satisfaction vis-à-vis de la refonte du CV.**

> *« Je suis heureuse de venir ici. Ça me donne confiance en moi. Je n'ai pas été à l'école, je n'ai pas travaillé, mon problème c'est de me vendre dans un entretien » (Maryline*, 52 ans)*

Concernant le gain de confiance en soi, l'atelier 5 fait partie des points forts cités par plusieurs bénéficiaires : *« On a fait une activité pour mieux découvrir notre personnalité, ce qu'on voudrait faire, nos défauts. On se découvre soi-même. J'ai dit des choses fortes sur moi-même. Ça aide à s'exprimer en groupe. Quand on est à Pôle Emploi, il n'y a pas de lieux comme ça où on peut échanger » (Jordan*, 30 ans).*

Les personnes maitrisant le moins l'outil informatique expriment une réelle satisfaction vis-à-vis de l'atelier numérique et estiment avoir « *beaucoup appris* ».

Le contenu des ateliers 3 et 4 font cependant l'objet de fréquentes critiques parmi les bénéficiaires interrogés. Le **travail en autonomie sur ordinateur** et le passage de tests est notamment source d'insatisfaction et de démotivation. Si certains bénéficiaires voient un intérêt – sur le principe – à se « *remettre le pied à l'étrier* » avec une remise à niveau en compétences de base, les modalités pédagogiques adoptées provoquent « *fatigue* », « *agacement* » et le sentiment de devoir compter uniquement sur soi-même et à prendre seul conscience de ses propres lacunes sans toujours des solutions adaptées pour y remédier.

> *« On me met devant un ordi et c'est débrouille-toi ». « C'est ultra scolaire, je remplis des cases, et si je comprends pas, ben j'ai pas de réponse ou d'aide » (Jérôme*).*

Par ailleurs, les **modalités du programme, et notamment la durée** ne font pas l'unanimité. Certains ont vécu leur **participation à certains ateliers comme « forcée »** alors qu'ils n'identifiaient pas de besoin particulier dans le domaine. Ces personnes n'ont pas vu Prépa Compétences comme un dispositif modulable et ont été contraints de participer à l'ensemble des ateliers, rallongeant ainsi leur parcours. Certains intervenants de l'Afpa admettent en effet conseiller aux bénéficiaires de suivre

l'intégralité du parcours considérant « *qu'il y a toujours quelque chose à en tirer* ». Cette posture a pour conséquence une **lassitude de la part de certains bénéficiaires qui aimeraient que leur parcours avance plus rapidement**. Pour eux, Prépa Compétences a été trop long et certaines semaines ont paru « *interminables* ».

« *4 jours par semaine c'est un peu long. Je me suis un peu ennuyée. On parle très peu de nos projets de formation finalement* » *(Sylvie* 49 ans)*

- **L'apport du groupe**

De manière transversale, **l'interaction avec les autres participants de Prépa Compétences** est souvent citée comme motif de satisfaction par les bénéficiaires. Cela permet aux participants de rencontrer et d'échanger avec des personnes d'un autre milieu social, avec un profil différent du leur, ou au contraire avec des personnes ayant un projet correspondant à une expérience actuelle ou passée d'un autre participant. Au-delà du contenu des ateliers, les **échanges avec les autres individus**, qu'ils soient convenus dans le cadre d'un atelier ou informels sur les temps de pauses ou de repas, **contribuent à la formalisation et l'avancement du projet des participants**. L'émulation de groupe est ainsi largement plébiscitée et permet à des individus aux réseaux limités de rencontrer et de mettre en débat leur projet de manière formelle et informelle. Certains participants sont sortis d'une situation qu'ils caractérisaient eux-mêmes d'isolement.

« C'est bien qu'il y ait des profils différents, on discute » (Pierre, 53 ans)*

« C'est en discutant à la cantine avec une autre personne que j'ai réalisé que je ne pouvais pas faire de gros déplacements et que chauffeur de bus urbain était mieux pour moi » « Dommage qu'il n'y ait pas plus de temps d'échanges prévus comme ça, car ça aide beaucoup » Sadio, 54 ans*

« Je suis tombé dans un super groupe, grâce à ça on a bien avancé » (Pascal 53 ans)*

- **La possibilité de réaliser des immersions**

Pour les participants ayant réalisé une ou plusieurs immersions lors de leur parcours, ces dernières ont été un **élément déterminant de leur parcours dans Prépa Compétences** et à ce titre ont été largement appréciées. Ces expériences leur ont permis de confirmer ou d'infirmer un projet mais également de les mettre en confiance vis-à-vis d'une entrée en formation.

Maud, 55 ans, souhaite se reconvertir après un licenciement. Elle considère que l'immersion réalisée a été déterminante dans son parcours pour lui faire comprendre ce qui lui plairait et ce qui ne lui plairait pas.*

Roger, 39 ans, a pu réaliser une immersion dans une session d'examen du centre de formation qui l'a mis en confiance dans l'optique de son projet.*

Néanmoins, quelques rares bénéficiaires exprimaient des réticences à l'entrée dans le dispositif et ont pu se sentir forcés de réaliser des immersions.

Michel, 36 ans, explique s'être senti « un peu obligé d'en faire une » car il devrait en faire durant la formation. Il était prêt à tout faire pour que son dossier soit le plus solide possible : « Si je dois faire 20 stages, je vais les faire ».*

- **Des effets constatés sur la confiance en soi**

Quels que soient les types de sorties des participants à Prépa Compétences, la quasi-totalité expriment des effets positifs sur leur confiance en soi, le dispositif ayant pour certains permis de rompre un isolement, de prendre conscience de leurs capacités et de lever certains freins psychologiques enclenchant une réelle dynamique à court terme. Les gains en confiance en soi semblent réels.[48]

> « *J'ai appris des choses, comme rédiger le cv. Je ne savais pas que j'avais autant de compétences transversales. Je n'ai pas confiance en moi » (Sullyvan*, 19 ans)*

> *« Ça me remet en confiance de voir qu'on est capable de réapprendre des choses. Ça ne sert à rien de rester à se morfondre » (Jordan*, 30 ans)*

Ces gains de confiance en soi correspondent à des effets de dynamisation et d'activation des personnes. Dans certains cas, cela suffit à mettre les participants dans une capacité à se saisir des opportunités, notamment d'emploi. Ceci permet de comprendre pourquoi des sorties vers l'emploi sont réalisées alors que le dispositif a vocation à favoriser les entrées en formation.

[48] Dans le cadre d'une étude quantitative, un questionnaire incluant des questions sur la confiance en soi ou encore le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) permettrait d'objectiver ce constat. Pour une étude par questionnaire sur une population de jeunes en Ecoles de la 2e chance, cf. Vallée S. (2018). « Le passage par les Écoles de la deuxième chance : un pas vers un renforcement des croyances d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 1(1), 71-89.

6. DISCUSSION

Nous proposons ici de discuter plusieurs observations et constats issus du terrain, qui interrogent les pratiques d'accompagnement mises en œuvre dans le cadre de Prépa Compétences. Cette partie a une vocation moins évaluative à proprement parler, et davantage analytique. Il s'agit, en repartant des principes d'action de Prépa Compétences et de son effectivité, de tenter de pointer différentes tensions qui semblent traverser ce dispositif. Une réflexion sur ces tensions peut permettre aux concepteurs et acteurs du dispositif de le faire évoluer.

Une première tension réside dans la notion de « projet », qui est omniprésente dans les pratiques et les discours, mais qui reste cependant indéfinie.

Une seconde tension porte sur le contenu du travail réalisé sur ce projet, quelles que soient les définitions qui en sont retenues. L'expérience passée des bénéficiaires apparaît finalement assez peu, au profit d'une approche théorique de la compétence individuelle.

Une troisième tension réside autour des modes d'accompagnement, fortement centrés sur les individus par le biais d'une double approche (scolaire et sociocognitive). Ceux-ci permettent de « réassurer » les participants d'un point de vue psychologique, mais avec un appui sur les compétences professionnelles réduit et qui pourrait être conforté.

Une dernière tension porte sur la dimension d'intermédiation avec les entreprises. Celle-ci est réduite, au profit d'un travail sur les personnes. Un développement de l'intermédiation avec celles-ci, que permettrait l'approfondissement du partenariat entre l'Afpa et Pôle emploi, pourrait permettre de mieux tirer profit des expériences d'immersion et de concevoir les compétences de façon moins théoriques et plus située ou réelle.

A. La notion de « projet », omniprésente mais indéfinie

La notion de projet occupe une place centrale dans les pratiques d'accompagnement à l'emploi et globalement dans la sphère de l'insertion et de la formation. La notion s'inscrit dans un mouvement tendanciel d'individualisation des politiques dans ces domaines. L'injonction au projet est devenue *« une sorte de dogme* : *avoir un projet serait une condition, sinon nécessaire mais en tout cas décisive pour réussir une démarche de formation-insertion »*[49]. Elle participe à la psychologisation des rapports sociaux comme l'a noté Robert Castel dans différents travaux.[50]

[49] Coquelle C, 1994, « Attention projet ! », *Formation Emploi,* n° ° 45, janvier-mars, pp. 25-32.

[50] « Avec le chômage de masse et la précarisation de l'emploi, le travailleur n'est plus perçu comme étant automatiquement apte à travailler. Il faut le « mettre à niveau », d'autant plus qu'en raison des changements technologiques, il n'est plus qualifié une fois pour toutes pour assumer un travail jusqu'à sa retraite. Il faut donc le prendre en charge à travers des techniques d'insertion, les parcours de qualification, les suivis individualisés… à travers lesquelles on essaie de hausser le niveau, non seulement de qualification, mais aussi de motivation, la

D'un point de vue historique la notion de projet apparaît tardivement, dans les années 1960-70. Cette décennie est celle qui marque le pas avec le principe de métiers, transmis de génération en génération, pour laisser place aux professions, qui vont requérir davantage de formations longues privilégiant davantage les habiletés intellectuelles et langagières plutôt que manuelles[51]. C'est aussi celle la montée progressive du chômage de masse qui engendre de nouvelles formes d'orientation prenant davantage en compte la notion de parcours professionnel non plus comme une trajectoire déterminée et rectiligne, mais plutôt comme des moments constitués de « transitions, de crises et de rebonds » (*ibid.*). Dès lors, une nouvelle conception de l'orientation se dessine où le principe de projet professionnel, de mobilité, de réorientation, de reconversion, va servir progressivement « de boussole d'orientation en vue de sécuriser la transition actuelle et anticiper une transition à venir »[52]. Cependant, pour un adulte, le projet ne revêt pas le même sens selon qu'il s'agit d'une mobilité professionnelle souhaitée ou imposée par des exigences économiques, l'obligeant à être flexible. En outre, pour des populations plus jeunes, à qui l'on demande d'avoir un projet d'orientation, la notion de projet peut se révéler être une « aporie »[53] dans la mesure où les entrées en formation sont très largement régulées par l'offre disponible. En raison de divers mécanismes liés à la hiérarchisation des filières et à la relégation de jeunes de milieux populaires, certains jeunes sont invités à avoir un projet alors qu'ils suivent une filière professionnelle qu'ils n'ont pas choisie.[54]

Dans la littérature, cette approche par le projet donne lieu à diverses interprétations qui révèlent la complexité de cette notion et peut éclairer certaines difficultés rencontrées dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi inscrits à Prépa Compétences.

Le projet peut être défini comme une *« anticipation opératoire »*[55]. Il renvoie à une construction dynamique, temporalisée et linéaire, et implique de la part des individus des actions en vue d'un changement. Le psycho-sociologue J.-P. Boutinet considère que faire état de projet professionnel relève d'un volontarisme institué, qui érige en principe que tout individu, jeune ou adulte, dispose d'une autonomie de vie suffisante pour penser son propre devenir ou celui d'une insertion professionnelle.

Avoir un projet et pouvoir le mettre en œuvre suppose en effet des aptitudes multiples, en particulier une aptitude à la projection et à la mobilisation de ressources et de compétences indispensables à sa réalisation. Cela suppose des aptitudes cognitives, en termes de connaissance de son environnement afin d'agir en lien avec ses aspirations.

L'injonction au projet convient donc davantage à ceux qui ont une capacité à se mobiliser pour rester « en projet ». Ceci pose la question de ceux qui ne sont pas en situation d'autonomie mais de

capacité de faire des projets, etc. » Castel R. *et al.*, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies pratiques*, 2008/2 n° 17, p. 15-27.

[51] Boutinet J-P., 2012, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

[52] Boutinet J., 2013, « Projet professionnel », dans Jorro A. (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 245-247). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

[53] Dagot C., V. Dassié, « L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin », *Formation emploi*, 128 | 2014, 7-29.

[54] Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Solaux G. « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* 26 (4), p. 459-482, 1997.

[55] Boutinet J-P., 2012, *Anthropologie du projet*, op. cit.

dépendance, confrontés à vivre dans le moment présent, en prise avec des situations de vulnérabilité qui les détournent d'un projet possible. Pour des personnes en situation de grande précarité, l'injonction au projet ne suffit donc pas à permettre la construction d'un projet.[56] Boutinet souligne donc que le projet ne concerne qu'une partie de la population, celle qui peut bénéficier de parcours réguliers ce qui vient questionner un rapport d'équité pour l'accès au travail. Que faire de ces personnes hors projet pour leur insertion professionnelle ?

Abordant autrement la question, mais aboutissant à des conclusions qui re-questionnent non d'un point de vue moral mais économique, la notion, l'économiste J.-F. Germe[57] souligne deux caractéristiques en tension du projet :

- il met en avant un individu autonome, « doté d'un but ». Ce but renvoie à ce qui est attendu socialement d'un individu, à savoir « veiller à son employabilité », « savoir faire des choix », et usage « des ressources et de (ses) droits pour atteindre des objectifs ayant une valeur ».
- il présuppose la mise en œuvre d'une démarche explicite, la mise en évidence de moyens, d'objectifs soit d'un plan d'action. Il implique souvent « un horizon suffisamment lointain pour permettre d'ordonner des étapes conduisant à l'atteinte du but du projet ». Le projet présuppose une certaine stabilité des états du monde.

Cette tension entre, d'un côté, une stabilité liée à la planification d'un projet et, de l'autre, les exigences de flexibilité, renforce l'incertitude et porte à des conséquences dans trois domaines :

- celui du choix d'une formation qui puisse être in fine valorisable. Pourquoi accroître son niveau de formation si le risque de chômage à l'issue de la formation n'est pas réduit d'une manière assurée ?
- celui des horizons d'action des personnes : n'est-il pas plus prudent de prendre des décisions dont les conséquences peuvent s'apercevoir rapidement, plutôt que de se projeter dans un avenir sans visibilité ? La flexibilité ne vaut-elle pas mieux dans le contexte économique ?
- celui, enfin, de la pertinence même du projet dans un contexte aussi peu lisible et incertain

Cette tension engendre des *comportements assurantiels* risquant de développer en contrepartie une attirance pour l'immédiatement « utilisable » au détriment des formations de portée plus générale. Elle peut inciter au développement d'attitudes opportunistes qui consistent à se ménager des changements de stratégies, de formation, de filières en fonction d'opportunités. Cette attitude qui peut donner à voir, du point de vue des acteurs institutionnels, ce qui va être nommé « *parcours chaotique* », peut au contraire être considérée comme une stratégie rationnelle qui saisit les opportunités au moment où elles se présentent.

[56] Une étude sur une cohorte de jeunes précaires suivis par la Garantie jeunes a souligné que seuls une partie d'entre eux, avec les positions sociales (relativement) les plus assurées, étaient capables de se projeter vers l'avant, d'utiliser l'aide et l'accompagnement dans une visée projective. Les jeunes les plus en difficulté utilisaient cette aide davantage pour solder des difficultés anciennes ou vivre dans le présent. Cf. Couronné J., Loison-Leruste M., Sarfati F., 2016, *La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes*, Rapport de recherche n° 101, Paris, Centre d'études de l'emploi et du travail.

[57] Germe J.-F., 2010, « Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail ». Cnam, Lise. *Papers*, 96/4 p. 1125-1138.

Pour Germe, cette attitude esquisse de nouveaux rapports à l'emploi et à la formation, marqués par la volonté de saisir des opportunités et de développer des comportements d'exploration, de tâtonnements d'essais-erreurs. « Il s'agirait moins, pour les personnes, de se former à un métier pour lesquels elles imaginent des débouchés que de trouver des "positions" offrant le maximum de possibilités de saisir des opportunités. »

Cette analyse, proposée ici à partir de deux approches différentes, l'une plutôt centrée sur les dimensions subjectives des personnes, l'autre davantage en prise avec les processus de régulation du marché du travail, conduit à montrer que la notion de « projet » érigée comme préalable à l'engagement dans un parcours de formation, convient à une partie assez limitée de la population des demandeurs d'emploi.

Ces constats ne seraient-ils pas de nature à éclairer les comportements de certains DE qui se sont engagés dans ce parcours mais finalement l'ont suspendu ou arrêté en raison de nouvelles opportunités d'emplois ou ceux qui finalement renoncent à s'engager dans un parcours aussi long ? Le projet est-il un préalable vraiment nécessaire pour s'engager dans une voie formative et retrouver une place dans le marché du travail ? L'expérimentation ou les essais sans projet dans des emplois nouveaux pour ces DE ne pourraient-elles pas constituer des voies complémentaires à explorer pour permettre le retour à l'emploi ?

Nous avons de plus relevé l'imprécision entre deux appréhensions du projet, mobilisées dans une logique institutionnelle : le projet « de formation » et le projet « professionnel ». L'ambiguïté qui existe entre ces deux termes nous paraît difficile à lever, tant la définition d'un projet de formation renvoie à un projet plus large de carrière professionnelle ou de reconversion, dans un contexte d'incertitude.

B. Une faible prise en compte de l'expérience passée dans le travail sur le projet

Une seconde tension observée renvoie à la faible prise en compte de l'expérience personnelle dans l'élaboration ou la confirmation de ce projet. Dans les entretiens faits avec les bénéficiaires du dispositif, deux cas de figure semblent émerger relatifs à cette élaboration du projet :

- dans un premier cas de figure, les bénéficiaires disent avoir un projet et celui-ci semble « réaliste » aux formateurs. Ces derniers les encouragent alors à trouver des organismes de formation susceptibles de proposer des offres dans le domaine envisagé ;
- dans un second cas de figure, les bénéficiaires sont davantage hésitants sur leur projet, ou bien n'ont pas de projet constitué, ou bien les formateurs évaluent d'une façon plus critique ce dernier. Ils vont alors suggérer de réaliser une enquête et/ou une immersion, dans une visée de confrontation au « réel ».

Ces deux cas de figure schématiques traduisent une réelle volonté d'ajustement à la situation individuelle de chaque DE. Toutefois, cette relation d'accompagnateur à accompagné fait peu de place à l'expérience professionnelle antérieure. Celle-ci reste plutôt *évoquée* comme point de référence permettant de considérer la pertinence du projet, mais elle est rarement considérée comme un gisement de potentiels à explorer. Or, le passé personnel, professionnel ou extra-professionnel, constitue une référence importante pour aider le formateur à faire l'hypothèse des capacités du bénéficiaire à se réinsérer. Toutefois, il est rarement envisagé comme matière à un travail réflexif

permettant de faire expliciter précisément les compétences que ces expériences ont déjà permis de développer. La logique du projet donne priorité à une représentation théorique de l'adéquation entre ses aspirations et le marché du travail, dans laquelle les expériences passées sont peu discutées. Par opposition à un échange véritablement dialogique entre accompagnateur et accompagné, permettant de faire appel aux ressorts de l'identité narrative dans laquelle le sujet se réalise comme ayant un passé, un présent et un avenir, l'approche se base sur un échange plus schématique ou linéaire.[58] Les expériences passées vont avant tout servir d'indices sur la pertinence du projet, *aux yeux des formateurs*, avant d'être un appui pour la *co-construction* d'un projet.

Par ailleurs, si le passé est appréhendé comme une richesse de potentiels à faire advenir, revenir sur ce temps révolu pour un DE ne signifie plus revenir seulement sur le passé scolaire, qui résonne souvent avec échec, mais plutôt revenir sur les expériences de travail, qui sont souvent riches et nombreuses pour la plupart d'entre eux[59]. Cette distinction entre passé scolaire et passé professionnel ou social est peu évoquée chez les formateurs qui s'attachent, en conformité avec la philosophie intrasubjective du dispositif, à faire prendre conscience des manques dans le champ scolaire avant de faire prendre conscience des acquis de compétences dans des domaines professionnels. Paradoxalement et en dépit de ce que cherchent à faire les formateurs souvent très soucieux de la revalorisation des personnes, on peut quand même constater que les DE sont plutôt renvoyés à leurs manques dans le champ scolaire (approche *déficitaire*) au lieu d'être réhabilités sur leurs potentiels dans le champ professionnel (approche *expériencielle*).

Dans la manière dont ces DE évoquent leurs passés professionnels, rares sont ceux qui en font part positivement. Le fait est, que, si l'on se réfère à Dewey[60], abandonner l'expérience au « flux général de la vie constante, que nous avons tant de mal à saisir », (…) « la laisser informe », ne peut pas produire pour le sujet la conscience d'une expérience. Il est effectivement fréquent de constater dans les entretiens que les personnes interrogées soulignent qu'elles n'ont pas d'expérience dans le domaine professionnel visé, alors que les différents métiers ou petites expériences professionnelles exercés auparavant pourraient tout au contraire montrer qu'elles y ont acquis de nombreuses compétences utiles pour le métier visé. Cette conscience de l'expérience, qui est une « réserve préorganisée de connaissances à disposition »[61], ne pourrait-elle pas être envisagée dans le cadre de ce dispositif qui s'attache à l'individualisation du parcours de chaque personne ? Il existe bien des ateliers portant sur les compétences transférables mais les participants interrogés (dans le cas du centre de B) regrettaient une approche trop théorique ou conceptuelle et peu assez fondée sur leurs propres expériences.

[58] Nous nous inspirons ici de l'extrait suivant : « En aidant les individus à donner une orientation pourvue de sens, appropriée à leurs aspirations, le projet contribue ainsi au sentiment d'identité. Il amène le sujet à s'assurer de sa continuité, c'est-à-dire à se réaliser comme. Elaboré dans le présent en lien avec les événements passés et futurs, il fait de la sorte appel aux ressorts de l'identité narrative analysée par Paul Ricœur. » Dagot C., V. Dassié, « L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin », *op. cit.*

[59] Plusieurs parcours témoignent ainsi d'une faculté individuelle de rebond, de réorientation, de reconversion, chez de nombreux individus confrontés à des obstacles (licenciement, maladie, etc.), et sans que cela soit le fruit d'une injonction institutionnelle à un projet.

[60] Dewey J., 1915, *L'art comme expérience*. Paris, Gallimard, 2010.

[61] Schütz A., 1987, *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck, p. 201.

Cette réflexion sur l'expérience ne pourrait-elle pas alors ouvrir à une palette plus large de modalités formatives, en explorant par exemple pour certains de ces demandeurs d'emploi des VAE (validation des acquis de l'expérience) partielles qui seraient sources de revalorisation identitaire et professionnelle ? Alors que de nombreux DE soulignent que les différents ateliers, aussi intéressants soient-ils, ne leur ont pas vraiment servi dans leurs démarches ultérieures (y compris ceux qui sont entrés dans une formation qualifiante), ne serait-il pas intéressant d'expérimenter des ateliers d'analyse de l'expérience professionnelle, qui leur permettraient de mieux repérer leurs acquis en termes de compétences professionnelles ? Dans un seul cas de bénéficiaire rencontré, une réflexion s'est ouverte sur une procédure de VAE. Des situations de compétences personnelles passées ou présentes (par exemple le cas d'un homme conjoint d'une assistante familiale et à ce titre œuvrant à l'éducation d'une jeune fille placée au domicile, ou encore le cas d'une femme avec de multiples expériences artistiques ou de bénévolat associatif) s'accordent mal avec la grille d'action des formateurs.

Une telle approche nécessiterait que les formateurs soient formés à la manière de faire advenir par des séquences réflexives les compétences acquises par l'expérience, mais surtout qu'ils puissent prendre de la distance avec le cœur de métier de l'Afpa, relativiser la place des acquis scolaires dans le développement des compétences des personnes. Or cette focale scolaire reste importante comme nous le développons ci-dessous. On constate à ce niveau une nouvelle tension, inhérente cette fois aux conceptions pédagogiques qui sous-tendent la conception de ce dispositif. D'un côté le dispositif s'attache à redonner aux demandeurs d'emploi les moyens de faire advenir leurs projets, souvent par le biais d'une formation qualifiante, mais de l'autre, le travail engagé avec ces DE revêt fréquemment des formes très scolaires.

C. Des logiques d'accompagnement entre focale scolaire et remobilisation des personnes

Une focale scolaire qui se perpétue dans le dispositif mais sans capacité de réaliser une remise à niveau

L'accompagnement réalisé au sein des centres Afpa empreinte fortement à une logique scolaire, comme cela a été pointé à plusieurs reprises. Une focale est ainsi placée sur le « niveau » des bénéficiaires, vu comme un indice de leur capacité à entrer dans la formation visée. Lors des premiers jours, des tests sont réalisés visant expressément, comme cela a été entendu dans plusieurs centres, à observer le « *niveau* » de la personne. Les tests correspondent à des pratiques réelles, par exemple celles imposées à l'entrée des formations qualifiantes de l'Afpa. Il s'agit des « IC » c'est-à-dire l'outil « Identification des compétences », qui permettent dans certains usages de fixer une note de niveau au stagiaire : « *On fait passer les IC quand on a validé le projet avec le bénéficiaire. On dira par exemple "en maths par rapport à ton métier tu es à 35%, ce qui est juste". On pourra lui remettre une semaine de réentrainement* » (formateur B). « *La durée des ateliers d'entrainement ça permet de s'apercevoir de ses capacités par rapport au niveau visé, mais il ne s'agit pas d'une remise à niveau pour les personnes ayant de grosses lacunes*. » (dir D) Ces exemples traduisent un regard qui peut s'avérer « lacunaire » sur les dispositions et compétences des personnes.

Les ateliers de réentrainement permettent de préparer l'individu aux futurs tests et également à prendre conscience de l'importance des compétences scolaires, que ce soit pour passer l'obstacle du

test d'entrée ou, plus tard, dans l'exercice professionnel. Les exercices prennent un tour fortement scolaire, non du point de vue de la pédagogie qui est individualisée, mais du point de vue des contenus enseignés (exercices à trous, règles d'accord, conjugaison…). De même, les bilans des immersions en entreprise sont parfois plus proches de l'appréciation scolaire (même s'ils sont positifs) que de l'évaluation de compétences professionnelles. Ceci rejoint des constats réalisés dans d'autres études sur les formations dites « de base » : « la forme scolaire constitue une référence constante : modèle du stage proche du modèle de la classe dans l'organisation temporelle et spatiale, référence aux niveaux scolaires pour identifier les publics, évaluation par des épreuves ou tests, programmation structurée des contenus, etc. »[62].

On peut penser que cette focale scolaire est en partie issue de l'écosystème de la formation professionnelle dans laquelle s'inscrit historiquement l'Afpa. Comme le disent en substance différents formateurs, le premier obstacle à la formation est celui du test d'entrée, qui est pratiqué par un grand nombre d'organismes de formation, au premier rang desquels l'Afpa. Les formateurs connaissent ainsi bien la sélectivité à l'entrée et les logiques de recrutement. La focale scolaire s'explique ainsi au regard des finalités du dispositif (entrer en formation) et des critères existants qui s'imposent comme des contraintes.

De plus, il est fréquemment fait mention des exigences scolaires dans l'exercice du métier, comme par exemple la mesure de surfaces pour un aspirant maçon ou l'écriture sans faute d'orthographe pour une aspirante secrétaire. Ceci permet de justifier en retour les exercices donnés aux participants de Prépa Compétences et l'importance accordée à l'évaluation du niveau. Ceci permet aux formateurs de se placer dans une posture de vérification du projet, dans laquelle un savoir professionnel s'exprime, relatif aux capacités supposées de l'individu à entrer dans telle formation ou non (cf. partie III. B).

L'importance du jugement scolaire dans l'accompagnement des projets

Par exemple dans le cas de Mé. (centre Afpa D), les formateurs ont identifié des fautes d'orthographe et d'accord : « *ce n'est pas autorisé dans un métier d'assistante* », ce qui justifie la phase d'entrainement mais aussi le travail à la maison qui a été préconisé. Lors du bilan de Prépa Compétences, ils l'orienteront sur une formation de secrétaire assistante, et non d'assistante commerciale comme elle le souhaitait.

Dans le cas de Ma., disposant d'une expérience de coffreur en Afrique et souhaitant devenir dessinateur industriel, les formateurs redoutent les contraintes de calcul de cette nouvelle profession. « *On a pensé que le projet devait être possible, mais il en est loin et les 4 jours d'atelier ne sont pas suffisants. On leur dit qu'ils doivent s'entrainer avec 1001 Lettres et on insiste sur le travail personnel. Il faut aussi qu'ils montrent qu'ils sont prêts à s'investir. On ne peut pas tout faire à leur place. Mais Ma. n'a pas fait d'entrainements personnels. Il a des enfants, il travaille aussi un peu, et donc le soir il n'a pas pu s'y mettre. Là on a fait le point ensemble et il a bien compris qu'il avait besoin de davantage d'entrainements sur les opérations et les raisonnements. On a mis en place un gros programme de travail préalable et il l'a très bien compris et a accepté des réentrainements en compétences de base. Il rentrera en formation en 2020, il a le temps pour progresser. Il a une stratégie à mettre en place. Un projet ça se prépare : certains veulent avoir fini avant d'avoir commencé. Là il a bien compris…* » (observations Afpa D).

[62] Tiberghien V., « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs* 2007/2 (n° 14), 8-55

Ces évaluations se fondent ainsi sur une position « savante » des formateurs. A de nombreuses reprises, l'idée que ces derniers **ont des « savoirs »** sur la réalité du monde du travail et de la formation est présente dans les discours : « *on sait que* ». Par exemple dans les extraits suivants :

> *« Nous on est des formatrices métiers et on sait comment se passe une formation métier. Si les bases sont fragiles le reste ne tient pas » (Formatrice D)*
>
> *« Il y a des personnes qui viennent avec la sensation d'avoir déjà tout de près. Mais on sait très bien que ça ne se passe pas comme ça. Il y a les questions du lieu de formation, du coût, du temps de trajet. On peut poser la question suivante : Que faites-vous sur habituellement sur les plages horaires qui seront dévolues au trajet ? » (formatrice B)*
>
> « *On fait des tests en fonction du métier visé. Pour quelqu'un qui veut faire mécanique auto, il faut avoir des compétences en repérage dans l'espace »* (formatrice A).
>
> *« [cas du projet d'un stagiaire :] On est repassé sur le projet, mais aujourd'hui je ne sais pas s'il est réaliste. On en saura plus quand elle se donnera les moyens de le vérifier : rencontrer des employeurs, le maire de son village, mettre CV à jour, étudier le diplôme, et entamer une discussion sur un plan B. » (formatrice B)*

Ces « savoirs » contribuent à placer les formateurs dans un statut et une autorité d'expert. On peut dire, comme l'avait dit Zunigo sur les conseillers en insertion auprès des jeunes en mission locale, que « les conseillers disposent, dans cette entreprise, de techniques de démonstration de leur statut d'expert et d'imposition de leur point de vue. Leur parole tire, pour partie, son autorité de leur familiarité avec un certain ordre des choses professionnel, c'est-à-dire de leur connaissance des opportunités qu'offrent le marché de l'emploi et de la formation selon la position que les "jeunes" y occupent. »[63]

La difficulté est que les formateurs n'ont pas le mandat pour agir sur une éventuelle remise à niveau. Un jugement peut être porté sur une difficulté à s'engager dans une formation ou un projet d'emploi, sans agir sur les compétences de la personne. Le terme de remise à niveau est volontairement disqualifié dans certains centres Afpa, au profit de la notion de réentrainement. La logique de remise à niveau était fortement présente dans des dispositifs précédents de préprofessionnalisation. Or la logique, bien partagée, de PC, est qu'il ne s'agit pas d'une démarche de formation mais d'accompagnement. L'objectif n'est pas d'agir sur le niveau des personnes. Les différents tests et exercices vont ainsi avoir une fonction pédagogique, visant l'engagement des stagiaires. « *L'idée de faire des erreurs est positive. On les sensibilise, par exemple, l'importance de la vision dans l'espace n'est pas aussi grande dans l'aide aux familles que dans la mécanique auto »* (A). Dans cette approche scolaire, un parcours réussi dans Prépa Compétences correspondra ainsi à une réussite au passage de test : « *un parcours réussi dans PC c'est quelqu'un qui a validé son projet de formation, et passé les tests d'entrée » (formatrice C).* Se pose la question de ceux pour qui des lacunes trop importantes ont été repérées. Dans certains cas suites de parcours vers une véritable formation de remise à niveau sont organisées mais à la demande de la personne et non à la suite du diagnostic réalisé dans Prépa Compétences (ex : fiche-parcours « Prudence* »). Dans d'autres cas, il y a une rupture à la sortie ou des projets initiaux abandonnés en raison du niveau (ex : « Liliane* » à sa sortie de PC, souhaite suivre une formation de secrétaire comptable. Le financement est refusé par Pôle

[63] Zunigo X., 2008, « L'apprentissage des possibles professionnels: Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». *Sociétés contemporaines*, 2(2), 115-131.

Emploi pour des raisons de coûts et elle n'est pas acceptée dans les formations car elle n'a pas le niveau de diplôme requis).

Tout cela **interroge la place de ces aspects scolaires** alors que les participants à PC sont majoritairement peu qualifiés et ayant connu des difficultés à l'école (cf. parcours de participants). Certains participants sont réfractaires à cette logique scolaire. D'autres s'y adaptent et se conforment à cette approche, étant donné l'importance mise dès le départ sur la réalité de la sélectivité à l'entrée en formation.

Dans certains centres une réflexion a été engagée sur l'adaptation de cette approche. « *Pour les personnes réticentes à l'aspect scolaire, on mène un travail de préparation des ateliers en amont avec l'équipe, on a une réflexion sur des manières plus ludiques de travailler, en groupe, sans les ordinateurs, avec des exercices adaptés à leur situations en mode "échange de savoirs". L'idée est de dédramatiser l'aspect scolaire* » (Afpa centre C, fin 2020).

Cette focale scolaire correspond selon nous à un modèle typique de la relation qui s'exerce au cours de l'accompagnement Prépa Compétences. Par modèle typique, nous soulignons le fait qu'il s'agit d'une catégorie de l'analyse extérieure, concentrant des observations réalisées à différents lieux et moments. Ce modèle typique peut être plus ou moins fortement présent d'un centre à l'autre et, au sein de ces centres, d'un accompagnant à un autre. Il nous semble que les formateurs « métiers » issus de l'Afpa s'inscrivent souvent dans une pratique correspondant à ce modèle type. De même, les formateurs en charge des ateliers d'entraînement développent une pratique assez souvent prise dans cette focale scolaire.

Une logique psychologique dans l'accompagnement, visant l'auto-efficacité des stagiaires

Une seconde logique type de l'accompagnement renvoie à des approches intersubjectives, visant l'auto-efficacité des stagiaires. Ce second modèle type renvoie à des usages classiques dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi. En travaillant « sur » le projet des demandeurs d'emploi, il s'agit aussi d'agir sur eux. Cette « action sur autrui » est centrale dans le programme institutionnel des acteurs de la formation ou du social.[64] Les dispositifs tels que Prépa Compétences renvoient à une logique de « formation à l'insertion » comme l'a exprimé I. Boanca-Deicu, c'est-à-dire la prise en charge de personnes peu employables grâce à des actions de préparation à la qualification vues comme une étape de parcours d'insertion.[65] Ce type d'accompagnement vise à mettre les personnes « en disposition » pour apprendre afin d'intégrer la formation qualifiante, voire pour tenir un emploi.[66]

Cette logique d'usage est un second type repéré dans l'analyse, que l'on peut retrouver dans différentes proportions chez les formateurs et dans les centres. Elle est fortement présente chez les

[64] Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil.

[65] Boanca-Deicu I., 2016, « La formation à l'insertion, une activité de service à part ? », *Formation emploi*, 2(2), 67-87.

[66] *Ibid.* ; Olry P., Masson C., 2012, « Du travail au travail pour apprendre », *Éducation permanente*, 139, pp. 63-77.

formateurs avec un diplôme de psychologie du travail et/ou une expérience de conseil en insertion professionnelle, au sein de l'Afpa (notamment les équipes Emploi) ou à l'extérieur, notamment de conseil individualisé. Il s'agit de repères professionnels qui imprègnent la pratique.

Plusieurs principes sont développés. Un premier principe renvoie à l'usage du temps dans une visée d'accompagnement. **Le temps est vu de façon linéaire, comme une succession d'étapes, ce qui correspond au modèle du « projet ».** C'est une ressource pour l'accompagnement : ainsi il s'agit de « se donner le temps ».

> « *Lorsqu'on leur dit qu'on peut les accompagner 8 semaines ou plus, souvent elles ne l'acceptent pas. Elles n'imaginent pas que ça peut être aussi long de travailler un projet pro. Nous on sait que le temps est notre allié » (formatrice B)*[67].

> *« Le projet est souhaité par la personne : nous, notre rôle c'est de dire qu'il y a des étapes. On doit générer l'adhésion. Ces étapes, c'est réapprendre à apprendre. C'est forcément partagé avec le bénéficiaire. Il doit valider » (formateur centre A).*

Dans cette logique linéaire, le projet est vu « en plan », selon une projection dans le temps. Cette logique en plan démarre par un travail à partir d'outils de représentation simplifiée, par exemple à B un travail sur une feuille blanche : qu'est-ce que le métier pour vous, ses avantages et inconvénients ? Un exemple d'un stagiaire qui aurait une vision « éparpillée » est retraduit selon un principe d'action linéaire : « *[Cet exemple de cas] c'est un profil qui va demander plus de temps, parce que la personne part dans tous les sens. Il faut retrouver un fil conducteur. On peut partir de ses centres d'intérêt et chercher des points communs avec des métiers* » (A).

Un second principe est l'usage des situations d'emploi ou de formation dans une visée de confrontation du projet. Cela s'inscrit dans une logique de projet en construction (essai-erreur) ou dans une visée de résultat (un projet validé ou non).

> « *Il y a par exemple des personnes qui ont une représentation du métier assez juste, qui ont déjà fait des démarches. Et puis il y a des personnes qui arrivent en disant "bah oui j'ai mon oncle qui fait ça, je pourrais bien faire pareil". Mais derrière il n'y a rien d'autre, il n'y a pas de représentations. Là on sait qu'il y a tout un accompagnement à réaliser pour permettre à la personne de réellement s'approprier le métier, les avantages, les inconvénients, de faire les enquêtes et de travailler sur les représentations liées au métier. On travaille aussi sur les présentations du métier, et l'idée c'est que la personne ait une vision complète de ce qu'est une journée de travail, en quoi cela va l'engager, le parcours pour atteindre le métier. » (Afpa A)*

Cette confrontation avec la réalité vise à distiller du doute sur le projet, à le problématiser, de façon à ce que la personne soit véritablement « *consciente* » (un terme qui revient à plusieurs reprises) des exigences. Cette démarche sociocognitive peut ainsi conduire des formateurs à mettre en questionnement des projets a priori stables du point de vue du demandeur d'emploi. Témoin un cas-

[67] Cet extrait est illustratif de la confusion sur la notion de projet, la formatrice évoquant un travail de 8 semaines sur la définition d'un projet professionnel, alors que PC est censé intervenir sur des projets de formation hésitants.

exemple soumis à un formateur[68] : même si du point de vue du DE le projet est validé et il y a une formation de prévue, ce formateur estime qu'« *il faut vérifier cela* » : « *Si Pôle emploi l'envoie, c'est qu'il y a d'autres choses à vérifier : est-ce que la formation correspond vraiment, est-ce qu'il connait les prérequis, est-ce que niveau financier et mobilité c'est gérable ?* » (B). Ce travail de mise en doute correspond à un travail « sur soi », créant un « cheminement » comme l'indique l'extrait suivant.

> « *On va chercher à ce que la personne se questionne : est-ce que je suis prête à passer autant de temps en formation, est-ce que je suis suffisamment mobile pour y accéder… Nous on l'aide à faire ce questionnement et de ce fait là on l'aide à avancer dans ce cheminement.* » *(formatrice A)*

Ceci peut inclure une phase de « *deuil* » comme cela est revenu dans plusieurs entretiens, soit un travail décrit par Zunigo (reprenant cette notion de « faire le deuil des grands métiers ») comme un travail expert d'étayage des projets[69]. Une idée centrale de ce travail est de créer la distinction entre désir de formation et formation pertinente. Comme l'exprime le rapport du CIREL sur le CEP cité plus haut : « La dimension de l'évolution professionnelle par le biais de la formation ne semble pas la première préoccupation des conseillers. Ils ont tendance à bien distinguer la formation pertinente du désir de formation. Le rôle du conseiller est d'amener le bénéficiaire à mettre la formation souhaitée à l'épreuve d'un projet plus réaliste qui s'inscrit dans la perspective de la viabilité d'un emploi ».

Une troisième dimension est l'importance accordée à l'écoute. Les participants valorisent cette dimension de temps qui leur est accordé et d'empathie. Ceci contraste avec des situations où ce temps dédié n'est pas accordé ou empêché par les contraintes organisationnelles (comme c'est le cas chez Pôle emploi). Les stagiaires apprécient fortement ce temps qui leur est accordé, qui leur permet de s'inscrire dans la démarche, de s'investir. Ce soutien psychologique a des visées de remotivation, de confiance en soi, de dynamisation, dans une logique parfois proche de celle du coaching. « *PC est comme une bulle d'air, ça permet de se réoxygéner face au projet, se donner la pêche, prendre le temps. Ça permet de sécuriser au maximum le parcours* » (formatrice B, psychologue du travail). Il y a une recherche d'engagement des bénéficiaires.[70] Ces derniers valorisent en grande majorité fortement cette approche bienveillante des formateurs, comme cela a été noté dans la partie sur les effets sur les bénéficiaires. Cette dimension de **réassurance** est un point fort du dispositif de leur point de vue.

[68] Le cas-type correspond au parcours de Dylan*, rencontré en entretien : Dylan, 26 ans, a connu diverses expériences professionnelles. D'abord docker, il a été manutentionnaire en intérim avant de travailler dans la restauration. Il a aussi de l'expérience dans le bâtiment, où il a réalisé plusieurs travaux payés au noir. Le monde de l'automobile lui est également familier, puisqu'il a deux CAP, un en carrosserie et l'autre en mécanique. Mais cet univers ne lui a jamais vraiment plu. Après avoir mis fin à son CDI dans la restauration rapide, il a pris rendez-vous avec sa conseillère Pôle emploi pour partager son souhait de s'orienter dans le bâtiment. Son projet est bien défini, il connaît le métier et s'est renseigné sur les formations. La formation « techniques de base du bâtiment second œuvre » qu'il repère commence seulement dans quelques mois. Sa conseillère lui propose d'intégrer Prépa Compétences, en insistant sur la dimension de remise à niveau.

[69] Sur cette notion d'étayage dans une perspective d'encadrement institutionnel des trajectoires d'insertion, voir Zunigo X., « Le deuil des grands métiers: Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », op. cit. ; Mauger G., 2001, « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137.

[70] Tiberghien V., « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, 2(2), 87-106.

Dans cette relation intersubjective, la dimension de « faire agir » visant à placer l'individu acteur de son parcours est centrale dans les motivations des formateurs. Cette logique est celle de l'autonomisation. « *Le message qu'on leur passe, c'est qu'ils sont acteurs de leur accompagnement, une implication est nécessaire* » (dir D). Les outils servent à faire prendre « *conscience* » aux stagiaires, à ce qu'ils se « *rendent compte* ».

> « *On travaille aussi sur les prérequis. La personne doit se rendre compte de ces prérequis, des tests qui existent à l'entrée en formation et auxquels ils peuvent se préparer ici. On observe des prises de conscience parfois, lorsque les personnes voient qu'elles ont des difficultés sur les tests, elles vont se dire qu'elles ont effectivement besoin d'une remise à niveau avant de s'orienter. Notre action va faire en sorte qu'il y ait ces prises de conscience. On ne dit jamais "oui vous pouvez, non vous ne pouvez pas" » (formatrice A).*

Un formateur prend l'exemple d'un projet imprécis et sans connaissance de la réalité du travail (à partir de l'exercice de la feuille blanche) : il va travailler sur les secteurs proches de ce désir initial ou sur des secteurs opposés, potentiellement intégrables. « *Tout ce qu'on fait en Prépa Compétences, ce sont des propositions. Après ils prennent ou non » (formateur B).*

Cependant, cette volonté de faire agir contraste avec des pratiques qui restent parfois descendantes, en raison du statut et de l'autorité d'expert qu'endossent les formateurs. La notion d'étayage du projet permet selon nous de souligner cette tension entre volonté d'autonomisation (le projet est celui de la personne) et son passage dans un process de vérification empruntant à des éléments scolaires et différentes formes d'évaluation des personnes et de leurs capacités.[71] Le rapport sur le CEP cité à plusieurs reprises fait état des mêmes tensions entre volontés d'autonomisation et rapports asymétriques entre les représentants des institutions et les bénéficiaires de l'accompagnement.[72]

Au final, la volonté mise en œuvre est bien celle visant l'auto-efficacité des participants, permettant de rendre les gens plus maitres de la définition de leur projet.[73] Ceci peut être reconnu comme un objectif partagé par les formateurs. « *On va la laisser avancer, c'est elle qui va sentir le déclic. Lorsqu'elle nous sollicite en disant « je suis prête pour un bilan » on fait un entretien. Ce qui permet à la personne de prendre du recul* » (formatrice B). En ce sens la prépa n'est pas une formation mais un accompagnement dont l'objectif est la transformation des personnes dans leur capacité à se projeter vers l'avenir, le travail et la formation. Sont ici visés des résultats de nature psychologique, comme cette idée de « *déclic* », plaçant l'individu au cœur de son destin. Dans cette logique, les parcours qui

[71] Ce que Zunigo (*op. cit.*) nomme une logique d' « adaptation réaliste » : « la notion de « projet » subit, par la force des choses, une adaptation réaliste. Au cours de la formation, les encadrants accompagnent un processus où les sanctions répétées du réel (échecs à l'entrée des formations et dans les recherches d'emploi) sont autant de confirmations pour les « jeunes » [public accueilli par la plateforme de mobilisation étudiée par l'auteur] des faibles potentialités des ressources qu'ils détiennent. »

[72] Pagoni, *op. cit*.

[73] Le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle est le jugement que porte une personne sur sa capacité à réaliser une tâche (Bandura A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* Bruxelles : De Boeck). Les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants (Galand B., Vanlede, M. 2004. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Savoirs*, hors série(5), 91-116).

sont réussis, quand on interroge les formateurs sur ce résultat, intègrent ces différentes dimensions de « faire agir », d'auto-efficacité et d'autonomie.

Nous retrouvons ici des observations qui ont été réalisées sur d'autres dispositifs d'insertion ou d'accès à l'emploi. L'exacerbation de la composante individuelle dans la recherche d'emploi a souvent été pointée, en insistant sur les limites de cette psychologisation de la relation.[74] Néanmoins, cette dimension psychologique produit des effets sur les bénéficiaires de dispositifs d'insertion ou de formation. Saccomanno (2017) a par exemple souligné les effets de conversion identitaire sur les participants à des formations professionnelles à l'Afpa. L'engagement en formation s'accroît grâce au travail en proximité des formateurs. Dans les écoles de la 2ème chance, un dispositif dédié aux jeunes décrocheurs donc en rupture avec l'institution scolaire, l'accompagnement proposé favoriserait avant toute chose la confiance des jeunes accueillis.[75] L'approche conjugue une dimension d'accompagnement individualisé avec une logique scolaire. Ce sont les effets en termes d'auto-efficacité, c'est-à-dire le sentiment des personnes en leur capacité à réussir des étapes diverses, qui priment. « Cela encouragerait, indépendamment des savoirs acquis, la mise en œuvre de stratégies efficaces dans leur parcours d'insertion. Ainsi, c'est souvent en termes de soutien à la motivation que les intervenants et leurs partenaires expliquent la réussite et la reconnaissance du dispositif. »[76] Le temps long du dispositif, la dimension de groupe, la pédagogie de la réussite et la considération des jeunes adultes comme *sujets sociaux et capables* sont des facteurs de remotivation et de confiance en soi.[77] Les différences avec un dispositif tel que Prépa Compétences sont cependant nombreuses : ce dernier dispositif est de temps beaucoup plus réduit, destiné à des publics qui n'ont pas postulé ou candidaté pour y entrer (ce qui fait une différence : les E2C impliquent une phase de recrutement ce qui suggère déjà un niveau de motivation des entrants), et la focale scolaire est moins centrée sur la pédagogie de la réussite et davantage sur le couperet du test.

A nos yeux, Prépa Compétences produit indubitablement des effets de **« réassurance »** comme cela a été noté plus haut. Cette réassurance porte avant tout sur un plan psychique (« je suis capable de »), engageant les participants dans des actions. Ceci conduit à des remises en mouvement et à l'obtention d'emplois, par exemple via l'activation de réseaux divers ou un plus grand dynamisme de la recherche d'emploi. Toutefois, nous souhaiterions ouvrir une discussion ici sur cet aspect de réassurance qui porte finalement peu sur le plan des capacités professionnelles. Dans ce travail de réassurance, l'appui sur les situations professionnelles reste moins central que l'appui sur les logiques psychologiques et scolaires. Cette logique de réassurance psychique, sur la confiance en soi, nous parait un élément important mais, manquant d'accroche avec le monde professionnel, elle pourrait

[74] Divay, S., 2008, « Psychologisation et dépsychologisation de l'accompagnement des chômeurs », *Sociologies pratiques*, 2(2), 55-66 ; Divay S., 1996. *L'aide à la recherche d'emploi. Des conseils pour sauver la face.* L'Harmattan, Paris ; Castra D. 2003, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Presses Universitaires de France ; Orianne J.-F., 2006, « Le traitement clinique du chômage », in M. Bresson, La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités, L'Harmattan.

[75] Vallée S., 2018. « Le passage par les Écoles de la deuxième chance : un pas vers un renforcement des croyances d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 1(1), 71-89.

[76] *Idem*

[77] Cf. aussi Blanchard S. & Sontag J., 2018, « La co-construction d'une alliance de travail entre formateurs et stagiaires des Écoles de la deuxième chance (E2C) peut contribuer à instaurer entre eux une relation de confiance », *Savoirs*, 1(1), 29-45 ; Loquais M., 2018, « Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune « en difficultés » au sujet capable ». *Savoirs*, 1(1), 13-28.

s'avérer auto-référentielle. Un point de développement du dispositif concerne ainsi les logiques de médiation avec les entreprises.

D. Quelle logique d'intermédiation dans l'accompagnement ?

On peut ici interroger une dernière tension dans le dispositif, qui renvoie aux logiques d'intermédiation des opérateurs Afpa et Pôle emploi. Prépa Compétences est un dispositif fortement individualisé, centré sur un travail d' « étayage » du projet professionnel. Centré sur l'offre de travail, il implique cependant de diverses façons les employeurs (c'est-à-dire la demande de travail) dans la validation ou la vérification du projet de formation. L'entreprise est un lieu de confrontation du projet, en vue de sa confirmation ou non. Mais est-elle réellement considérée comme un lieu où l'on peut observer des compétences en train de s'exercer, voire où des compétences pourraient émerger ? La discussion ici porte sur le statut de l'entreprise et plus globalement de l'activité concrète de travail dans le dispositif Prépa Compétences.

Du côté des formateurs de l'Afpa, l'intermédiation avec le marché du travail est limitée à un travail sur les demandeurs d'emploi (sur leur projet) mais peu sur la relation avec les entreprises. Cette question est laissée à la suite de parcours au sein de Pôle emploi. Cependant, de nombreuses relations sont opérées pendant le dispositif entre les participants et les entreprises. Les bénéficiaires sont dans certains cas et sur certains sites laissés en autonomie pour faire les démarches de recherche d'immersion, dans une logique d'apprentissage et d'essais et d'erreurs. Or, engager seul une telle démarche auprès d'employeurs que le DE ne connaît pas ou identifie sommairement à partir d'une recherche internet, sans le soutien d'un formateur susceptible d'apporter des éclairages sur les apprentissages à faire ou sur la manière de valoriser ses propres compétences, peut expliquer que les PMSMP s'avèrent plus délicates à trouver si le centre ne dispose pas d'un réseau d'employeurs qu'il peut mobiliser. Si de nombreux DE trouvent par eux-mêmes des PMSMP, on note néanmoins, dans les bilans, des regrets de plusieurs d'entre eux qui n'y sont pas parvenus et ont dû se limiter à un plateau technique, voire à une enquête sur le métier.

Cette pédagogie de l'autonomie renvoie à des pratiques qui ont pu être également pratiquée dans d'autres dispositifs d'insertion comme la Garantie jeunes où les bénéficiaires sont invités à être « ambassadeurs de soi-même »[78], ou encore dans les lycées professionnels pour ce qui est de la recherche de stages professionnels[79]. Dans les établissements où l'enseignant « conducteur de travaux » a un temps dédié à la recherche de structures, les élèves, même s'ils doivent par ailleurs faire preuve d'autonomie pour trouver leurs stages, ont souvent recours à ce réseau interne, pour réaliser leur stage dans le temps prévu. A défaut, l'on peut noter des difficultés à trouver des structures, donnant lieu parfois à des procédures exceptionnelles pour reporter ces stages[80]. Dans le cadre des coopérations qui s'installent entre Pôle emploi et l'AFPA, ne serait-il pas possible d'étendre ces

[78] Farvaque N., Tuchszirer C., 2018, La Garantie jeunes en pratique dans les missions locales : une expérimentation encadrée, *Travail et emploi*, n°1, 15-40.

[79] Farvaque N., 2009, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation emploi*, 105, 21-36.

[80] Cadet J.-P., Mahlaoui S., Gosseaume V., Simonet P., Ulmann A.-L., 2018, Organiser le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale dans les petites structures - Marseille : Céreq, 175 p - (Céreq Etudes, 20).

coopérations avec les chargés de relations entreprises, souvent très bien renseignés sur les attentes des employeurs et leurs possibilités pour accueillir des personnes ?

Nous avons par ailleurs noté plus haut le faible investissement de la partie « bilan » des immersions en entreprise. L'expérience réalisée en entreprise est peu valorisée *en soi*. Elle est avant tout utilisée *pour* une optique de vérification du projet. Nous pouvons poser la question suivante : les immersions visent-elles vraiment à dégager une expérience du travail réel ? Ceci aurait un intérêt notamment dans une visée de réassurance portant moins sur les aspects scolaires (capacité de réussite aux tests) et plus sur les aspects de compétences professionnelles (capacité de réussite dans une activité réelle de travail). L'activité réelle reste un objectif lointain dans l'accompagnement. Que se passe-t-il vraiment lorsque le ou la bénéficiaire réalise son immersion en entreprise ? Les bilans en disent peu et la pratique du retour d'expérience apparait limitée à de seules fins de validation/vérification d'un projet, alors que ce temps pourrait permettre un véritable échange sur la construction de ce projet et les compétences professionnelles de la personne. Ces temps en entreprise pourraient permettre, comme cela a été dit plus haut, de réhabiliter les participants sur leurs potentiels dans le champ professionnel (approche *expériencielle*, notamment en lien avec leurs expériences passées). Une telle perspective d'analyse de « l'accompagnement des expériences »[81] permet d'interroger véritablement ce qui se passe durant ces expériences d'emploi ou d'immersion, autrement que par le biais d'une logique binaire de validation d'un projet professionnel. Ceci permet de poser la question des compétences existantes et mises en œuvre par l'individu en situation de travail. Il s'agit alors d' « observer la façon dont il se mobilise face aux situations qu'il rencontre »[82].

Si nombre de demandeurs d'emploi arrivent à effectuer une PMSMP ou une immersion en plateau technique, on peut ainsi s'étonner du fait que les bilans de ces expériences restent très peu travaillés avec les DE et les employeurs. Les bilans formalisés sont souvent sommaires. Comment tirer parti de ces expériences extérieures au centre de formation, non pas seulement sur le fait d'avoir aimé ou non ce temps d'immersion, mais sur les compétences acquises ou découvertes lors de ces moments professionnels ? C'est une question centrale, qui invite les professionnels de l'accompagnement à penser autrement la compétence individuelle. « La confrontation directe avec le travail (…) amène à reconsidérer la vision traditionnellement utilisée de la compétence »[83] : en considérant l'activité réellement pratiquée lors de ces expériences en entreprise, il s'agit de faire un constat des capacités et compétences professionnelles de la personne, plutôt que de dimensions subjectives renvoyant au « savoir-être » ou à la compétence personnelle. Reste qu'il est difficile pour les acteurs de l'accompagnement de réaliser et engager une véritable discussion sur le travail. Toutefois, ceci souligne que la notion de compétence individuelle n'existe pas en théorie ; elle renvoie à des situations concrètes de travail : « la compétence, pourtant considérée individuellement et toujours rattachée strictement au sujet, est au moins partiellement liée à l'organisation à l'intérieur de laquelle elle évolue » (*ibid*.). Ceci permet de discuter sur la façon d'appréhender la compétence, entre outils « en plan » et expériences concrètes, et sur l'usage qui est fait de ces outils.

[81] Grimault S., 2021, « L'accompagnement comme expérience de l'expérience accompagnée », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, à paraitre.

[82] Labracherie J., 2018, « La tentation d'intervenir ». *Education permanente*. N° 214, p. 117-130.

[83] *Ibid*.

Sur ce point les nombreuses analyses effectuées à propos de l'instauration des AFEST (actions de formation en situation de travail[84]) dans le droit de la formation professionnelle, constituent des cordes de rappel essentielles pour garder à l'esprit que le travail n'est pas en soi formateur. Les séquences réflexives sont essentielles pour permettre de véritablement *former* en situation de travail. Qu'en est-il dès lors de ces PMSMP ? En quoi les DE qui finissent Prépa Compétences ont-ils acquis les compétences qui leur faisaient défaut pour entrer directement dans une formation qualifiante ? Certains ateliers de Prépa Compétences ne pourraient-ils pas être reconsidérés pour développer ces séquences réflexives et permettre aux DE de mieux tirer profit de ces immersions professionnelles ?

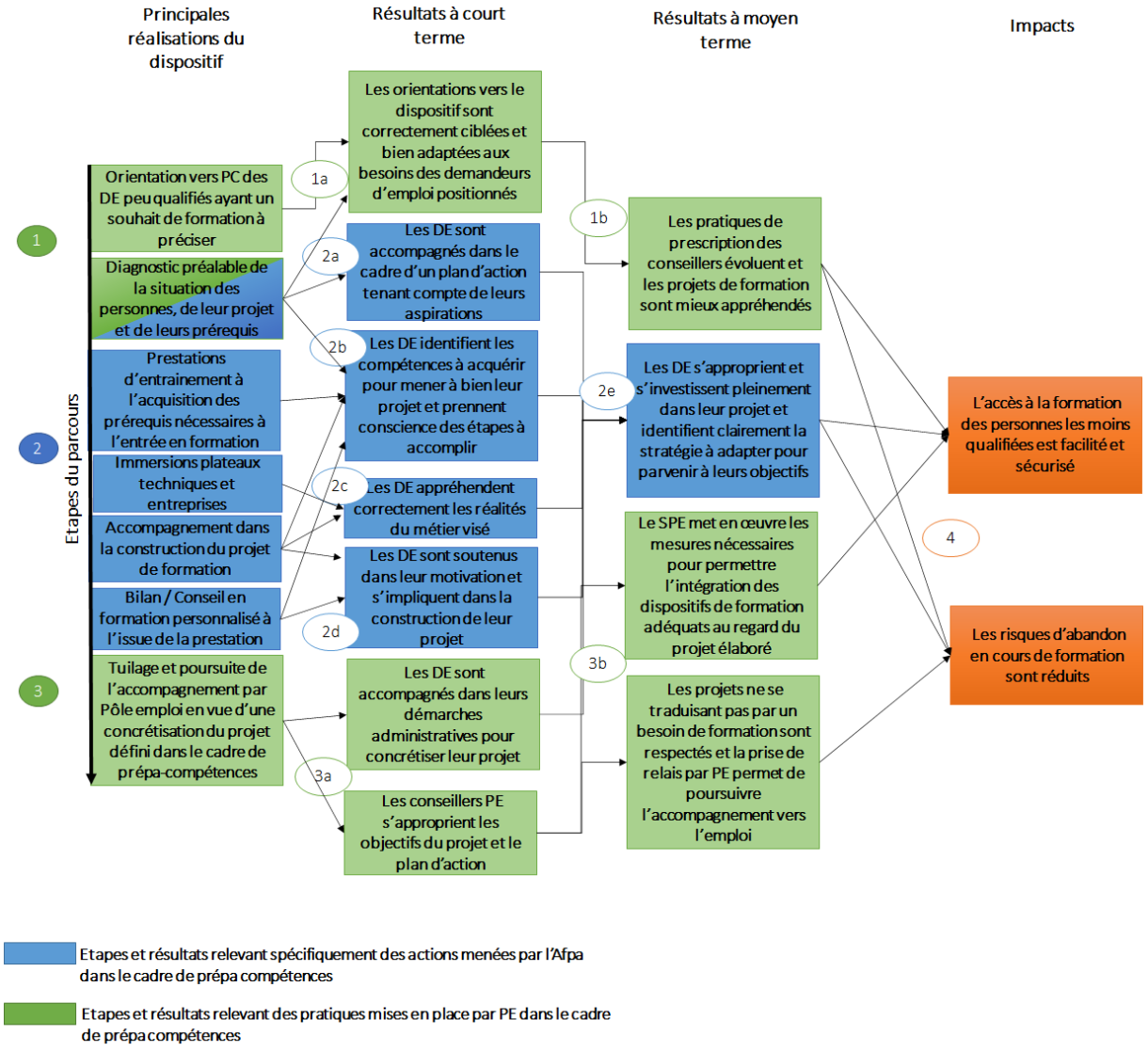
[84] Cf. Delay B., Duclos L., 2017, « Formation en situation de travail : quand la pédagogie rencontre le droit », *Education permanente*, hors-série AFPA, 1er trimestre 2017, pp. 11-20.

7. CONCLUSION

La présente conclusion s'organise autour de la **théorie d'action du dispositif Prépa Compétences** (voir schéma ci-dessous).

Il s'agit ainsi ici d'identifier, à chaque étape du dispositif, si les différents leviers d'action activés produisent les effets initialement visés, ainsi que les facteurs favorisant ou freinant les changements attendus.

Cette analyse revient spécifiquement sur 10 points clés (numérotés dans le schéma de la théorie d'action ci-dessous).



A. Préalables : le cadre général d'action

En préalable de l'analyse portant sur le déploiement opérationnel du dispositif, l'évaluation a porté un regard sur l'organisation et le cadre d'action pensés au niveau national. En effet, le bon déploiement d'un dispositif sur les territoires est conditionné, en large partie, par le diagnostic de départ ayant conduit à sa mise en place puis à la manière dont il est conçu et aux modalités adoptées pour le piloter.

Sur ce volet, on peut conclure aux points suivants :

- **Prépa Compétences a été conçu sur la base de différents éléments de diagnostic :** la nécessité de sécuriser en amont les projets de formation (Cf. constats issus du plan 500 000) et de renforcer l'accompagnement réalisé dans le cadre du CEP en matière d'ingénierie de parcours. En parallèle, le dispositif s'inscrit dans un contexte de restructuration de l'Afpa et doit contribuer à son repositionnement plus global, ce qui implique également une évolution des métiers au sein de son réseau (d'une posture de formateur vers une posture d'accompagnateur). Ainsi, le dispositif vient répondre à des enjeux bien identifiés et se base sur des travaux préalables. En revanche, il ne semble pas s'être appuyé sur un diagnostic fin des besoins sur un plan quantitatif, ce qui amène à s'interroger sur la part de demandeurs d'emploi correspondant à la cible du dispositif, dans un contexte où d'autres dispositifs sont également proposés pour travailler sur le projet des demandeurs d'emploi (ex : Activ'Projet, dispositifs régionaux…). Ce dernier point va en particulier peser sur le déploiement du dispositif et sur les effets constatés car les objectifs chiffrés – ambitieux – contribuent à des orientations vers le dispositif qui ne sont pas toujours en adéquation avec ce que permet le programme (favoriser l'entrée en formation pour des demandeurs d'emploi ayant un projet de formation à préciser, conforter et/ou sécuriser). **Si l'ambition de départ du cahier des charges était relativement ouverte et centrée sur la notion d'accompagnement de parcours, dans les faits Prépa compétences est appréhendé et mis en œuvre par les acteurs de terrain comme un dispositif permettant de valider/invalider et de faciliter la concrétisation d'un « projet » de formation. Cette approche est ainsi plus restrictive** et présuppose qu'un travail préalable sur le projet ait été réalisé et étayé via l'accompagnement délivré dans le cadre du Conseil en évolution professionnelle ou des prestations spécifiques (ex : Activ'projet). **Cela est un point de tension qui se traduit dès l'étape 1a : le contenu du dispositif n'est pas adapté à tous les publics qui y sont orientés, ce travail préalable n'ayant pas toujours eu lieu.**

- Le **dispositif bénéficie d'un pilotage resserré au plan national et régional**, qui a été fortement outillé. Il repose sur une **collaboration étroite, formalisée et atypique** entre les deux institutions qui le porte. Les modalités de pilotage permettent un déploiement relativement homogène de l'action, sans empêcher une certaine souplesse et des usages différents localement. Le cadre et le contenu du dispositif ne permettent cependant pas de répondre correctement à la grande diversité des besoins des demandeurs d'emploi. Il s'avère en effet centré sur un besoin très circonscrit - la préparation à l'entrée en formation - mais ne permet pas de prendre en compte d'autres besoins (travailler sur les aspirations, sur les compétences et expériences acquises, à une réelle remise à niveau quand elle est souhaitée par le demandeur d'emploi).

- **Pensé nationalement, le pilotage du dispositif est peu inscrit dans l'écosystème régional des autres dispositifs de formation (amont à la qualification et qualifiants) non portés par Pôle emploi, en particulier ceux financés par les Régions.** Si des adaptations aux dispositifs ont été apportées dans certaines régions pour éviter les redondances avec des dispositifs locaux proches, l'articulation entre Prépa compétences et l'offre de formation qualifiante est peu effective. Les institutions régionales (Région et Direccte) sont peu impliquées dans le pilotage de celui-ci. Or, Prépa compétences peut faire émerger des besoins ou problématiques de nature à alimenter les réflexions sur les évolutions nécessaires en termes d'évolution de l'offre de formation sur les territoires. **L'accès effectif à la formation (4 de la théorie d'action) reste en effet dépendant de l'existant (offre de formation disponible et possibilités de financement).**

Ces éléments de cadre général viennent alors expliquer un certain nombre de constats formulés à l'échelle des centres et agences rencontrées.

B. Partie 1 de la théorie d'action : ciblage, orientation et évolutions des pratiques de prescription

La partie 1 de la théorie d'action porte sur le diagnostic / l'orientation et la prescription vers Prépa Compétences, et à son issue du dispositif vers une formation qualifiante.

Plusieurs limites se concentrent sur ce volet.

- **1a.** Si les publics orientés vers le dispositif sont bien des publics majoritairement peu qualifiés, en lien avec les critères PIC, le **critère plus subjectif d'avoir « un projet de formation à préciser » engendre des usages très différenciés du dispositif**. Les personnes orientées ont des besoins très divers et ne répondent pas toutes à la cible du dispositif tel que déployé aujourd'hui (sachant que ce potentiel de cible n'a pas fait l'objet d'un réel diagnostic étayé au démarrage, et alors que le cahier des charges évoquait peu cette notion de « projet défini »). Par ailleurs, le diagnostic préalable à l'orientation vers Prépa Compétences (puis affiné à l'entrée à l'Afpa dans le cadre de l'atelier 1) est très diversement réalisé. Le dispositif ne peut à lui seul résoudre la problématique du manque de temps disponible au sein de Pôle emploi pour mettre en œuvre un accompagnement approfondi dans le cadre de ses missions de CEP, avec pour résultat **un diagnostic initial régulièrement insuffisant.**

- **1b.** Le dispositif est apprécié des conseillers de Pôle emploi car il permet de les éclairer sur les projets de formation des demandeurs d'emploi, de vérifier que le projet est réaliste et que les bénéficiaires ont pu s'y confronter / s'y préparer. Il est alors rassurant et **conforte ou infirme le jugement porté initialement par le conseiller sur la solidité du projet**. Il vient apporter un éclairage extérieur lorsqu'il y a doute. En cela, il est jugé utile par les conseillers. Cependant, plusieurs des conseillers rencontrés jugent le bilan transmis à l'issue de Prépa Compétences insuffisant, d'autres n'y adhèrent pas systématiquement, voire le remettent en question. Il permet**, lorsque le ciblage initial était cohérent avec le contenu de la prestation** (public « dans la cible ») de **conforter la décision du conseiller dans sa prescription vers une formation qualifiante et de mobilisation d'un financement public**. En revanche, **lorsque le ciblage initial (1a) ne correspondait pas** à ce que le dispositif peut apporter, **cela ne permet**

pas de mieux appréhender le projet de formation, si ce n'est de constater que celui-ci « n'est pas mûr », que le demandeur d'emploi « n'est pas prêt », « qu'il n'a pas fait la preuve de sa motivation ». Or, le dispositif n'a pas forcément pu donner – de par ses contenus et ambitions – l'occasion au demandeur d'emploi concerné d'avancer dans ses réflexions, son projet professionnel… Dans d'autres cas, même si le dispositif n'aboutit pas à une conclusion positive (ex : abandon), cela n'empêche pas certains conseillers de « reprendre » la main et de prescrire sur une formation malgré tout (cas observé dans la cohorte).

Enfin, **le dispositif présente également le risque d'un report du rôle de diagnostic des CEP sur l'Afpa**, alors même que ce diagnostic de départ reste essentiel. Le fait que l'accompagnement dans le cadre du CEP soit réalisé par l'Afpa n'est pas problématique en soi, au contraire il permet une extension des capacités d'accompagnement des demandeurs d'emploi entrant dans la cible. Prépa Compétences est un accompagnement condensé pour les demandeurs d'emploi souhaitant se former, avec une logique d'accélération possible des immersions. En revanche, le diagnostic initial sur les besoins de la personne, part entière de la démarche de CEP, est parfois insuffisant. Une évaluation spécifique concernant l'articulation entre les pratiques réelles de CEP à Pôle emploi et l'outil Prépa Compétences pourrait être intéressante pour approfondir certaines observations.

C. Partie 2 de la théorie d'action : le parcours au sein de l'Afpa et ses effets à court terme

Les précédents points liés au ciblage et à l'orientation vers le dispositif vont peser ensuite sur la capacité des différents ateliers à apporter une réponse pertinente au regard de la diversité des besoins des publics.

- **2a. la construction d'un plan d'action tenant compte des aspirations.** Pour les DE ayant un projet de formation mais ressentant le besoin de le vérifier / peu sûrs d'eux, le dispositif permet effectivement de vérifier l'orientation prise. Il joue un rôle de réassurance, peut constituer une étape bienvenue et sécurisante. En dehors de ces cas bien ciblés, certains DE rencontrés ont été orientés sans que cela ne soit en lien avec un souhait exprimé. La prescription vers Prépa C peut alors être subie ou alors totalement incomprise (en particulier quand peu expliqué en amont). Cela se traduit par une certaine déstabilisation à l'entrée dans le dispositif. Par la suite, une fois entrés dans l'action, l'atelier 1 va permettre de définir un parcours dans le dispositif tenant compte de la situation des personnes, mais avant tout sous l'angle des acquis et lacunes dans les matières générales. Ce premier atelier permet également des recherches sur le métier et la formation visés. Les « aspirations », le « projet exprimé » au départ, ne vont cependant pas toujours être réinterrogés. Sur ce point les pratiques entre centres diffèrent, certains étant ouverts à l'exploration de différentes pistes quand d'autres insistent sur le projet inscrit au départ lors de l'orientation vers Pôle emploi (y déroger est alors mal perçu et les DE sont invités à rester sur leur idée de départ). Les formateurs se placent dans une posture d'écoute et de « faire agir » visant à placer l'individu acteur de son parcours. Cependant, dans certains cas, des formateurs peuvent se placer dans une posture de « sachant » sur la pertinence du projet. Une tension peut se manifester alors pour réellement prendre en compte les aspirations.

- **2b. les compétences à acquérir et les étapes à accomplir.** Prépa Compétences met l'accent sur les ateliers de réentrainement, ce qui peut correspondre à un besoin lié aux modalités de sélection à l'entrée en formation. En cela, le dispositif permet généralement de faire un bilan sur ses acquis et ses lacunes scolaires. Les ateliers de réentrainement s'adaptent au bilan initial mais avec des exercices basés sur une approche scolaire et relativement déconnectée des situations de travail. Si cette **capacité du dispositif à faire prendre conscience de son « niveau »** est perçue comme pertinente par les bénéficiaires, le **contenu des ateliers proposés est source de déception** : soit le travail sur ordinateur est considéré comme fastidieux et démotivant, soit le besoin de remise à niveau est tel que le dispositif ne pourra y répondre et des solutions alternatives ne sont pas immédiatement proposées.

  Sur les étapes à accomplir pour l'inscription en formation, le dispositif apparaît en revanche adapté : recherche d'OF par le demandeur d'emploi, prise de renseignements sur la formation, demande de devis, identification des dates d'entrées, information sur le CPF… Cela permet aux demandeurs d'emploi de retourner vers leur conseiller Pôle emploi avec un **plan d'action bien défini pour permettre une prescription immédiate** (sous réserve de dates d'entrées prochaines existantes). En revanche, **un travail sur les compétences et expériences professionnelles préalables n'est pas à proprement parler réalisé** (un nouvel atelier récemment créé devrait pour partie permettre de combler cette lacune), ce qui permet assez peu d'appréhender des alternatives (ex : VAE) à une formation qualifiante « classique ».

- **2c. l'appréhension du métier.** Les **immersions constituent une attente forte des demandeurs d'emploi et celles-ci sont appréciées**. En revanche, à leur issue, le bilan réalisé est peu approfondi et **l'analyse des situations de travail souvent inexistante**. Si l'immersion amène à exclure le métier initialement visé, il n'y aura plus nécessairement la possibilité et le temps nécessaire pour tester d'autres pistes professionnelles. Le projet ne sera donc pas validé et le demandeur d'emploi devra travailler sur des alternatives avec son conseiller Pôle emploi. Potentiellement, il devra alors passer par un autre dispositif pour travailler à nouveau son projet. **La durée maximale du dispositif et son contenu relativement « figé » ne permettent pas d'approfondir les situations qui le méritent et les bifurcations qui apparaissent.** Ce point ne semble **pas de nature à permettre des « parcours sans couture » tel que le PIC le prévoit.**

- **2d. le soutien à la motivation et à la construction du projet.** De par le temps accordé aux demandeurs d'emploi dans le dispositif, l'écoute des formateurs et le collectif sont fortement appréciés. Le **dispositif contribue à soutenir la motivation des demandeurs d'emploi** (même si certains ateliers jouent plutôt en faveur d'une démotivation : ateliers de réentrainement). Il permet une **« remise en dynamique »** pour les publics les plus en difficultés. Il contribue également à **avancer dans la construction du projet**. Cette dynamique se prolonge lorsque le projet était initialement bien avancé mais s'arrête régulièrement en cours de route lorsqu'il l'était insuffisamment.

En synthèse (2e), les **effets observés varient très fortement selon la situation de départ des personnes** : dans certains cas, le dispositif constitue un détour pas nécessairement indispensable (pour les projets les plus avancés) mais il va alors « garantir » - dans une certaine mesure - l'obtention d'un financement de la formation ; le dispositif est bien adapté à ceux qui ont un projet mais qui

doutent ; il est insuffisant pour ceux ayant besoin soit d'une remise à niveau plus marquée soit d'un travail plus approfondi sur leur orientation. **Il atteint ses objectifs (sécurisation du projet de formation) pour les publics ayant besoin d'étayer et sécuriser un projet déjà précisé, mais la question se pose de savoir le volume que ces publics représentent effectivement au sein des demandeurs d'emploi.**

D. Partie 3 de la théorie d'action : le tuilage avec Pôle emploi dans la suite des accompagnements

La partie 3 de la théorie d'action porte sur l'issue du passage au sein de l'Afpa et la capitalisation de l'expérience qui s'y est déroulée dans le cadre de l'accompagnement par Pôle emploi.

- **3a. La prise de relais de Pôle emploi sur les aspects administratifs et l'appropriation du projet.** La prise de relais par Pôle emploi n'a pas été, dans un premier temps, automatisée. Des mesures ont été prises par la suite par les deux institutions pour l'améliorer. Pour autant, on n'assiste **pas à de réelles pratiques de tuilage.** Il n'existe pas de moment d'échange tripartite entre l'Afpa, Pôle emploi et le demandeur d'emploi accompagné. Les conseillers Pôle emploi estiment alors ne disposer que de **peu d'éléments pour appréhender correctement ce qui a été fait dans Prépa Compétences**, le contenu des bilans étant relativement limité.
- **3b. concrétisation par une prescription en formation qualifiante.** Prépa Compétences permet, **quand le projet est validé sans réserve, de prescrire vers une formation et de mobiliser le financement adéquat**. Cependant, l'obtention du financement n'apparait pas systématique et peut être empêchée par les possibilités existantes sur le territoire. De plus, **l'Afpa n'est pas en charge de travailler sur l'ingénierie financière du projet de formation** (mission qui revient à Pôle emploi à l'issue de Prépa compétences). Ainsi, rien ne garantit que la formation identifiée par le demandeur d'emploi au cours de Prépa compétences sera effectivement finançable. L'évaluation a également permis de constater que certains projets validés par l'Afpa sont ensuite rejetés par Pôle emploi, par exemple si le projet est considéré comme non réaliste au regard des possibilités d'emploi sur le territoire. L'issue positive du dispositive n'est donc pas automatique et le passage par le dispositif **ne garantit pas à 100% que le projet sera *validé in fine* par Pôle emploi**. Dans le cas où le projet de formation est mis de côté à l'issue du dispositif, Pôle emploi poursuit son accompagnement mais la prise en compte des acquis de Prépa Compétences semble peu réinvestis.

E. Partie 4 de la théorie d'action : les impacts du dispositif sur les parcours

Pour rappel, les taux d'entrée en formation à 3 mois et à 6 mois ont connu des fluctuations depuis le démarrage de la prestation. A 3 mois, 44,6% des bénéficiaires entrés en juin 2018 étaient entrés en formation 3 mois après Prépa Compétences, 51,8% à 6 mois. Ce taux a ensuite fortement diminué chutant à 25,9% à 3 mois en mars 2019 et à 39,1% à 6 mois en février 2019 puis a de nouveau atteint des niveaux semblables à ceux de 2018 à l'été 2019. A 3 mois et à 6 mois, le taux d'accès à la formation a ensuite progressivement diminué pour atteindre 16,5% à 3 mois pour les cohortes sorties en janvier

2020 et 30,7% à 6 mois (en lien avec le 1er confinement notamment). Ces chiffres augmentent à nouveau pour les sortants d'avril à juin 2020.

Pour interpréter ces chiffres, une évaluation quantitative ayant recourt à un groupe de comparaison pourrait être éclairante (mais complexe), la question étant de mesurer l'effet net du passage par Prépa Compétences, comparativement à l'accès à la formation de demandeurs d'emploi ayant un projet de formation mais pour lesquels le dispositif n'est pas mobilisé.

Par ailleurs, aucune donnée ne permet à ce jour d'identifier si le passage par le dispositif se traduit par une diminution des abandons en cours de formation.

La question reste alors posée de la plus-value et de l'efficience du dispositif, la seule analyse qualitative basée sur une cohorte de 30 bénéficiaires ne pouvant permettre de tirer des conclusions tranchées sur les impacts finaux du dispositif.

F. Propositions de réflexions à engager

Les résultats de Prépa Compétences sur les parcours des demandeurs d'emploi vont être impactés par deux limites du dispositif, présentes dès le départ :

- Celles du **ciblage initial et du calibrage du dispositif**, qui n'ont pas reposé, à notre connaissance, sur un diagnostic étayé. L'ampleur du besoin auquel Prépa Compétences doit répondre n'est pas identifiée.

- **Les présupposés d'action du dispositif ont été peu réinterrogés**. Le dispositif fonctionne et s'avère relativement « rôdé ». Cependant, force est de constater qu'il accueille des publics aux besoins bien plus divers que les réponses qu'il peut apporter. Les objectifs initiaux du dispositif n'ont pas évolué malgré la réalité des usages variés constatés sur le terrain.

Dans son déploiement, **le dispositif est ensuite « perturbé » par le faible diagnostic initial réalisé au moment de la prescription vers le dispositif.**

Cela invite alors à questionner plus globalement les pratiques de diagnostic avec deux principales options envisageables :

1. Renforcer le travail amont de mise en questionnement et en réflexion dans le cadre du CEP délivré par Pôle emploi (nécessitant un temps plus conséquent accordé aux demandeurs d'emploi).

2. Donner une dimension plus « à la carte » à Prépa Compétences qui pourrait alors remplir sa fonction actuelle mais également une fonction plus intensive d'accompagnement à la réflexion sur le projet professionnel et de formation (avec la limite cependant que d'autres dispositifs existent et qu'un risque de concurrences est à prendre en compte). Cela serait également de nature à répondre à l'enjeu de « parcours sans couture » porté dans le PIC.

En effet, en l'état, le dispositif n'est pas pleinement satisfaisant car il ne répond pas aux besoins de toute une partie des personnes qui y sont orientées et qui ont besoin d'une plus forte mise en réflexion (cheminer, tester, prendre du recul, etc.).

Sur l'aspect scolaire et de réentrainement, le dispositif apparait également peu satisfaisant en l'état. Les demandeurs d'emploi ayant un vrai besoin de remise à niveau ne peuvent pas trouver réponse à leur besoin et les autres témoignent parfois d'un gain en termes de réassurance mais fréquemment également d'un certain ennui face aux contenus proposés.

Par ailleurs, **les employeurs sont relativement absents du dispositif** (en dehors de leur rôle de « lieux d'immersion »). Il serait ainsi intéressant de questionner la prise en compte par le dispositif de la manière dont se pratiquent les recrutements par les entreprises et l'importance de confronter les personnes au travail "réel". Un tel dispositif pourrait aussi être l'occasion de réfléchir à la place des employeurs dans la construction des parcours. La prise en compte de ces enjeux permettrait en outre d'aller plus loin dans le partenariat Pôle emploi / Afpa (utilisation plus forte des relations aux entreprises de Pôle emploi).

Enfin, le **financement de la formation visée à l'issue de Prépa Compétences n'est pas systématiquement assuré**, ce qui invite à mieux articuler les missions de l'Afpa dans le cadre de Prépa compétences à celles de Pôle emploi sur le volet de l'ingénierie financière des projets de formation. La recherche de solutions conjointes, éventuellement en lien avec les autres financeurs de la formation (notamment les Conseils régionaux et les OPCO), est à renforcer lorsque des situations problématiques se présentent. La prise en compte des possibilités dans le cadre des dispositifs de POE individuelle ou collective et dans le cadre des dispositifs d'alternance est notamment à davantage rechercher.

Ces éléments conduisent à poser la question de la place de Prépa Compétences dans l'écosystème de la formation et de la répartition des rôles entre Pôle emploi et l'Afpa tout au long des parcours. Ces réflexions mériteraient en outre d'être engagées en concertation avec les Régions et au regard des besoins émergents liés à la crise sanitaire et économique. Des articulations pourraient également être recherchées avec les nouveaux dispositifs qui se déploient, par exemple le dispositif Transco.

En conclusion, une réflexion approfondie sur les objectifs, les contenus, les pratiques professionnelles et la volumétrie de Prépa Compétences nous semble pouvoir être menée à l'aune des enseignements de la présente évaluation (et de ceux tirés en interne des deux institutions).

8. BIBLIOGRAPHIE

Amnyos, ORSEU, CNAM, CEET, 2017, Evaluation du plan « 500 000 formations supplémentaires », *Rapport pour la DARES*, décembre.

Bandura A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle,* Bruxelles : De Boeck

Bonvin J.-M., Moachon É., 2013, The Local Dimension in Labour Market Policies: promoting autonomy or enforcing compliance? In H.-U. Otto & H. Ziegler (Eds.), *Enhancing Capabilities: The Role of Social Institutions* (pp. 55-70). Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich.

Benarrosh Y., 2000, « Tri des chômeurs : le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi », *Travail et emploi*, janvier, n° 81, p. 9-26.

Blanchard S., Sontag J., 2018, « La co-construction d'une alliance de travail entre formateurs et stagiaires des Écoles de la deuxième chance (E2C) peut contribuer à instaurer entre eux une relation de confiance », *Savoirs*, 1(1), 29-45.

Boanca-Deicu I., 2016, « La formation à l'insertion, une activité de service à part ? », *Formation emploi*, 2(2), 67-87.

Bourgeois E., Nizet A., 1999, *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.

Boutinet J-P., 2012, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

Boutinet J., 2013, « Projet professionnel », dans Jorro A. (éd.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp. 245-247). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Cadet J.-P., Mahlaoui S., Gosseaume V., Simonet P., Ulmann A.-L., 2018, Organiser le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale dans les petites structures, *Céreq Etudes*, 20.

Castel R. *et al.*, 2008, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies pratiques*, vol. 2 n° 17, p. 15-27.

Castra D., 2003, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

CNEFOP, 2017, *Rapport sur le suivi et la mise en œuvre du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) et du Compte Personnel de Formation (CPF)*.

Comité d'évaluation de la Garantie jeunes, 2018, *Rapport final d'évaluation de la Garantie jeunes*.

Coquelle C., 1994, « Attention projet ! », *Formation Emploi,* n° 45, janvier-mars, pp. 25-32.

Cour des comptes, 2014, *Le recours par Pôle emploi aux opérateurs privés pour l'accompagnement et le placement des demandeurs d'emploi*.

Couronné J., Loison-Leruste M., Sarfati F., 2016, *La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes*, Rapport de recherche n° 101, Paris, Centre d'études de l'emploi et du travail.

D'Agostino A., L. Baghioni, L. Gayraud, A. Legay, A. Valette-Wursthen, 2019, « Le conseil en évolution professionnelle, un nouveau métier ? » Céreq Bref, n° 377, Mai, 4 p.

Dagot C., V. Dassié, 2014, « L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin », *Formation emploi*, 128, 7-29.

Dares, Pôle emploi, 2013, « L'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi : évaluation du recours aux opérateurs privés par Pôle emploi de 2009 à 2011 », *Synthèse Eval*.

Delay B., Duclos L., 2017, « Formation en situation de travail : quand la pédagogie rencontre le droit », *Education permanente*, hors-série AFPA, 1er trimestre 2017, pp. 11-20.

Dewey J., 1915, *L'art comme expérience*. Paris, Gallimard, 2010.

Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil.

Divay S., 1996, *L'aide à la recherche d'emploi. Des conseils pour sauver la face.* L'Harmattan, Paris.

Divay, S., 2008, « Psychologisation et dépsychologisation de l'accompagnement des chômeurs », *Sociologies pratiques*, 2(2), 55-66.

Divay S., C. Perez, 2010, « Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail », SociologieS [En ligne], Dossiers, L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions.

Duclos L., 2019, « Mises en situation en milieu professionnel : mode d'emploi », *Education permanente*, n° 220-221.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Solaux G., 1997, « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* 26 (4), p. 459-482.

Éducation permanente, 2010, N°185 : Développement des territoires et formation (2).

Farvaque N., 2009, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation emploi*, 105, 21-36.

Farvaque N., C. Tuchszirer, 2018, La Garantie jeunes en pratique dans les missions locales : une expérimentation encadrée, *Travail et emploi*, n°1, 15-40.

Galand B., Vanlede, M. 2004. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Savoirs*, hors série(5), 91-116.

Germe J.-F., 2010, « Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail ». Cnam, Lise. *Papers*, 96/4 p. 1125-1138.

Grimault S., 2021, « L'accompagnement comme expérience de l'expérience accompagnée », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, à paraitre.

Labracherie J., 2018, « La tentation d'intervenir ». *Education permanente*. N° 214, p. 117-130.

Lavitry L., 2012, « Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? », *Sociologies pratiques*, 24(1), 53-65

Lima L., 2006, « Le temps de l'insertion dans les politiques sociales, en France et au Québec. » In: *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan, pp. 55-69.

Loquais M., 2018, « Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune « en difficultés » au sujet capable ». *Savoirs*, 1(1), 13-28.

Mauger G., 2001, « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137.

Meilland C., Sarfati F. (dir.), 2016, *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs publics se mettent en action*:

Olry P., Masson C., 2012, « Du travail au travail pour apprendre », *Éducation permanente*, 139, pp. 63-77.

Orianne J.-F., 2006, « Le traitement clinique du chômage », in M. Bresson, La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités, L'Harmattan.

Pagoni M. (coord.), 2019, *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers ? Quelle sécurisation des parcours professionnels ?* Rapport pour le Conseil National d'Evaluation de la Formation Professionnelle.

Pôle emploi et CREDOC, 2011, « Le recours aux prestations destinées aux demandeurs d'emploi », *Repères et Analyses n° 27 – Etudes,* Pôle emploi, juillet.

Revuz C., 1991, « Des outils pour quoi faire ? » *Education permanente*,108, 209 - 218.

Schütz A., 1987, *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck, p. 201.

Tiberghien V., 2007, « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs,* 2(14), 8-55

Tiberghien V., 2006, « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, 2(2), 87-106.

Vallée S., 2018, « Le passage par les Écoles de la deuxième chance : un pas vers un renforcement des croyances d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 1(1), 71-89.

Zimmermann B., 2017, « Postface. Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi: les dynamiques paradoxales de l'autonomie ». *Formation emploi*, 139, 91-104.

Zunigo X., 2008, « L'apprentissage des possibles professionnels: Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». *Sociétés contemporaines*, 2(2), 115-131.

Zunigo X., 2010, « Le deuil des grands métiers: Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(4), 58-71.

9. ANNEXE : ECHANTILLON DE BENEFICIARES INTERROGES

Site	N° bénéficiaire	Type d'entretien	Pseudonyme	Sexe	Age
A	bénéficiaire 1	Parcours	Christophe	H	42
A	bénéficiaire 2	Parcours	Dylan	H	26
A	bénéficiaire 3	Parcours	François	H	25
A	bénéficiaire 4	Parcours	Gregory	H	19
A	bénéficiaire 5	Parcours	Quentin	H	30
A	bénéficiaire 6	Unique	Catherine	F	52
A	bénéficiaire 7	Unique	Myriam	F	55
A	bénéficiaire 8	Unique	Elodie	F	36
A	bénéficiaire 9	Unique	Marina	F	20
A	bénéficiaire 10	Unique	Chloé	F	28
A	bénéficiaire 11	Unique	Ludivine	F	42
A	bénéficiaire 12	Unique	Philippe	H	39
A	bénéficiaire 13	Parcours	Roger	H	39
A	bénéficiaire 14	Unique	Emma	F	23
A	bénéficiaire 15	Unique	Tom	H	28
A	bénéficiaire 16	Unique	Sébastien	H	35
A	bénéficiaire 17	Unique	Marco	H	28
A	bénéficiaire 18	Unique	Amédée	H	28
A	bénéficiaire 19	Unique	Charlotte	F	38
A	bénéficiaire 20	Parcours	Patrick	H	35
A	bénéficiaire 21	Parcours	Christiane	F	51
B	bénéficiaire 22	Parcours	Axel	H	38
B	bénéficiaire 23	Parcours	Jérôme	H	36
B	bénéficiaire 24	Unique	Melissandre	F	32
B	bénéficiaire 25	Unique	Nikola	H	30
B	bénéficiaire 26	Unique	Abdel	H	40
B	bénéficiaire 27	Unique	Lorie	F	50
B	bénéficiaire 28	Unique	Alain	H	47
B	bénéficiaire 29	Parcours	Madeleine	F	40
B	bénéficiaire 30	Parcours	Liliane	F	55
B	bénéficiaire 31	Parcours	Nadège	F	51
B	bénéficiaire 32	Parcours	Amine	H	44
B	bénéficiaire 33	Parcours	Jacqueline	F	52
B	bénéficiaire 34	Parcours	Jonathan	H	31
B	bénéficiaire 35	Unique	Nassrallah	H	40
C	bénéficiaire 36	Parcours	Pascal	H	53
C	bénéficiaire 37	Parcours	Danielle	F	57
C	bénéficiaire 38	Parcours	Delphine	F	49
C	bénéficiaire 39	Unique	Sadio	H	54
C	bénéficiaire 40	Unique	Alassane	H	34
C	bénéficiaire 41	Unique	Karim	H	36
C	bénéficiaire 42	Parcours	Ginette	F	58
C	bénéficiaire 43	Parcours	Marie-Ange	F	43
C	bénéficiaire 44	Unique	Asma	F	31
C	bénéficiaire 45	Unique	Mohamed	H	44
C	bénéficiaire 46	Unique	Yousra	F	54
D	bénéficiaire 47	Parcours	Prudence	F	32
D	bénéficiaire 48	Parcours	Cassandre	F	25
D	bénéficiaire 49	Parcours	Lou	F	23
D	bénéficiaire 50	Parcours	Cyril	H	26
D	bénéficiaire 51	Parcours	Maud	F	55
D	bénéficiaire 52	Parcours	Michel	H	57
D	bénéficiaire 53	Unique	Maryse	F	51
D	bénéficiaire 54	Unique	Farrida	F	40
D	bénéficiaire 55	Unique	Osmane	H	NC
D	bénéficiaire 56	Parcours	Flore	F	NC
D	bénéficiaire 57	Parcours	Bernard	H	42
D	bénéficiaire 58	Unique	Asma	F	29
D	bénéficiaire 59	Parcours	Amaya	F	30
Distanciel	bénéficiaire 60	Unique (distanciel)	Lola	F	23
Distanciel	bénéficiaire 61	Unique (distanciel)	Vianney	H	33
Distanciel	bénéficiaire 62	Unique (distanciel)	Fanny	F	45
Distanciel	bénéficiaire 63	Unique (distanciel)	Adama	H	37
Distanciel	bénéficiaire 64	Unique (distanciel)	Laurent	H	46
Distanciel	bénéficiaire 65	Unique (distanciel)	Mana	F	56
Distanciel	bénéficiaire 66	Unique (distanciel)	Auguste	H	35
Distanciel	bénéficiaire 67	Unique (distanciel)	Cecilia	F	27
Distanciel	bénéficiaire 68	Unique (distanciel)	Aya	F	24
Distanciel	bénéficiaire 69	Unique (distanciel)	Jelena	F	40