

• RAPPORT D'ÉTUDES

JUILLET 2023
N°51

Évaluation du dispositif « Prépa apprentissage »

Rapport transversal des monographies de projets Lots 1 & 2

1 : Ile-de-France, Centre-Val de Loire,
Normandie et La Réunion
2 : Nouvelle-Aquitaine, Pays-de-la-Loire,
Bretagne et Martinique

GROUPE AMNYOS
(Thomas Capelier, coord.)



Evaluation du dispositif « prépa-apprentissage »

Rapport d'analyse transversale des monographies

Rapport final – Janvier 2023

Lot 1 : Ile-de-France, Centre-Val de Loire, Normandie et La Réunion

Lot 2 : Nouvelle-Aquitaine, Pays-de-la-Loire, Bretagne et Martinique

Vos correspondants sur cette mission

Direction de mission

Thomas Capelier

thomas.capelier@amnyos.com.

Auteurs des monographies et de l'étude

Joyce Ardissonne

Thomas Capelier

Grégoire Leclerc

Alexis Marcet

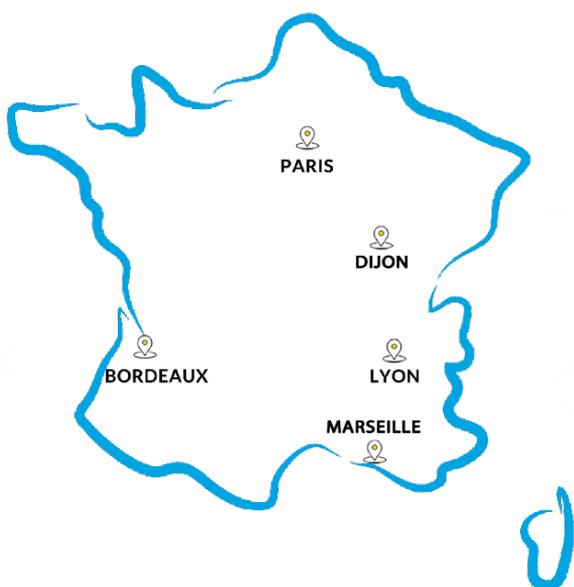
Julien Nègre

Isabelle Recotillet

Bastien Garros

Anne-Charlotte Jacob

Landry Jargot



Nos bureaux



PARIS - Siège social
11, avenue Philippe Auguste
75011 PARIS



LYON
17 rue Etienne Dolet
69003 LYON



MARSEILLE
47 boulevard Velten
13004 MARSEILLE



BORDEAUX
18 passage Bozelle
33110 LE BOUSCAT



Tél : 01 43 13 26 66
Fax : 01 43 13 26 65



Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 6 |
| L'appel à projets « prépa-apprentissage » | 6 |
| L'évaluation qualitative de la « prépa apprentissage » | 7 |
| Présentation, portée et limites du document | 9 |
| | |
| 1. Derrière la variété des projets, des critères de différenciation structurants | 11 |
| 1.1 Typologie des projets étudiés | 11 |
| 1.2 Le dimensionnement sectoriel, géographique et volumétrique des projets | 13 |
| 1.3 Le système d'acteurs porteur du projet et délivrant les formations | 15 |
| 1.4 L'approche de la prépa-apprentissage : derrière la référence commune à une étape « préparatoire » et de « sas », des logiques d'action distinctes | 19 |
| | |
| 2. Les parcours « prépa apprentissage » partagent des caractéristiques communes, mais sont traversés de différences marquées..... | 21 |
| 2.1 Des parcours préparant en premier lieu à l'entrée dans la vie professionnelle | 21 |
| 2.1.1 Toujours central dans les parcours "prépa-apprentissage", le travail sur l'orientation professionnelle et le projet professionnel emprunte deux voies distinctes | 21 |
| 2.1.2 Tous les projets visent l'acquisition des savoir-être jugés indispensables à l'entrée dans l'entreprise | 23 |
| 2.1.3 Les stages et les immersions sont des modalités pédagogiques largement privilégiées | 24 |
| 2.1.4 L'appui apporté aux stagiaires pour la recherche de stage et l'acquisition des techniques de recherche d'emploi | 26 |
| 2.2 Des partis-pris convergents en termes d'approches pédagogiques | 27 |
| 2.2.1 L'exploitation des marges de manœuvre disponibles pour adapter les approches pédagogiques | 27 |
| 2.2.2 L'instauration d'un rapport différent entre les intervenants et les apprenants | 28 |
| 2.2.3 La mobilisation de pédagogies actives | 30 |
| 2.2.4 Une certaine « mise à distance » du distanciel | 31 |
| 2.3 Une individualisation des formations reposant essentiellement sur la personnalisation de la relation au stagiaire et la possibilité d'aménager certains aspects des parcours | 32 |
| 2.3.1 La petite taille des groupes autorise une relation pédagogique individualisée propice à la personnalisation des apprentissages | 32 |
| 2.3.2 L'instauration d'un accompagnement individualisé des apprenants est identifiée comme un ingrédient central de la réussite du parcours | 33 |
| 2.3.3 Des parcours très peu différenciés malgré les possibilités d'aménager leur contenu ou leur durée | 34 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.4 | Des parcours dont la durée et le moment sont variables | 36 |
| 2.4.1 | Des parcours de durée très variable | 36 |
| 2.4.2 | Une articulation au calendrier scolaire à la fois sur les calendriers de fin et de démarrage de la prépa apprentissage | 37 |
| 2.5 | Certaines dimensions sont diversement traitées dans les parcours | 39 |
| 2.5.1 | La remise à niveau sur les compétences donne lieu à des approches et des pratiques contrastées | 39 |
| 2.5.2 | Le traitement des freins connexes à la formation et à l'accompagnement est assez hétérogène (transport, hébergement...) | 40 |
| 2.5.3 | La place des publics handicapés et les réponses apportées aux besoins d'adaptation des parcours | 42 |
| 2.5.4 | L'accompagnement des publics à l'issue de la prépa apprentissage et post entrée en apprentissage | 43 |
| 3. | La complémentarité des « prépa-apprentissage » avec l'existant..... | 45 |
| 3.1 | Des projets conçus et mis en œuvre dans un contexte mouvant | 45 |
| 3.2 | Les difficultés de sourcing rencontrées, ont peu amené les opérateurs à questionner et faire évoluer les pratiques | 46 |
| 3.2.1 | Des pratiques de sourcing que les opérateurs ont plus ou moins ajustées aux spécificités des publics visés et des calendriers des actions | 46 |
| 3.2.2 | Des difficultés de sourcing révélatrices à la fois d'un calibrage approximatif des projets et des difficultés initiales de la prépa apprentissage à trouver sa place | 48 |
| 3.2.3 | Pour atteindre leurs objectifs, les opérateurs ont plus intensifié leurs efforts de sourcing et assoupli les conditions d'entrée qu'ils n'ont revisité le contenu de leurs interventions | 49 |
| 3.3 | Des projets peu connectés à une coordination institutionnelle et territoriale de l'orientation et de l'apprentissage | 51 |
| 3.3.1 | Des projets prépa-apprentissage insérés chacun dans leur propre système de suivi et de pilotage, en-dehors d'une réelle coordination institutionnelle territoriale | 51 |
| 3.3.2 | Un éparpillement des systèmes d'acteurs qui a nui à la bonne appropriation de l'offre et des parcours | 52 |
| 3.4 | Plus ou moins innovants selon les cas, les projets « prépa apprentissage » répondent à des besoins non couverts | 53 |
| 3.4.1 | Des projets plus ou moins innovants | 53 |
| 3.4.2 | Une offre sans réel équivalent, répondant à des besoins non couverts | 54 |
| 4. | Les effets de la prépa apprentissage | 56 |
| 4.1 | Sur la diversification des publics orientés vers l'apprentissage | 56 |
| 4.1.1 | Des profils de bénéficiaires différents des publics habituels de l'apprentissage | 56 |
| 4.1.2 | Pendant la prépa, des abandons moins problématiques que s'ils occasionnaient une rupture de contrat d'apprentissage | 59 |
| 4.2 | Sur la préparation des publics se destinant à l'apprentissage | 59 |
| 4.2.1 | L'étayage du choix d'orientation professionnelle | 60 |
| 4.2.2 | L'encapacitation des participants | 61 |
| 4.2.3 | L'acquisition de compétences utiles pour la suite du parcours | 63 |
| 4.2.4 | La facilitation pratique de l'entrée en apprentissage | 64 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3 | Sur la suite du parcours des bénéficiaires de la prépa apprentissage | 65 |
| 4.3.1 | Un taux de poursuite en apprentissage encore difficile à appréhender mais qui semble encourageant | 65 |
| 4.3.2 | La sécurisation de la bascule en apprentissage | 66 |
| 4.3.3 | Les suites de parcours hors apprentissage | 67 |
| 5. | Conclusion..... | 69 |
| | Glossaire..... | 77 |

Introduction

L'appel à projets « prépa-apprentissage »

Ouvert entre fin 2018 et mai 2019, l'appel à projet Prépa apprentissage a été géré administrativement et financièrement par la Caisse des Dépôts et Consignations, dans le cadre du PIC. Il s'agissait au travers de cet AAP de financer des projets proposant **un accompagnement dans une logique de sas vers l'apprentissage, visant à préparer les jeunes à intégrer une formation en apprentissage.**

"Objectifs assignés aux projets" (extrait de l'AAP)

"Pour les jeunes :

- *construire ou mûrir leur projet professionnel ;*
- *acquérir les savoirs nécessaires à l'intégration en entreprise notamment en termes de compétences clés et relationnelles;*
- *connaître les fonctionnements de l'alternance et se préparer à la vie professionnelle;*
- *faciliter la recherche et la conclusion d'un contrat d'apprentissage.*

Pour les porteurs de projet :

- *rendre possible l'accès à l'apprentissage à des jeunes qui n'ont pas cette possibilité en vue ;*
- *développer l'apprentissage dans les métiers porteurs ;*
- *diminuer le taux de rupture des contrats d'apprentissage ;*

Pour les entreprises :

- *être accompagnées dans le recrutement de jeunes et dans leur démarche administratives liées au recrutement d'alternants ;*
- *attirer les jeunes vers les métiers à forts besoins de recrutement;*
- *mieux appréhender les besoins et attentes des jeunes alternants*
- *Diminuer le nombre de ruptures de contrat."*

L'AAP avait des ambitions fortes : il visait **75 000 jeunes** et prévoyait de mobiliser **150 millions d'€ pour soutenir des projets sur des périodes allant jusqu'à deux ans**. L'AAP était ouvert à *"tout organisme compétent en matière d'insertion professionnelle et d'apprentissage doté d'une personnalité morale et dont la capacité à atteindre, accompagner ou agir pour les publics cibles (jeunes et entreprises) est avérée"* (extrait). Les porteurs de projet étaient incités à nouer des partenariats dans le cadre de groupements ou réseaux de CFA, ou de partenariats avec les entreprises, acteurs du champ de l'insertion, de l'orientation, du SPE, etc....

L'AAP portait une attention particulière à la **diversification des publics** de l'apprentissage. Il insistait sur le ciblage prioritaire de publics bien spécifiques : publics NEETS, maximum de niveau V ou IV non validé, en situation de handicap, résidant en quartier politique de la ville ou en zone de revitalisation rurale. L'objectif de diversification et d'amélioration des modalités de repérage des publics était ainsi particulièrement mis en exergue.

Dans le même temps, l'AAP accordait une attention particulière à la pertinence du ciblage spécifique des projets au regard de leur contexte territorial.

115 projets, caractérisés par une grande diversité, ont été retenus par quatre comités de sélection successifs.

Les premiers démarrages effectifs de projets ont débuté en février 2019 pour les premiers, et jusqu'à décembre 2020 voire janvier 2021 pour les derniers. Leur mise en œuvre est intervenue dans un contexte perturbé, marqué à la fois par des réformes structurelles profondes du système de l'apprentissage, un plan de soutien à l'apprentissage, et une conjoncture sanitaire et économique fortement impactée par la crise du COVID 19.

L'évaluation qualitative de la « prépa apprentissage »

Dans ce contexte, les travaux d'évaluation du dispositif « prépa-apprentissage » qui ont été initiés par le comité scientifique d'évaluation du PIC visaient à apporter des réponses à **un triple questionnement** :

- Un questionnaire portant sur **la description des projets et de leurs caractéristiques principales**, destiné à mieux en appréhender leur diversité ;
- Un questionnaire lié à **la complémentarité des projets par rapport à l'existant**, visant à recueillir des éléments caractérisant la complémentarité entre les projets déployés au titre de l'AAP et les autres programmes ou dispositifs existants, notamment ceux ciblant des publics proches ou proposant des prestations présentant des points communs.
- Un questionnaire enfin lié aux **effets imputables aux projets mis en œuvre**, dans le cadre d'une approche évaluative basée sur la théorie, permettant d'appréhender les effets des projets sur **l'attractivité des formations en apprentissage**, sur **le degré de préparation des publics à l'apprentissage** lorsqu'ils bénéficient des formations en prépa-apprentissage, et enfin **la réussite des parcours de formation** en apprentissage.

La conduite de l'évaluation qualitative a reposé sur la réalisation et l'exploitation d'études de cas à caractère monographique, ciblées sur un échantillon de projets, et sur l'analyse transversale des matériaux recueillis.

Les travaux ont été confiés à deux équipes distinctes prenant chacune en charge la réalisation de 10 enquêtes monographiques (équipe AMNYOS d'une part, équipe ORSEU-ITINERE d'autre part). La conduite de l'évaluation du dispositif a donné lieu à une coopération étroite entre les équipes, au stade de la préparation des travaux et de l'échantillonnage des projets puis à diverses étapes intermédiaires.

En 2021, la première phase des travaux a consisté à réaliser une étude des projets retenus au titre de la prépa-apprentissage, afin de disposer d'un état des lieux permettant de composer l'échantillon des projets destinés à faire l'objet d'études de cas.

Cette étape a pris appui sur un premier niveau d'exploitation des données documentaires relatives aux 115 projets afin de constituer une base de données, qui a été complétée au moyen d'une enquête par mail. Fin 2021, des données détaillées ont pu être recueillies pour 79 projets lauréats (soit 68 % des 115 projets). Leur exploitation a permis de disposer d'un état des lieux descriptif et typologique des projets. Présenté en comité de pilotage en janvier 2022, cet état des lieux a permis de finaliser la composition d'un **échantillon raisonné de 20 études de cas**, établi pour illustrer quatre types de projets émergents des analyses.

Les études cas ont été réparties pour moitié entre les deux équipes d'évaluateurs, l'équipe AMNYOS ayant donc conduit 10 études de cas monographiques.

Les travaux monographiques se sont appuyés sur la conduite d'**investigations de terrain auprès de porteurs de projets des équipes intervenant dans les parcours, de partenaires, de bénéficiaires, et d'entreprises.**

L'essentiel des investigations a porté sur des entretiens individuels ou collectifs. Des observations sur site ont également été réalisées. Les investigations ont également pris appui sur l'analyse documentaire de supports de présentation et de bilans des projets, de supports utilisés pour la formation ou la promotion des dispositifs. Elles ont donné lieu également à l'exploitation de données statistiques relatives aux bénéficiaires ou à leurs parcours fournies par les opérateurs, et de données statistiques tirées du collecteur¹.

Au total, pour les 10 monographies, ce sont 228 personnes qui ont été interrogées. Le tableau qui suit propose un aperçu de l'échantillon des acteurs interrogés.

| Type d'acteurs | Nombre de personnes interrogées |
|--|---------------------------------|
| Porteurs de projets et membres de consortium : responsables, formateurs et accompagnateurs, coordonnateurs... | 82 |
| Partenaires institutionnels, opérationnels et prescripteurs | 50 |
| Education nationale : établissements scolaires, rectorats | 9 |
| Missions locales et ARML | 12 |
| Organismes de formation et CFA tiers | 3 |
| Centre d'information et d'orientation (CIO) | 4 |
| Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) | 3 |
| Plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) | 2 |
| Cap emploi | 1 |
| Ecole de la deuxième chance (E2C) | 1 |
| Plan local pour l'insertion et l'emploi (PLIE) | 1 |
| Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) / Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), Institut médico-éducatif (IME) | 2 |
| Acteurs de l'Aide sociale à l'enfance | 4 |
| Autres associations | 4 |
| Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF) | 2 |
| DREETS / DDETS / DEETS | 2 |
| Bénéficiaires des projets | 84 |
| Bénéficiaires dont le parcours était en cours au moment des investigations | 28 |
| Bénéficiaires dont le parcours était achevé | 55 |
| Potentiel bénéficiaire (en amont du parcours) | 1 |
| Entreprises | 12 |

L'accès au terrain a été inégal : si dans la plupart des cas il est intervenu selon des conditions normales, il a été tout de même difficile pour la réalisation de certaines monographies, les difficultés rencontrées pour mobiliser l'opérateur allant même dans un cas jusqu'à nécessiter de changer de projet.

Sur le terrain, sans être rédhibitoires, les difficultés rencontrées ont porté sur divers aspects.

¹ La DGEFP a mis en place un outil de suivi appelé « collecteur » destiné à recueillir des données relatives aux publics entrant dans différents programmes nationaux du PIC, dont la Prépa-apprentissage.

La difficulté la plus significative a été l'accès à certaines populations, qui dépendait des données communiquées par les opérateurs, lesquels pouvaient d'une part répondre plus ou moins aux demandes des évaluateurs, d'autre part introduire certains biais de sélection en facilitant le lien avec certains profils.

En pratique, il a été en moyenne plus difficile d'accéder :

- aux entreprises (peu de coordonnées transmises, accès difficile),
- aux prescripteurs (peu de coordonnées transmises, et focale fréquente sur des prescripteurs avec lesquels des liens effectifs avaient été noués et qui ont réellement orienté des jeunes, sans forcément avoir pu toucher aussi bien des prescripteurs « potentiels » mais orientant pas ou peu vers la Prépa).
- Aux partenaires institutionnels (peu de coordonnées transmises, en résonance généralement avec la faiblesse des liens établis)

L'interrogation des stagiaires a été difficile également, selon le volume des coordonnées transmises. Plus largement s'agissant des stagiaires, le caractère souvent incomplet des données de suivi disponibles a été pénalisant pour appréhender finement les caractéristiques des publics et les mettre en perspective avec des données de référence pour comparaison, et bien sûr pour appréhender leur devenir.

Au-delà des difficultés attendues et inhérentes à ce type d'exercice (joignabilité des entreprises ou des stagiaires par exemple), les évaluateurs ont perçu **une prudence marquée de la part de certains opérateurs lauréats de la prépa apprentissage**, qui avaient parfois tendance à mettre en avant des points de réussite plus qu'à tirer tous les enseignements de l'expérimentation, y compris à partir des difficultés rencontrées. On peut faire l'hypothèse que l'importance de l'enjeu financier (le projet bénéficiant parfois de financements très importants) et le souhait de maîtriser les enjeux d'image et de réputation vis-à-vis des partenaires ou des entreprises sur un dispositif relativement exposé, ont parfois alimenté ce comportement de prudence, voire des réticences à fournir certaines informations considérées comme révélatrices de difficultés telles que des entrées en parcours d'un volume décevant, ou des relations d'intensité plus faible qu'escompté avec des prescripteurs, des entreprises ou des partenaires institutionnels.

Présentation, portée et limites du document

Le rapport propose une analyse et une mise en perspective transversale des 10 projets étudiés par l'équipe AMNYOS, qui ont donné lieu à autant de monographies, dont la valorisation est ici opérée de manière anonyme.

Le rapport se compose de quatre parties.

La première partie revient sur la variété des projets mis en œuvre dans le cadre de l'AAP prépa-apprentissage, dont l'appréhension a constitué un défi méthodologique. Après une présentation des 10 projets de l'échantillon, prenant appui sur la typologie établie dans la phase de cadrage des travaux, cette partie met en avant les trois caractéristiques qui paraissent les plus marquantes pour différencier les projets : leur dimensionnement (sectoriel, géographique et en termes de volumétrie), les caractéristiques du système d'acteurs, et enfin l'approche de la prépa-apprentissage, envisagée comme un « sas d'orientation » ou un « sas d'entrée » en apprentissage selon les cas.

La deuxième partie du rapport vise à décrire les caractéristiques des parcours de formation qui sont délivrés au travers du dispositif prépa-apprentissage, en s'attachant en particulier à mettre en évidence leurs points communs et les éléments qui peuvent nuancer les différentes approches. Elle permet de relever une série d'éléments qui constituent le socle des prépa-apprentissage, tant au niveau des contenus abordés que des approches pédagogiques privilégiées.

La troisième partie met en perspective les caractéristiques des prépa apprentissage par rapport aux dispositifs existants dans leur environnement, dans une analyse de complémentarité qui prend appui sur le révélateur qu'ont pu constituer les pratiques de sourcing, les flux d'entrées en prépa, la régulation des difficultés rencontrées. Elle questionne la dimension innovante des projets pour tenter de positionner leur plus-value dans le paysage.

La quatrième et dernière partie du rapport s'attache à proposer un recensement et une catégorisation des effets de la prépa-apprentissage tels qu'ils ont pu être identifiés et analysés (en termes d'analyse d'attribution) au moyen des données disponibles à la date des travaux. Les effets sont abordés dans une approche nécessairement qualitative, que la récurrence de certains constats permet parfois de préciser et pondérer pour dégager ce qui peut constituer des tendances.

1. Derrière la variété des projets, des critères de différenciation structurants

1.1 Typologie des projets étudiés

Le caractère « ouvert » de l'appel à projets « Prépa apprentissage » a permis l'émergence et la sélection de projets partageant des ambitions proches, mais dont la variété est particulièrement marquée, avec des approches, des contenus, mais aussi des morphologies très différentes, comme en attestent les travaux d'état des lieux conduits à partir de l'analyse des dossiers de candidature et de l'enquête par questionnaire.

La première typologie de projets établie en janvier 2022 lors de la phase de cadrage² de l'évaluation a mis en évidence **l'existence de quatre catégories de projet**. Cette typologie a permis de dépasser le constat de la diversité des projets pour guider la constitution de l'échantillon de 20 projets devant faire l'objet des monographies. Les lignes qui suivent présentent l'échantillon des 10 monographies réalisées par l'équipe Amnyos à partir de cette typologie.

Une première catégorie regroupe de petits projets hors consortium.

| | B | F | J |
|---|--|---|---|
| Budget prévisionnel³ | 159 512€ | 544 500 € | 269 700 € |
| Nb de bénéficiaires prévus | Initialement 200 sur 2 ans Puis 400 sur 4 ans | 300 sur 2 ans | Initialement 60 sur 2 ans Puis 120 sur 4 ans |
| Nb de bénéficiaires entrés⁴ | 107 (juin 2022) | 29 (mars 2022) | 85 (juillet 2022) |
| Périmètre sectoriel couvert | Logistique | Multisectoriel | Sanitaire, médico-social et social |
| Périmètre géographique couvert | Régional | Infra régional | Infra régional (métropole régionale) |
| Nb de sites | 1 | 1 | 1 |
| Type de structure porteuse | CFA d'entreprise | CFA rattaché à un établissement public de l'enseignement agricole | CFA |
| Caractéristiques du consortium | Pas de consortium mais relation avec l'entreprise à laquelle est rattaché le CFA | Composantes de l'établissement | Lien privilégié avec un OF régional d'un réseau associatif du champ sanitaire et social |

² Critères de l'analyse : type de porteur // engagement seul ou en consortium // multisectoriel ou non // objectif principal du projet // principale originalité du projet // révision des objectifs // innovation sur les actions de sourcing // taille du projet en nombre d'entrées // taux de sortie // taux d'abandon (supérieur à la moyenne ou non)

³ Sources : conventions de financement et avenants le cas échéant.

⁴ Sources : données recueillies auprès des organismes porteurs.

Une deuxième catégorie rassemble de petits projets en consortium avec une sensibilité à « l’innovation » particulière, identifiée à partir des ambitions du projet initial.

| | C | G |
|---------------------------------------|---|---|
| Budget prévisionnel | 329 907 € | 1.250.000 € |
| Nb de bénéficiaires prévus | Initialement 160 sur 3 ans Puis 280 sur 4 ans et demi | Initialement 200 sur 2 ans Puis 400 sur 3 ans |
| Nb de bénéficiaires entrés | 155 (juin 2022) | 220 (juin 2022) |
| Périmètre sectoriel couvert | Bâtiment et travaux publics (BTP) | Multisectoriel |
| Périmètre géographique couvert | Infra régional (2 départements) | 4 régions |
| Nb de sites | 1 site principal (et 2 sites annexes) | 12 |
| Type de structure porteuse | Entreprise de travail temporaire d’insertion (ETTI) | Association d’éducation populaire |
| Caractéristiques du consortium | Organisations professionnelles du BTP des deux départements | Varié et fondé sur le réseau de l’association : entreprise de travail temporaire (ETT), Agence nationale de lutte contre l’illettrisme (ANLCI), CFA, Association nationale des apprentis de France (ANAF) |

Une troisième catégorie regroupe de gros projets sectoriels pour développer une filière spécifique

| | I | D |
|---------------------------------------|--|--|
| Budget prévisionnel | 1 251 815 € | 701 556 € |
| Nb de bénéficiaires prévus | 320 sur 2 ans | Initialement 800 sur 2 ans ½ (2019-2021) Ramené à 680 sur 4 ans (jusqu’en avril 2024) |
| Nb de bénéficiaires entrés | 120 (mai 2022) | 265 (fin 2021) |
| Périmètre sectoriel couvert | Multisectoriel mais avec en majeur métiers et secteurs agricoles et horticoles | Métiers de la propreté |
| Périmètre géographique couvert | Régional : 4 départements (ancien périmètre de région) | National |
| Nb de sites | 11 (projet) | 7 |
| Type de structure porteuse | Etablissement public spécialisé dans l’enseignement agricole | CFA de branche |
| Caractéristiques du consortium | Réseau de l’établissement public (deux autres entités) | Pas de consortium |

Une quatrième catégorie rassemble de gros projets sectoriels, à large spectre.

| | A | E | H |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Budget prévisionnel | 2 770 793 € | 2 882 860 € | 2 452 000 € |
| Nb de bénéficiaires prévus | Initialement 2 168 bénéficiaires sur 2 ans. Puis 3 ans avec l'avenant | 840 sur 5 ans, de juin 2019 à avril 2024 avec l'avenant. | 610 sur 2 ans sur la convention initiale. Pas d'informations sur l'avenant |
| Nb de bénéficiaires entrés | 612 (fin 2020) | 619 (juillet 2022) | 317 (fin 2020) |
| Périmètre sectoriel couvert | Métiers de l'artisanat (alimentation, coiffure, bâtiment, commerce...) | Tous secteurs | Métiers de l'artisanat (beauté, bâtiment, mécanique, métiers de bouche principalement) |
| Périmètre géographique couvert | Régional | Régional | Régional |
| Nb de sites | 5 | Une dizaine de sites (sur 18 prévus) | 5 CFA et 9 sites de formation |
| Type de structure porteuse | Etablissement public – structure consulaire régionale | Etablissement public rattaché à une DAFPIC / rectorat | Etablissement public - structure consulaire régionale |
| Caractéristiques du consortium | Pas de consortium | Consortium avec la DRAAF | Pas de consortium |

Cette typologie permet de disposer d'une catégorisation qui dépasse la variété des facteurs de différenciation des projets, particulièrement nombreux. Mais parmi ces facteurs de différenciation des projets, certains ont une portée particulière. Les investigations ont confirmé le caractère prégnant de certains d'entre eux.

1.2 Le dimensionnement sectoriel, géographique et volumétrique des projets

Le dimensionnement des projets, dans ses dimensions à la fois volumétriques, géographiques et sectorielles différencie très fortement les expérimentations en ce qu'il conditionne le niveau d'ambition à la fois quantitative et qualitative du projet.

La volumétrie des effectifs visés dépend à la fois d'un potentiel estimé (parfois surestimé par les porteurs) et des capacités de prise en charge des structures (très dépendantes de leur taille, des moyens préexistants, et du niveau de cofinancement obtenu). Les objectifs d'entrées et le budget contractualisés ont eu ensuite **une portée très structurante sur la mobilisation des acteurs et le pilotage des projets**, le volume des entrées étant un indicateur essentiel dans le suivi des projets.

Les projets étudiés oscillent entre 90 et plus de 2000 bénéficiaires visés, avec **de grands écarts dans les budgets et les coûts unitaires moyens par parcours**.

Ces écarts de coût unitaire par parcours peuvent s'expliquer par de nombreux facteurs, notamment des différences dans la nature et la durée des accompagnements, et dans l'ampleur des investissements d'ingénierie prévus. Or, précisément, la variété des projets et l'absence d'indicateurs communs rend particulièrement difficile la comparaison, et les évaluateurs n'ont pas recueilli d'éléments d'analyse et de

comparaison structurée sur le sujet. Alors que les coûts de revient sont calculés sur des assiettes très différentes selon les projets, l'indicateur du coût unitaire moyen par parcours est ainsi à mobiliser avec une grande prudence : s'il fournit une illustration de la variété des projets, **on ne peut pas considérer qu'il constitue un réel instrument de comparaison des projets toutes choses égales par ailleurs.**

Le périmètre géographique des projets a également des incidences majeures sur le degré d'ambition et la complexité des projets, en ce qu'il conditionne à la fois l'étendue du système d'acteur partenarial à mobiliser (notamment pour assurer le sourcing des candidats), et selon les implantations des sites en charge de la mise en œuvre du projet, l'ampleur des enjeux de coordination et de suivi interne et partenarial du projet.

Une partie des projets étudiés dans l'échantillon avait un périmètre géographique très large :

- Projet D : un périmètre "national" du projet, qui dans les faits a concerné 7 implantations
- Projet G : un périmètre national, qui a concerné 12 sites.

Globalement les projets prépa apprentissage sont essentiellement à la maille régionale ou départementale. Dans l'échantillon, 3 projets étaient à l'échelle régionale, reposant sur un nombre de sites variables mais souvent important :

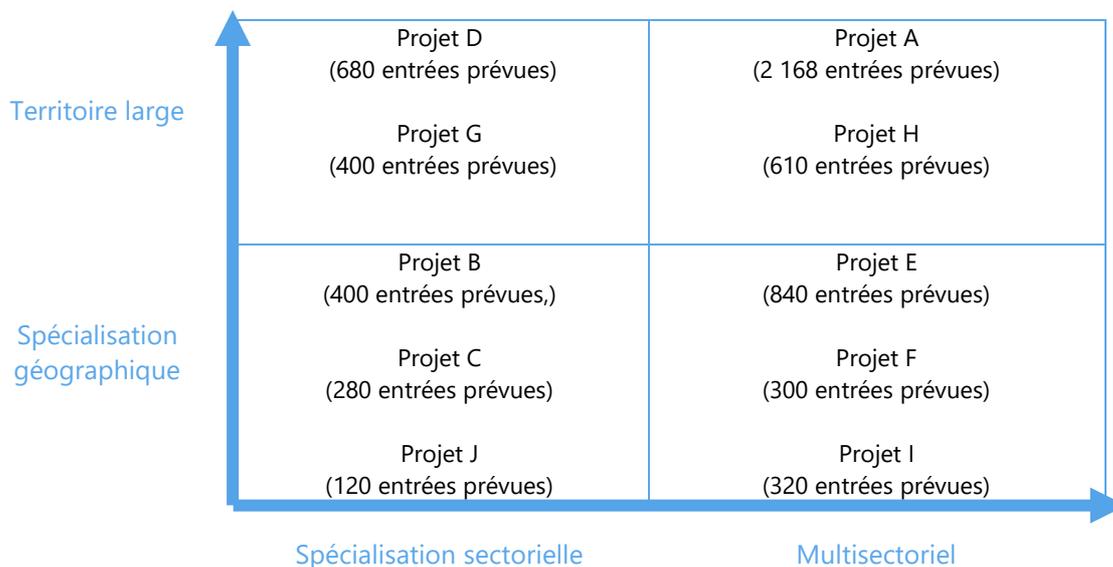
- Projet E : projet à la maille régionale avec une ambition de proposer une offre prépa de proximité (18 sites prévus, une douzaine ayant réellement mis en œuvre la prépa)
- Projet A : projet régional, couvrant 5 départements et avec 6 sites impliqués
- Projet H : projet régional, couvrant 8 départements et avec 9 sites impliqués.

D'autres projets étaient positionnés sur une maille géographique moins large (corrélés à des objectifs plus modestes)

- Projet B : le projet était positionné administrativement sur le périmètre de la région, mais dans les faits sa mise en œuvre a été orientée sur le bassin de recrutement à proximité du lieu du centre de formation, et a concerné avant tout un département.
- Projet J : projet circonscrit à une métropole régionale et à son agglomération
- Projet F : le projet ciblait le quart Sud-Est du département.

Les périmètres sectoriels des projets, enfin, ont une importance fondamentale : ils déterminent l'éventail des options d'orientation professionnelle et de suite de parcours envisagées ou privilégiées dans l'action, l'ampleur des champs sectoriels à couvrir pour informer les bénéficiaires sur les possibilités d'orientation professionnelle, animer un réseau de partenaires, de CFA, d'entreprises. Souvent ils déterminent aussi la logique d'action du projet, qui peut osciller entre la finalité d'alimentation d'une filière de formation spécifique, ou bien d'exploration plus large des possibilités offertes par l'apprentissage (cf. infra, section 1.4).

Classification des projets selon leur degré de spécialisation et leur dimensionnement



1.3 Le système d'acteurs porteur du projet et délivrant les formations

Les caractéristiques des acteurs impliqués dans les projets différencient également très fortement les projets, que ce soit au niveau des acteurs impliqués dans le portage des projets, ou au niveau des équipes pédagogiques.

S'agissant des porteurs des projets et des écosystèmes partenariaux impliqués, tous les projets étudiés incluent des CFA, généralement porteurs ou dans le consortium mais pas systématiquement.

Les CFA (ou les établissements porteurs de CFA) sont porteurs du projet dans six des projets étudiés : Projet J, Projet B, Projet D, Projet H, Projet A, Projet F, Projet I. Sans être porteurs du projet, ils sont inclus dans le consortium pour deux autres projets : Projet G, Projet E, ou étroitement associé à sa mise en œuvre (Projet C).

Dans tous les projets, **l'implication active d'un ou plusieurs CFA ressort comme une condition déterminante de la réussite des projets**, dans la mesure où elle permet de :

- contribuer à la connaissance du milieu de l'apprentissage en général et de certaines formations en particulier, en facilitant des interventions de professionnels du CFA ou des visites du centre de formation ;
- mobiliser des ressources pédagogiques des CFA (salles de cours, équipements, logistiques en cas de déplacement, etc.) et faciliter un maillage de la prépa sur plusieurs sites ;
- mobiliser des réseaux d'entreprises ;
- préparer la transition entre la prépa et une entrée en apprentissage.

Dans le cas du projet G, où le lien avec les CFA s'est fait dans le cadre du consortium, les partenariats avec plusieurs CFA ont permis des visites de centres, de plateaux techniques, permettant de découvrir des métiers. Cela a même débouché sur un bon nombre d'entrées en apprentissage dans ces CFA. Par

ailleurs, les CFA partenaires ont permis aux jeunes de comprendre comment les différents CFA “recrutent” leurs futurs apprentis, et qu’il existe des secteurs dans lesquels les entrées sont jugées plus sélectives (industrie) que d’autres (BTP).

Tous les projets ne prévoient pas de consortiums partenariaux. Les porteurs de projets qui ont investi dans la mise en place de consortiums sont surtout ceux dont la structure n’est pas connectée de manière organique à un CFA (une ETTI sur le Projet C, une association de l’éducation populaire sur le Projet G), qui ont souhaité sécuriser la contribution de partenaires chargés de la mise en œuvre de parcours de formation (Projet J) ou bien la connexion aux acteurs économiques indispensables à la réussite du projet (Projet C, Projet G). Au contraire, les porteurs de projet relevant de réseaux plus structurés et intégrant des CFA ont en général focalisé les efforts sur la mobilisation de leur propre réseau (Projet A, Projet H).

Plusieurs exemples montrent que la mobilisation d’un consortium, surtout lorsqu’elle a pris appui sur une relation partenariale déjà éprouvée, a souvent été déterminante pour la mise en œuvre des parcours, en permettant bel et bien **un élargissement des capacités d’action du porteur** :

- Projet E : le porteur de projet a intégré dans le consortium les acteurs du décrochage scolaire et de l’orientation des publics jeunes. Ce choix a permis de sécuriser à l’échelle du territoire l’orientation en amont de la prépa apprentissage, mais également à l’issue des parcours prépa apprentissage.
- Projet G : le porteur de projet a construit son partenariat à partir de son réseau avec lequel il travaille régulièrement. Le consortium a été composé de façon à avoir des partenaires complémentaires (entreprises ou réseau d’entreprises, formation, lutte contre l’illettrisme...). La connaissance préalable des partenaires a favorisé son bon fonctionnement et constitue une clé de réussite du projet. Par exemple, le partenariat a permis de tester les logiques d’opportunités pour les jeunes, même quand cela ne correspondait pas à leur projet.
- Projet J : le porteur de projet s’est très largement reposé sur l’OF membre du consortium pour le pilotage et la mise œuvre du parcours. L’implication dans le projet du CFA porteur s’est beaucoup focalisée sur l’appariement des bénéficiaires à la recherche d’un stage avec les entreprises appartenant à son réseau. L’OF a de son côté su mobiliser efficacement ses partenaires (Cap emploi, prestataires intervenant sur le volet remobilisation...) pour proposer un parcours adapté aux besoins des publics accueillis.
- Projet D : le porteur de projet s’est exclusivement appuyé sur son réseau interne pour concevoir et déployer la prépa apprentissage, et a estimé qu’il pourrait s’appuyer sur ses partenaires habituels, en particulier pour le sourcing. Cela a pu avoir pour incidence de ne pas suffisamment sécuriser la place de sa propre prépa apprentissage au sein des différents territoires concernés, et de conduire à de fortes difficultés de sourcing.

Dans tous les projets, une personne a été chargée du pilotage et de la coordination générale du projet. Selon les cas cette personne est mobilisée à temps plein ou bien à temps partiel sur le dispositif. Son rôle est essentiel. Dans quelques cas, un turn-over ou un manque temporaire de moyens disponibles pour la coordination du projet a fragilisé la dynamique de mise en œuvre.

Les projets donnent toujours lieu à la mobilisation d’une équipe pédagogique de plusieurs personnes, le plus souvent avec des formateurs spécialisés sur certains thèmes du parcours.

Même lorsque les équipes mobilisées sont rattachées à des organismes qui dispensent des formations en apprentissage, les intervenants ne sont pas nécessairement des formateurs intervenant dans les formations en apprentissage.

Deux cas de figure méritent d’être distingués. **Certaines équipes sont surtout composées de formateurs de la structure** qui portent la prépa. Selon les cas, les intervenants ont une expérience variable des publics accueillis en prépa apprentissage. Certains ont l’habitude de s’adresser à des

apprentis ou à des publics en difficulté (Projet A, Projet D, Projet I), alors que d'autres découvrent davantage le public (Projet F). La connaissance des publics en difficulté ou de l'apprentissage constitue un atout, mais il peut être difficile pour certains professionnels d'adapter leurs pratiques à la spécificité de l'action prépa-apprentissage et des publics, notamment quand ils manquent de temps à consacrer à une action qui s'ajoute à d'autres (Projet D).

On trouve également **des équipes plus hybrides, mixant des intervenants de la structure portant le projet, de membres du consortium, souvent aussi des contractuels**. Lorsque les intervenants ne sont pas des formateurs du CFA, les équipes du CFA semblent surtout mobilisées pour concourir à la promotion de l'action, au sourcing des publics et des entreprises (développeurs de l'alternance) (Projet C, Projet J). Souvent des formateurs sont recrutés pour intervenir sur les domaines de formation les plus différents des matières enseignées en apprentissage : conseillers en insertion, remise à niveau sur les compétences de base, coaching, compétences comportementales et savoir-être, voire formateurs pour adultes... (Projet A, Projet H, Projet B, Projet E, Projet G).

Exemples :

- Dans le Projet H, très souvent, les CFA ont recruté des formateurs spécifiquement sur le dispositif, qui ne sont pas des professeurs du CFA, pour mettre en œuvre les modules du parcours prépa apprentissage qui ne relèvent pas des matières habituellement dispensées. Le plus souvent, il s'agit des enseignants positionnés sur l'EEJS (Education environnementale, économique, juridique et sociale), les techniques de recherche d'emploi (TRE), la communication... Des formateurs ont également été recrutés avec une expertise sur le FLE, lorsque le CFA ne disposait pas déjà de cette compétence en interne.
- Dans le Projet J, la remise à niveau sur les compétences transversales est assurée par les formateurs de l'organisme de formation partenaire ; l'initiation à l'environnement médical et médico-social est réalisée par un binôme de la formatrice de l'OF (et référente APP) et d'un prestataire ayant longtemps exercé en CHU ; la remobilisation repose sur des prestataires spécialisés (ateliers théâtre).
- Dans le Projet G : le fait d'avoir confié la remise à niveau à un prestataire externe, permet de réajuster facilement l'intervention en changeant de prestataire si cela ne fonctionne pas bien (ce qui est le cas) ou en redéfinissant les objectifs et modalités. Le caractère hybride des ressources permet d'avoir un suivi étroit de la part de l'équipe permanente et une articulation avec des intervenants extérieurs qui viennent combler des parties de la formation qui seraient moins bien réalisées par les personnels de la structure.

Cette mixité des profils d'intervenants comporte des avantages et semble même nécessaire au regard de la variété des compétences à mobiliser pour couvrir les différentes dimensions de la prépa apprentissage : remobilisation, orientation, remise à niveau, techniques de recherche d'emploi, accompagnement... Au sein d'une structure, la mobilisation d'intervenants externes contribue en outre à renouveler les pratiques pour accompagner "autrement" (une posture de conseiller en insertion par exemple), en opposition avec la posture d'enseignement habituelle (Projet E).

En soi, le cadre-même de l'expérimentation - la mise en place de parcours et de pratiques nouvelles - est porteur d'exigences du point de vue de la coordination : pour coordonner la mobilisation des équipes, leurs interventions dans l'ingénierie et dans la mise en œuvre des parcours, dans la réflexivité relative aux pratiques professionnelles, etc.

Ces besoins de coordination des équipes se trouvent amplifiés et compliqués par certains facteurs.

La taille des équipes, bien sûr mais aussi leur composition, jouent fortement : l'appartenance des intervenants à différents sites ou différentes structures, différents univers professionnels, nécessite des efforts accrus.

Le pilotage et la coordination des projets sont en effet plus complexes dans les configurations multi-sites. Dans ce cas l'articulation d'une coordination par site (réfèrent pédagogique) avec une coordination plus large du projet permet une coordination au plus près du terrain (réunions fréquentes, canaux de discussion digitalisés, séances de travail sur les pratiques).

Exemple :

- Dans le Projet A, une coordinatrice régionale a été recrutée pour prendre en charge le pilotage de la prépa apprentissage, mais elle a rencontré des difficultés à animer le dispositif sur le fond.
- Dans le Projet E (déployé sur plusieurs sites), le pilotage régional et a aussi été décliné au niveau départemental afin de permettre un repérage des acteurs du territoire (CFA, acteurs de l'orientation, ou structures intervenant sur des problématiques spécifiques) auprès des intervenants. La coordination opérationnelle était ensuite à l'échelle de chaque site. Le projet s'est alors caractérisé par la multiplication des niveaux de coordination et de pilotage, sans que cela ne soit perçu négativement par les acteurs impliqués.
- Dans le Projet D (projet national couvrant plusieurs régions), le système de coordination s'appuyait sur une coordination nationale, puis une coordination à l'échelle de chaque site. Cette organisation a conduit une appropriation du projet différente sur chaque site, avec une mise en œuvre de la prépa apprentissage plus ou moins poussée. Le manque de coordination constaté sur un territoire a également conduit à recruter un coordonnateur pour faciliter la mise en œuvre du projet. Sur ce projet, leur manque de disponibilité a rendu plus difficile la coordination entre les intervenants.

Lorsque la coordination est plus difficile à assurer, on constate parfois que le suivi administratif a tendance à prendre le pas sur le fond, et plus particulièrement sur les aspects d'ingénierie pédagogique qui sont moins investis.

Dans certains gros projets (Projet A), les formateurs peuvent être livrés à eux-mêmes dans l'élaboration de leur programme de formation, avec une absence de référentiel et seulement un contenu de cours défini « à grands traits ». Le renouvellement des pratiques pédagogiques est donc fortement dépendant des formateurs eux-mêmes et de leur parcours professionnel antérieur : « *Mon problème, c'est que je n'avais pas de référentiel à suivre, et c'est déstabilisant. J'ai fait des cours sur la communication, les expressions non verbales du coaching, on a regardé les fiches métiers. J'ai dû construire mon cours à 100 %* » (Formateur sur la prépa apprentissage).

Dans le Projet E, le fait de positionner un seul intervenant a fait peser l'organisation et les pratiques pédagogiques sur une seule personne. Cette configuration a donné lieu à une plus grande agilité pour adapter les parcours, un suivi des jeunes jugé plus efficace, avec une réelle relation de proximité qui se crée entre chaque jeune et intervenant. Elle a pourtant été jugée "difficile à tenir" pour plusieurs intervenants qui ont évoqué la charge mentale qu'implique une telle configuration, et le manque de recul qui peut être préjudiciable lors de situations difficiles auprès de certains jeunes. De ce fait, sur un site, une "coordonnatrice" a été positionnée afin de permettre des échanges et retours d'expérience entre intervenants, permettant de faire remonter les difficultés et de mutualiser les bonnes pratiques. Le choix de positionner un tiers auprès des intervenants a permis de conserver les bienfaits relatifs à la mobilisation d'un intervenant unique, tout en proposant un espace d'échange et de prise de recul.

Le degré d'investissement des équipes paraît variable selon les projets. Sans que ce soit une condition nécessaire, l'engagement des équipes semble plus facile et plus fort quand une partie au moins des intervenants sont dédiés à la prépa apprentissage (Projet B, Projet E) à la différence d'équipes qui assurent la formation « en plus » du reste (Projet D).

1.4 L'approche de la prépa-apprentissage : derrière la référence commune à une étape « préparatoire » et de « sas », des logiques d'action distinctes

Les projets se réfèrent tous à la finalité préparatoire de l'AAP prépa apprentissage, auxquels les acteurs accolent souvent le terme de « sas » et qu'ils rattachent aux finalités d'actions préqualifiantes.

A ce titre, les porteurs de projet partagent des ambitions communes

- Remobilisation, développement de la confiance en soi
- Elaboration ou confirmation du projet professionnel
- Acquisition ou remise à niveau sur des prérequis relevant de compétences de bases
- Développement des savoir-être, compétences comportementales en vue d'une préparation au monde du travail

Les prépa apprentissage doivent déboucher sur des suites de parcours sécurisées prioritairement vers l'apprentissage, mais aussi potentiellement vers d'autres voies : accès à une autre formation le cas échéant, « rattachage » à d'autres dispositifs d'accompagnement, accès à l'emploi.

Mais **derrière ces finalités communes et la terminologie partagée de la « prépa » et du « sas », on relève une pluralité de modes d'articulation entre la prépa-apprentissage et l'offre de formation en apprentissage**, qui témoigne de **l'existence d'approches distinctes de la prépa-apprentissage.**

Première approche : la prépa apprentissage comme « **sas d'orientation** » vers la voie de l'apprentissage. Il s'agit dans ce cas de faciliter l'orientation vers l'apprentissage et l'accès à l'apprentissage en général, au travers d'un éventail de choix d'orientation professionnelle plus ou moins connectés à une offre de formation préétablie. Dans ce cas de figure, le débouché sur une orientation professionnelle sécurisée, y compris hors apprentissage, sera facilement envisagé comme une issue positive.

Exemples :

- Projet E : la prépa a été conçue de manière à apporter une réponse au décrochage scolaire.
- Projet G : la prépa a été conçue pour limiter les difficultés des jeunes à trouver une entreprise d'apprentissage et à travailler du côté entreprises pour les aider à embaucher des apprentis (faciliter l'appariement offre et demande d'apprentissage).
- Projet F : bien que porté par un établissement de l'enseignement agricole, l'objectif est l'orientation vers l'apprentissage, quel que soit le secteur (volonté à demi-affichée cependant de remplir les effectifs des classes d'apprentissage de l'établissement avec des jeunes bien préparés).

Seconde approche : la prépa apprentissage comme « **sas d'entrée** » dans un secteur d'activité, un métier, un CFA ou une formation en apprentissage identifiés a priori. Il s'agit ici davantage de valider l'orientation et de préparer l'entrée dans certains parcours de formation en apprentissage proposés par les porteurs de projet ou leurs partenaires. Dans ce cas, la poursuite du parcours dans la formation visée ou le secteur envisagé constitue un critère de réussite. Le démarrage de la préparation technique à la formation /ou au métier peut être également visé au cours de la prépa-apprentissage.

Exemples

- Sas d'entrée dans un CFA en particulier : Projet B (CFA d'entreprise), Projet J (deux métiers du médico-social : secrétaire médical et médico-sociale ; assistant de vie aux familles).

- Sas d'entrée dans une branche en particulier : Projet D (métiers de la propreté). Avec une offre prépa qui vise à faire découvrir les métiers du secteur et à former les bénéficiaires sur les compétences techniques de base.

Entre les deux approches, on peut identifier des **cas intermédiaires**, la prépa apprentissage se trouvant au carrefour des logiques de « **sas d'orientation** » vers un univers professionnel et de « **sas d'entrée** » vers une formation en apprentissage. Ici l'objectif est de préciser l'orientation au sein d'un univers professionnel pré identifié, cibler et préparer l'entrée dans certains parcours de formation en apprentissage proposés par les porteurs de projet ou leurs partenaires.

Exemples :

- Projets A et H : la prépa apprentissage oriente de manière privilégiée vers les métiers et les filières de formation de l'artisanat, dans un lien privilégié avec l'offre de formation des CFA rattachés à l'opérateur, qui constituent une offre de formation étendue.
- Projet C : la prépa-apprentissage vise à permettre aux jeunes accompagnés d'élaborer un projet professionnel et de trouver un contrat en apprentissage dans les secteurs de la construction ou des travaux publics.
- Projet I : conçu initialement pour orienter les jeunes de la prépa vers les métiers du secteur agricole et horticole, la prépa s'est étendue à l'orientation vers l'apprentissage de manière plus générale, hors secteur de spécialisation de l'établissement. Des sites se sont ouverts à du multisectoriel pour aider les jeunes dans la formalisation de leur projet professionnel et la réussite à trouver un contrat d'apprentissage.

2. Les parcours « prépa apprentissage » partagent des caractéristiques communes, mais sont traversés de différences marquées

2.1 Des parcours préparant en premier lieu à l'entrée dans la vie professionnelle

2.1.1 Toujours central dans les parcours "prépa-apprentissage", le travail sur l'orientation professionnelle et le projet professionnel emprunte deux voies distinctes

L'orientation professionnelle est toujours présente dans les projets prépa-apprentissage. Mais les projets n'en ont pas tous la même approche. Celle-ci est étroitement liée à la façon dont la prépa-apprentissage appréhende l'étape de sas proposée aux bénéficiaires – **sas d'orientation ou bien sas d'entrée** (cf. supra).

Lorsque la prépa est plutôt envisagée comme un sas d'orientation vers l'apprentissage et l'accès à l'apprentissage en général, le travail sur l'orientation vise de manière relativement équilibrée :

- à explorer et valider le choix de l'apprentissage comme voie de formation et d'accès à l'emploi ;
- à explorer et valider le choix d'un métier ou d'un secteur d'activité, envisagés de manière parfois assez large dans la mesure où la prépa apprentissage n'est pas connectée à une offre de formation en apprentissage pré-identifiée.

Globalement, les parcours sont plus longs dans cette logique de sas d'orientation que lorsque la prépa est envisagée comme un sas d'entrée en apprentissage. Plusieurs parcours durent 6 voire 9 mois. Le travail sur le projet combine une variété de modalités : des temps individuels, collectifs, des temps de stage, dans une approche relativement ouverte, marquée par la volonté d'exploration des possibles en vue de préciser et valider le choix d'orientation. Le fait que la prépa apprentissage permette la construction de projets individuels diversifiés va de pair avec une personnalisation marquée des accompagnements (C, G).

Exemples :

- Dans le Projet E, conçu pour apporter une réponse au décrochage scolaire, des recherches sont réalisées par le bénéficiaire avec l'appui de l'intervenant, en mobilisant différents tests pour identifier les envies/ secteurs possibles etc.
- Dans le Projet A, l'un des parcours types préétablis est un parcours long de 9 mois visant des publics éloignés pour lesquels il est prévu un travail soutenu de remobilisation et d'élaboration du projet professionnel, qui peut d'ailleurs ne pas déboucher sur une des formations proposées par le CFA du porteur.
- Dans le Projet G, des parcours longs de 6 mois sont destinés à identifier et construire le projet (entre autres) et à le tester par des stages. Cela donne lieu à un travail tout au long des 6 mois

avec les chargés de développement local de la structure pour construire ce projet, à des recherches personnelles, en recourant à un outil dédié (Diagoriente).

- Dans le Projet I, des parcours longs (maximum 9 mois) comprennent des entretiens individuels dédiés au projet et un travail collectif autour du projet.

Lorsque la prépa est plutôt envisagée comme un sas d'entrée vers une formation en apprentissage spécifique ou vers un secteur d'activité pré-identifiés, le travail sur l'orientation vise davantage à :

- préciser et conforter le choix d'un métier ou d'un secteur d'activité,
- valider et conforter le choix de l'apprentissage, et préparer concrètement la suite du parcours en apprentissage.

Les parcours constituent des réponses pour des publics qui ont envisagé (même par défaut) un premier choix d'orientation. Les porteurs mettent à profit la spécialisation plus poussée de leur offre de service (sur un secteur, des métiers, des formations) et de leur réseau de partenaires pour proposer des outils et des étapes spécifiques aux voies d'orientation privilégiées, faciliter l'accès à des plateaux techniques, des entreprises, des CFA, voire d'autres apprentis... qui vont permettre de confirmer et conforter le choix envisagé, dans une temporalité en moyenne plus courte que lorsque le parcours relève davantage d'une logique de sas d'orientation.

Exemples :

- Dans le Projet B, le parcours est construit sur un parcours de 10 semaines, pour une découverte progressive de l'entreprise à laquelle le CFA est adossé et de ses métiers, avec trois étapes successives de découverte et d'immersion, dont deux étapes de stage qui sont conçues à la fois pour conforter le projet, pour préparer une éventuelle poursuite en contrat d'apprentissage dans les équipes où le stagiaire est accueilli.
- Dans le Projet D, qui propose des parcours de 6 semaines, le travail sur le projet professionnel se fait surtout via la confrontation aux métiers de la propreté au travers des stages, mais aussi par des immersions dans des classes de CAP.
- Dans le Projet J, le parcours, d'une durée de 15 semaines, est conçu comme une préparation / remise à niveau avant l'entrée en formation devant permettre d'obtenir le diplôme de secrétaire médical et médico-social (avec un travail sur les compétences de base, une initiation à l'environnement médico-social et à sa terminologie, une acquisition de 1ères compétences comme la dactylographie, enfin la réalisation d'un stage).
- Dans le Projet H qui oriente principalement vers des formations dans le secteur de l'artisanat, le porteur a la volonté de se servir de la Prépa apprentissage pour apporter des prérequis solides sur la formation visée, voire travailler en amont des compétences qui seront revues et approfondies ensuite en CAP (« prendre de l'avance »), ce qui permet de sécuriser le parcours de l'apprenti, voire de rentrer directement en CAP. Les parcours durent 20 semaines en moyenne.
- Dans le Projet A, le parcours type le plus court, doit permettre de confirmer sur 2 jours un projet d'orientation avec notamment de la découverte des plateaux techniques en lien avec la formation visée.
- Dans le Projet C, qui propose des parcours de 2 à 6 mois, le travail sur l'orientation donne lieu à des visites (de chantier, de plateaux techniques...) ou des interventions d'entreprises, organisations professionnelles du bâtiment ou des travaux publics, et du CFA BTP.

2.1.2 Tous les projets visent l'acquisition des savoir-être jugés indispensables à l'entrée dans l'entreprise

Les projets poursuivent tous un même objectif de préparation des bénéficiaires à l'entrée dans une entreprise pour un entretien, un stage ou occuper un emploi. A ce titre, **tous les parcours proposés intègrent des contenus et des séquences visant à doter les bénéficiaires des savoir-être ou des compétences sociales estimés nécessaires**, et les intervenants se saisissent souvent de cet enjeu comme d'un **fil rouge du parcours et de l'accompagnement**.

Au-delà de cette intention commune et de la référence omniprésente aux « soft skills », les préoccupations précises des porteurs, les objectifs et les approches qu'ils mettent en œuvre ne se recoupent pas tout à fait, ce qui traduit la **variété intéressante des pratiques à l'œuvre**, mais également l'existence d'une **pluralité de représentations des « savoir-être » et « compétences sociales » nécessaires pour une insertion professionnelle**. Celles-ci paraissent cohérentes entre elles, mais elles ne font pas nécessairement l'objet d'un discours et de visions homogènes de la part de tous les intervenants, donnant l'impression d'une certaine confusion ou à tout le moins d'appréhensions variables.

Une partie des projets mettent beaucoup l'accent sur les **savoir-être basiques de la relation de travail** entre employeur-salarié-collègues, nécessaires à mobiliser dès le recrutement puis pour la vie au travail.

Exemples :

- Dans les projets D et C, un travail est réalisé sur les savoir être orientés sur l'insertion professionnelle des jeunes.
- Dans le Projet H et le parcours long du Projet A, le sujet des savoir-être est central, et les formateurs insistent sur l'importance de "redonner confiance" à des publics ayant souvent été en échec, et de leur réapprendre les savoir-être nécessaires à leur immersion en entreprise.
- Dans le Projet B : un très fort accent est mis sur la ponctualité, qui est même présentée aux bénéficiaires comme un critère décisif dans la réussite du parcours prépa apprentissage.
- Dans le Projet F, pour préparer au mieux les bénéficiaires à l'immersion en entreprise, ceux-ci bénéficient de quatre ateliers (expression et communication ; découverte des prérequis relationnels ; découverte des métiers ; apprendre à apprendre).

D'autres projets (parfois les mêmes) vont plus loin et rattachent le sujet des savoir-être à **des enjeux de confiance en soi, d'autonomie, de vie en collectif, voire de citoyenneté**.

Exemples :

- Dans le Projet E, il s'agit surtout de préparer les jeunes à la vie d'adulte, en travaillant sur l'autonomie, la responsabilisation, la relation aux adultes ...
- Dans le Projet G, les missions solidaires (composante du service civique) destinées à l'acquisition de compétences sociales et savoir être sont une composante essentielle du parcours. Le travail des participants est appuyé notamment par un intervenant en développement personnel.
- Dans le Projet B, un intervenant externe met en avant des valeurs de citoyenneté et de civisme en prenant appui sur la Légion d'Honneur.
- Dans le Projet I, les formateurs utilisent l'intégration par les plus anciens de la prépa apprentissage pour aborder le savoir être, apprendre les codes. Un atelier « Sport » permet aussi de travailler sur les compétences sociales, avoir la bonne attitude, apprendre les bons comportements en collectif. L'intervention d'une esthéticienne permet de travailler sur l'image de soi, la mise en valeur.

Dans certains projets, plus rares, il est question de mettre l'accent sur **des compétences sociales qui doivent obligatoirement être mobilisées dans le métier envisagé**, et méritent donc d'être particulièrement valorisées et développées. Ainsi, dans le Projet J, l'accent est mis sur la communication et la bienveillance (considérés comme essentiels pour exercer le métier visé, auprès de personnes vulnérables), des ateliers théâtre sont mis en œuvre pour travailler sur la posture des futurs professionnels.

Plus largement, la place donnée à l'acquisition de compétences métiers et sectorielle dans la prépa apprentissage varie selon les projets. Si les compétences métiers constituent un levier de valorisation et de découverte des orientations professionnelles envisageables dans tous les projets, les projets plus spécialisés dans un univers métiers et sectoriel y accordent souvent une place plus marquée (Projets Projet B, Projet D, Projets A et H, Projet C, Projet J), valorisée a priori dans le parcours, parfois en allant jusqu'à « prendre de l'avance » sur la formation en apprentissage que les bénéficiaire se destinent à suivre (Projet H, Projet J, Projet D).

2.1.3 Les stages et les immersions sont des modalités pédagogiques largement privilégiées

Tous les projets prévoient des stages ou des immersions, avec des formules variables en termes de moment, de durée et de nombre de stages.

Exemples :

- Projet C : immersion de 3 semaines renouvelables,
- Projet J : stage de 4 semaines,
- Projet D : 2 stages prévus : le premier d'une semaine, le second de deux semaines
- Projet E : le nombre de stages dépend des besoins de chaque stagiaire, avec une ambition de mobiliser autant de stages que possible tant que le projet professionnel n'est pas validé
- Projet H : 5 à 8 semaines de stages en entreprise, généralement sur des périodes de 2 semaines
- Projet A : 10 à 14 semaines de stages en entreprise sur le parcours le plus long "Coup d'envoi" (9 mois)
- Projet B : 3 étapes en entreprise, avec d'abord une immersion puis 1 stage en 2 étapes, soit une progressivité du plus court pour la découverte sur une journée au plus long qui dure 2 x 3 semaines
- Projet G : 1 à 2 stages d'une semaine, qui sont distincts d'une « mission solidaire » réalisée pour développer des compétences sociales et de l'engagement citoyen.

Les stages visent avant tout à valider un projet professionnel en construction, et à tester les savoir-être.

Mais le stage peut également être envisagé comme un sas de recrutement en apprentissage (Projet D, Projet B, Projet J, Projet C). Pour le Projet H, l'objectif du stage est ajusté selon le niveau de maturité du stagiaire

Le fait que les porteurs de prépa apprentissage ont été reconnus comme prescripteurs de droit commun des PMSMP (loi du 14 décembre 2020) a été facilitant pour permettre leur mise en œuvre. **Une partie des opérateurs ont eu recours aux Périodes de mise en situation en milieu professionnel (PMSMP)** dans une optique de compléments aux stages (Projets C, J, G. Dans le projet G, par exemple, les PMSMP ont été utilisées pour chercher un projet professionnel, alors que le stage plus long est utilisé pour

confronter un projet ou un début de projet. A contrario, sur le projet E, le lauréat n'a pas souhaité mobiliser en direct les PMSMP, se contentant de prendre appui sur le partenariat avec les Missions locales pour les prescrire le cas échéant.

Les retours des participants montrent que les stages sont des expériences à la fois marquantes et utiles dans leurs parcours. Ils donnent toujours l'occasion d'éprouver une perspective d'orientation professionnelle, et de confirmer ou infirmer le projet envisagé, ils permettent de se confronter aux conditions d'exercice d'un métier envisagé (Projet E, Projet B, Projet J par exemple) et d'affiner son projet professionnel, mais aussi de se rendre compte de la possibilité d'embauche (y compris en apprentissage).

Les stages permettent aussi une confrontation avec le monde du travail, particulièrement marquante pour les bénéficiaires n'ayant jamais été en contact avec le monde professionnel. Le stage a une place centrale dans une prépa-apprentissage qui permet de **rompre** avec les **idées préconçues** sur le travail et des représentations floues voire parfois négatives. Les modules de découverte du monde professionnel sont mis en avant : « *ça m'a permis de m'intégrer dans une entreprise, car on a eu des cours là-dessus pour nous aider* » (Bénéficiaire).

Certains ingrédients de la réussite et de l'utilité des stages peuvent être identifiés :

- Le fait que le stage soit bien préparé par l'apprenant, encadré sur le site, et suivi par le référent de l'OF.
- Le stage peut intervenir tôt s'il est court, et dans une optique de découverte.
- Plus long, le stage est d'autant plus utile qu'il n'est pas positionné trop tôt dans le parcours et qu'il fournit au stagiaire
 - o De premiers jalons concernant le choix d'orientation professionnelle,
 - o Des repères concrets sur les savoir-être en entreprise et les compétences de base, d'autant plus pour les publics en rupture,
 - o De premiers acquis professionnels au niveau du métier visé, que le stagiaire pourra valoriser auprès de l'entreprise pour trouver un contrat d'apprentissage
- A contrario un lieu de stage que l'apprenant « subit » est défavorable.

Toutefois, certains stages sont difficiles ou débouchent sur des résultats peu satisfaisants :

Il arrive notamment que des stagiaires ne soient pas suffisamment préparés ou matures pour le stage. Par exemple, d'après les intervenants du Projet E, les stages ont pu être un peu "durs" pour certains bénéficiaires (moins de 18 ans) qui avaient une image idéalisée du monde professionnel et n'étaient pas encore prêts à se confronter aux réalités du monde du travail. Dans d'autres projets, le stage a un rôle de révélateur des écarts que le bénéficiaire doit encore combler avant d'intégrer l'entreprise, et permet de l'y sensibiliser et de le mobiliser (Projet B).

Dans certains cas, le tutorat assuré pendant le stage paraît insuffisamment qualitatif, caractérisé par un **investissement insuffisant de la structure d'accueil et du tuteur, ou même une certaine ambiguïté sur l'enjeu du stage.** Celui-ci peut en effet avoir une double finalité, lorsqu'il permet aussi à l'entreprise de sélectionner un futur apprenti. Parfois les exigences de l'entreprise vis-à-vis du stagiaire sont jugées par les formateurs trop élevées au regard de l'étape de parcours dans laquelle se situe le stagiaire, avec un tuteur qui se focalise sur les compétences acquises et l'employabilité immédiate, plus que sur les compétences que le stagiaire doit encore développer (Projet B).

2.1.4 L'appui apporté aux stagiaires pour la recherche de stage et l'acquisition des techniques de recherche d'emploi

Le stage constitue aussi l'occasion de tester les capacités du bénéficiaire à chercher une entreprise et à mobiliser des techniques de recherche d'emploi – ou de stage - qui sont les mêmes que celles requises pour trouver un contrat d'apprentissage.

Or les bénéficiaires de la prépa apprentissage rencontrent parfois des difficultés à trouver des stages. L'appui à la recherche de stage revêt une importance forte. Les pratiques des porteurs de projet sont diverses, dans des contextes où ils disposent d'**une proximité variable avec les entreprises susceptibles d'accueillir des stagiaires, et où leur capacité d'appui à la mise en relation est inégale.**

Dans beaucoup de cas, **l'organisme joue un rôle d'intermédiation poussé entre les jeunes et les entreprises :**

- Projet I : un investissement fort de la part du porteur de projet pour aider à trouver un stage (premier appel passé avec le bénéficiaire pour rassurer employeur et candidat au stage)
- Projets A et H : appui de professionnels, principalement les développeurs de l'apprentissage, voire les chargés d'insertion dans l'appui à la recherche d'emploi. Dans le projet H, le lien est parfois compliqué entre les bénéficiaires de la prépa et les développeurs de l'apprentissage, dont l'appui pour trouver des entreprises s'avère insuffisant (cf. un certain cloisonnement entre la prépa et le reste de l'organisation du CFA, surtout dans les CFA de grande taille) et des bénéficiaires qui n'ont pas toujours réussi à effectuer des stages sur la durée du parcours.
- Projet D : le réseau d'entreprises du CFA est mobilisé pour effectuer des stages.
- Projet E : un appui important est assuré par l'intervenant dans la recherche d'entreprise (sur les techniques de recherche de stages, la préparation d'entretiens, et parfois pouvant aller jusqu'à la prise de contacts auprès d'entreprises). Dans certains cas, lorsque la recherche de stage est difficile, les intervenants appellent eux-mêmes les entreprises.

Parfois, les jeunes n'ont même pas à chercher un stage. Dans le Projet B : le CFA étant rattaché à une entreprise, le fait d'accéder à un stage est une garantie, ce qui est un point fort de cette prépa apprentissage pour les bénéficiaires qui savent qu'ils auront un stage et que trouver une entreprise en apprentissage sera plus facile. Le stage est globalement très apprécié, mais tous les bénéficiaires ne sont pas également satisfaits du lieu où ils effectuent leur stage, qui peut les décevoir parfois en termes de connexion à leurs envies ou de qualité de l'encadrement. Ce constat interroge les inconvénients d'une recherche de stage qui ne permet pas toujours d'explicitier suffisamment les attendus et conditions de réussite de part et d'autre.

A l'opposé, **certaines prépa-apprentissage responsabilisent fortement les bénéficiaires sur la recherche de stage,** quitte à les appuyer si besoin :

Exemples :

- Projet C : le parti-pris est celui de la responsabilisation des jeunes dans leur recherche d'entreprise (pour l'immersion comme pour la recherche d'un contrat), avec un appui si nécessaire via le réseau partenarial de la structure porteuse.
- Projet J : fourniture d'une liste d'établissements aux jeunes, mais pas de mise en relation directe et certains bénéficiaires éprouvent des difficultés à trouver un stage.
- Projet G : malgré la mobilisation du réseau du porteur, des jeunes interrogés en entretien n'ont pas trouvé de stage dans le métier qui les intéressait, et ont réalisé moins de stages que prévu.

Au-delà de l'appui passant par la mise en relation avec des entreprises, les porteurs de projet s'attachent à **équiper les bénéficiaires de la prépa apprentissage de techniques de recherche d'emploi** qu'ils pourront mobiliser pour la recherche d'un stage ou plus tard d'un emploi en apprentissage

Exemple :

- Projets A et H : Des cours théoriques sur les techniques d'argumentation en situation d'embauche (entretiens, techniques de recherche d'emploi), voire des mises en situation avec les professionnels en charge de l'accompagnement des publics (chargés d'insertion, chargés de développement par exemple).
- Projet I : le parcours propose des apports sur les TRE afin de trouver le premier stage, ainsi qu'un soutien de la coordinatrice pour aider à trouver le premier stage (parfois un appel passé avec le bénéficiaire). L'opérateur effectue un travail de relations avec les entreprises pour créer un vivier d'entreprises susceptibles d'accueillir des apprenants en stage.
- Projet F : différents ateliers contenant la connaissance de l'environnement de l'entreprise ; la recherche d'un maître de stage, l'identification d'un secteur professionnel, la rédaction d'un CV mettant en avant les compétences et atouts, la rédaction d'une lettre de motivation, la prise de rendez-vous avec un responsable d'entreprise en vue de l'organisation d'un stage en immersion
- Projet B : le parcours prévoit un module dédié à l'optimisation du CV en adéquation avec le projet et les démarches effectuées.
- Projet J : le parcours intègre des ateliers TRE dans lesquels les bénéficiaires bénéficient de conseils pour rédiger leur CV et des lettres de motivation.

L'acquisition de techniques pour la recherche d'emploi constitue un apport significatif pour les stagiaires, que plusieurs relèvent et valorisent. « *Je ne savais pas qu'il y avait une prépa avant le CAPA. Quand je suis allé au CFA (...) ils m'ont dit de faire la prépa, pendant 3 semaines, avant de commencer mon apprentissage (...) je ne savais pas encore comment on recherche une entreprise et on la sollicite pour une alternance, même si c'était sûrement plus facile pour moi que pour d'autres* » (Bénéficiaire du projet F).

2.2 Des partis-pris convergents en termes d'approches pédagogiques

2.2.1 L'exploitation des marges de manœuvre disponibles pour adapter les approches pédagogiques

En l'absence de référentiel imposé a priori, les projets ont donné lieu à des investissements conséquents pour adapter les ingénieries et les approches pédagogiques aux besoins des publics visés par la prépa apprentissage. Les efforts des porteurs de projet ont été souvent importants, fédérateurs, et reconnus.

Les équipes d'ingénierie pédagogique et de formateurs se sont beaucoup investies au démarrage des projets pour concevoir des parcours et des approches pédagogiques adaptés aux publics PIC, mais en complément à cet investissement initial, le plus souvent une latitude forte a été laissée aux intervenants pour leur permettre d'adapter leurs interventions. Les projets ont ainsi **conjugué un investissement dans l'ingénierie avec une réelle flexibilité dans la mise en œuvre.**

Exemples

- Projet I, sur un site particulièrement : les formateurs s'adaptent complètement aux demandes des bénéficiaires pour qu'ils rattachent à un dispositif de formation. Basée sur l'écoute individuelle, la pédagogie nécessite des efforts importants de la part des formateurs pour concilier demandes individuelles et besoins du collectif, le tout dans un dispositif permettant des entrées et sorties permanentes. « *C'est comme à l'école, mais les profs, même si on était en*

groupe on pouvait travailler un peu chacun ce que l'on voulait. Par exemple, si une personne avait besoin de refaire son CV, ils le plaçaient devant l'ordi et ils zig-zaguaient auprès de tous pour qu'on puisse s'améliorer sur nos points faibles [...]. Par exemple, moi, j'ai des difficultés dans l'écriture et dans la lecture. J'ai du mal à rester sur les lignes parce que j'étais pressé donc on, m'aidait à faire ça » (Bénéficiaire).

- Projet G : les formateurs misent sur une forte place du collectif pour créer un engagement dans le groupe, de la socialisation. Néanmoins, approches individualisées pour la construction du projet professionnel (entretiens individuels par exemple).
- Projet E : pas de référentiel de formation, l'accompagnement s'articule autour de la mobilisation de différentes modalités pour s'adapter en fonction du groupe et des jeunes qui le constituent : recours à des sorties de groupe, recherche réalisée par les jeunes eux même, visites d'entreprise, outils pédagogiques de type gamification, tests, appui sur la logique de groupe. Cette souplesse a permis d'adapter les contenus aux besoins spécifiques repérés pour chaque groupe, et pour chaque bénéficiaire. La diversité des modalités pédagogiques employées a également contribué à sortir d'une logique purement "scolaire" auprès des bénéficiaires.
- Projets A et H : les formateurs sont libres d'organiser le contenu de leur formation, avec une absence de référentiel et seulement un contenu de cours défini « à grands traits ». Cette souplesse a souvent été appréciée par les formateurs, car elle laissait des marges de manœuvre importantes pour s'adapter aux besoins des publics. Mais elle a également posé difficulté à une partie des formateurs interrogés, surtout ceux ayant peu d'expériences avec ce type de public. D'autant plus qu'il n'y a pas eu d'animation des chefs de projets régionaux sur le plan des pratiques pédagogiques.
- Projet J : un formateur de l'OF a élaboré le test de positionnement sur les compétences transversales réalisé à l'entrée dans le dispositif. Le référentiel utilisé s'inspire de celui recommandé par l'Agence Erasmus+ (cf. guide « Evaluer les compétences transversales » de l'Agenda européen pour la formation des adultes - AEFA). Les contenus de formation (mixant auto-formation tutorée et ateliers d'approfondissement) et les ressources pédagogiques liées aux compétences transversales proposés par la suite sont adaptés selon les cas.

Des conditions d'intervention aussi flexibles ont généralement été considérées comme favorables à la mise en œuvre de pédagogies adaptées aux caractéristiques des publics et permettant une forte contextualisation des enseignements. Appréciables par les équipes d'intervenants, elles ressortent comme des facteurs de réussite des prépas. Toutefois elles sont exigeantes du point de vue de la coordination pédagogique requise, et de la nécessité pour certains formateurs moins expérimentés avec les profils de public de la prépa apprentissage de bénéficier d'un appui.

2.2.2 L'instauration d'un rapport différent entre les intervenants et les apprenants

Les projets se caractérisent également par la volonté que les formateurs adoptent une posture et un mode d'intervention différenciés par rapport à l'expérience scolaire des publics formés, instaurant **un nouveau rapport au bénéficiaire.**

Cette approche se traduit en premier lieu par l'instauration d'une relation différente entre le formateur et les apprenants.

Exemples :

- Projet E : l'intervenant insiste pour souligner qu'il ne relève pas de l'Education nationale, et affiche une volonté de se positionner d'adulte à adulte. Cette relation d'égal à égal met le bénéficiaire en position d'acteur de son propre parcours et l'invite à se responsabiliser.

- Projet H : quelques bonnes pratiques sont identifiées et portées par l'opérateur dans la relation formateur-apprenant : instaurer un rapport de confiance avec les publics ; s'appuyer sur leurs centres d'intérêt pour bâtir le cours, s'adapter en permanence ; travailler autour de la règle et du respect des consignes ; valoriser les publics dans leurs apprentissages et dans leur capacité à apprendre ; rompre avec le système de notation pour évaluer les apprentissages.
- Projet G : pour rompre avec le système scolaire, le projet donne lieu à une approche bienveillante et où tout le monde se tutoie, dans une volonté de mettre le jeune à égalité avec l'adulte. De plus, les chargés de développement local ont un téléphone portable professionnel dont le numéro est donné aux jeunes afin que ceux-ci puissent les joindre sur des horaires indiqués (au début cela n'était pas cadré, les jeunes appelaient le week-end, le soir...).
- Projet I : le projet est orienté pour effacer l'écœurement de l'école (certains participants ont été exclus de 4 ou 5 lycées), et une grande attention est accordée au fait de bien leur faire comprendre la démarche, le fait que l'expérience de la prépa différente de ce qu'ils ont connu. Par exemple en les faisant interagir entre eux, en créant du lien, en soignant l'intégration du nouveau participant qui arrive. Les parcours intègrent parfois des balades dans les bois à côté du site, pour créer du lien et casser l'éloignement social. IL s'agit de considérer les jeunes, et de faire autrement avec eux, en les incitant beaucoup à prendre la parole notamment.
- Projet B : la mise en place d'une relation privilégiée avec les jeunes, passe par une journée de cohésion au début de la prépa, un fonctionnement en petits groupes, la désignation d'un référent par groupe, a une traduction pratique très nette observée sur site : les stagiaires rencontrés appellent par leurs prénoms des référents et des formateurs et n'hésitent pas à les solliciter. Les formateurs comme les référents connaissent bien tous les bénéficiaires et se souviennent des cas individuels des précédentes sessions.
- Projet J : un séminaire d'intégration est réalisé au démarrage de la prépa-apprentissage, permettant aux participants de faire connaissance (favorise aussi la dynamique de groupe). Le parcours alterne entre différentes modalités d'apprentissage (auto-formation APP, ateliers thématiques, cours plus traditionnels, ateliers de théâtre et portraits...) dans l'objectif de maintenir l'attention et de favoriser l'implication des bénéficiaires.

Cette approche se concrétise également dans la place accordée aux dynamiques de groupe, et aux échanges entre pairs pendant la formation.

Les parcours misent souvent sur la **dynamique collective d'échanges entre pairs** au sein de groupes constitués de petite taille, avec des résultats positifs sur plusieurs registres : entraide favorisant une progression pédagogique, renforcement de l'estime de soi et de la confiance des participants, régulation du fonctionnement du groupe (Projets B, C, G).

La dynamique de groupe et la relation d'aide entre pairs est également mobilisée pour **faciliter l'intégration** de nouveaux bénéficiaires : par exemple les bénéficiaires déjà dans le groupe organisent la visite du site, expliquent le fonctionnement (Projet I).

Elle alimente aussi **une réflexivité commune, de groupe, sur le parcours** : par exemple les échanges entre pairs permettent de "dédramatiser" l'orientation, la situation actuelle des bénéficiaires, ou une expérience de stage, ce qui est confirmé par les bénéficiaires interrogés (Projet E, Projet B).

Il est à noter que certains projets ont donné lieu à **une immersion ponctuelle des bénéficiaires de la prépa-apprentissage dans une classe d'apprentis du CFA**. Cela s'est avéré plutôt positif dans un cas (Projet I), où il s'agissait de permettre aux apprenants de faire une courte immersion dans une classe de CFA. Cela n'a pas été très concluant en revanche dans le second cas (Projet D) où les bénéficiaires intégraient des classes de CAP en apprentissage lors de cours entiers. Plusieurs limites ont été constatées : les formateurs du CAP ont peu été impliqués en amont à cette démarche, ces immersions concernaient essentiellement des temps de formation théorique, qui ont plus déstabilisé les bénéficiaires

qu'ils ne les ont intéressés et motivés. Dans un cas, le groupe prépa apprentissage n'était pas constitué de suffisamment de bénéficiaires et les immersions en CAP ont contribué à créer un sentiment de solitude.

2.2.3 La mobilisation de pédagogies actives

Les projets misent largement sur la responsabilisation des stagiaires dans le déroulement du parcours. La responsabilisation des stagiaires est souvent mise en avant sur différents registres, que ce soit au niveau de l'implication dans le déroulement de la formation, l'exploration des différentes voies de l'orientation professionnelle, ou la recherche d'entreprise pour un stage. Il s'agit par exemple de développer l'autonomie et l'interaction avec le groupe avec du travail en équipe, de la mise en discussion, l'auto-régulation (Projet H). Dans le Projet B comme dans le Projet G, les formateurs consacrent une séquence à la définition conjointe, par les stagiaires, des règles de fonctionnement qui permettent à la formation de bien se dérouler. Cela permet de travailler sur l'engagement, sur le contrat moral.

Plus largement les projets prépa-apprentissage ont en commun la mobilisation de pédagogies actives. Les solutions empruntées sont variées – les formateurs expliquent d'ailleurs souvent adopter le parti-pris de **varier les approches pédagogiques** - mais se rejoignent sur **l'objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages** :

- Des approches pédagogiques relevant de **l'autoformation tutorée** sont mobilisées dans plusieurs projets, notamment ceux impliquant des structures en charge d'APP, qui prennent appui sur leur savoir-faire (Projet F, Projet J)
- La **gamification** des enseignements est beaucoup pratiquée également. « *En prépa-apprentissage nous avons affaire à des personnes qui ont parfois vécu des situations difficiles, avec des parcours compliqués. C'est pourquoi le choix des modalités pédagogiques est très important. Il faut savoir rester ludique et privilégier des formats courts, pour maintenir l'attention des participants, par exemple en recourant à des jeux de cartes.* » (OF, Projet J). Sur les remises à niveau dans le Projet B, le formateur démarre avec un jeu de carte en mathématiques par exemple ; la formatrice de français fait des mots croisés, fait travailler sur des actualités et la réalité de l'entreprise....
- Plus largement, on relève une attention des formateurs à assurer une **contextualisation** de leurs apports qui permette à chaque participant de **resituer l'objet des apprentissages par rapport à ses besoins ou son projet.**

Les pédagogies mobilisées se caractérisent aussi par des démarches d'ouverture vers l'extérieur, les parcours incorporant des ingrédients externes à la structure qui dispense la formation.

Dans certains projets, cela passe par la culture ou la participation à des événements (Projets A et H).

Dans d'autres projets, cela passe par la **mobilisation d'intervenants externes** chargés d'apporter un éclairage particulier sur une problématique de la formation :

- dans le Projet B par exemple, un module sur la citoyenneté donne lieu à l'intervention d'un représentant de l'association des personnes décorées de la Légion d'honneur, très appréciée des stagiaires et des formateurs ;
- dans le Projet G, un module santé hygiène de vie a été ajouté en cours de projet, qui permet d'améliorer leur santé de manière globale car les jeunes ont souvent de mauvaises hygiènes de vie, ce qui peut avoir un effet sur leur intégration dans une entreprise. Un module citoyenneté monté avec Amnesty international apporte aux jeunes un regard sur leur environnement, sur les

problèmes de société ; également un atelier sophrologie pour apprendre à gérer les émotions, avec des groupes de paroles réalisés par un intervenant extérieur.

Les **stages** jouent aussi cette fonction.

Le Projet G présente une configuration très particulière : le parti pris atypique et judicieux de ce projet est de miser sur le **service civique comme support de la prépa apprentissage** ; le parcours permet un engagement citoyen au travers de missions solidaires (environ 2 demi-journées par semaine), pour développer des compétences comportementales et pour améliorer la confiance en soi.

2.2.4 Une certaine « mise à distance » du distanciel

Plusieurs projets ont donné lieu à des tentatives de délivrer certains enseignements à distance, avec un bilan très mitigé. Certains opérateurs ont tenté des ateliers à distance avant de revenir rapidement au présentiel (Projet C, Projet A). Quelques projets ont mis en place une plateforme destinée à faciliter le suivi des participants, l'accès aux ressources pédagogiques et parfois la dispense de cours en classe virtuelle (Projet J). Mais les porteurs concernés ont été confrontés à des difficultés pour maintenir une dynamique avec des publics déjà en difficulté, parfois pâtissant d'un déficit d'équipement, ce qui a généré de l'absentéisme et des taux d'abandons importants (Projet H).

Lorsque la crise sanitaire du COVID a obligé à adapter les organisations, différentes approches ont été expérimentées.

Certains opérateurs ont alors misé sur le distanciel, avec des réussites contrastées.

- Projet F : pendant le Covid, le recours à de la formation à distance a permis de garder les bénéficiaires captifs. « *La formation ouverte et à distance, et l'auto-formation accompagnée, ça facilite ce genre de choses. Donc pendant le COVID, le fait d'avoir toutes ces ressources ici, eh bien, comme on peut aller là et avoir par exemple autant de participants, on a la liste et en fonction du participant, chaque formateur lui envoie le travail* » (Formatrice).
- Un des quatre parcours sur le Projet A a été repositionné entièrement en distanciel mais cela s'est avéré peu concluant.

D'autres types d'aménagement ont été retenus. Le calendrier des sessions a pu être purement et simplement décalé de quelques semaines. Un doublement des classes ou un fonctionnement en demi-groupes (de tailles différentes) a été privilégié dans d'autres cas (Projet B, Projet C, Projet JP).

De façon plus ou moins progressive, les porteurs de projet en sont arrivés au constat que la modalité de formation à distance ne devait être mobilisée que de manière parcimonieuse et circonstanciée, convergeant sur le fait que cette modalité pédagogique est peu adaptée aux publics et aux enjeux de la prépa apprentissage, et requiert en tout état de cause des conditions de réussite exigeantes et difficiles à réunir.

2.3 Une individualisation des formations reposant essentiellement sur la personnalisation de la relation au stagiaire et la possibilité d'aménager certains aspects des parcours

2.3.1 La petite taille des groupes autorise une relation pédagogique individualisée propice à la personnalisation des apprentissages

Les projets ont en commun de donner lieu à **des formations délivrées en petits groupes, qui permettent aux intervenants d'adapter leurs apports aux différents profils des participants.**

Partagée dans tous les projets, cette préoccupation d'adaptation personnalisée (contextualisée) des contenus nécessite la mise en place **de groupes de stagiaires dont le nombre reste limité, mais aussi dont la composition est suffisamment stable** pour permettre à l'intervenant de disposer de la connaissance requise des participants – et à la dynamique de groupe de bien « prendre ».

Pour mettre en œuvre ces approches, la **taille critique** maximale des groupes est souvent estimée à **une quinzaine d'apprenants**, pour pouvoir accorder suffisamment de temps à chacun et individualiser les apports, et plusieurs opérateurs disent accorder de l'importance à la composition des groupes, recherchant en particulier une mixité de profils (selon le parcours, mais aussi selon l'âge ou le handicap dans certains cas).

Exemples :

- Projet I : adaptation des contenus aux souhaits des stagiaires, avec par exemple une discussion sur un sujet d'actualité qui permet de travailler autrement les savoirs de base, les compétences sociales comme la prise de parole etc. La taille des groupes, sur un des sites, permet une forte individualisation des apports : *« une demi-journée à traiter une urgence psy du jeune, une autre matinée j'en ai 2 qui travaillent sur leur code, l'autre qui ne sait pas quoi faire va chercher son métier, construire son CV, celui qui passait son bac en candidat libre travaillait sur une matière qu'il n'avait pas envie de travailler (comme les maths). Sur la classe de 6-7 jeunes je me répartis en fonction de leurs besoins, pour leur apprendre à travailler »* (formateur).
- Projet E : le contenu de la formation est adapté à chaque groupe, en fonction des bénéficiaires qui le composent, en jouant sur la répartition entre temps de travail individuels et en groupe, et la possibilité de se répartir en sous-groupe selon les thématiques abordées (une dizaine de bénéficiaires maximum par groupe).
- Projet B : les intervenants misent sur la taille modeste des groupes (de 15 à 20 participants, moins souvent quelques absents) pour articuler au mieux une dynamique de groupe et des apports individualisés. *« On cherche à mettre des leaders dans chaque groupe. On cherche une mixité hommes-femmes et RQTH. On ne prend pas en compte le critère géographique ou QPV dans la composition des groupes »* (développeur de l'apprentissage).
- Projet G : les promotions (les groupes) sont de 10 bénéficiaires, pour permettre un travail très individualisé d'une part, et s'appuyer sur le collectif du groupe d'autre part (dimension collective très importante). Les chargés de développement local évoquent un aspect "cocon". *« On a 1 professionnel pour 10. C'est une approche très individualisée. Et ça dépend des profils, certains décrocheurs c'est difficile il ne faut pas trop de jeunes et puis il faut de la mixité »* (coordinateur national).
- Projet J : les groupes sont composés de 15 personnes aux profils différents (personnes en reconversion, jeunes, RQTH). Les enseignements sont en partie "à la carte" : chacun travaille au renforcement des compétences transversales pour lesquelles des faiblesses ont été identifiées

lors du positionnement. Des ateliers sont organisés en parallèle : chacun est libre de s'inscrire à celui de son choix, en fonction de ses besoins.

Plusieurs formateurs et coordonnateurs soulignent en outre que la taille limitée des groupes constitue **également un élément favorable à la coordination de l'équipe pédagogique.**

Dans certaines conditions, le seuil peut être abaissé. Un CFA du Projet H préfère travailler avec une **dizaine de stagiaires au maximum** lorsqu'il s'agit d'un public avec de **grandes difficultés linguistiques.**

Les retours de terrain montrent que cette configuration d'interventions personnalisée au bénéfice de petits groupes d'apprenants est très **appréciée à la fois par les stagiaires et par les formateurs, et a un effet de levier favorable sur l'ensemble du parcours.**

« On n'est pas en sureffectif, on a des conditions matérielles privilégiées, des locaux très agréables, un outillage et des équipements satisfaisants. C'est très agréable pour un formateur, on a du temps à y consacrer ; c'est une bouffée d'air en tant que formateur » (formatrice, Projet B).

2.3.2 L'instauration d'un accompagnement individualisé des apprenants est identifiée comme un ingrédient central de la réussite du parcours

Tous les projets prépa apprentissage misent sur l'installation et le suivi d'une relation personnalisée avec chaque bénéficiaire, **l'accompagnement individualisé des participants étant considéré comme une composante à part entière du parcours de formation et une condition de sa réussite.**

Cet accompagnement connaît des traductions opérationnelles nuancées d'un projet à l'autre, mais dont le point commun est de toujours désigner un référent clairement identifié, en proximité, que les participants peuvent solliciter autant que nécessaire.

Quelques exemples :

- Projet C : la responsable du projet (profil de conseillère en insertion), qui intervient à temps plein sur le dispositif, accompagne directement les jeunes de chaque cohorte pendant leur parcours (et prend en charge les relations avec les partenaires, prescripteurs, entreprises...).
- Projet E : le dispositif pédagogique repose sur le positionnement sur chaque site et session d'un intervenant principal auprès des jeunes, qui peut, s'il le souhaite, faire ponctuellement appel à des formateurs ou intervenants extérieurs lors d'ateliers, de visites, etc.
- Projet B : pour chaque groupe de participants, un référent commun aux participants est identifié. Sa fonction est envisagée comme celle d'un coach de groupe, pas un formateur (il ne s'y substitue pas), et il est parfois présenté comme ayant un rôle de « grand frère ». Le référent est accompagné par une assistante pédagogique avec laquelle il est en relation.
- Projet G : un référent est désigné pour chaque bénéficiaire, qui permet de créer le lien de confiance et le renforcer au fil du temps. Il assure un accompagnement sur tous les aspects, un relai pouvant être assuré par d'autres structures si besoin.
- Projet I : la coordinatrice, qui "incarne" la prépa apprentissage, a une présence forte sur l'un des sites et développe des relations très proches avec les bénéficiaires (figure maternelle). Il n'a pas été possible de savoir si c'était le cas sur les autres sites de la prépa apprentissage. Le formateur en charge d'un atelier (atelier maths qui s'est transformé en atelier d'accompagnement global vers le projet, vers l'autonomie...) a aussi ce rôle de proximité. Il a recours par exemple à son

propre réseau dans le secteur de la protection de l'enfance pour recueillir des conseils et savoir comment réagir face à telle ou telle situation difficile.

- Projet H : l'accompagnement des publics, au-delà des cours, est un aspect essentiel du parcours prépa apprentissage tel qu'il est mis en place par les CFA. Mais il a été mis en œuvre de manière relativement diversifiée en fonction des sites (CFA), à la fois selon les postes préexistants et les velléités des professionnels impliqués dans le dispositif. Selon les configurations, il a été assuré par des chargés de missions insertion, des formateurs impliqués dans le dispositif, et intervenant souvent de manière spécifique sur la prépa apprentissage ou directement par les référents prépa apprentissage. Il est difficile d'identifier des configurations plus vertueuses que d'autres dans l'accompagnement proposé aux publics. Au-delà des organisations mises en place, l'accompagnement va être fortement dépendant du profil des professionnels, de leur implication dans le dispositif, de leur formation initiale... Les entretiens confirment toutefois que cet accompagnement est bien « au cœur » de la réussite du dispositif.
- Projet J : les participants sont suivis en continu par un référent animateur de parcours APP et deux chargés de formation. S'il n'y a pas d'interlocuteur unique à proprement parler, la disponibilité et l'écoute de l'équipe pédagogique sont louées par les participants. Des points individuels sont en outre prévus chaque semaine afin de répondre aux difficultés éventuelles rencontrées.

Dans tous les cas, l'instauration de cette relation individualisée est rendue possible à la fois par la taille des groupes et par l'identification de moyens dédiés à ce suivi et cet accompagnement.

Celui-ci a souvent deux facettes : **s'il porte principalement sur le suivi et le bon déroulement du parcours de formation, il touche souvent également des dimensions connexes à la formation** elle-même, dans une approche globale de l'individu : situation sociale, problématiques de logement ou de transport, de santé... Mais les porteurs de projet investissent différemment ces dimensions connexes à la formation (cf. infra, section 2.5.2).

2.3.3 Des parcours très peu différenciés malgré les possibilités d'aménager leur contenu ou leur durée

Au-delà de la mise en œuvre d'une relation pédagogique individualisée et d'un accompagnement personnalisé des bénéficiaires, **les porteurs des projets prépa apprentissage ont généralement prévu des modalités destinées à permettre une adaptation du contenu, du format et de la durée des parcours aux besoins de chaque apprenant.**

Ces modalités composent un panel d'initiatives variées.

L'un des projets a ainsi conçu **une modélisation a priori de plusieurs parcours-types**. Le Projet A a donné lieu à la conception d'un éventail de plusieurs parcours-types de durée et d'objet différents, qui ont été prédéfinis en fonction des besoins qui ont été identifiés pour les publics en amont du dispositif, et peuvent être combinés si nécessaire :

- Un parcours de 2 jours pour des publics scolaires ayant **besoin de confirmer leur projet professionnel**.
- Un parcours de 35 h pour les **publics ayant connu une rupture et souhaitant se réorienter** sur une autre formation.
- Un parcours de 9 mois pour les **publics les plus éloignés** en termes de prérequis et de maturité dans l'élaboration du projet professionnel (publics en décrochage scolaire, publics migrants, publics handicapés...).

- Un parcours de 6 semaines pour appuyer les bénéficiaires dans leur **recherche d'une entreprise** pour un contrat en alternance.

D'autres projets ont prévu la possibilité d'enrichir le contenu du parcours type par des **modules additionnels sur de la remise à niveau** :

- Sur le Projet J, une individualisation du parcours a été prévue pour ce qui relève des compétences de base. Un test de positionnement réalisé à l'entrée dans la prépa-apprentissage permet d'identifier les besoins de modules additionnels de remise à niveau qui sont proposés à certains bénéficiaires.
- Sur le Projet F, les parcours sont différenciés par le recours à de l'autoformation, ainsi que par des modules / actions qui sont plus ou moins investis par les bénéficiaires selon leurs besoins et projets (définis lors de l'entretien de positionnement). Ce sont principalement les actions de remise à niveau et le stage qui constituent les pièces de la modularisation. La remédiation est l'axe structurant de cette prépa apprentissage.
- Projet G : un module de remise à niveau est assuré ½ journée par semaine.
- Projet I : atelier intitulé "maths" qui est devenu un atelier un peu fourre-tout, de préparation au projet, de remise à niveau pour ceux qui en avaient besoin.

Certains projets ont prévu la **possibilité d'adapter la durée des parcours**.

- Projet E : la durée des parcours peut être allongée afin de ne pas laisser le jeune "sans situation" en attendant d'intégrer une formation (en apprentissage ou non). Dans ce cas, le contenu est adapté. Ce choix a été fait au regard des contraintes calendaires d'entrée en formation (apprentissage ou non). Pour éviter que des jeunes ayant terminé leur prépa apprentissage soient contraints d'attendre plusieurs mois avant d'entrer en formation, la poursuite de leur parcours est rendue possible. La poursuite sur une seconde session fait alors souvent office de maintien du jeune dans un parcours, pour éviter de le perdre, et finalement contribuer à la sécurisation du parcours. Afin de garantir l'intérêt d'un deuxième parcours, les intervenants s'assurent d'adapter systématiquement cette suite de parcours et d'approfondir la préparation à l'apprentissage. Dans certains cas, cette poursuite est même jugée nécessaire au regard des besoins du jeune.
- Dans le Projet D qui prévoit des possibilités d'entrées et sorties permanentes (cf. infra, section 2.4.2), la durée des parcours peut être raccourcie, en lorsque le jeune trouve une solution (d'entrée en apprentissage) avant la fin de la prépa apprentissage.

Les tentatives de **composition des parcours à la carte**, voire de **modularisation** des parcours ont été assez peu nombreuses et ont buté sur **des difficultés opérationnelles qui ont souvent conduit à réduire les ambitions de personnalisation des parcours** :

- Projet D : une modularisation des parcours par bloc a été envisagée lors de la conception du projet, mais elle a été abandonnée face au faible nombre de jeunes reçus dans les parcours prépa apprentissage, qui ne permettait pas la mise en œuvre pratique de cette modularisation. Dans les faits, l'adaptation des parcours s'est in fine concentrée sur la possibilité d'en ajuster la durée (en fonction de l'avancement des bénéficiaires, et en visant essentiellement à raccourcir ou prolonger les parcours en fonction du moment où le jeune trouverait un contrat d'apprentissage). L'ambition d'individualisation s'est également traduite par l'adaptation des contenus en fonction des besoins et du niveau des apprenants.
- Projet E : la possibilité de sélectionner à la carte les contenus des parcours a été envisagée à l'origine. En pratique il n'y a pas véritablement de sélection à la carte des contenus ; ce sont les intervenants qui ont construit les contenus pédagogiques des parcours pour chaque session.

Dans un des projets (Projet G), la possibilité de **combinaison des parcours de deux prépa apprentissage différentes** a été explorée. Le porteur du projet G a initié un partenariat avec un autre opérateur de prépa-apprentissage de la région, avec laquelle des passerelles ont été construites au cours

du projet. Ce partenariat a été justifié par la recherche de complémentarité entre les deux projets. En effet, celui de l'autre lauréat proposait un parcours de trois mois qui se révélait trop court et insuffisant pour certains publics. Le parcours du Projet G - et les services civiques qu'il propose - sont donc apparus comme un bon complément pour les jeunes passés par la prépa-apprentissage de cet autre lauréat, pour lesquels un accompagnement complémentaire a pu être assuré.

En pratique, pour une même prépa apprentissage les parcours mis en œuvre ont été relativement homogènes et très peu différenciés, hormis certains ajustements relativement marginaux, et globalement la majorité des stagiaires a suivi des parcours préétablis dont le format et l'architecture étaient identiques pour tous.

Plusieurs porteurs de projet ont expliqué que dans leur approche, **la personnalisation de la formation reposait davantage sur l'individualisation des apports des formateurs que sur la personnalisation de l'architecture de chaque parcours**, même si les projets avaient souvent prévu la possibilité de procéder à certains aménagements individualisés.

Exemples :

- Projet B : tous les stagiaires suivent les mêmes parcours, composés de 8 modules de formation en OF et de 3 périodes d'immersion. Les parcours se distinguent par le choix des lieux d'immersion, qui peuvent correspondre à des métiers et des orientations différentes dans l'entreprise à laquelle le CFA est rattaché.
- Projet G : les porteurs du projet ont misé sur une individualisation des apprentissages, du suivi de la progression des bénéficiaires, du travail en demi-groupe, une place forte du collectif, mais pas sur une individualisation des parcours : tout le monde suit le même parcours. C'était un parti-pris de départ.
- Projet I : le seul point qui s'apparente à une différenciation des parcours réside dans le fait que les stages ne sont pas réalisés au même moment par les bénéficiaires.

2.4 Des parcours dont la durée et le moment sont variables

2.4.1 Des parcours de durée très variable

D'un mois pour le plus court à neuf mois pour le plus long, les parcours proposés via la prépa-apprentissage couvrent **un éventail de durées particulièrement large**.

Dans plusieurs cas le parcours est calibré autour de 10-12 semaines :

- Projet C : 6 semaines d'ateliers collectifs (essentiellement) puis 3 semaines renouvelables d'immersion.
- Projet J : un parcours de 9 semaines combinant auto-formation tutorée et ateliers collectifs, complété par 4 semaines de stage.
- Projet B : 10 semaines incluant les immersions.
- Projet E : 10 semaines incluant plusieurs stages.
- Projet D : 9 semaines dont 3 semaines en stage en entreprise (un stade d'une semaine, puis un second stage de deux semaines).

Parfois les parcours sont supérieurs à 4 mois :

- Projet H : 20 semaines (parcours unique).
- Projet G : 6 mois fixes pour tous les "apprentis solidaires" (pas d'entrée / sortie permanente).

Parfois ils sont plus courts, autour d'un mois

- Projet F : de 1 semaine à 1 mois.

Dans le cas particulier du Projet A, un éventail de 4 parcours prépa apprentissage a été défini a priori, avec des durées variables selon les objectifs :

- Parcours de type 1 : 2 jours pour valider un projet professionnel.
- Parcours de type 2 : 6 semaines pour accompagner le bénéficiaire dans la recherche d'un employeur.
- Parcours de type 3 : 35 heures pour accompagner les bénéficiaires en ruptures de contrat et en changement d'orientation.
- Parcours de type 4 : 9 mois pour remobiliser et travailler sur le projet professionnel pour les publics les plus éloignés.

Comme évoqué plus haut, la possibilité d'ajuster la durée du parcours est prévue dans certains projets prépa-apprentissage, un aménagement qui a essentiellement pour objectif de maintenir une dynamique de mobilisation entre deux étapes de parcours.

2.4.2 Une articulation au calendrier scolaire à la fois sur les calendriers de fin et de démarrage de la prépa apprentissage

Le calendrier des prépa apprentissage est articulé au calendrier scolaire qui structure encore beaucoup les calendriers d'entrée en apprentissage.

La vocation de la prépa apprentissage de proposer un sas en amont de l'apprentissage conduit les opérateurs, que ce soit pour des parcours courts ou plus longs, à **programmer le calendrier des prépa-apprentissage pour qu'elles se terminent juste avant l'entrée en apprentissage :**

- Projet B : démarrage en mars de la prépa apprentissage pour un démarrage du contrat à la rentrée de septembre. Le sourcing des publics est engagé à partir du mois de janvier par une campagne d'information en direction des structures susceptibles d'être en contact avec des publics pouvant être intéressés (Missions locales, E2C...). Les sessions de la prépa se déroulent au printemps, à partir de mars, pour une formation qui se tient au dernier trimestre avant la rentrée scolaire de septembre. Le calendrier de la formation est conçu pour une montée en puissance jusqu'à l'entrée en apprentissage. La possibilité de travailler en CDD pendant l'été, entre la fin de la prépa apprentissage et l'entrée en apprentissage est prévue par le CFA, qui a la particularité d'être adossé une entreprise.
- Projet J : le calendrier est cohérent avec la logique de "sas d'entrée" de la prépa : les sessions se déroulent de juin à septembre, le stage a lieu en septembre, la formation en apprentissage ciblée démarre début octobre (volonté affichée de limiter la césure entre la sortie de la prépa-apprentissage et l'entrée en apprentissage).
- Projet A : les parcours sur la confirmation du projet professionnel (2 jours) et sur l'appui à la recherche d'entreprise se font en amont de la rentrée scolaire en septembre (6 semaines), au printemps, ou fin août-début septembre.
- Projet G : le parcours démarre en janvier pour tous, afin que les bénéficiaires profitent des 6 mois de la prépa apprentissage pour développer le projet professionnel et trouver un contrat d'apprentissage qui débiterait en septembre de la même année. Cela permet aussi de "rattraper" des jeunes qui auraient connu une rupture dans leurs parcours entre septembre et décembre.
- Projet I : la classe de prépa démarre en septembre pour se terminer en juin...comme une classe scolaire.

Mais le calendrier des prépa est également déterminé par un second objectif : offrir une solution à des publics décrocheurs et sans solution. Cette seconde finalité façonne moins la date de fin que la **date de démarrage des parcours** – ou à tout le moins le calendrier des processus d'orientation et d'entrée dans la prépa apprentissage - et conduit certains porteurs à proposer **des formules permettant des entrées permanentes.**

Exemples :

- Projet E : le calendrier des sessions diffère selon les sites. Mais dans tous les cas, le but est de s'adapter au rythme de l'année scolaire afin d'intégrer les jeunes décrocheurs (première session organisée fin septembre / début octobre, une seconde session entre janvier et février, puis selon les sites, d'autres sessions à partir de mars)
- Projet I : le projet démarre en septembre, mais garde la possibilité d'entrées différées notamment pour intégrer des jeunes en rupture de contrat.
- Projet F : le projet prévoit des entrées et sorties permanentes, avec des sessions tout au long de l'année pour rattraper les publics en décrochage.
- Projet D : une ambition d'entrée et sortie permanentes, mais dans les faits le porteur ouvre des sessions lorsque le CFA a un nombre de candidat suffisant. Il s'agit plutôt d'une logique d'ESP "détériorée" et qui ne permet pas aux publics d'entrer dans la prépa en continu.
- Projet G : le projet démarre en janvier avec l'objectif d'intégrer les décrocheurs

Certains projets fonctionnent sous forme de **cohortes ou sessions successives**, échelonnées de quelques mois à chaque fois, donnant lieu de facto à **des calendriers de sorties échelonnées au cours de l'année scolaire.**

Exemple :

- Projet H : Initialement, il existait une volonté lors de l'élaboration du dispositif de pouvoir mettre en place des entrées-sorties permanentes afin d'assurer une certaine fluidité dans l'entrée dans le dispositif. Mais leur mise en œuvre effective s'est avérée complexe pour assurer une bonne intégration des bénéficiaires. Les CFA ont donc fait évoluer leur fonctionnement en proposant plusieurs sessions par an (généralement 2 à 3 sessions par an, surtout pour les CFA accueillants de faibles effectifs), avec un cadencement des entrées plus régulier par petits groupes, permettant d'obtenir une masse critique de nouveaux entrants dans le dispositif – surtout dans les CFA avec des volumes d'entrants plus importants dans le dispositif : *« Avant avril 2021, les jeunes rentraient à n'importe quel moment et sortaient à n'importe quel moment. Mais on avait des soucis au niveau de l'intégration des jeunes [dans la dynamique de groupe]. Ça n'était pas simple pour eux. Donc depuis mai-juin 2021, on fait des rentrées par petit groupe. On a 2 groupes prépa, un sur l'automobile-le bâtiment et le 2ème sur les autres métiers. Et on fait les rentrées un lundi par mois, avec une journée d'intégration des jeunes. Ceux qui sont encore en formation accompagnent les nouveaux arrivés dans le dispositif »* (Référente prépa apprentissage au sein d'un CFA).
- Projet C : le projet a bénéficié à 14 cohortes en tout, tous les deux mois, du démarrage du projet en janvier 2020 jusqu'à juin 2022, avec 10-12 bénéficiaires à chaque fois). Lorsque la perspective d'entrée en apprentissage est éloignée dans le temps, des dispositions sont prises pour maintenir la dynamique en attendant la date de démarrage du contrat d'apprentissage (renouvellement de l'immersion, intérim...).

Au global, les prépa apprentissage se répartissent en **trois catégories** :

- De **calendriers fixes d'entrée et de sortie correspondant à une session annuelle** prévue pour se terminer juste avant l'entrée en apprentissage, dont le point fort est de faciliter la sortie de la prépa apprentissage et l'articulation avec la suite du parcours, mais qui ne permet pas d'apporter une solution rapide à des publics en décrochage avant le mois de février-mars.

- De **calendriers fixes d'entrée et de sortie correspondant à plusieurs sessions annuelles** pouvant démarrer et se terminer longtemps avant l'entrée en apprentissage, dont le point fort est de permettre la prise en charge de publics à des moments variés au cours de l'année, mais qui sont exigeants sur la prise de relais en sortie de prépa-apprentissage lorsqu'elle intervient plusieurs mois avant l'entrée effective en apprentissage.
- Des **calendriers souples d'entrées et sorties permanentes**, qui présentent les mêmes avantages et inconvénients que la formule précédente, avec de surcroît des difficultés opérationnelles accrues par les incertitudes liées à la capacité des opérateurs à mettre en place des groupes et animer des dynamiques collectives.

Aucune des approches expérimentées ne paraît avoir identifié la formule permettant de **concilier parfaitement les contraintes associées à deux objectifs potentiellement en tension** :

- **L'objectif de mobilisation puis de maintien des publics dans une dynamique du parcours orientée vers l'entrée en apprentissage**, qui suppose un parcours rythmé et sans temps mort, débouchant rapidement sur l'étape de l'apprentissage, et si possible prenant appui sur une dynamique de groupe constitué pour la durée du parcours,
- **L'objectif de captation permanente et réactive des publics rencontrant des besoins**, qui suppose la possibilité d'entrée en parcours à tout moment, avec pour incidence de composer des groupes à des moments variables, et de démarrer des parcours avec des échéances variables pour l'entrée en prépa.

Mais la prépa apprentissage a donné lieu à d'importants efforts pour fluidifier et sécuriser les parcours des publics en amont de l'apprentissage, et le fait que la prépa soit dispensée directement par le CFA qui s'occupe de la formation par la suite – ou en lien avec lui – ressort comme **un atout considérable pour se rapprocher de cet objectif**.

2.5 Certaines dimensions sont diversement traitées dans les parcours

2.5.1 La remise à niveau sur les compétences donne lieu à des approches et des pratiques contrastées

Si l'enjeu de la remise à niveau est toujours considéré, les approches et les pratiques à l'œuvre dans les projets prépa apprentissage et les pratiques sont très contrastées. Les projets se distinguent en particulier par le choix qu'ils font – ou pas – de proposer des modules dédiés à la remise à niveau.

Dans certains projets, la remise à niveau donne lieu à des modules ou à des temps ad hoc, identifiés en tant que tels dans le programme de la formation.

Exemples :

- Projet F : place importante de la remise à niveau parce que le public rencontre de grandes difficultés, avec un certain nombre de cas d'illettrisme (beaucoup de situations d'illettrisme repérées) ; la certification CleA est proposée.
- Projet B : remise à niveau en français et mathématiques, avec des apports délivrés de façon très contextualisée par rapport à l'éventail ciblé des métiers et voies de formation envisagées.
- Projet G : remise à niveau prévue à hauteur d'une demi-journée par semaine, effectuée à partir d'un diagnostic individualisé.
- Projet J : place essentielle accordée à la remise à niveau sur les compétences transversales dans la prépa-apprentissage (représente 2/3 des enseignements dispensés pendant le parcours). Les compétences de base (communication orale et écrite, calcul, bureautique) sont particulièrement travaillées.

- **Projet H** : La remise à niveau sur les compétences de base est une dimension importante du projet, qui peut aller jusqu'à du FLE pour des primo-arrivants, dans un contexte où les éducateurs en charge de ces publics ont souvent de grandes difficultés à trouver des places sur ce type de dispositif. Des formateurs ont d'ailleurs pu être recrutés avec une expertise sur le FLE, lorsqu'ils ne disposaient pas déjà de cette compétence en interne.

Dans d'autres projets, la remise à niveau est abordée de façon plus intégrée. Les porteurs du projet misent alors sur les apports des formateurs au cours du parcours pour contribuer à cette remise à niveau, en affichant souvent une certaine prudence par rapport à ce que la remise à niveau peut générer comme perception négative chez les participants. Certains porteurs excluent ainsi un programme et des modules de remise à niveau « ne pas faire scolaire » (Projets C, E, I). Par exemple Dans le projet I, il n'y a pas d'atelier de remise à niveau en tant que tel, les bénéficiaires sont accompagnés individuellement par les formateurs pour combler telle ou telle lacune.

Cet éventail de configurations traduit **la difficile recherche de la bonne formule permettant de répondre au besoin complexe de la remise à niveau. La construction de l'adhésion des participants à ce type d'apports et de modules, en particulier, est régulièrement identifiée comme un frein important.** Souvent les regards des bénéficiaires d'une même prépa sont contrastés sur ce sujet, certains étant critiques sur les cours qui sont perçus « *comme à l'école (...) je ne les comprenais pas* », ne percevant pas toujours bien le rapport entre les cours (math, français) et les besoins du métier envisagé (Projet B). Dans certaines des études de cas (Projet G, Projet I), la remise à niveau a posé plus particulièrement problème, en raison d'un manque d'adhésion de la part des bénéficiaires. A tel point que c'est un sujet de réflexion pour le porteur du Projet G qui réfléchit à modifier son atelier de remise à niveau (RAN) (approche plus ludique et moins scolaire, par exemple préparer le code de la route pour travailler des savoirs de base).

Dans cet éventail de configurations, certaines paraissent plus efficaces que d'autres. Dans les projets B et J, où la prépa apprentissage est très ciblée sur un secteur et ses métiers, la remise à niveau s'appuie sur une contextualisation professionnelle très forte des apports, avec la volonté d'être concret et de s'écarter de l'approche scolaire des enseignements. Si l'approche est appréciée par une partie des participants, d'autres y restent peu sensibles, retrouvant malgré tout les mauvais souvenirs de leur passage par l'enseignement scolaire.

2.5.2 Le traitement des freins connexes à la formation et à l'accompagnement est assez hétérogène (transport, hébergement...)

Les publics de la prépa apprentissage rencontrent souvent des **problématiques sociales, économiques ou de santé**, susceptibles de se révéler au cours du parcours. Beaucoup d'intervenants sollicités font état de difficultés périphériques fréquentes et complexes dans les publics ciblés par le PIC - davantage que parmi les publics traditionnels de l'apprentissage.

Tant les formateurs que les prescripteurs s'accordent à considérer que **la capacité de la prépa apprentissage à identifier et traiter ces problématiques** contribue fortement à sécuriser le déroulement du parcours. Mais les **réponses apportées à cette préoccupation partagée sont assez variables selon les projets, tant en termes d'ambition que de modalités opérationnelles.**

En premier lieu, **toutes les prépa apprentissage ne partagent pas la même approche et le même niveau d'ambition** en matière de prise en charge des freins périphériques. Cette dimension est peu présente dans certains projets (Projet D, Projet J) alors qu'elle l'est davantage dans d'autres (Projet H par exemple, où elle est considérée comme une condition de réussite de l'accompagnement). Dans le Projet

E, la mobilité, la gestion d'un budget et plus largement tout ce qui permet au jeune de devenir autonome et responsable sont abordés. En revanche, le porteur de projet a adopté le parti pris de ne pas traiter les freins périphériques trop complexes, et de plutôt faire le lien avec d'autres acteurs.

Les réponses apportées dépendent fortement de la conception et du périmètre de l'accompagnement mis en place pour suivre le parcours des stagiaires (cf. supra, section 2.3.2). **Les accompagnants n'ont pas nécessairement vocation à résoudre directement toutes les difficultés**, mais à faire le lien avec des acteurs plus spécialisés susceptibles de mobiliser les ressources nécessaires : éducateurs de l'aide sociale à l'enfance, assistantes sociales, conseillers de missions locales, etc. **Le plus souvent, ces acteurs ne se sont pas positionnés dans le périmètre des consortiums porteurs de la prépa-apprentissage, mais se situent à leur périphérie, et leur mobilisation intervient dans une démarche de réseau** (Projet H, Projet B). La qualité de la prise en charge des publics sur les freins périphériques dépend alors de la **qualité du lien noué avec ces acteurs**, qui apparaît inégal bien sûr selon les ambitions que se fixent les projets, mais aussi selon les sites dans lequel le projet est déployé, selon les profils des accompagnants, qui peuvent se sentir parfois livrés à eux-mêmes face à des situations pour lesquels ils sont peu formés et équipés (Projet H). Notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des problématiques psychologiques, émotionnelles (Projet I).

Exemples

- Projet B : le référent positionné pour chaque groupe a un rôle très orienté sur la résolution des difficultés périphériques que rencontrent les publics bénéficiaires de prépa apprentissage : *« Sur ces groupes les difficultés ne viennent pas des apprentissages. La difficulté principale c'est l'assiduité et la ponctualité. Ça nous arrive d'avoir des jeunes gens dont la situation de mal-logement est telle que c'est très difficile pour eux. Les développeurs de l'alternance ont tout un réseau d'assistantes sociales, de missions locales, pour trouver des solutions sur la mobilité, sur certaines difficultés de logement ; ils sollicitent les partenaires adaptés de manière à anticiper les problèmes. Mais sur certaines configurations on manque de solutions - par exemple une mère célibataire avec plusieurs enfants ; ou parfois des jeunes qui sont en foyers de jeunes travailleurs, avec des règles strictes et des jeunes qui sont mis dehors à la première incartade (...) mais le souci c'est vraiment l'absentéisme »* (formatrice).
- Dans le Projet J, un accompagnement social est prévu en cas de besoin - en lien avec les structures partenaires (BIJ et PAEJ) - mais il n'occupe pas une place non centrale dans le dispositif proposé.
- Projet C : recours possible à des CIP de la structure porteuse pour un appui social individuel si besoin (appui pour la résolution de difficultés sociales freinant les parcours, notamment le logement, aux démarches administratives...).
- Projet G : le porteur de projet travaille étroitement avec les missions locales pour que les problèmes périphériques puissent être abordés par ces acteurs (interrelation pour un suivi étroit des problématiques rencontrées).
- Projet F : des partenariats sont mis en place avec des acteurs en capacité de suivre les jeunes concernés en dehors de la prépa et/ou permettant d'outiller les formateurs pour le diagnostic et l'accompagnement des jeunes dyslexiques. *« [Nous avons] un partenariat également avec la MDPH, qui s'occupe justement de ces publics, soit porteurs de handicaps, ou pour les dys, nous faisons partie du réseau illettrisme avec l'ANLCL, on a une réunion prochainement, tout ça nous permet d'avoir des outils pour mieux accompagner les jeunes »* (Responsable pédagogique).

Parfois, la mobilisation de ces ressources d'accompagnement suppose en outre une certaine proactivité des apprenants, ce qui nécessite d'avoir réussi à instaurer la relation de confiance pas toujours suffisante (Projet H).

2.5.3 La place des publics handicapés et les réponses apportées aux besoins d'adaptation des parcours

Le sujet du handicap constitue une autre illustration de la variété des approches relatives aux cas spécifiques de certains bénéficiaires.

Le ciblage et la prise en charge des publics de Travailleurs Handicapés (TH) constituent en effet un marqueur fort de certains projets, qui conduit leurs porteurs à se préoccuper des moyens permettant d'apporter une réponse adaptée aux besoins des publics concernés.

Exemples :

- Projet B : le parti-pris du projet est de composer des groupes mixant publics TH et non TH afin de pratiquer des approches inclusives et d'amener tous les participants à se confronter au handicap dans la formation et le monde du travail. *« C'est cohérent avec la réforme de 2018 et ses objectifs sur l'inclusion. C'est gagnant pour les TH (apprendre à communiquer sur le handicap dans l'entreprise, même si ce n'est pas une obligation) comme pour les autres publics. Dans ces groupes on ne travaille pas le handicap mais la difficulté au sens large, et tout le monde est concerné »* (formatrice). Une référente handicap est désignée dans la structure. Vis-à-vis des publics elle est en charge de l'évaluation du handicap et des besoins en compensation. Vis-à-vis des autres membres de l'équipe pédagogique, elle communique les informations à partager lors du comité pédagogique d'avant-entrée, afin que chaque formateur puisse adapter ses formats pédagogiques en cas de besoin de compensation. Les publics TH représentent environ un tiers du total des entrées. Le projet constitue un levier parmi d'autres permettant à l'entreprise à laquelle le CFA est adossé d'atteindre ses objectifs en matière d'emploi de TH
- Projet J : l'accompagnement des publics handicapés, qui représentent près de la moitié des effectifs de la prépa est assuré par une chargée de formation référente handicap, en lien avec Cap emploi (avec lequel les relations partenariales étaient fortes au démarrage du dispositif). La référente et Cap emploi identifient ensemble les aptitudes et les contraintes liées au handicap des participants qui disposent d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH), avant de définir les aménagements utiles à la compensation dans toutes les phases de la prépa-apprentissage (en centre de formation et chez l'employeur). Le projet bénéficie de la prestation Acea qui prévoit notamment le financement par l'Agefiph ou le Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la Fonction publique (FIPHFP) des surcoûts liés à la mise en œuvre de ces aménagements. *« Notre accompagnement consiste à identifier les besoins des participants RQTH, notamment matériels (repose-pieds, fauteuil, écrans d'ordinateur spécifiques en cas de problème de vue...) et à aménager les examens en cas de besoin, par exemple pour les personnes à tiers-temps. Il s'agit aussi de sensibiliser l'équipe pédagogique à la fatigabilité des personnes concernées (besoin de pauses...) »*. Le projet est positionné en articulation étroite avec les objectifs d'emploi de travailleurs handicapés dans le secteur.

L'étendue et la pertinence des réponses apportées dépend alors de la capacité des structures à nouer et mobiliser des partenariats permettant la prise en charge des problématiques rencontrées, avec des réussites **mais aussi certaines limites, notamment quand se pose la question délicate de l'enclenchement d'une démarche d'obtention de la RQTH ou de l'orientation de publics jeunes vers le milieu adapté.**

Dans d'autres projets, on ne relève qu'une prise en compte plus limitée de la particularité des publics en situation de handicap. Celle-ci peut être engagée en lien avec le repérage d'un besoin, rester très occasionnelle voire quasiment absente. Dans plusieurs prépa apprentissage, le public TH n'est pas spécialement mentionné.

Exemples

- Projet F : le public TH n'est pas un public cible, pour autant il existe une préoccupation autour des publics "dys". Le projet a donné lieu à la mise en place d'"*un partenariat également avec la MDPH, qui s'occupe justement de ces publics, soit porteurs de handicaps, ou pour les « dys », nous faisons partie du réseau illettrisme avec l'ANCLI, on a une réunion prochainement, tout ça nous permet d'avoir des outils pour mieux accompagner les jeunes*" (formatrice)
- Projet E : 6% des bénéficiaires de ce projet étaient des publics TH. Si ceux-ci étaient intégrés dans les parcours, les intervenants ont réduit leurs ambitions en matière d'intégration de personnes en situation de handicap, et ont estimé qu'il était difficile d'intégrer plusieurs personnes en situation de handicap au sein d'une même session. Une attention particulière était alors portée pour éviter d'avoir au sein d'une même session plusieurs personnes en situation de handicap. Qui plus est, lorsque l'intégration de public TH nécessitait un accompagnement trop poussé et spécifique, les intervenants préféraient alors les orienter vers d'autres structures. Malgré tout, les structures spécialisées (IME ITEP) ayant orienté des publics en situation de handicap vers ce projet ont salué les efforts fournis par les intervenants, permettant à ces jeunes d'avoir un suivi individualisé et d'être "immersé" en milieu ordinaire.

2.5.4 L'accompagnement des publics à l'issue de la prépa apprentissage et post entrée en apprentissage

Dans certains projets, il **est prévu que l'accompagnement des publics puisse se poursuivre après le terme de la prépa apprentissage, notamment dans l'optique de sécuriser l'entrée en apprentissage.**

Exemple :

- Projet C : une fois le contrat d'apprentissage démarré, le jeune et son entreprise bénéficient d'un accompagnement de 15 semaines par l'opérateur : celui-ci prend la forme d'un point individuel a minima hebdomadaire avec le jeune, et avec l'entreprise ; en cas de besoin, les échanges sont plus resserrés afin de prévenir d'éventuelles ruptures de contrat. Un lien est aussi maintenu pendant cette période avec le CFA d'une part, et avec le prescripteur à l'origine de l'orientation vers la Prépa Apprentissage qui peut le cas échéant participer à la résolution de certaines difficultés d'autre part.
- Projet B : l'accompagnement individualisé qui est assuré au titre de la Prépa-apprentissage trouve naturellement un relais dans l'accompagnement des apprentis lorsque ceux-ci poursuivent leur parcours par un contrat en apprentissage dans la même structure (CFA et entreprise).
- Projet H : le projet prévoit un accompagnement post-dispositif pouvant aller jusqu'à un mois.
- Projet A : il existe une volonté d'impliquer les structures en charge des bénéficiaires pour assurer un suivi qui aille au-delà de la prépa-apprentissage.
- Projet J : au démarrage du contrat (dans un délai de 3 mois maximum), une réunion est organisée dans les locaux de l'entreprise d'accueil, à laquelle participent le développeur de l'apprentissage, un chargé de formation, le maître d'apprentissage de l'apprenti et l'apprenti. Tout au long du contrat, des entretiens téléphoniques avec l'entreprise (*a minima* chaque trimestre) et des points réguliers avec l'apprenti sont réalisés. En cas de besoin, les échanges sont plus resserrés afin de prévenir d'éventuelles ruptures de contrat.

D'autres projets ne prévoient pas particulièrement de poursuite de l'accompagnement (Projet G, Projet F).

Dans plusieurs cas, l'accompagnement a une composante informelle, au travers de la relation nouée entre l'équipe de formateurs et les apprenants qui facilite le suivi :

- Projet I : un des formateurs interrogés garde des contacts avec les jeunes, parce que pour lui c'est important de savoir ce qu'ils deviennent : « *Quand on prend un gamin qui part de rien, on est content de voir ce qu'il est devenu après 4 mois...* » (formateur). Il ne s'agit pas d'accompagnement à proprement parler mais ce contact maintenu peut permettre d'aider le jeune si nécessaire.
- Projet H : une des référentes du dispositif au niveau départemental : « *Tous les jeunes dont je n'ai pas de nouvelles, j'essaye d'avoir des news en passant par les éducateurs, les familles. Dans notre appel à projet, on avait dit qu'on suivait jusqu'à 1 mois après la sortie du dispositif. Moi, je les suis un an. Je ne me voyais pas rompre après un mois* » (Référente du dispositif et formatrice).

Lorsqu'aucun accompagnement n'a été prévu et que la prise de relais avec les structures en charge des bénéficiaires rentrés sur la prépa n'a pas été anticipée, des difficultés peuvent être rencontrées. De manière générale, la prise de relai de l'accompagnement du bénéficiaire est délicate à assurer lorsque le parcours débouche sur un abandon ou une réorientation. Le lien entretenu avec les structures en charge de l'orientation initiale et du suivi du bénéficiaire tout au long de la prépa apprentissage s'avère alors déterminant.

Le projet A a particulièrement travaillé cette articulation pour assurer un suivi des bénéficiaires qui aille au-delà de la prépa :

- Avec une forte incitation de la part du porteur pour que les jeunes positionnés sur la prépa s'inscrivent en Mission Locale.
- Avec la mise en place de bilans sur les parcours avec les référents Mission Locale des bénéficiaires.

Dans le Projet E, la relation de partenariat construite auprès des missions locales et des MLDS a permis de "tracer" les jeunes sortis de prépa apprentissage (par exemple en intégrant une ligne "prépa apprentissage" sur AFFELNET). Malgré les efforts fournis, certaines suites de parcours n'étaient malgré tout pas connues par le porteur de projet.

Dans le Projet D visant l'orientation vers un secteur spécifique, le suivi des bénéficiaires à l'issue des parcours est resté très limité, le porteur prenant contact avec le prescripteur concerné pour l'informer de la sortie du parcours mais sans que l'articulation aille beaucoup plus loin.

3. La complémentarité des « prépa-apprentissage » avec l'existant

3.1 Des projets conçus et mis en œuvre dans un contexte mouvant

Entre 2020 et 2022, les projets prépa apprentissage ont été mis en œuvre dans un contexte particulièrement instable.

L'AAP a été lancé dans un contexte de changement structurel, alors que la réforme de l'apprentissage entrainait en vigueur, dans un moment de déstabilisation de l'écosystème partenarial, marqué notamment par le changement du modèle économique de l'apprentissage et reprise en main de l'apprentissage par l'Etat et les Branches professionnelles, au détriment des Régions.

La mise en œuvre des projets a ensuite été perturbée par la crise du COVID 19, qui en 2020 a fortement impacté le calendrier et les conditions de déploiement des projets, du fait du confinement en premier lieu, puis des contraintes de distanciation sociale imposées aux organismes de formation. Le contexte sanitaire du COVID a été particulièrement ressenti sur un territoire ultra marin qui a connu différentes vagues de confinement, plus longues qu'en métropole.

Dans ce contexte défavorable, **d'autres éléments ont ensuite pesé positivement** sur l'essor de l'apprentissage et sur l'intérêt que pouvait représenter le développement des prépa apprentissage. En premier lieu, l'obligation de formation des 16-18 ans, puis surtout, à partir de 2020, le **Plan de relance de l'apprentissage**, ont suscité des appels d'air très puissants pour l'attractivité de la formation en apprentissage.

Certaines mesures spécifiques ont eu un effet facilitant pour le déploiement des prépa-apprentissage, et dont les porteurs ont su se saisir :

- Depuis mai 2021 la **possibilité pour les bénéficiaires de bénéficier d'une rémunération** a contribué à **renforcer l'attractivité de la prépa apprentissage**, alors que d'autres dispositifs plus avantageux financièrement pour les bénéficiaires (tels que la Garantie jeune) avaient représenté des alternatives très concurrentielles dans un premier temps. Cela a contribué à modifier l'orientation en prépa-apprentissage de la part des conseillers en mission locale, qui y ont vu une opportunité pour les jeunes qu'ils accompagnent.
- L'ouverture depuis début 2021 de la **possibilité pour les opérateurs de la prépa-apprentissage de prescrire des PMSMP** a assoupli les conditions d'accès à des périodes d'immersion dans les parcours. Ces périodes de PMSMP ont pu être utilisées pour découvrir des univers professionnels en période de construction du projet professionnel, mettant le jeune face à la réalité du métier.

3.2 Les difficultés de sourcing rencontrées, ont peu amené les opérateurs à questionner et faire évoluer les pratiques

3.2.1 Des pratiques de sourcing que les opérateurs ont plus ou moins ajustées aux spécificités des publics visés et des calendriers des actions

Au démarrage des projets, les opérateurs de la prépa-apprentissage se sont saisi de la problématique du sourcing de manière variée.

En pratique, un investissement fort a souvent été réalisé pour **promouvoir la prépa apprentissage** en tant que telle (Projet A, Projet G, Projet C, Projet H) ou plus largement **la voie de l'apprentissage** intégrant la prépa apprentissage (Projet J, Projet D...).

Dans un gros projet, l'opérateur a eu recours à une **agence de communication** pour mieux communiquer sur le dispositif auprès des publics cibles (Projet A).

Dans les projets les plus spécialisés en termes de métier et de secteur, c'est la spécificité de la voie d'orientation proposée qui a plutôt été mise en avant. Dans le Projet B, la promotion du dispositif a été fortement adossée à la marque employeur de l'entreprise à laquelle le CFA et la prépa apprentissage sont adossés.

S'agissant des pratiques de sourcing, plusieurs projets avaient anticipé l'enjeu qui consiste à s'adresser à des publics plus éloignés de l'apprentissage que d'habitude (décrocheurs, jeunes résidant en quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV), publics de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), mineurs non accompagnés, migrants, publics handicapés issus du milieu médico-social) et avaient prévu d'adapter leurs pratiques, notamment via **l'instauration ou le renforcement de partenariats**.

Exemples :

- Projet A : l'aspect communication a été fortement investi, avec le recours à une agence de communication pour élaborer une identité graphique propre au dispositif, et assurer une visibilité sur les réseaux sociaux, canal identifié comme déterminant dans la mobilisation des publics visés (pour rappel : principalement des 15-17 ans). Un site internet a également été mis en ligne ainsi que des supports en *motion design*. Des campagnes de e-mailing sont également régulièrement organisés par le porteur auprès des prescripteurs potentiels pour informer sur le dispositif et les parcours. Les référents territoriaux Prépa apprentissage du porteur mènent en parallèle une « action de terrain » (entretiens, réunions...) afin de développer les partenariats avec les acteurs identifiés comme potentiellement intéressants à mobiliser au regard des objectifs des parcours et des publics ciblés (établissements scolaires, Missions Locales, Pôle emploi...).
- Projet C : le sourcing vers le dispositif a été identifié dès le départ comme un enjeu-clé par l'équipe de l'opérateur, notamment au regard du déficit d'attractivité des métiers du BTP pour les jeunes. Des efforts très importants ont donc été déployés au démarrage par la responsable du projet (et poursuivis tout au long du projet) pour rencontrer très largement les acteurs qui accompagnent des jeunes de 16 à 29 dans le territoire, afin de les informer et sensibiliser sur le projet Prépa apprentissage : Missions locales, Pôle emploi, Cap emploi, associations de quartier, Structures d'insertion par l'activité économique (SIAE), collectivités territoriales, associations accompagnant des réfugiés et Mineurs non accompagnés (MNA), conseillers du Service pénitentiaire d'Insertion et de Probation (SPIP) ... Ces interventions auprès des prescripteurs et

des publics cibles ont pris différentes formes selon les cas et les périodes : e-mailings adressés aux prescripteurs, présentations en réunions d'équipe auprès des professionnels des structures ciblées, échanges individuels avec certains professionnels directement, informations collectives auprès des publics accompagnés par ces acteurs (la crise sanitaire a cependant freiné cette modalité d'information dans un premier temps, puis a contraint à limiter la taille des groupes conviés à ces présentations), participation à des salons ou forums (événements emploi mais aussi culturels ou autres). Dans ce cadre, l'ancrage territorial préexistant l'opérateur, de par son activité historique en intérim d'insertion qui l'avait nécessairement amené à structurer son réseau auprès des prescripteurs du territoire, a été un point d'appui important pour faciliter ce travail de sensibilisation sur ce nouveau dispositif Prépa Apprentissage.

- Projet E : un travail amont important a été réalisé pour définir les modalités d'orientation de publics décrocheurs en lien avec les acteurs intervenant auprès de ces publics (collèges, MLDS)
- Projet G : cette prépa-apprentissage présente la particularité d'être adossée à l'agence du service civique, qui constituait donc le point d'entrée dans la prépa. L'enjeu de captation du public avait été identifié au sens où la rémunération permise par le service civique était un moyen d'attirer des jeunes en décrochage, a priori sans ressources.

Dans d'autres projets, les opérateurs ont plutôt procédé à une reprise et une adaptation minimale des pratiques de sourcing qui préexistaient ou qu'ils avaient commencé à faire évoluer,

indépendamment de la prépa apprentissage :

- Projet B : les pratiques de sourcing ont été adaptées à la marge pour étendre les flux d'orientation en adéquation avec les publics visés, mais elles ont été étroitement articulées et intégrées aux pratiques de sourcing du CFA porteur de la prépa qui visait déjà un élargissement des orientations vers l'apprentissage
- Projet F : le partenariat existant avec Pôle Emploi et la mission locale a constitué l'essentiel de l'effort de sourcing en termes d'informations (informations collectives), mais il n'a pas été observé de pratiques autres que celle-ci
- Projet I : les pratiques de sourcing sont restées très habituelles, avec un partenariat important avec les missions locales. L'appui à la cellule orientation de l'établissement a été la seule pratique d'élargissement du sourcing pour repérer des ruptures d'apprentissage.
- Projet J : le sourcing est réalisé de façon traditionnelle en lien avec les partenaires locaux du territoire (Pôle emploi, Missions locales, Plan local pour l'insertion et l'emploi (PLIE), Cap emploi, BIJ, CIO, Carif-Oref). A noter cependant : une communication spécifique à la prépa sur les réseaux sociaux.
- Projet D : le projet a été marqué par une tendance à l'élargissement des canaux de sourcing, mais qui n'était pas spécifique à la prépa apprentissage (rapprochement de structures intervenant auprès des publics mineurs non accompagnés).
- Projet H : Les actions de sourcing sur le dispositif sont restées relativement standards, avec une communication sur le dispositif lors des salons et journées portes ouvertes. Les CFA ont pu alimenter les sessions prépa apprentissage en s'appuyant sur les publics qui candidataient à l'apprentissage, des apprentis en rupture de contrat, qui ne trouvaient d'employeurs ou n'avaient pas de place sur la formation qui les intéressait. Les développeurs de l'apprentissage, et encore plus les référents territoriaux des dispositifs, ont souvent pris en charge la communication sur le dispositif auprès des acteurs « traditionnels » de l'emploi (Missions Locales, Pôle Emploi) et de la formation initiale (collèges, et surtout les lycées, en raison de l'âge minimum requis pour entrer sur le dispositif). Le partenariat a été un peu élargi auprès des structures de l'Aide Sociale à l'Enfance, en charge des publics les plus en difficulté. L'intensité du partenariat avec les différents partenaires potentiels sur les territoires a été très variable.

La planification des actions de sourcing a globalement été adaptée afin que les efforts déployés soient articulés au mieux avec les calendriers des entrées en prépa apprentissage.

Ainsi, dans les prépa-apprentissage se déroulant une fois par année scolaire, le sourcing a été ciblé sur les mois précédant le démarrage des sessions :

- Projet G : période dédiée au sourcing, de septembre à décembre par les chargés de développement local de la structure (fort investissement sur les réseaux partenariaux, auprès du SPE, auprès d'autres structures éducation populaire, d'entreprises)
- Projet B : sourcing réalisé dans la période entre janvier et mars, marqué par une campagne d'information par mail, le démarchage des prescripteurs, des informations collectives organisées sur une période relativement resserrée.
- Projet J : les efforts de sourcing se concentrent sur la période allant de janvier à juin (réunions d'information collectives et communication sur les réseaux sociaux).

Lorsque les entrées dans la prépa apprentissage sont plus étalées tout au long de l'année, le calendrier du sourcing est lui-même plus continu. Ainsi, dans le cas du Projet D, la communication (intégrée à l'offre globale des CFA, et ne faisant pas l'objet de communication spécifique pour la PA) a été réalisée tout au long de l'année.

Au global les projets ont plutôt mobilisé des « ingrédients » et approches « classiques » du sourcing, mais en les agençant efficacement, de façon rythmée (temporalité ajustée aux parcours), et en les arrimant tantôt à la promotion de l'apprentissage en général, tantôt aux spécificités sectorielles et professionnelles de la prépa apprentissage concernée.

3.2.2 Des difficultés de sourcing révélatrices à la fois d'un calibrage approximatif des projets et des difficultés initiales de la prépa apprentissage à trouver sa place

Cela n'a pas été le cas pour tous les opérateurs, mais plusieurs projets ont eu de la peine à atteindre les objectifs d'entrée conventionnés, tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif – eu égard aux objectifs fixés en termes de caractéristiques des publics cibles, qui visaient une diversification des populations orientées vers l'apprentissage.

L'atteinte des objectifs visés a été difficile pour plusieurs raisons :

En premier lieu, la détermination des objectifs quantitatifs et qualitatifs, au stade de la réponse à l'AAP, a parfois été rapide et approximative, conduisant après coup les porteurs de la prépa apprentissage à les considérer comme insuffisamment réalistes – tant au niveau des volumes visés que de l'estimation des conditions partenariales à réunir pour assurer les orientations requises :

- Projet J : l'un des deux métiers auxquels la prépa devait favoriser l'accès (celui d'assistant de vie aux familles - ADVF) a été abandonné, faute de candidats, dès la 1^{ère} année. Les contraintes de mobilité liées à l'exercice de métier (nécessitant le permis de conduire et un véhicule) n'avaient pas été bien anticipées.
- Projet I : la coordinatrice actuelle juge irréaliste les objectifs inscrits dans la réponse à l'AAP, compte tenu du vivier local.

Ensuite, différents éléments soulignent que la prépa apprentissage a mis un peu de temps à trouver sa place dans le paysage des mesures d'accompagnement et de préqualification des publics ciblés par le PIC.

De nombreux opérateurs ont relevé l'attractivité « concurrentielle » que pouvait exercer d'autres dispositifs au détriment de la prépa apprentissage. Cela a été le cas en particulier de la Garantie jeune au début du déploiement des prépa apprentissages (attractivité réduite à partir de mai 2021 par la

possibilité de l'indemnisation des participants la prépa apprentissage). Avec deux ans de recul, ces enjeux d'articulation ont bénéficié d'une forme de décantation et par exemple les synergies entre prépa apprentissage et Garantie jeunes - puis Contrat d'Engagement Jeune (CEJ) - se sont précisées. Par exemple, sur le Projet F, dans un contexte où le porteur a des liens de proximités établis avec une mission locale implantée à proximité, le CEJ est désormais considéré, par l'opérateur comme les missions locales, comme un vecteur facilitant l'orientation des jeunes vers la prépa apprentissage.

Sur certains territoires les concurrences entre dispositifs se sont surtout exercées entre projets prépa-apprentissage, ou entre différents projets soutenus par le PIC (incluant les Pactes régionaux), qui avaient en commun de viser les mêmes publics et de composer une offre partiellement redondante non pas au niveau du contenu proposé mais au niveau de la cible. Cette problématique concurrentielle a touché les projets de manière variable, selon les territoires et selon les caractéristiques des projets.

Ainsi, sur certains territoires, la densité des dispositifs était plus forte que dans d'autres, ce qui a contribué à alimenter une concurrence dans le sourcing. Dans le Projet D, certains des territoires sur lesquels le porteur déployait la prépa apprentissage étaient concernés par une multitude de projets prépa apprentissage. Par exemple, 13 projets prépa apprentissage étaient recensés en région PACA, 16 en Occitanie.

Le degré de concurrence entre dispositifs a été fonction également des caractéristiques des projets prépa apprentissage, et notamment du degré de singularité et d'attractivité des parcours proposés.

Le fait de proposer des orientations sectorielles ou métier très spécifiques a ainsi constitué un facteur distinctif marquant dans certains projets, mais avec des effets ambivalents. Dans certains cas cela a contribué à ce que la prépa apprentissage trouve plus facilement sa place dans le paysage (Projet B, Projet J, Projet C).

Mais dans d'autres cas l'image et l'attractivité du secteur en question ont pu être un frein (dans le cas du Projet C, certains prescripteurs ont estimé que le BTP était peu attractif pour les jeunes, dans le cas du Projet D, le déficit d'attractivité des métiers de la propreté a aussi constitué un frein).

3.2.3 Pour atteindre leurs objectifs, les opérateurs ont plus intensifié leurs efforts de sourcing et assoupli les conditions d'entrée qu'ils n'ont revisité le contenu de leurs interventions

Face aux difficultés rencontrées pour atteindre les objectifs de sourcing, les opérateurs ont activé diverses réponses.

Les efforts consacrés au sourcing ont été soutenus dans la durée, souvent renforcés par rapport à ce qui était prévu, les opérateurs cherchant à amplifier leurs capacité d'action - considérant souvent qu'ils avaient initialement sous-estimé les moyens humains à consacrer au portage du dispositif auprès de l'ensemble des partenaires prescripteurs potentiels du dispositif sur le territoire.

Ils ont également procédé parfois à une négociation à la baisse des objectifs d'entrées (passage de 300 à 120 dans le projet I, de 800 à 600 dans le projet D).

Surtout, les opérateurs ont adapté les critères et des pratiques de sélection à l'entrée, parfois négociés avec le financeur (projet B), parfois plus implicitement, ce qui a concouru à **un élargissement**

de la cible des bénéficiaires et en moyenne à une atténuation du niveau de difficultés des publics intégrés.

Sur le projet B, l'opérateur cherchant à assouplir les critères d'éligibilité a mis en avant l'intérêt de pouvoir construire davantage de **mixité des profils au sein des groupes**, objectif justifiant la possibilité d'intégrer des bénéficiaires de niveau bac ou supra.

En revanche les pratiques opérationnelles de sourcing ont été relativement peu questionnées et revisitées dans leur contenu, les opérateurs continuant schématiquement à mobiliser les ingrédients prévus. Certains évoquent des pistes qu'ils auraient aimées mettre en place mais qu'ils n'ont pas pu faire faute de moyens (exemple des maraudes sociales).

Pourtant certaines difficultés auraient justifié un investissement poussé afin de décortiquer leur origine, de détecter et d'expérimenter les moyens de les résoudre.

Il en est ainsi par exemple de l'importante déperdition de bénéficiaires entre les phases d'information et d'entrée dans le dispositif, souvent été présentée par les opérateurs, de manière assez fataliste, comme une difficulté structurelle avec laquelle il s'agit de composer sans forcément chercher à la réduire. A titre d'illustration, dans le cas du Projet B, le porteur estime que pour parvenir à 40 intégrations dans le parcours, il faut passer par une préinscription d'environ 160 personnes, comprenant des personnes qui seront hors cible et d'autres qui ne confirmeront pas leur demande d'intégrer la formation.

Il en va de même des **difficultés rencontrées pour mettre en place des relations fluides de coopération avec certains acteurs** dont le rôle est déterminant pour atteindre les objectifs qualitatifs de sourcing.

Dans le Projet A ou le Projet H qui couvraient à chaque fois un périmètre régional, l'implication des Missions Locales ou des établissements scolaires dans le dispositif a été très variable d'un territoire à l'autre. Les raisons avancées sont multiples : antériorité du lien entre les référents prépa apprentissage et les structures visées, contexte concurrentiel du territoire pour la prépa, capacité du référent prépa apprentissage à pouvoir solliciter de manière régulière les structures, turn-over important dans les structures partenaires...

Dans un cas, le porteur a perçu une concurrence directement avec les actions de la mission locale plutôt qu'avec un dispositif en particulier, les missions locales mettant en place des ateliers de remobilisation par exemple.

Dans le Projet D, le porteur a essentiellement misé sur les relations partenariales déjà instituées en amont de la prépa apprentissage mais n'a que peu cherché à solliciter d'autres acteurs. Lorsque des difficultés ont été rencontrées, les raisons invoquées (attractivité du secteur, effet de "concurrence" entre dispositifs) n'ont pas conduit le porteur à remettre en question ses modalités de sourcing.

Les constats de ces difficultés non résolues mettent en lumière **la question de la coordination institutionnelle et partenariale sur le positionnement du dispositif et les conditions de sa mise en œuvre dans les territoires.**

3.3 Des projets peu connectés à une coordination institutionnelle et territoriale de l'orientation et de l'apprentissage

3.3.1 Des projets prépa-apprentissage insérés chacun dans leur propre système de suivi et de pilotage, en-dehors d'une réelle coordination institutionnelle territoriale

Chaque projet a été mis en œuvre selon une gouvernance et des modalités de pilotage partenarial spécifiques, définies et portées par chaque porteur de projet pour faire le lien avec ses partenaires.

Il s'agissait souvent d'un partenariat resserré, focalisé sur le lien privilégié avec certains prescripteurs et des opérateurs plus que sur les institutionnels.

Parfois cela a donné lieu à une coordination partenariale poussée. Cela a été le cas pour le Projet C, caractérisé par un fort ancrage sectoriel, avec une connaissance très fine et large des métiers du BTP et des liens forts avec les entreprises du secteur. Produit de l'activité et du positionnement historique de la structure porteuse et renforcé par les partenariats opérationnels mis en œuvre dans le cadre du projet, cet ancrage a non seulement donné aux jeunes un large éventail d'opportunités de découverte des métiers, d'immersion et de recrutement que des dispositifs généralistes considèrent ne pas être en capacité de proposer, mais il a également favorisé la mise en place de complémentarités avec d'autres acteurs intervenant sur le PRF, certains mobilisant la Prépa apprentissage comme une étape de spécialisation sectorielle avancée prolongeant le travail de préparation plus généralistes dont ils posent les bases.

Mais souvent **cette coordination, limitée au premier cercle de partenaires du porteur, est restée cantonnée en-deçà du périmètre du système d'acteurs qui aurait mérité d'être mobilisé dans le suivi des projets, leur articulation, et la régulation des difficultés rencontrées.**

Ainsi, dans les projets étudiés, **la mise en œuvre des prépa apprentissage semble être intervenue en-dehors du système institutionnel, sans faire réellement l'objet de coordination territoriale ou d'initiatives de mise en lisibilité territorialisée de l'offre** prépa apprentissage ou de l'offre à sa périphérie immédiate sur le préqualifiant, la remobilisation, etc. C'est par ailleurs un élément que regrettent les porteurs de prépa-apprentissage, ainsi que certains de leurs partenaires.

Ce déficit de coordination territorialisée s'explique en grande partie par le contexte et les conditions institutionnelles d'émergence des projets prépa apprentissage. L'initiation nationale puis l'instruction et le suivi centralisés de l'AAP par la CDC et la DGEFP, mais aussi la coexistence de projets locaux avec des projets nationaux ou interrégionaux, ont mis le rôle des DREETS au second plan. Quelques témoignages montrent que leur rôle leur est apparu secondaire (sans être négligeable) dans la sélection des projets, et qu'il ne leur est pas apparu naturel par la suite d'investir la coordination territoriale sur la prépa-apprentissage, alors qu'elles manquaient souvent de visibilité sur les projets concernant leur territoire.

De leur côté, dans un contexte où elles avaient été récemment dessaisies de leur compétence sur l'apprentissage, les Régions n'ont pas été mises en situation de contribuer à la bonne coordination territoriale de l'offre de préparation à l'apprentissage, qui aurait pu rejoindre leurs compétences et leurs préoccupations en matière d'orientation et de formation professionnelle des demandeurs d'emploi.

In fine, sur le terrain, les porteurs des projets n'étaient pas très au clair : est-ce la Caisse des Dépôts, la DGEFP ou la DREETS qui est le bon interlocuteur pour réguler les questions rencontrées ?

Ce contexte a débouché sur **un déficit de coordination institutionnelle des prépa-apprentissages au niveau territorial**, la coordination mise en œuvre reposant avant tout sur les initiatives propres à chaque porteur.

3.3.2 Un éparpillement des systèmes d'acteurs qui a nui à la bonne appropriation de l'offre et des parcours

Faute d'avoir été insérée dans une coordination territoriale structurée, la question de l'articulation de l'offre prépa-apprentissage à son environnement (acteurs de l'orientation, prescripteurs, autres dispositifs partageant des objectifs voisins de remobilisation, de préqualification) a été **abordée de manière éparpillée, dans des configurations dépendantes de la qualité spécifique de l'écosystème partenarial mis en place sur chaque projet.**

Plusieurs projets ont pâti de cette situation, alors que les opérateurs n'avaient pas investi la préparation partenariale du projet dans toutes ses dimensions, notamment s'agissant de la bonne inscription de l'offre expérimentée dans l'écosystème pré existant.

L'absence de coordination institutionnalisée a posé plusieurs types de difficultés.

L'éventail de l'offre portée par les prépa-apprentissage n'a pas été suffisamment mis en visibilité.

On a ainsi souvent constaté une méconnaissance de l'éventail de l'offre par les prescripteurs, liée notamment à la qualité des relations entre le porteur et les missions locales. « *Par rapport à la « prépa apprentissage » de manière générale, les dispositifs peuvent être tellement diversifiés avec des objectifs différents, et ça manque de lisibilité pour les partenaires. Il y a des prépas plus longues, des prépas de courte durée. Les dispositifs, ils sont différents, de durées différentes, et s'adressent à des publics différents. Du coup ça manque de lisibilité et d'analyse* » (CIO-PSAD, Projet A). Dans plusieurs territoires, les opérateurs de la prépa-apprentissage eux-mêmes ont indiqué ne pas avoir réellement connaissance des autres prépa apprentissage à l'œuvre (Projet I, Projet F, Projet A, Projet H, Projet D).

Cette méconnaissance de l'offre a alimenté **une appropriation des projets prépa-apprentissage et des pratiques d'orientation et de prescription à géométrie variable.** Lorsque le partenariat est étroit avec des conseillers de missions locales (Projet I, Projet E, Projet F par exemples), la connaissance de la prépa-apprentissage est facilitée et l'orientation vers la prépa est appropriée et outillée (contribution financière avant que la rémunération soit possible, et aide dans la gestion de cette aide financière). Dans certains cas, la prescription a été favorisée par le fait que le projet était positionné sur une niche sectorielle ou de métier, ce qui a façonné une identité forte repérée par les prescripteurs. Parfois c'est l'inverse, les prescripteurs ayant eu tendance à privilégier des Prépa apprentissage plus généralistes, l'éventail des choix proposés constituant un atout à leurs yeux. La coexistence de ces deux types d'approches a moins résulté d'une vision étayée des besoins et de l'opportunité des différentes composantes de l'offre que de perceptions et de pratiques individuelles des prescripteurs.

Plus largement, l'absence de cadre de régulation territoriale a fortement limité la capacité à réguler les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des prépa, qui sont alors restées très dépendante de la qualité du partenariat noué par chaque opérateur, et souvent de l'attitude individuelle des interlocuteurs concernés, faute de pouvoir prendre appui sur un autre cadre.

Divers exemples de ces difficultés peuvent être évoqués :

- Besoin de renforcer l'articulation avec les acteurs de la lutte contre le décrochage (A) ;
- Besoin de réguler les contributions attendues des missions locales qui étaient centrales, fortement attendues et sollicitées mais inégales (Projets A, H, B...) ;
- Besoin de clarifier les articulations vis à vis d'autres dispositifs et acteurs avec lesquels des concurrences dans le sourcing pouvaient être identifiées (Projet D) ;
- Besoins de mieux anticiper et définir les conditions d'une reprise de l'accompagnement des publics en cas de difficulté dans la prépa apprentissage ou d'abandon.

3.4 Plus ou moins innovants selon les cas, les projets « prépa apprentissage » répondent à des besoins non couverts

3.4.1 Des projets plus ou moins innovants

Une part significative des opérateurs lauréats de l'AAP « prépa-apprentissage » ont été amené à conduire des interventions qui constituaient des nouveautés pour eux.

C'était le cas en premier lieu **lorsque les acteurs investissaient pour la première fois le sujet de l'apprentissage ou de l'orientation vers l'apprentissage, ou se confrontaient pour la première fois à certains publics** concernés par la prépa apprentissage.

- Projet G : la prépa-apprentissage est en réalité une extension d'une première expérimentation d'une forme voisine de préparation à l'apprentissage financée par des entreprises privées. Cela a été le début du développement de partenariats avec les acteurs de l'apprentissage. Néanmoins, le passage à une échelle supérieure et nécessitant de répondre aux demandes de l'AAP constituait une nouveauté.
- Projet C : le projet était porté par une structure porteuse spécialiste de l'insertion des adultes (ETTI), sans activité préexistante sur l'apprentissage et les publics jeunes visés.
- Projet E : dans ce cas la nouveauté était d'intervenir auprès de publics si jeunes dans une logique différente de l'enseignement, via un projet visant surtout la remobilisation et l'orientation professionnelle.

C'était le cas également lorsque le projet conduisait à mettre en place **une solution de sas d'entrée vers la formation en apprentissage délivrée, qui n'existait pas préalablement** (Projet D, Projet J).

Pour d'autres lauréats, le projet prépa-apprentissage a surtout permis de pérenniser et d'améliorer des initiatives préexistantes, ou certaines briques des prestations qu'ils délivraient.

Il s'est agi alors de **les adapter davantage à des publics plus en difficulté** que ceux habituellement accueillis (Projet B, CFA GP FHP, PROJET A, CRMA), en (ré)investissant particulièrement l'ingénierie pédagogique, et en déployant un accompagnement plus intensif, personnalisé, qualitatif.

Dans le cas du projet B, la prépa apprentissage a permis de pérenniser et d'adapter un dispositif dont le financement avait été interrompu. La Région avait en effet mis fin à son Dispositif d'Accès à l'alternance suite à la loi de septembre 2018, ce qui a amené le CFA à s'interroger sur les moyens permettant de continuer à proposer des parcours d'accès à l'apprentissage. L'AAP « Prépa Apprentissage » lancé dans le cadre du PIC a offert une opportunité d'assurer une continuité sur une formule que l'OF/CFA jugeait

pertinente : « quand le DAA a disparu, on a envisagé une continuité sur ce type de dispositif, qui était important, nécessaire pour accompagner [en amont de l'apprentissage]. Clairement, la prépa apprentissage a permis de continuer le DAA quand il a été arrêté... (...) On a quasiment gardé la même philosophie de ce qu'on faisait avant sur les DAA » (responsable de la communication). Au-delà de la continuité, la prépa apprentissage a également été envisagée comme une opportunité d'améliorer les parcours qui étaient proposés via le DAA. « On faisait le constat que ça fonctionnait plus ou moins bien, avec 20 bénéficiaires par dispositif et la moitié qui entrait en apprentissage. Les objectifs étaient bons mais les dispositifs pouvaient être améliorés (...) On a donc décidé de construire un dispositif sur mesure pour répondre aux besoins de ces publics » (responsable pédagogique). Le projet a été appréhendé comme un cadre expérimental au dimensionnement modeste, qui pourrait le cas échéant être déployé plus largement s'il atteint ses objectifs.

Dans d'autres cas enfin, les nouveautés semblent plus limitées : on constate parfois le parti-pris de reproduire et transférer les acquis d'autres dispositifs existants, par exemple s'agissant des APP (Projet F). De telles approches prenant appui sur l'existant ne sont pas problématiques en soi, l'innovation pouvant alors résider dans le contexte d'application de la méthodologie plus que dans la méthodologie elle-même.

3.4.2 Une offre sans réel équivalent, répondant à des besoins non couverts

Les projets prépa apprentissage ont la particularité de déployer, dans une unité de temps et de lieux, des parcours multidimensionnels et intégrés, destinés à des publics éloignés de la formation, pour les préparer de manière très pratique à un accès à l'apprentissage. Le fait que ces parcours soient intensifs, donnent lieu à des approches pédagogiques moins « scolaires », prennent appui sur le lien à l'entreprise, en misant sur toute la chaîne de l'orientation vers l'apprentissage et en particulier des connexions étroites avec les acteurs de l'apprentissage, constituent des marqueurs communs à ces projets, qui composent **une offre se distinguant nettement des autres dispositifs de préqualification existants**.

Une E2C, partenaire prescripteur Projet B, précise en quoi la Prépa-apprentissage lui paraît spécifique et pertinente par rapport aux autres dispositifs existants : « Ce qu'on aime bien dans la prépa apprentissage, c'est que les jeunes aiment bien tester avant de s'engager. On aime bien la prépa apprentissage, ça permet de raccrocher des jeunes qui ont quitté l'école ; là ils sont dans une salle, encadrés, avec un suivi individuel. Ça permet de tester sans perdre les jeunes, ça permet de les remettre dans une forme de système scolaire, avec des enseignements sur les savoirs de base, des règles à respecter, un stage. Ça permet aussi de tester s'ils tiennent le coup sur un stage, s'ils seront en phase sur l'apprentissage dans une configuration où ils n'ont plus cet accompagnement social qu'assure l'E2C (...) Le préqualifiant de la Région pourrait être un peu en concurrence mais c'est moins attractif pour les jeunes : il y a beaucoup de formation en classe, parfois pas de plateau technique, parfois pas de stage, de contact à l'entreprise, on est vraiment moins dans l'individualisation que dans la prépa apprentissage... Par exemple l'OF XX : eux ils traitent en masse, ceux qui ne tiennent pas le coup tant pis pour eux... On préfère la prépa-apprentissage que le préqualifiant. Quand c'est possible l'accès à l'entreprise est à privilégier » (Directrice d'E2C).

La capacité à mobiliser **des moyens humains importants, dédiés, pour un nombre de participants restreint**, ressort comme à la fois comme un facteur clé de succès des parcours en prépa apprentissage, et un élément distinctif de l'existant, puisque ces moyens sont sans commune mesure avec ceux habituellement disponibles.

Quand elle est présente dans le projet, **la spécificité métier ou sectorielle** est perçue comme un **élément qui accentue le caractère différenciant de l'offre** (Projets B, C, D) au travers

- De la capacité à faire connaître et découvrir les métiers d'un univers sectoriel cohérent de façon à la fois large (par exemple, dans le BTP, ne pas se contenter des seuls métiers très connus...) et précise (visite d'entreprise, de chantier...)
- Des facilités apportées pour trouver des stages et un employeur pour l'apprentissage, grâce à l'ancrage sectoriel et professionnel de la structure portant la Prépa apprentissage.

Le cadre expérimental a permis d'éprouver et d'ajuster la complémentarité des projets à l'existant, idéalement dès l'amont, lorsque les partenaires ont été associés à la construction du projet. Dans le cadre du Projet E, les échanges avec les Missions de lutte contre le décrochage scolaire ont permis de mieux identifier les besoins que pouvait intégrer la prépa apprentissage auprès des jeunes décrocheurs.

C'est aussi bien souvent lors de la mise en œuvre de l'expérimentation, que les bons réglages de la cible ou du périmètre des projets, ont pu être effectués pour en améliorer la pertinence.

Exemples

- Projet H : les CFA ont souvent fait évoluer les parcours d'année en année, de manière itérative : mise en place de classes dédiées sur les matières professionnelles au lieu de classes mixtes (CAP/bénéficiaires prépa apprentissage), recrutement de formateurs dédiés, de compétences spécifiques (FLE) lorsque certains CFA ont fait le constat qu'ils ne disposaient pas des moyens suffisants en interne...
- Projet A : les différents parcours ont évolué pour mieux répondre aux besoins des publics et du calendrier des formations : mise en place d'une offre en entrées-sorties permanentes à distance (en lieu et place de sessions en présentiel sur des dates prédéterminées) pour le parcours destiné aux publics en rupture, afin de pouvoir être plus réactif lors des situations de décrochage...
- Projet I : au démarrage du projet, la prépa-apprentissage devait cibler les métiers horticoles et agricoles, mais au vu des demandes des publics, la prépa-apprentissage s'est ouverte sur une variété de secteurs/métiers. Par ailleurs, la sélection des publics a été modifiée, parce que le public issu des quartiers prioritaires était trop difficile à gérer et mettait en difficulté les intervenants de la prépa. Cette modification de la sélection s'est opérée en coopération avec la mission locale partenaire.
- Projet J : c'est seulement en se projetant opérationnellement sur le démarrage de l'action que l'opérateur a réalisé que l'un des deux métiers visés initialement par le projet n'était pas adapté pour des publics non autonomes en termes de mobilité, ce qui a conduit à recentrer le projet sur la formation à un seul métier.

4. Les effets de la prépa apprentissage

4.1 Sur la diversification des publics orientés vers l'apprentissage

Globalement, les témoignages des formateurs, des prescripteurs et des bénéficiaires convergent pour indiquer que la **prépa apprentissage permet de conduire vers l'apprentissage des publics qui n'y auraient pas accédé autrement, soit pour ne pas l'avoir envisagé, soit pour ne pas avoir pu s'y préparer dans de bonnes conditions**. L'existence d'un réel « sas » vers l'apprentissage valide aux yeux des prescripteurs la possibilité et l'intérêt d'orienter des publics « difficiles » dans cette voie, en offrant de meilleures conditions de sécurisation du projet.

La prépa-apprentissage contribue ainsi à une extension à la fois qualitative (par la diversification des profils) et quantitative du sourcing conduisant aux formations en apprentissage.

4.1.1 Des profils de bénéficiaires différents des publics habituels de l'apprentissage

Les motivations de l'entrée en prépa apprentissage sont diverses. Les parcours en amont des bénéficiaires sont généralement heurtés, et l'intérêt affiché pour la prépa apprentissage recouvre une variété de configurations.

Se conjuguent selon les cas :

- La perspective d'accéder à l'emploi via l'apprentissage (sans forcément bien connaître ce qu'est l'apprentissage en tant que tel) - voire l'éventualité d'accéder à l'emploi dans un premier temps avec peut-être des perspectives d'entrer en apprentissage plus tard ;
- L'intérêt pour une autre manière de se former ;
- La possibilité de travailler sur l'orientation professionnelle, de confirmer un projet d'orientation voire de reconversion ;
- L'intérêt pour une entreprise, un métier, un secteur d'activité, d'autant plus marqué dans des prépa-apprentissage connectées à un secteur d'activité identifié, voire à une entreprise spécifique (Projet B).

Différentes voies conduisent les participants à accéder aux projets prépa apprentissage. On fait le constat en effet de la coexistence de deux voies d'accès aux prépa-apprentissage, parfois sur un même projet. Bon nombre de bénéficiaires sont orientés directement vers la Prépa apprentissage, mais dans les cas où la prépa-apprentissage est adossée à un CFA, il peut s'agir d'une réorientation : c'est suite à une candidature auprès d'un CFA que certains candidats sont réorientés vers la prépa-apprentissage (Projets D et B). Dans le même ordre d'idée, une candidature au service civique peut être réorientée vers la prépa apprentissage dans le Projet B.

Le potentiel de diversification des publics s'orientant vers l'apprentissage est d'ailleurs fonction de la typologie des formations accessibles à la sortie de la prépa-apprentissage, lorsque celle-ci a un rôle de sas vers certaines formations en apprentissage spécifiques proposées par le CFA (Projet B, Projet D).

A l'entrée des prépa-apprentissage, la sélection des bénéficiaires s'opère selon des priorités et des critères variables, et la sélectivité est souvent limitée au fait d'écarter des publics dont le profil paraît trop éloigné des prérequis ou présentant trop de freins.

Les porteurs font généralement état d'une sélectivité limitée au-delà des critères d'éligibilité du dispositif, mais en pratique ils font souvent **le choix d'écarter des publics dont les difficultés paraissent trop lourdes, parfois au prix de contradictions avec les ambitions de l'AAP et du projet.**

Exemples :

- Projet C : l'OF estime qu'environ 350 jeunes ont été rencontrés, pour 155 entrées effectives à la date des travaux ; le delta constituant soit des refus côté porteur (niveau en français beaucoup trop faible, situation administrative irrégulière, manque flagrant de motivation, ou à l'inverse jeunes dans des situations déjà relativement stables, sans besoin d'un appui spécifique) ou bien de refus côté jeunes (pas d'intérêt pour le BTP, parfois des appréhensions sur l'aspect pédagogique ou la mobilisation nécessaire, ou alors besoin de travailler urgemment pour raisons financières).
- Projet D : pas de sélection sur la prépa en tant que tel. Les jeunes sont orientés vers le porteur et le CFA les oriente, selon leur niveau, soit vers l'apprentissage soit vers la prépa apprentissage.
- Projet E, même si le projet n'affichait pas de critères de sélection, les intervenants ont préféré ne pas intégrer en prépa des jeunes ayant des problématiques jugées trop lourdes et qui risquaient de mettre à mal la logique de groupe (handicap lourd, problèmes de comportement).
- Projet I : l'opérateur n'affiche pas de critères de sélection, mais la coordinatrice est vigilante à ne pas intégrer de jeunes ayant des problèmes de comportement qui seraient trop difficiles à gérer par l'équipe. Ces jeunes sont identifiés notamment par le fait qu'ils viennent de quartiers prioritaires.

Les difficultés rencontrées pour le sourcing des publics de la prépa apprentissage ont souvent conduit les opérateurs à ajuster à la baisse les objectifs quantitatifs, ou à assouplir les critères d'entrée (voir aussi supra, section 3.2), ce qui a mécaniquement conduit à modifier les caractéristiques des publics intégrés.

Faute de disposer de données statistiques homogènes et consolidées sur les publics accueillis au moment de nos analyses, il n'est pas possible de décrire les caractéristiques spécifiques des bénéficiaires des projets prépa apprentissage, la diversité des profils selon les projets, et le degré de diversification par rapport à d'autres dispositifs.

Toutefois certains aspects peuvent être dégagés des monographies.

Les acteurs qui disposent d'une expérience de l'apprentissage soulignent souvent que les publics accueillis en prépa apprentissage sont plus éloignés de l'apprentissage que les publics qui candidatent habituellement pour une entrée en apprentissage - par **leur plus grande jeunesse, la faible maturité de leur projet d'orientation, la faiblesse de leur niveau scolaire et la part des publics en situation de décrochage, l'ampleur et la fréquence des difficultés périphériques qu'ils rencontrent, et les problématiques de comportement dont ils peuvent être porteurs.** Ces caractéristiques justifient des efforts accrus en termes de remobilisation, de travail sur le projet, de remise à niveau, une intensité et une personnalisation de l'accompagnement dispensés.

Certains CFA disent observer une diversification des publics entrants (citant des jeunes qui, de par leur profil, ne seraient probablement pas entrés en apprentissage s'ils n'étaient pas passés par la Prépa) mais elle est difficile à attester.

Ces publics en difficulté ne sont pas nouveaux pour tous les opérateurs néanmoins, et les effets de diversification semblent moins tangibles pour les opérateurs de formation et CFA qui ciblaient déjà des

jeunes peu qualifiés et avaient une expérience en matière d'élargissement du sourcing (Projet B, Projet D, certains CFA du réseau du Projet A et du Projet H). Le porteur du Projet D, qui dispense des formations conduisant à des emplois réputés peu attractifs dans une branche professionnelle employant beaucoup de personnels disposant d'un faible niveau d'étude et largement engagé dans la diversification de ses canaux de sourcing, ne constate pas de réelle différence avec les publics habituellement accueillis.

Au contraire, les opérateurs qui découvrent les publics rencontrant des difficultés d'orientation ou d'insertion professionnelle sont frappés par les écarts avec ce qu'ils connaissent, par exemple quand ils s'adressent habituellement à des scolaires ou à des étudiants (Projet G) ou au contraire à des adultes ayant des difficultés en matière d'insertion professionnelle (Projet C, Projet F).

Dans certains projets, la part importante des **publics handicapés** (43 % pour le projet J, 26 % pour le projet B⁵) constitue un élément marquant, mais ce constat s'inscrit dans une stratégie d'employeurs impliqués dans le projet. La présence de personnes en situation de handicap **induit une diversification des profils des bénéficiaires de la prépa**, avec une plus grande mixité en termes de niveau scolaire et en termes d'âge, avec dans la prépa-apprentissage du Projet B plusieurs adultes en reconversion professionnelle dont la présence et l'implication dans le groupe de stagiaires ont des effets bénéfiques.

Le ciblage de participants de quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) ou de zones de revitalisation rurales (ZRR) n'a semble-t-il pas réellement été abordé comme un enjeu spécifique par les opérateurs, qui ont le plus souvent considéré que le sourcing des projets concernerait de facto des habitants de QPV ou de ZRR, dans la mesure où le périmètre géographique du projet couvrait et ciblait plus ou moins ce type de territoire.

- Dans le cas du Projet B (44 % de bénéficiaires QPV)⁶, l'aire de recrutement de l'OF (implanté en banlieue parisienne) couvre un grand nombre de QPV.
- Pour le Projet E, il y avait un souhait initial de couvrir le territoire régional pour de toucher la fois des publics QPV et ZRR. L'objectif a bien été atteint avec des publics issus de de tous les départements, et au total 25% des bénéficiaires issus de QPV (13 %) ou ZRR (12 %).
- Dans le projet H, l'aire de recrutement naturelle de la plupart des CFA a permis de pouvoir cibler les publics QPV (18%).
- Dans le Projet A, l'implantation des CFA permet de toucher à la fois les publics situés QPV (9%) et en ZRR (13%).

Certains opérateurs ont toutefois ajusté leur approche au regard de difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet. C'est le cas du Projet I : lorsque la coordination du projet a changé de mains, le public cible a été redéfini. Alors que le premier ciblage concernait principalement des jeunes issues de QPV, le second s'est tourné vers des jeunes du territoire (plus rural) étant généralement considéré comme moins difficiles du point de vue de leur comportement. Cette réorientation a été partagée avec les missions locales qui travaillent avec l'opérateur, conduisant en parallèle à une moindre orientation de ces publics vers la prépa.

⁵ source : collecteur, mars 2022.

⁶ idem, ainsi que pour les indicateurs QPV et ZRR infra.

4.1.2 Pendant la prépa, des abandons moins problématiques que s'ils occasionnaient une rupture de contrat d'apprentissage

Pendant la prépa apprentissage **les niveaux d'abandon sont variés, mais oscillent, selon les données intermédiaires communiquées par les opérateurs, dans une fourchette entre 15 et 30 %, plusieurs des projets étudiés se situant autour de 25 %⁷.**

A contrario, on peut relever le cas d'un projet sans aucun abandon, dans un cas particulier où la prépa apprentissage a pour support un service civique (indemnisé).

Les abandons sont de manière générale insuffisamment suivis (motifs non tracés dans les SI, absence de donnée pour certains bénéficiaires) et analysés (certains opérateurs n'ont d'ailleurs pas fourni de données aux évaluateurs sur cet indicateur) pour en décortiquer les causes et en tirer tous les enseignements sur chaque projet ou parcours. En l'attente de données consolidées au niveau du collecteur, il est difficile de tirer des conclusions globales sur ce point.

Mais on peut relever que **le niveau des abandons est considéré comme globalement correct par les opérateurs de la prépa apprentissage.** Le suivi individuel régulier est certainement un facteur de limitation de l'abandon (pour déceler l'ennui, les ateliers qu'ils n'aiment pas, ou des problèmes externes). Le soin accordé parfois à la sélection à l'entrée de la prépa contribue également à prévenir les risques d'abandon, et sans que ce soit possible à ce stade il serait intéressant d'étudier la corrélation entre des taux d'abandon et le degré d'appropriation des objectifs de la prépa apprentissage par les jeunes lors de leur première orientation vers le dispositif.

Certains acteurs relativisent en outre la gravité de l'abandon au motif que l'arrêt de la prépa constitue un résultat en soi, confirmant que les publics concernés n'étaient pas en capacité d'accéder à l'apprentissage, et permettant d'éviter une rupture de contrat d'apprentissage aux conséquences plus lourdes.

L'arrêt d'une prépa apprentissage peut effectivement n'être pas en soi un échec pour la personne concernée, mais la qualité des réorientations et des reprises de parcours en cas d'abandon constitue alors un enjeu clé, et plusieurs indices laissent penser que les publics qui abandonnent la prépa apprentissage ne bénéficient pas des meilleures conditions de reprise d'accompagnement, **les opérateurs en charge de la prépa apprentissage concentrant leurs efforts sur l'accompagnement des bénéficiaires de la prépa.**

4.2 Sur la préparation des publics se destinant à l'apprentissage

Les apports qualitatifs des parcours en prépa apprentissage sont fortement soulignés par les acteurs interrogés : porteurs, prescripteurs, bénéficiaires.

Les professionnels concernés, formateurs et prescripteurs, soulignent l'intérêt de pouvoir assurer un accompagnement préparatoire individualisé conjuguant les différentes dimensions de la prépa apprentissage.

⁷ Selon les dernières données du collecteur (T4 2022), le taux d'abandon du fait du bénéficiaire est en moyenne de 18%.

En particulier, **tous les bénéficiaires interrogés relèvent l'intérêt du dispositif**, et ce même lorsque leur point de vue est mitigé et qu'ils sont critiques sur certains de ses aspects, ou lorsque la poursuite en apprentissage n'a pas été possible.

4.2.1 L'étayage du choix d'orientation professionnelle

La prépa apprentissage contribue à étayer le choix d'orientation professionnelle, en confortant le choix de l'apprentissage ou bien en conduisant le bénéficiaire à envisager une autre orientation. Cet étayage résulte de **différents apports de la prépa apprentissage**.

Les projets de prépa-apprentissage contribuent d'abord à mettre en visibilité l'offre de formation accessible en apprentissage. Cette mise en visibilité est opérée de manière variable selon le type d'approche de la prépa (sas d'orientation ou sas d'entrée) et selon leur périmètre sectoriel.

Exemples :

- L'opérateur portant le Projet B présente le panel des métiers de l'entreprise à laquelle l'OF et le CFA sont adossés.
- Dans le même ordre d'idée, le porteur du projet D, organisme de formation dans le secteur de la propriété, associe à sa prépa-apprentissage un rôle de mise en visibilité de son offre de formation et des métiers du champ.
- Le porteur du projet I (établissement de formation agricole) a développé un projet de prépa-apprentissage qui dépasse son champ sectoriel et qui accompagne les publics dans l'identification de plusieurs formations sur son territoire. Malgré cela, l'identité du porteur du projet est parfois source de confusion auprès des prescripteurs qui y orientent des publics pouvant avoir un intérêt pour le secteur agricole.
- Le porteur du Projet G (acteur extérieur au champ de la formation professionnelle) porte un projet dont le parti-pris est le développement des savoir-être que recherchent les entreprises en envisageant une diversité d'offres et de parcours de formation.
- Sur le projet F, le porteur a développé son projet pour aller au-delà des formations du CFA, qui concernent le milieu agricole. L'objectif est de préparer les jeunes à être capable d'entrer en apprentissage, à la fois pour intégrer une entreprise et ses codes, et pour intégrer le centre de formation. Les relations avec des CFA hors agriculture sont le levier utilisé pour rendre visible l'offre de formation.

La prépa apprentissage permet également aux participants de découvrir les particularités de la formation en apprentissage et de s'y préparer. Le parcours permet ainsi de se projeter sur les conditions de mise en œuvre d'une formation en apprentissage. Nombreux sont les bénéficiaires de la prépa apprentissage à indiquer que le dispositif leur a permis de mieux se préparer au fonctionnement de la formation en apprentissage que des apprentis entrés directement (sans passage par la prépa-apprentissage). Certains dispositifs ont prévu des modules dédiés à cette préparation très opérationnelle. Le parcours type d'une durée de 2 jours du Projet A a accueilli plusieurs jeunes dont l'orientation, voire l'inscription en formation, était « actée » en vue de leur permettre de bien appréhender le fonctionnement de la formation en alternance. Sur le Projet I, la phase amont de l'inscription en prépa apprentissage (entretien individuel) est mobilisée pour informer d'une part, mais aussi repérer les capacités des jeunes à se diriger vers l'apprentissage. Les deux premières semaines de la prépa sont fortement axées sur les exigences de l'apprentissage, notamment sur le côté recherche d'une entreprise et intégration dans l'entreprise.

Au travers des immersions et des stages, la prépa apprentissage permet aux publics bénéficiaires de se confronter à l'entreprise et aux attentes du milieu professionnel, de tester une idée d'orientation, et de découvrir des métiers qui étaient plus ou moins envisagés a priori. Cette

dimension exploratoire, synonyme de diversification du champ des possibles pour les projets d'orientation, est particulièrement utile pour l'orientation vers des secteurs ou des métiers moins attractifs, comme c'est le cas pour les métiers de la propreté (Projet D), les métiers de l'agriculture (Croix-Rivail) ou les métiers du bâtiment (Projet C) ou de l'artisanat (Projet A, Projet H).

Sur le Projet H : La prépa a permis aux bénéficiaires de rompre avec les idées préconçues sur le travail et les représentations floues voire parfois négatives. Cette expérience leur a permis de se projeter dans un parcours de formation et professionnel. Les modules de découverte du monde professionnel sont mis en avant : « *ça m'a permis de m'intégrer dans une entreprise, car on a eu des cours là-dessus pour nous aider* » (Bénéficiaire). Les bénéficiaires mettent également en avant l'impact du dispositif sur leur orientation, dans la mesure où il a été le déclencheur d'une réflexion qu'ils n'avaient parfois jamais véritablement eu : « *Sans la Prépa j'aurais peut-être suivi la voie de mon père, et fait quelque chose que je n'aime pas. Donc finalement heureusement qu'il y a eu la Prépa, c'est bien* » (Bénéficiaire).

Le stage est un très puissant révélateur dans ce processus de maturation, que beaucoup de jeunes soulignent : « *En formation je ne voyais pas le métier de XX, là j'étais sûr* » (bénéficiaire, Projet B).

Plus largement, la préparation et la formalisation du choix d'orientation sont centrales dans les projets de prépa-apprentissage. Les projets ont permis d'accompagner des jeunes (moins de 18 ans) qui avaient le besoin de se remobiliser et d'identifier de pistes en matière d'orientation professionnelle. Dans ce cas les effets ont surtout été un choix d'orientation précisé et étayé, et l'inscription dans une dynamique de mobilisation et d'autonomisation, en opérant une « dédramatisation » de l'orientation, en particulier pour les publics les plus jeunes (mineurs).

Le périmètre d'exploration de ces choix d'orientation est variable selon la typologie des projets, les projets de type « sas d'orientation » donnant lieu à une ouverture vers un champ des possibles plus large que les projets de type « sas d'entrée », plus ciblés sur un secteur.

4.2.2 L'encapacitation des participants

Les projets concourent à étayer également le positionnement des participants en tant qu'individus, leur encapacitation plus largement (« empowerment »). **Les témoignages recueillis sur le terrain illustrent la variété et l'effectivité des apports de la prépa apprentissage sur ce registre.**

Les évaluateurs ne disposent pas d'éléments permettant de mesurer la contribution spécifique des parcours à l'évolution de la situation des bénéficiaires, et il convient de conserver une certaine prudence s'agissant de l'ampleur des effets concernés, mais **les projets favorisent une remobilisation, une mise en mouvement positives chez les participants.**

Sur le Projet I, la démarche mise en œuvre pour aider les jeunes décrocheurs est fondée sur l'idée d'"engager quelqu'un par la formation". C'est un processus qui dépasse la simple action de préparation ou formative, de socialisation et d'engagement.

Le Projet G trouve son origine dans la volonté de soutenir les entreprises qui ont du mal à recruter, et qui se plaignent souvent de la démotivation des jeunes. Dans la démarche du porteur, il s'agit de déconstruire ce qui se cache derrière le manque de motivation et de travailler sur ce qui peut faire progresser les jeunes. Par exemple : un jeune qui arrive en retard ce n'est pas forcément un jeune pas motivé, cela peut être un jeune qui a des problèmes de mobilité. L'engagement citoyen est par ailleurs au cœur de cette prépa-apprentissage avec son adossement au service civique et aux missions citoyennes dans lesquelles les jeunes sont obligés de s'engager (déjeuner avec des personnes en EHPAD, assistance à des personnes en situation de handicap, sans abri, aide dans une école, aide en

périscolaire, ...). La valorisation que confèrent ces missions de solidarité constituent une réelle mise en mouvement positive.

Sur le Projet E, les parcours sont perçus comme une parenthèse pour “reprendre confiance en soi” et remobiliser le jeune, en vue notamment de dédramatiser l’avenir professionnel : « Ça leur a permis de déstresser sur le « on est pressé, surtout les parents ». Il faut aussi leur dire qu’ils ont le temps, ils sont beaucoup plus zen en sortant. [...] Ils sont plus libres de leur décision et moins stressés par leur timing. Les parents leurs mettent la pression, on leur dit : attendez ils ont que 15 ans. » (Intervenante, Opérateur). Les apports de la prépa contribuent à responsabiliser le jeune et à le faire rentrer progressivement dans une posture d’adulte « J’apprends à gérer mon argent. Là je n’ai pas mangé ce midi, parce que j’ai dépensé tout mon argent. C’est nouveau d’avoir une grosse somme. J’apprends à connaître les autres aussi, à avoir un meilleur relationnel avec les autres et les adultes. Je me sens plus autonome, même pour appeler un médecin par exemple. » (Bénéficiaire).

Le déroulement des parcours concourt à **un renforcement – voire un rétablissement - de la confiance en soi et dans son potentiel**, au travers notamment d’une prise de conscience de ses compétences, de ses qualités, favorisée par les intervenants mais aussi par le regard des pairs. Le Projet G, par exemple, accorde de l’importance à la détection et à la valorisation des compétences détenues par chaque jeune.

Le dispositif a un effet positif sur la remobilisation des publics, souvent en échec dans leur parcours antérieur. Un bénéficiaire du projet B orienté vers le dispositif par son éducateur explique : « Ça m’a aidé, dans le domaine du travail, [avant] j’étais chez moi je ne faisais rien, ça m’a remis dans le bon chemin ». Il a particulièrement apprécié de pouvoir tester le métier envisagé : « c’est mieux de voir avant de commencer », « je peux dire j’aime je continue, j’aime pas je continue pas » (bénéficiaire, projet B).

Dans le Projet H, une majorité de bénéficiaires interrogés indiquent d’ailleurs avoir davantage de confiance en leurs capacités, et une meilleure estime d’eux-mêmes à l’issue de la Prépa : « J’ai plus confiance en moi désormais. Je n’aurais pas pu réussir mon apprentissage sans le passage en Prépa » (Bénéficiaire). « Les stages m’ont permis de reprendre confiance. Réussir les ateliers pratiques, les exercices en cours, c’est motivant. J’ai l’impression de mieux me connaître et d’être plus autonome » (Bénéficiaire). Le Projet J atteste également de la remise en dynamique des participants grâce à la prépa-apprentissage : « ça redonnait confiance et un rythme » ; « ça faisait longtemps que j’avais arrêté de travailler, j’avais une grosse perte de confiance, je ne voulais pas tout de suite entrer en apprentissage. J’avais d’abord besoin d’être en petit groupe, de reprendre pied. » Le changement observé chez est également mis en avant par l’équipe pédagogique : « Quand on voit le chemin parcouru en 1 an, c’est parfois bluffant. Ce ne sont plus les mêmes personnes. »

Les partis pris pédagogiques concourent aussi au **développement de la confiance dans un collectif** aidant, facilitée par la rencontre entre un jeune et des pairs ayant des projets similaires et/ou des difficultés semblables. Par exemple, le Projet I a fortement misé sur le principe de la « socialisation par les pairs » pour intégrer un jeune nouvellement arrivé (dans le cadre des entrées et sorties permanentes) dans un collectif préexistant. Selon les jeunes bénéficiaires, cette pratique s’est avérée très efficace dans le positionnement d’un jeune par rapport aux autres.

Ce principe d’entraide est apprécié par les bénéficiaires. A titre d’exemple, au cours d’une matinée d’observation, un stagiaire très en difficulté (personne en situation de handicap avec un manque de confiance en soi, qui n’était pas certain de pouvoir poursuivre en apprentissage) a indiqué avoir apprécié l’entraide, le fait d’aider les autres, de se comprendre, et a souligné que le fait d’avoir travaillé son rapport de stage avec une autre stagiaire qui l’a aidé à se servir de Word lui a permis de progresser (Projet B).

Dans le Projet J, la solidarité entre participants - notamment entre femmes seules avec enfants à charge - est également saluée : « le fait d’être en petit comité aidait, il y avait beaucoup d’entraide » ; « on s’est liées, on s’est motivées, puis on s’est suivies en apprentissage » (bénéficiaire).

Plus largement, enfin, les projets permettent l'instauration de relations de confiance avec des référents adultes, parfois pour la première fois.

Par exemple le Projet G a ainsi cherché à déconstruire l'image scolaire de la formation par son projet ; en étant intégré dans un petit groupe (de 10 bénéficiaires), encadré par un référent unique, généralement jeune (qui facilite la communication et la confiance entre les deux parties) et par le fait que le tutoiement soit favorisé, le jeune dispose d'un environnement tout autre que celui du milieu scolaire pour retrouver confiance en l'adulte et dans la figure du professeur, du tuteur, de l'encadrant.

Les témoignages de bénéficiaires sont nombreux qui soulignent l'importance de ce résultat : « *Elles (les formatrices) n'ont pas ce rôle de l'adulte de la distance, on s'entend bien, on se fait des blagues, on se respecte. Rapport plus de grande sœur* » (bénéficiaire, Projet G). « *C'est un petit peu différent de l'école. Par exemple, les formateurs étaient plus là pour nous, on pouvait leur parler de notre vie* » (bénéficiaire, Projet I). « *Déjà, la formatrice, elle est plus motivante, que les profs. Dès que tu ne réussis pas eux sont démotivants alors que la formatrice elle veut t'aider* » (bénéficiaire, Projet E).

4.2.3 L'acquisition de compétences utiles pour la suite du parcours

Les prépa apprentissage permettent également aux jeunes de développer des compétences nécessaires à la suite de leurs parcours, dont l'utilité est bien perçue sur différents registres.

L'importance accordée aux savoir-être professionnels, que les opérateurs considèrent tous comme un objectif incontournable des prépa, permet aux participants de **prendre conscience des attendus en situation de travail et les encourage à s'y conformer**. La ponctualité, les modalités d'expression dans un cadre professionnel, par exemple, sont beaucoup travaillées dans les parcours et donnent lieu à une prise de conscience réelle des bénéficiaires.

« *C'est la préparation à la vie professionnelle. Avant, je ne parlais pas bien français. J'ai fait une dépression ! Avec XX (le porteur de projet), ça m'a préparé à la vie professionnelle. La relation avec les professeurs, ça m'a beaucoup aidé parce que je ne connaissais pas la vie professionnelle. J'ai appris comment utiliser une machine, comment bien arriver à l'heure. J'ai appris le respect et les techniques d'hygiène aussi* » (bénéficiaire, Projet D).

« *J'ai côtoyé des gens plus âgés qui montraient comment se comporter face à des supérieurs, des plus hauts gradés qui donnent des ordres. Je n'avais jamais vécu ça, avec des rapports avec le milieu professionnel* » (bénéficiaire, Projet B).

Parce que les savoir-être recherchés par les entreprises sont les mêmes que ceux que les jeunes sont appelés à développer dans le cadre d'un **service civique**, le Projet G en a fait le point d'orgue de sa prépa apprentissage. De plus, n'étant pas une prépa-apprentissage sectorielle, le développement de ce genre de compétences est apparu comme l'un des principaux leviers dans l'accompagnement socio-professionnel des jeunes ciblés. « *Ils essayent de nous donner des outils pour que dans le travail on puisse les utiliser. J'ai appris plein de trucs, je me suis fait des amis, j'ai appris à travailler avec les missions de solidarité. Et faire quelque chose qui me plaît. A cheval entre travail et école. Je suis prêt à aller en formation, 1 semaine par mois ça va, je pourrai le faire* » (bénéficiaire). « *Avant j'étais timide, je le suis moins, je suis sociable, autonome grâce [au porteur du projet G]* » (bénéficiaire).

Les participants acquièrent également des repères et des outils utiles pour la suite de leurs parcours en matière de techniques de recherche d'emploi. Ils ont une meilleure appréhension des enjeux que représentent le CV, la lettre de motivation le cas échéant, la préparation et le déroulement

d'un entretien d'embauche, l'importance de mentionner et d'expliciter des qualités ou des compétences « non-professionnelles » dans un processus de candidature... Au-delà de l'équipement des participants en vue de la recherche d'un emploi, les techniques de recherche d'emploi constituent également un support pédagogique amenant les bénéficiaires à mobiliser des compétences de base en bureautique et en français, et à conscientiser leurs compétences et qualités.

L'effectivité de la remise à niveau sur les compétences de base paraît assez hétérogène dans plusieurs prépa-apprentissage, dépendant essentiellement des bénéficiaires. Les modalités de délivrance des formations de remise à niveau peinent souvent à se distinguer du cadre scolaire, dont les participants ont le plus souvent une expérience négative. La remise à niveau est d'autant plus appréciée lorsqu'elle est contextualisée et se fait « différemment qu'à l'école ». « *J'ai progressé, ça fait longtemps que j'ai pas été à l'école, ça m'a fait du bien de me remettre dans le bain* » (bénéficiaire, Projet B). Mais l'adhésion comme l'utilité des remises à niveau sont contrastées chez les participants et ne semblent pas totalement satisfaisantes.

La question de la maîtrise du français est d'autant plus prégnante pour les prépa-apprentissage qui accueillent des publics étrangers (Projet D, Projet H, Projet C).

4.2.4 La facilitation pratique de l'entrée en apprentissage

Les prépa-apprentissage permettent enfin aux participants de faciliter très concrètement la phase d'entrée en apprentissage, sur plusieurs aspects.

Lorsque la prépa apprentissage constitue un sas d'entrée vers une formation proposée par l'OF / CFA porteur de la prépa apprentissage, la prépa constitue pour les jeunes un moyen de **s'assurer d'avoir une place dans le CFA où ils souhaitent poursuivre.**

C'est le cas en particulier pour le Projet B : certains bénéficiaires ont déclaré avoir privilégié le passage par la prépa apprentissage pour mettre toutes leurs chances de leur côté afin de voir leur candidature retenue dans le CFA, où ils pensent que la concurrence à l'entrée est forte. Quand bien même la prépa n'est pas fléchée sur le secteur agricole, certains jeunes ont participé à la prépa du Projet I en étant intéressés par la perspective d'une formation dans le domaine agricole qui correspond au positionnement sectoriel du porteur.

C'est également le cas pour le Projet D : les bénéficiaires orientés vers la prépa apprentissage l'ont perçue comme la porte d'entrée pour accéder aux formations en apprentissage du CFA. La prépa permettait alors aux bénéficiaires d'intégrer les prérequis nécessaires à l'entrée en apprentissage. « *La prépa apprentissage, c'est vraiment nécessaire. Parce qu'il faut nous préparer pour savoir ce qui nous attend : au niveau des démarches professionnelles, pour commerce à connaître, à savoir ce que tu vas faire. Ça permet une orientation, pour savoir si le travail qu'on va faire ça nous plaît vraiment. Pour moi, la prépa ça fonctionne pour 80% des gens. Mais commencer un apprentissage sans la prépa apprentissage, c'est pas possible pour tout le monde* » (Bénéficiaire prépa apprentissage). Cette notion de "porte d'entrée" a pu cependant avoir des effets inverses auprès de bénéficiaires n'ayant pas compris les raisons pour lesquels ils étaient orientés vers ce parcours et ont alors subi l'entrée en prépa apprentissage. Dans ce cas, la prépa apprentissage leur était présentée comme une étape incontournable, conditionnant l'accès à l'apprentissage au sein du CFA.

La prépa apprentissage peut aussi constituer **un moyen de trouver l'entreprise d'accueil pour l'apprentissage**, les bénéficiaires et parfois leurs encadrants s'efforçant souvent que la recherche d'entreprise pour un stage soit non seulement une occasion de se confronter à la recherche d'emploi,

mais puisse aussi être convertie en perspective d'embauche en apprentissage. Cet objectif est central dans un projet de prépa apprentissage dont le dispositif est adossé à une entreprise en particulier, ce qui constitue un facteur de motivation explicite pour certains participants, intéressés par le fait de ne pas avoir besoin de chercher une entreprise (Projet B). Par les stages réalisés en prépa apprentissage, plusieurs jeunes ont ainsi pu trouver une entreprise où effectuer leur alternance avant d'entrer en formation. A contrario, lorsque les entreprises accueillant des stagiaires n'ont pas de stratégie de recrutement en alternance, et que le lien entre le CFA et les entreprises n'a pas été travaillé en ce sens, les résultats en termes d'accès à l'apprentissage dans les entreprises s'en ressent (Projet E).

Enfin, l'entrée en apprentissage se déroule de manière d'autant plus sécurisée que **la prépa a été l'occasion d'engager le travail sur certains domaines de compétences nécessaires à la formation suivie en apprentissage.**

Exemples :

- Dans le Projet J, les participants peuvent se confronter aux enseignements qu'ils seront amenés à suivre s'ils poursuivent en apprentissage, et ainsi « prendre de l'avance » sur un programme de formation très chargé.
- Dans le Projet D, les bénéficiaires développent les prérequis nécessaires à la formation qu'ils ont vocation à suivre s'ils poursuivent en apprentissage.
- Il en va de même dans le Projet H, dans lequel les enseignants des matières professionnelles se sont souvent servis du dispositif pour avancer sur le programme du CAP et donner "un premier vernis" professionnel aux bénéficiaires de la prépa afin qu'ils soient plus crédibles auprès des employeurs potentiels pour leur formation en apprentissage.

4.3 Sur la suite du parcours des bénéficiaires de la prépa apprentissage

4.3.1 Un taux de poursuite en apprentissage encore difficile à appréhender mais qui semble encourageant

Le taux d'accès à une formation en alternance en fin de prépa apprentissage apparait très variable.

Les taux recueillis ou calculés dans le cadre des travaux monographiques oscillent entre 17 % et 61 % des entrées selon les projets étudiés.

- Projet B : 61 % d'entrées en apprentissage
- Projet J : 52 %
- Projet H : 50 %
- Projet D : 44 %
- Projet A : 43 %
- Projet C : 40 %
- Projet E : 36 %
- Projet I : 34 %
- Projet F : 24 %
- Projet G : 17 %.

AVERTISSEMENT :

Fournis à titre indicatif, ces taux sont à appréhender avec une grande prudence dans la mesure où ils ne sont établis ni sur les mêmes sources d'information (parfois des bilans, mais pas toujours), ni sur les mêmes périodes de références, ni sur des effectifs comparables (quelques dizaines pour certains, plusieurs centaines pour d'autres). Ces premiers éléments très partiels devront être confrontés aux données du collecteur.

Ce sont des valeurs dont les porteurs se satisfont globalement, en soulignant notamment la possibilité que les bénéficiaires de la prépa accèdent à une autre formation que l'apprentissage parfois et en mettant en avant le fait que le parcours peut avoir des suites positives autres que dans l'apprentissage (cf. infra, section 4.3.3).

Avec toute la prudence requise sur ces données, on peut faire deux constats (qui mériteraient d'être affinés et validés à partir de données plus récentes, complètes et homogènes tirées du collecteur) :

- **Les projets ayant une connexion sectorielle marquée et relevant davantage d'une logique de « sas d'entrée » en apprentissage (Projets B, J, H, D, A et C) semblent présenter des taux de poursuite en apprentissage plus élevés** que les projets davantage positionnés comme des « sas d'orientation » (Projets E, I, F et G).
- Ces écarts semblent recouper en partie la distinction entre **les projets prévoyant des calendriers de sortie de la prépa calés sur les dates d'entrée en apprentissage, qui semblent présenter les taux de conversion les plus importants**, et ceux prévoyant des logiques de cohortes ou de sorties échelonnées au fil de l'année civile, avec une moindre articulation au calendrier scolaire qui marque encore beaucoup les entrées en apprentissage.

Du reste, l'appréciation des résultats se doit de considérer la crise sanitaire qui a constitué un frein au recrutement, notamment pour les premières cohortes de bénéficiaires (automne 2020).

Fin 2022⁸, sur le périmètre des sortants ayant achevé le parcours prépa apprentissage (soit 62% des sortants), les situations à la sortie se répartissent de la façon suivante, :

- 43 % de poursuite en apprentissage.
- 16 % dans une formation hors apprentissage.
- 5 % en emploi.
- 11% sans emploi
- 25 % de situation non connue⁹.

4.3.2 La sécurisation de la bascule en apprentissage

Parmi les bénéficiaires de plusieurs projets de prépa-apprentissage, nombreux sont ceux qui estiment que le passage par ce parcours constitue un réel atout dans la suite de leur parcours.

Par la connaissance du secteur d'activité vers lequel ils sont amenés à se former, par la connaissance qu'ils ont acquise du fonctionnement de la formation en alternance, **ils se sentent souvent mieux préparés** que leurs camarades non-bénéficiaires dans les premiers jours de leur formation en apprentissage.

Cette perception d'une entrée sécurisée en apprentissage est d'autant plus prégnante dans les projets de prépa-apprentissage qui débouchent sur une formation assurée par le même organisme, vers laquelle la transition se fait en douceur. Les publics connaissent le lieu, les formateurs, les conditions de mise en œuvre de la formation à laquelle ils aspiraient au moment de la prépa-apprentissage. Lorsqu'elle est positionnée comme un « sas d'entrée » articulé aux formations dispensées par un CFA, la prépa-apprentissage apporte une solution de sourcing et de sécurisation d'entrée en apprentissage particulièrement utile pour les CFA concernés.

⁸ Données sur le T4 2022 arrêtées le 20/02/2023.

⁹ Cette catégorie regroupe les situations « Autres » (10%), « Inconnu » (10%) et les non-renseignés (5%).

Pour les nouveaux apprentis ayant déjà trouvé leur employeur grâce à la prépa apprentissage, l'avantage est net. Le fait de disposer d'un employeur dès le début de sa formation est très sécurisant pour la suite du parcours, d'autant plus lorsque employeur et jeune ont pu travailler ensemble dans le cadre de la prépa-apprentissage et d'un stage.

Parallèlement à l'effet sécurisant pour les bénéficiaires qui trouvent leur entreprise, la prépa apprentissage est sécurisante aussi pour certains employeurs. Le dispositif permet à certaines entreprises d'identifier et de tester une collaboration avec leurs futurs apprentis dans des conditions qui sécurisent l'embauche (au prix parfois d'une ambiguïté sur le niveau pertinent d'exigence à avoir pendant le stage). Le passage par la prépa apprentissage contribue également à valoriser la solution de l'apprentissage, en rassurant certaines entreprises hésitantes ou méfiantes, qui apprécient le fait que les jeunes aient été préparés à l'apprentissage, ce qui diminue le risque de difficultés ultérieures et d'une rupture de contrat (Projet D par exemple).

Le Projet G, fortement axé sur la préparation des jeunes pour entrer en apprentissage, est ainsi vu positivement par les entreprises partenaires, qui voient dans les jeunes passés par la prépa apprentissage des jeunes mieux préparés. *« Ils sont prêts à beaucoup d'engagement mais souhaitent du respect. Chez les apprentis solidaires on voit des jeunes sur qui on peut compter. Il y a moins de déconvenues parce qu'il (le jeune) comprendra les attentes de l'employeur : être à l'heure parce que ça pénalise la chaîne etc. Redonner du sens, écouter les besoins, créer des vocations. La prépa apprentissage est une bonne préparation pour ça. »* (Entreprise partenaire). Constat identique pour les entreprises accueillant des bénéficiaires du Projet J : *« c'est dommage que l'on ne puisse pas avoir plus de postes car la prépa-apprentissage est efficace. D'une part parce que la personne a été sélectionnée et formée en amont, ça se voit. D'autre part parce que c'est rassurant de l'avoir d'abord en stage : on peut s'assurer que celle-ci a vraiment la motivation et dispose du niveau socle indispensable pour la suite. »*

L'intérêt des entreprises est alors d'autant plus marqué qu'elles sont confrontées à un déficit de candidats sur des métiers peu attractifs. On peut relever aussi que la prépa-apprentissage a pour effet d'amener certaines entreprises à découvrir l'apprentissage : le Projet C, a permis une appropriation de l'apprentissage par quelques entreprises des TP moins habituées à l'apprentissage (au contraire du secteur du bâtiment).

4.3.3 Les suites de parcours hors apprentissage

L'appréciation des retombées de la prépa-apprentissage nécessite de considérer les « autres sorties positives » que l'entrée en apprentissage : accès à l'emploi ou choix d'une autre orientation professionnelle, qui peuvent d'ailleurs se recouper avec certains abandons de parcours.

Leur dénombrement est moins précis que celui des poursuites en apprentissage et il est difficile d'en estimer l'occurrence.

De manière générale, l'intervention sur les relais et reprises d'accompagnement en cas d'abandon de la prépa apprentissage et en cas de réorientation post prépa apprentissage semblent d'ailleurs perfectibles.

Dans le Projet E, initié en premier lieu pour apporter une réponse au décrochage scolaire, une grande attention a été portée au suivi du jeune à l'issue du parcours prépa apprentissage. Souhaitant sécuriser les parcours, y compris au niveau du statut des jeunes, le porteur s'est rapproché des missions locales et acteurs du décrochage scolaire (MLDS) pour concevoir des processus permettant de garantir le maintien du lien après la prépa apprentissage.

A contrario, pour le Projet D visant l'orientation vers un secteur d'activité spécifique, l'accompagnement des suites de parcours concernant des bénéficiaires ne souhaitant pas continuer vers le secteur visé a été quasi inexistant. Cela questionne la sécurisation effective des parcours, d'autant que dans ce cas, près de la moitié des bénéficiaires n'étaient ni en emploi ni en formation, ou en situation "inconnue" après leur parcours.

Certains parcours montrent que des prépa apprentissage qui ne débouchent pas sur une entrée en apprentissage, même si le bénéficiaire est déçu, peuvent avoir des effets positifs. Un bénéficiaire qui n'a pas été retenu en apprentissage à l'issue de la prépa revient sur son expérience. Il a fait un stage dans le secteur de la préparation de commande « *C'était super bien. Ça s'est bien déroulé, je me débrouillais pas mal. Ce n'était pas si compliqué. En entreprise il fallait rester sérieux, arriver à l'heure.* » Il n'a au final pas pu continuer en apprentissage : « *j'avais trop de retard, et ils ne toléraient pas trop ça. Le gars de l'entreprise n'était pas trop d'accord pour me garder.* » Il a ensuite postulé ailleurs via Pôle Emploi, et est revenu à la mécanique, secteur dans lequel il travaille au moment de l'enquête et compte rester. Il pense que la prépa l'a aidé pour être recruté : « *le recruteur il était content de voir mon CV* ». Il trouve que la prépa-apprentissage lui a appris « *Comment [se] tenir en entreprise, se présenter devant un patron, comment parler au patron, qu'est-ce qui peut déranger ou non* » (bénéficiaire, projet B).

5. Conclusion

Les projets retenus dans le cadre de l'appel à projets prépa-apprentissage **ont été mis en œuvre entre 2020 et 2022 dans un contexte instable**. L'AAP a été lancé alors que la **réforme de l'apprentissage de 2018** entrait en vigueur, dans un moment de reconfiguration du système d'acteur de l'apprentissage. La mise en œuvre des projets a ensuite été perturbée par la **crise du COVID 19**, qui en 2020 a fortement impacté le calendrier et les conditions de déploiement des projets. Des éléments tels que le **Plan de relance de l'apprentissage** ont néanmoins pesé favorablement sur l'essor de l'apprentissage et sur l'intérêt que pouvait représenter le développement des prépa apprentissage. Les projets expérimentés se sont en outre inscrits à plein dans l'évolution de la définition juridique de l'action de formation, élargie à la notion de parcours pédagogique, réalisable tout ou partie à distance, incluant des séquences en situation de travail.

C'est dans ce contexte très particulier que l'AAP a donné lieu à la mise en œuvre de démarches diverses, conduisant à **expérimenter des prépa-apprentissages à visages multiples**. L'échantillon des 20 projets devant faire l'objet de monographies a été constitué pour illustrer cette diversité, et l'analyse transversale des 10 monographies réalisées par l'équipe AMNYOS permet de **mettre en exergue certains points communs qui se détachent dans la variété des configurations observées, et de relever des ingrédients de réussite**.

L'hétérogénéité des projets

Très contrasté, le paysage de la prépa apprentissage est d'abord divers par le dimensionnement des projets, dont les objectifs (de 90 à 2 000 bénéficiaires visés) et les budgets (de moins de 200 000 € à près de 2.9 millions) diffèrent du tout au tout dans l'échantillon des 10 projets étudiés. Dans un contexte où la durée des parcours est elle-même très contrastée (de 10 semaines à 6 mois voire plus), les coûts unitaires des parcours sont extrêmement dispersés, rendant la comparaison financière des projets – mais aussi de leur efficacité et de leur efficacité respective – particulièrement ardue.

Le système d'acteurs connaît également des différences importantes. Les types d'acteurs portant la prépa apprentissage ne se ressemblent pas tous (avec des acteurs de l'apprentissage et d'autres plus éloignés) et les partenariats auxquels donnent lieu les projets sont plus ou moins resserrés et marqués par la nouveauté. Si le lien entre le porteur et un ou plusieurs CFA prend des formes différentes selon les cas (portage du projet par un CFA, intégration du CFA dans le consortium, partenariat privilégié du porteur avec certains CFA...), le **niveau de l'implication d'un ou plusieurs CFA dans les projets** ressort comme une condition déterminante de la réussite opérationnelle des projets, en favorisant tant l'ingénierie de la formation que les connexions aux entreprises et la suite du parcours.

Des différences prononcées sont également observées dans les univers sectoriels de la prépa, qui peut selon les cas être ciblée sur quelques formations rattachées à un petit nombre de métiers (cas de CFA d'entreprises), ouvrir vers des formations relevant d'une branche professionnelle ou, plus largement d'un secteur d'activité (BTP, artisanat), voire à un éventail tout à fait ouvert de possibilités d'orientation. Cette caractéristique contribue à composer un nuancier d'approches et de mises en pratiques diverses de la notion de « sas » vers l'apprentissage.

Les temporalités et les modes d'articulation de la prépa-apprentissage aux calendriers des formations en apprentissage, constituent un autre facteur de différenciation. Au-delà de la durée moyenne des parcours proposés, la typologie des calendriers des prépa est particulièrement contrastée, avec des modèles de prépa apprentissage reposant sur une session unique, d'autres proposant plusieurs

sessions tout au long de l'année, une souplesse plus ou moins grande permettant des entrées et/ou des sorties permanentes... Les données à la disposition des évaluateurs ne permettent pas de mesurer des corrélations entre ces caractéristiques et les résultats des prépa mesurées par des taux d'abandon et de poursuite en apprentissage, mais les informations recueillies laissent penser que ces caractéristiques ne sont pas neutres : ni sur la capacité de la prépa à intégrer une diversité de publics (avec des possibilités d'entrée réactive), ni sur le risque d'abandon pendant la prépa (avec des parcours plus ou moins longs et sans couture avec l'entrée en apprentissage), ni sur la poursuite des parcours en apprentissage (avec des transitions plus ou moins rapides et facilitées à la sortie de la prépa).

Dans ce paysage contrasté, la description et la catégorisation des prépa apprentissage ne sont pas aisées. Les catégories dressées dans une première phase du travail d'état des lieux ont permis de guider le travail de monographie en opérant une première distinction entre de petits projets hors consortium, de petits projets en consortium avec une sensibilité à l'innovation, de gros projets sectoriels pour développer une filière, et de gros projets à large spectre. L'évaluation qualitative conduite au travers des monographies a permis de dégager **des caractéristiques communes, en termes à la fois d'ambitions et de modes d'intervention, qui traversent cette typologie.**

Des caractéristiques communes

Les 10 projets étudiés se rejoignent tout d'abord par leurs ambitions sur les aspects suivants : la remobilisation, la confiance en soi ; l'élaboration ou la confirmation d'un projet professionnel ; l'acquisition de compétences de base ou la remise à niveau ; le développement des savoir-être et des compétences comportementales, qui correspondent schématiquement aux thématiques de l'appel à projet. En réponse à ces **ambitions communes**, les porteurs de prépa apprentissage mobilisent **des ingrédients similaires en termes d'approche pédagogique, de logique formative et de construction des parcours.**

Destinées à accueillir des jeunes en situation de fragilité après un échec dans le système scolaire ou dans une formation en alternance, des jeunes ayant arrêté l'école sans avoir de projet professionnel précis, **l'ensemble des prépa apprentissages œuvrent sur le développement des compétences sociales** ou avant même l'acquisition de compétences techniques. Les « savoir-être relationnels » sont considérés comme indispensables pour la réussite d'un projet de formation en apprentissage qui exige des jeunes de savoir trouver leur place dans le monde professionnel, d'en comprendre les codes et de s'y conformer. Les prépa apprentissage ont souvent été novatrices dans ce domaine, les intervenants investissant fortement ce domaine de compétences, faisant appel à des intervenants extérieurs (pour des séances ou ateliers de développement personnel, de sophrologie, de groupes de parole, de sport, d'esthétique...) et misant très fortement sur la confrontation au monde professionnel via des rencontres, des immersions courtes en PMSMP (rendues possibles dans le cadre de prépa apprentissage par la loi du 14 décembre 2020), ou des stages.

De manière générale, **les intervenants de la prépa s'attachent à contextualiser leurs apports par rapport à l'univers professionnel ciblé - ou envisagé -** de façon à faciliter une appropriation connectée au projet professionnel, par opposition à des approches plus scolaires et conventionnelles qu'il s'agit de ne pas reproduire. **Les immersions et les stages en entreprises** sont largement investis dans les parcours proposés : utilisés à la fois pour éprouver le projet (dans une optique de test ou de confirmation), développer des compétences en écho aux apports formatifs en classe, susciter une réflexivité chez le stagiaire, chercher une entreprise d'accueil pour l'apprentissage. Il apparaît que l'ensemble des projets prépa apprentissage ont tiré parti d'**une meilleure articulation entre acquisition de savoir dans la structure porteuse**, que ce soit par des intervenants de la structure ou des intervenants extérieurs, **et acquisition ou mise en pratique de compétences comportementales ou techniques dans la sphère professionnelle.** Cette confrontation au monde professionnel occasionnée par la prépa apprentissage **marque très fortement et positivement les bénéficiaires,**

nombreux à souligner que le contact avec l'entreprise et l'intégration dans un collectif de travail adulte ont été des expériences déterminantes de la prépa apprentissage, souvent nouvelles pour eux, jugées fondatrices et utiles même lorsque la prépa n'a pas débouché ensuite sur une entrée en apprentissage.

La mise en œuvre d'un accompagnement intensif, à partir de conditions d'intervention favorables permettant un réel suivi personnalisé, proactif, réactif et multidimensionnel pour traiter les difficultés périphériques à la formation éventuelle constitue un autre ingrédient commun aux projets prépa apprentissage, que l'on peut retrouver cependant dans d'autres programmes du PIC¹⁰. On observe un déplacement des lignes de l'accompagnement à l'instar des observations de terrain conduites dans le travail de Couronné et al. sur les trajectoires des demandeurs d'emploi¹¹. Dans les projets dont les axes sont fortement ancrés sur le développement des savoir-être, la place de la relation interpersonnelle y est forte, positionnant les bénéficiaires dans une relation de don-contre don avec l'adulte référent. Cet aspect-là de la relation d'accompagnement est intimement lié à la relation de confiance aux adultes qui s'installe au travers de la prépa apprentissage. Assez souvent, les coordinateurs ou formateurs font état d'un investissement émotionnel important eu égard aux jeunes qu'ils accompagnent, d'autant plus que ces jeunes sont en grande difficulté, et que les groupes de bénéficiaires sont restreints. Du côté des bénéficiaires, la relation de confiance est perçue comme positive et porteuse de dynamique personnelle. Dans quelques cas, la relation d'accompagnement interpersonnelle va jusqu'à mettre le porteur de projet en situation de faire "à la place du jeune" ou plutôt "avec le jeune", une posture qui s'écarte de celle portée par les conseillers du service public de l'emploi et qui contribue à déplacer les lignes habituelles de l'accompagnement.

L'individualisation des parcours des bénéficiaires de la prépa-apprentissage passe avant tout par la personnalisation de la relation entre les participants et les intervenants (formateurs ou accompagnateurs), rendue possible par des groupes de petite taille, le recours effectif à des pédagogies actives et l'appui des formateurs sur le collectif de bénéficiaires de la prépa comme canal de socialisation, de mobilisation et de valorisation. **Ce mode d'individualisation est constaté aussi bien dans les gros projets que dans le plus petits.** Si l'on examine la morphologie des parcours suivis, **en termes de contenu, de format, de durée, globalement les parcours ont été très homogènes au sein de chaque prépa-apprentissage.** Mise à part l'addition optionnelle dans quelques projets de modules de remise à niveau, les quelques tentatives de personnaliser les parcours par le biais d'une modularisation prévue a priori ont buté sur des difficultés opérationnelles dans la composition des groupes et l'organisation pratiques des parcours, et n'ont pas été concrétisées. En revanche des aménagements individuels ont souvent été recherchés et trouvés pour permettre des conditions adaptées aux besoins des participants, donnant lieu notamment à des ajustements de calendrier d'entrée ou de sortie.

La complémentarité à l'existant

La complémentarité des projets prépa-apprentissage avec l'existant a beaucoup posé question. Par-delà les points communs et différences dans les caractéristiques des prépa apprentissages analysées, une problématique commune a traversé l'ensemble de ce programme destiné au public du PIC : la captation des publics, alors même que nombre de dispositifs étaient mis en œuvre au même moment pour améliorer l'accès à la formation des jeunes, des demandeurs d'emploi, y compris ceux les plus éloignés de la formation et de l'emploi (public PIC). Presque tous confrontés à cette **difficulté d'atteindre leurs objectifs d'entrées**, les opérateurs de prépa apprentissage ont finalement peu adapté leurs pratiques, si ce n'est en intensifiant les efforts et en intégrant dans le calendrier de déploiement

¹⁰ Maylis Dupont, « Former » les décrocheurs de la formation et de l'emploi ? L'expérimentation 100 % inclusion, Education permanente, 2022.

¹¹ Julie Couronné, Léa Lima, Frédéric Rey, Barbara Rist, Nicolas Roux, L'accompagnement des « personnes éloignées de l'emploi » : contours et enjeux d'une relation sociale non stabilisée, Revue de l'IRES, 2020.

une phase amont plus ou moins étendue destinée à communiquer sur le dispositif, le plus souvent auprès des acteurs traditionnels de l'orientation, de la formation et de l'emploi.

Parmi les 10 études de cas, 7 n'ont pas réussi à atteindre leurs objectifs d'entrée, sans que l'on ait observé une évolution significative des pratiques de sourcing au cours du déploiement. Une des explications à cette difficulté est à trouver dans la **détermination des objectifs quantitatifs et qualitatifs** des projets, qui ont parfois été réalisés sur une base approximative. Les opérateurs dont le projet s'inscrivait dans une démarche de continuité ont été moins sujets à des écarts entre prévisionnel et réalisé. Mais d'autres facteurs, tels que l'inscription de prépa apprentissage dans le paysage des aides pour la formation et l'emploi des jeunes, ont pu venir percuter les ambitions initiales. Une forme de concurrence avec la Garantie Jeune a pu être repérée au moment du lancement de prépa apprentissage, au détriment de la prépa apprentissage dans la mesure où la possibilité de rémunération des bénéficiaires de la prépa apprentissage a été ouverte à partir de 2021 seulement. Cependant, progressivement, des synergies entre prépa apprentissage et Garantie Jeune (puis avec le CEJ) se sont construites. Il n'en reste pas moins que sur certains territoires, des **redondances entre prépa apprentissages ou entre des dispositifs du PIC ou des Pates régionaux visant les mêmes publics ont créé des concurrences sur la captation des publics**, en termes de nombre, mais aussi de profil.

Ce constat de projets **prépa apprentissage "dans leur couloir"** est probablement lié à un **défaut de pilotage et de coordination institutionnelle**, et par conséquent à une absence d'articulation organisée avec les autres dispositifs. Ainsi, l'articulation de la prépa apprentissage à l'existant a été recherchée de manière éparpillée, dans des configurations dépendantes de la qualité de l'écosystème partenarial mis en place pour chaque projet plus que dans une démarche de coordination institutionnelle territoriale. Un temps a été nécessaire pour que l'offre de prépa apprentissage soit rendue visible, et pour que cette offre de formation soit reconnue dans ses particularités et sa valeur ajoutée pour les publics visés. Estompant les frontières entre orientation, formation et accompagnement par le déploiement de parcours multidimensionnels et intégrés, délivrée dans une unité de temps et de lieu, misant sur des approches pédagogiques moins scolaires et ancrées dans la confrontation au monde professionnel, disposant d'une souplesse qui permet une adaptation aux individus mais aussi à des contextes différents et des logiques d'action nuancées, la prépa apprentissage se présente comme n'ayant **pas d'équivalent dans le périmètre des autres dispositifs de préqualification existants**.

Les effets de la prépa

L'objectif d'un élargissement de la diversité des publics de l'apprentissage a conduit à l'intégration dans les prépa apprentissage d'une grande variété de profils, dont les opérateurs soulignent qu'ils se caractérisent par une plus grande jeunesse, un niveau scolaire moins élevé et un niveau global de difficultés plus prononcé que chez les jeunes s'orientant habituellement vers l'apprentissage. Si cette **tendance moyenne à la diversification des profils orientées vers l'apprentissage** a été observée dans nos investigations, il en ressort également que ces effets de diversification sont **d'une ampleur et d'un degré de nouveauté variable selon les opérateurs**. Alors que certains ont investi un public totalement nouveau et se sont efforcés de mettre en place des modalités de sourcing ad hoc, d'autres opérateurs ont davantage eu recours à des recettes existantes pour proposer une solution à des publics avec lesquels des contacts pouvaient préexister (réorientation vers la prépa de candidatures reçues en apprentissage par exemple), et les difficultés à atteindre les objectifs quantitatifs de sourcing ont parfois conduit à réviser certaines contraintes pour l'entrée dans la prépa apprentissage.

Pendant la prépa apprentissage, les niveaux d'abandon sont variés, mais oscillent selon les données disponibles dans une fourchette entre 15 et 30 %, plusieurs projets se situant autour de 25 % (un projet spécifique de l'échantillon ne présentant aucun cas d'abandon). Les abandons sont de manière générale insuffisamment suivis, analysés et accompagnés dans une optique de sécurisation d'une prise de relais,

et il est difficile de tirer des conclusions globales sur ce point, mais **le niveau des abandons est considéré comme globalement correct par les opérateurs de la prépa apprentissage.**

Difficile à mesurer avec les données statistiques disponibles, les effets des prépa apprentissage sur les bénéficiaires et leurs parcours sont néanmoins significatifs et diversifiés. Ils portent d'abord sur le choix d'orientation, qui, quel que soit le point de départ des bénéficiaires, se trouve mieux étayé à la sortie, la prépa ayant permis selon les cas de valider une option rapidement identifiée au démarrage, ou d'explorer différentes possibilités, pour finalement **réduire l'incertitude sur le choix d'orientation et ses implications.** Les prépa ont également des effets tangibles sur **la mobilisation et l'encapacitation des bénéficiaires**, dans une dynamique attestée à la fois par leurs témoignages et ceux des formateurs. Ce résultat trouve son origine dans un modèle pédagogique reposant sur la personnalisation des apports et le recours à des pédagogies actives, l'instauration d'une relation de confiance et de responsabilité individuelle et collective, la valorisation des points forts et de la progression de chacun. L'acquisition de compétences utiles pour la suite du parcours est manifeste sur le registre des **compétences comportementales et des savoir-être professionnels**, sur lesquels l'accent est beaucoup mis tant dans l'établissement de formation que pendant les stages, et dont les stagiaires s'approprient à la fois l'importance et les codes. La remise à niveau sur les savoir-de base fait l'objet d'apports moins nets, du fait à la fois d'une place moins centrale et systématique dans les parcours de formation et d'une capacité moindre à atteindre les objectifs visés, dépendante de difficultés plus aiguës à adapter les approches pédagogiques à la variété des profils et à leur niveau de difficulté.

S'agissant de l'impact de la prépa sur la suite des parcours, **le taux d'accès à une formation en alternance en fin de prépa apprentissage apparaît très variable**, oscillant entre 17 % et 61 % des entrées selon les projets étudiés - des indicateurs qui demanderont à être stabilisés sur la base de données plus robustes et mis en relation avec les caractéristiques des publics à l'entrée en prépa-apprentissage¹². **Les porteurs se satisfont globalement de ces taux**, soulignant notamment la possibilité que les bénéficiaires de la prépa accèdent à une formation autre que l'apprentissage parfois, et mettant en avant le fait que le parcours peut déboucher sur des suites positives autres que dans la formation en alternance. Il semble sur la base des données partielles recueillies que **les projets ayant une connexion marquée à un secteur d'activité et un CFA présentent des taux de poursuite en apprentissage plus élevés**, la prépa atteignant alors sa pleine puissance en termes de facilitation pratique de l'entrée en apprentissage (lien à l'entreprise et au CFA), puis de réduction du risque de rupture (prise de relai facilitée en termes de suivi des bénéficiaires). Il semble en outre que **les projets prévoyant des calendriers de sortie de la prépa calés sur les dates d'entrée en apprentissages** (souvent corrélés à des partenariats étroits avec les CFA) présentent des niveaux de poursuite en apprentissage plus importants.

Les effets de la prépa apprentissage sur les entreprises sont moins visibles, dans la mesure où l'accès aux entreprises ayant accueilli des bénéficiaires en immersion ou en stage, ou par la suite en apprentissage, a été plus difficile pour les évaluateurs. Les matériaux recueillis montrent que la prépa-apprentissage **permet de sensibiliser et de rassurer certaines entreprises peu habituées à l'apprentissage**, mais peu d'éléments ont pu être recueillis s'agissant des changements de regard et de pratique des entreprises plus habituées à l'apprentissage, qui ont pu pour certaines appréhender la prépa-apprentissage comme une étape de présélection des futurs apprentis plus que de préparation renforcée de nouveaux publics.

S'agissant des acteurs du champ de l'orientation, les projets étudiés ont suscité davantage de questionnements sur la pertinence spécifique et l'insertion du dispositif dans le paysage des mesures destinées aux publics PIC (dans un contexte de pression sur le sourcing), que permis d'expérimenter de réelles innovations en termes de pratiques de sourcing, de modalités de ciblage, de modalités d'aller

¹² Il est possible en effet que la sélectivité soit plus élevée à l'entrée de certaines prépa-apprentissage qui fonctionneraient comme une présélection vers l'apprentissage.

vers ou d'information de publics nouveaux, d'orientation et d'accompagnement vers l'entrée dans le dispositif.

Deux grands types de prépa-apprentissage

Au-delà de la première typologie dressée, l'évaluation a permis d'affiner l'appréhension de la diversité des projets, en soulignant **le caractère structurant des logiques d'action qui sous-tendent l'approche des différents projets**. Il ressort de la mise en perspective des monographies que **les projets se distinguent essentiellement par les logiques d'action qui façonnent l'approche de la prépa-apprentissage**, donnent lieu à une pondération de ses finalités et des ressorts de la mobilisation du système d'acteurs, et in fine conditionnent les modes d'agencement des ingrédients des parcours. Plutôt « sas d'orientation » professionnelle pour les unes, « sas d'entrée » dans l'apprentissage pour d'autres, les prépas se distinguent ainsi selon le placement du curseur entre deux pôles.

D'un côté, on trouve des prépa apprentissage « sas d'orientation », positionnées sur un objectif de construction d'une orientation professionnelle vers l'apprentissage, qui peut être abordée sur un périmètre d'autant plus large que les publics concernés sont susceptibles d'être particulièrement éloignés de la formation et d'un projet professionnel mature. Ce type de prépa déploie plus facilement une approche ouverte et exploratoire de l'orientation professionnelle, au travers d'un parcours long et d'un calendrier d'entrée flexible permettant de capter les publics au moment où ils ont besoin d'intégrer la prépa. Le parcours proposé permet alors de travailler l'orientation professionnelle, en explorant et validant d'abord le choix de l'apprentissage comme mode de formation, puis en explorant et stabilisant le choix d'une filière et d'un métier. La prépa envisage un éventail d'issues potentiellement assez ouvertes, d'autant plus si le porteur n'est pas connecté de manière privilégiée et directe à une offre de formation en apprentissage et à son calendrier spécifique, et aboutit à des résultats positifs même en dehors de l'accès à l'apprentissage si les connexions avec le système d'accompagnement permettent une suite de parcours sécurisée. La faible spécificité sectorielle de cette prépa et son centre de gravité sur l'orientation professionnelle, exigent que les porteurs parviennent à bien la positionner dans l'écosystème de l'orientation et de la remobilisation des publics NEETS, notamment pour s'assurer de la qualité des orientations et prescriptions, comme des reprises d'accompagnement.

D'un autre côté, des prépa apprentissage « sas d'entrée », poursuivent un objectif plus spécifique de préparation à l'intégration d'une formation en apprentissage particulière. Portés par un CFA préparant ces filières de formation, et fondés sur la validation du choix de l'apprentissage et sur la confirmation du choix d'un métier, ces projets autorisent des parcours plus courts et s'accommodent volontiers de publics plus proches de l'entrée en apprentissage, par la maturité de leur projet ou le niveau de leurs prérequis. Le taux de conversion des bénéficiaires vers l'apprentissage apparaît plus élevé, la suite des parcours bénéficiant de transitions facilitées entre la prépa et l'entrée en apprentissage, que la prépa a souvent permis d'anticiper et faciliter concrètement en trouvant par exemple une entreprise en relation avec le CFA d'accueil visé. Ce type de prépa apprentissage vient d'autant moins en redondance avec les dispositifs existants qu'elle constitue un sas d'entrée et de sécurisation vers une formation qualifiante qui n'en dispose quasiment jamais préalablement.

Ces deux types d'approches peuvent se compléter dans le paysage et se panacher dans certains cas, d'autant plus que les prépa apprentissages étudiées dans le cadre des 10 monographies se caractérisent toutes par **la liberté des intervenants et une agilité des porteurs** utilisés pour ajuster le dispositif en prenant appui sur les points forts du consortium, mais aussi recherchant une articulation optimale du dispositif avec son environnement.

Des acquis méritant d'être pérennisés

Au final, **la prépa apprentissage vient combler un vide dans les dispositifs conduisant vers l'apprentissage** (et potentiellement d'autres dispositifs de formation) qui mériterait sans doute d'être pérennisé - si ce n'est en tant que dispositif, au moins par certains éléments des projets expérimentés, qui ressortent comme des facteurs clés de la réussite des parcours, à resituer néanmoins au regard des deux logiques d'action de la prépa.

Le caractère multidimensionnel et intégré des parcours (combinant remobilisation, orientation, découverte des métiers, premiers gestes techniques, remise à niveau contextualisée) constitue un ingrédient à la fois original et décisif. La faculté laissée aux porteurs de projet d'agencer les ingrédients de manière souple démultiplie les avantages de cette formule. Les parcours plus longs permettent de travailler plus en profondeur sur les leviers d'accès à l'apprentissage, et sont probablement un moyen d'intégrer des jeunes en plus grandes difficultés dans leur orientation scolaire.

La qualité de l'ancrage professionnel des prépa apprentissage est un autre ingrédient du succès. La systématisation d'interventions de professionnels et de visites en entreprises, le recours à des immersions, des stages, et plus largement la mobilisation de moyens dédiés au développement et à l'entretien de **connexion aux entreprises**, permettent l'adaptation des formations aux attendus des contextes de travail et la préparation des transitions vers l'embauche en apprentissage. Dans ce cadre, les univers sectoriels plus ciblés et restreints, souvent liés à des **connexions privilégiées à un CFA**, sont une voie facilitée vers l'accès à l'apprentissage dans ces métiers, grâce à une meilleure connaissance de l'univers, des entreprises, des procédures de sélection des apprentis, préparation adaptée à l'entrée dans telle ou telle filière... La qualité du partenariat noué dans l'environnement de la prépa apprentissage apparaît plus largement comme un facteur de réussite de la mise en œuvre des parcours. Elle permet une meilleure **articulation avec l'écosystème formation-emploi** - à l'amont de la prépa apprentissage pour le sourcing, et à l'aval pour la suite des parcours - un appui sur le milieu productif pour affiner la connaissance des métiers/secteurs, des conditions de recrutement et conditions de travail, ainsi que la possibilité de faire des immersions.

Le très fort degré d'individualisation de la prise en charge des bénéficiaires constitue un dernier facteur de réussite. Installée dès l'entrée dans le parcours, pour valider que les conditions d'entrée sont réunies en termes d'adéquation de la prépa avec le projet ou les questions du jeune, mais aussi avec ses difficultés éventuelles, l'individualisation se prolonge par un suivi personnalisé, intensif, connecté à des ressources spécialisées sur les freins et difficultés connexes. Cette individualisation est rendue possible par la capacité des intervenants à s'investir dans le projet et à individualiser la relation aux stagiaires dans des **groupes de petite taille**, et le choix de s'appuyer sur le collectif et un recours à des pédagogies actives qui engagent les participants dans le parcours. Ce mode d'individualisation, observé aussi bien dans de gros projets que dans des projets plus modestes, se distingue d'une individualisation qui passerait davantage par une modularisation personnalisée des parcours, dont la mise en œuvre a été peu expérimentée.

Si ces ingrédients de réussite sont partagés dans les différentes configurations étudiées, des nuances sont à relever - et sans doute à analyser de manière plus approfondie - s'agissant des **temporalités d'entrée et de sortie** dans les prépa-apprentissages. L'objectif d'assurer des entrées permanentes dans la prépa peut venir en tension avec l'intérêt de bien doser la composition des groupes (équilibre dans la variété des profils) et la nécessité de maintenir la dynamique propre au groupe constitué. Et si les entrées permanentes sont d'autant plus faciles à assurer que la prépa atteint une taille critique suffisante pour que différentes sessions se succèdent au cours de l'année, dans le même temps le calendrier des sorties pèse sur la suite des parcours : les prépas et les sessions dont les calendriers de sorties sont les mieux articulés à des calendriers d'entrée en apprentissage (encore peu étalés tout au long de l'année scolaire) semblent plus favorables à des suites de parcours en apprentissage.

Certains aspects des projets suggèrent enfin des améliorations ou des approfondissements de l'investissement expérimental.

Au niveau territorial, il semble nécessaire de structurer une **coordination partenariale à la fois institutionnelle (Etat, Région, Branches) et opérationnelle (acteurs de l'éducation et de l'orientation, CFA)**, orientée sur l'articulation des prépa apprentissage avec les autres mesures et dispositifs à son voisinage, d'une part pour en ajuster les complémentarités selon les publics pris en charge et les prestations délivrées, et d'autre part pour optimiser les synergies à l'entrée (information, orientation, prescription, critères d'entrée) et à la sortie (sécurisation des reprises d'accompagnement).

Au niveau des ingénieries et des pratiques professionnelles déployées par les opérateurs, il semblerait utile de prolonger et d'étendre les initiatives de capitalisation sur les bonnes pratiques et approches pédagogiques déployées à destination des publics du PIC, dans le cadre d'initiatives ciblées sur la résolution de certaines difficultés récurrentes, la prise en charge adaptée de la variété des publics, la coordination de certaines configurations partenariales atypiques, en s'attachant à pérenniser une dynamique d'expérimentation par essai-erreur et évaluation, dont tout le potentiel n'a sans doute pas été exploité et mutualisé à ce jour.

Ainsi, plusieurs axes mériteraient une poursuite de l'investissement expérimental afin de renforcer l'efficacité et l'efficience des parcours :

- L'optimisation des retombées pédagogiques des immersions et stages au travers à la fois des modalités de préparation des stagiaires et des entreprises, de leur accompagnement pendant le stage, des modalités d'exploitation et de valorisation des enseignements tirés du stage.
- La conciliation de calendriers d'entrées adaptés aux besoins des bénéficiaires et de de sorties avec ceux des entrées en apprentissage, à mettre en lien non seulement avec l'accompagnement des stagiaires en sortie de prépa-apprentissage, mais aussi avec le suivi que doivent assurer les opérateurs afin de mieux évaluer les entrées en apprentissage puis les ruptures de contrat d'apprentissage.
- L'adaptation des modèles d'articulation de l'accompagnement aux ressources territoriales permettant de répondre aux difficultés et freins connexes à la formation que peuvent rencontrer les bénéficiaires de la prépa.
- L'amélioration des informations sur les coûts des parcours dans l'objectif de produire des indicateurs d'efficience, dans un contexte où les coûts unitaires de formation semblent très hétérogènes. Cet axe permettrait de confronter les modèles pédagogiques et économiques des parcours avec leurs résultats, en examinant par exemple les modalités de l'individualisation des parcours.

Glossaire

| | |
|--------|---|
| AAP | Appel à projets |
| ADVF | Assistant de vie aux familles |
| ANAF | Association nationale des apprentis de France |
| ANLCI | Agence nationale de lutte contre l'illettrisme |
| APP | Atelier de pédagogie personnalisée |
| ASE | Aide sociale à l'enfance |
| BIJ | Bureau information jeunesse |
| BTP | Bâtiment et travaux publics |
| CAP | Certificat d'aptitudes professionnelles |
| CDC | Caisse des dépôts et consignations |
| CDD | Contrat à durée déterminée |
| CEJ | Contrat d'engagement jeune |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| DAA | Dispositif d'accès à l'alternance |
| DAFPIC | Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue |
| DARES | Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistique |
| DGEFP | Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle |
| DRAAF | Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt |
| DREETS | Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités |
| E2C | Ecole de la deuxième chance |
| EHPAD | Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes |
| ETT | Entreprise de travail temporaire |
| ETTI | Entreprise de travail temporaire d'insertion |
| FLE | Français langue étrangère |
| MLDS | Mission de lutte contre le décrochage scolaire |
| MNA | Mineur non accompagné |
| OF | Organisme de formation |
| PAEJ | point d'accueil écoute jeunes |
| PIC | Plan d'Investissement dans les compétences |
| PLIE | Plan local pour l'insertion et l'emploi |
| PMSMP | Période de mise en situation en milieu professionnel |
| PSAD | Plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs |
| QPV | Quartier prioritaire de la politique de la ville |
| RAN | Remise à niveau |
| RQTH | Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé |
| SPE | Service public de l'emploi |
| SIAE | Structure d'insertion par l'activité économique |
| SPIP | Service pénitentiaire d'Insertion et de Probation |
| TH | Travailleur handicapé |
| TRE | Techniques de recherche d'emploi |