



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

• RAPPORT D'ÉTUDES

NOVEMBRE 2022

N°44

L'évaluation qualitative du dispositif Prépa Rebond Dispositif intégré en Pays de la Loire

Rapport final – septembre 2022

Pierre-Yves Bernard
Valérie Gosseume
Karine Meslin
Manuella Roupnel-Fuentes
Joanne Walker

Financé
par





ÉVALUATION QUALITATIVE DU PROGRAMME EXPÉRIMENTAL « PRÉPA Rebond – Dispositif intégré » EN PAYS DE LA LOIRE

Rapport final – septembre 2022

Pierre-Yves Bernard, maître de conférences émérite en sciences de l'éducation, Département de sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (UR 2661).

Valérie Gosseaume, ingénieure d'études en sociologie, Centre associé au Céreq de Nantes, Laboratoire Droit et Changement social (UMR-CNRS 6297).

Karine Meslin, sociologue et membre du conseil d'administration du GERS, Groupe d'études et de recherches sociales, chercheuse associée au Centre nantais de sociologie (UMR 6025).

Manuella Roupnel-Fuentes, maîtresse de conférences en sociologie, Département Carrières sociales de l'IUT d'Angers-Cholet, Laboratoire ESO-Angers (UMR 6590).

Joanne Walker, ingénieure de recherche en sociologie, Laboratoire ESO-Angers (UMR 6590), chercheuse associée au Centre nantais de sociologie (UMR 6025).

REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
Une évaluation puisant dans une littérature scientifique abondante.....	8
L'étude de l'accompagnement « global » vers l'emploi : une tradition déjà ancienne	8
Évaluer pour étudier les politiques d'emploi	8
Une évaluation d'un dispositif visant le « training first » plutôt que le « work first ».....	9
Une évaluation organisée autour de plusieurs niveaux de questionnements.....	10
CHAPITRE 1. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION.....	12
1.1 Présentation générale	12
1.2 Le choix des territoires	14
1.3 Évaluer la mise en œuvre du dispositif	17
1.4 Évaluer les effets du dispositif sur les parcours	18
CHAPITRE 2. LE DISPOSITIF INTÉGRÉ : GENÈSE ET OBJECTIFS D'UN NOUVEAU DISPOSITIF D'INSERTION	20
2.1 Un dispositif au service du marché de l'emploi.....	20
2.1.1 Un dispositif orienté vers les secteurs professionnels en tension	21
2.1.2 Un dispositif misant sur la montée en compétence et l'accès à la qualification, comme clés d'ajustement aux besoins des entreprises et valorisation des stagiaires.....	22
2.2 Un dispositif pour « les plus éloignés de l'emploi »	23
2.2.1 Des éloignés de l'emploi aux multiples visages.....	23
2.2.2 Orienter les publics ajustés : de la logique de stock à la logique de flux	24
2.3 Une expérimentation caractérisée par de nombreuses innovations	25
2.3.1 Des modalités de communication renforcées.....	25
2.3.2 Un cercle de « prescripteurs » élargi.....	26
2.3.3 Un objectif de parcours « sans couture ni rupture » jusqu'à la qualification	26
CHAPITRE 3. QUI SONT LES STAGIAIRES DU DISPOSITIF INTÉGRÉ ?	33
3.1 Derrière la catégorie du « public éloigné de l'emploi », une certaine hétérogénéité	33

3.2 Des stagiaires géographiquement éloignés de la formation face à l'organisation spatiale du dispositif ...	35
3.3 Des rapports différents à l'emploi et à la formation à l'entrée dans le dispositif	38
3.3.1 Les adultes chômeurs de longue durée et inactifs.....	38
3.3.2 Les adultes éloignés de l'emploi stable... sans l'être de l'emploi.....	39
3.3.3 Les jeunes stagiaires sortis prématurément du système scolaire et au chômage.....	39
CHAPITRE 4. LA DURÉE ET LA RÉMUNÉRATION : DEUX INNOVATIONS AUX EFFETS INTERDÉPENDANTS	41
4.1 S'engager dans une formation longue et rémunérée, une démarche aux motivations variées	41
4.1.1 Se mettre à l'abri ou « souffler un peu », en attente d'un emploi pour les travailleurs précaires.....	42
4.1.2 Réfléchir à son avenir dans un cadre confortable et/ou gagner son indépendance pour les jeunes	44
4.1.3 Revenir vers le monde du travail dans un cadre rassurant pour les chômeurs de longue durée et les inactifs.....	47
4.2 La durée du dispositif intégré à l'épreuve du temps	49
4.2.1 Le temps court, rassurant et mobilisateur du sas	50
4.2.2 Le temps élastique de la définition du projet professionnel.....	51
CHAPITRE 5. LES PHASES DE PRÉQUALIFICATION : ENTRE TRAVAIL COLLECTIF ET INDIVIDUALISATION DES PARCOURS	56
5.1 Une innovation pédagogique à géométrie variable	56
5.1.1 Les approches pédagogiques éloignées de la forme scolaire accueillies favorablement par les stagiaires.....	58
5.1.2. Des activités ludiques ne faisant pas toujours sens, surtout pour les stagiaires plus âgés et les plus pressés de trouver un emploi	59
5.1.3 La place centrale du numérique : une innovation accélérée par la crise sanitaire, inégalement appréciée	60
5.1.4 L'expérience des métiers : entre la découverte des métiers en groupe et les stages individuels.....	63
5.2 Une perception différenciée de la taille et de la mixité du groupe	66
5.2.1 Le format « petit groupe » : un format intégrateur, pour éviter les ruptures	67
5.2.2 La mixité des groupes : une mixité perçue très diversement	69
CHAPITRE 6. APPORTS ET LIMITES D'UN ACCOMPAGNEMENT TOUT AU LONG DU DISPOSITIF. 72	
6.1 Une innovation aux retombées souvent positives pour les stagiaires.....	74
6.1.1 Une amélioration des conditions de vie matérielles.....	74
6.1.2 Une meilleure appréhension de la santé	76

6.1.3 Sur la question de la mobilité, les accompagnateurs dépendants de l'accessibilité d'autres dispositifs.....	78
6.1.4 Une amélioration de la confiance en soi, l'estime de soi et la capacité à faire	80
6.2 Un accompagnement s'inscrivant dans la durée ?	81
6.2.1 Un accompagnement mobilisant, remobilisant et sécurisant	82
6.2.2 Un accompagnement limité, ne parvenant pas à aboutir à une sortie de la précarité	83
6.2.3 Un accompagnement décevant ou insécurisant contribuant à l'enlèvement du stagiaire... ..	84
CHAPITRE 7. DU PRÉQUALIFIANT AU QUALIFIANT : UNE TRANSITION PRÉSENTANT DE NOMBREUX OBSTACLES	86
7.1 Un accès modeste à la qualification.....	86
7.2 Un dispositif « sans couture »... et très flexible	89
7.3 De la préqualification à la formation qualifiante : une transition qui reste difficile	91
CONCLUSION.....	96
Une action non réductible à la qualification, et que les seuls principes du PRDI ne peuvent permettre d'évaluer	96
Une mobilisation autour du dispositif renforcée dans les zones les plus rurales et désertées....	97
Le « sans couture ni rupture » social et professionnel, à l'épreuve de l'instabilité des équipes pédagogiques	97
Les personnes éloignées de l'emploi : une catégorie hétérogène à considérer comme telle jusque dans la rémunération ?	98
Une durée et une rémunération inégalement soutenantes	98
Un accompagnement social à renforcer, en particulier pour les plus éloignés de l'emploi ?	99
Les contenus pédagogiques en question : apprentissages par corps et scansion temporelles comme facteurs de motivation des plus éloignés de l'emploi ?	99
Articulation préqualifiant-qualifiant, une clé de voûte du PRDI à améliorer pour tous	100
BIBLIOGRAPHIE.....	102
GLOSSAIRE.....	106
ANNEXES	107
Annexe 1. Encadré présentant l'organisation régionale de la Formation Professionnelle Continue	108
Annexe 2. Grille d'entretien avec les professionnels de la Région et de la Directe/Dreets.....	109
Annexe 3. Grille d'entretien avec le mandataire et les coordinateurs des équipes retenues par lot.....	111
Annexe 4. Grille d'observation pour les entretiens formateurs/coordonateurs et entretiens stagiaires	114

Annexe 5. Grille d’entretien avec les formateurs/référents/coordonateurs (première rencontre).....	115
Annexe 6. Grille d’entretien avec les prescripteurs	117
Annexe 7. Grille d’entretien avec les stagiaires (première rencontre)	118
Annexe 8. Caractéristiques des stagiaires du dispositif intégré rencontrés dans le cadre de l’enquête	121

REMERCIEMENTS

Cette évaluation n'aurait pas pu avoir lieu sans la participation de nombreuses personnes. L'équipe de recherche tient à remercier les professionnels et les stagiaires qui nous ont permis de travailler dans de très bonnes conditions. Nous sommes reconnaissants aux agents de la Région et de la Direccte/Dreets et aux professionnels des organismes de formation et des opérateurs publics de l'emploi d'avoir pris le temps de nous faire part de leurs expériences et impressions du dispositif intégré en répondant à nos questions, parfois à plusieurs reprises et d'avoir accepté notre présence sur les lieux de formation. Nous tenons également à remercier vivement les stagiaires qui ont bien voulu jouer le jeu de l'entretien, de s'ouvrir et de nous parler de leurs attentes, aspirations et parcours personnels, là encore lors d'entretiens répétés.

Ce rapport rend compte de l'évaluation qualitative du PRÉPA Rebond – Dispositif intégré (PRDI), dispositif mis en œuvre dans le cadre des Pactes régionaux d'investissement dans les compétences ou PRIC. Les PRIC ont pour finalité le déploiement dans les Régions du Plan d'investissement dans les compétences (PIC), défini par l'État pour les années 2018-2022, qui s'est donné pour objectif de former un million de jeunes peu qualifiés et un million de demandeurs d'emploi de longue durée faiblement qualifiés en assurant une amélioration de l'offre de formation afin de favoriser la montée en compétences de la main-d'œuvre. Le 18 février 2019, l'État et la Région des Pays de la Loire cosignent la déclinaison régionale de ce PIC en Région Pays de la Loire. Ce pacte est ambitieux par les fonds engagés et le nombre de personnes qu'il doit atteindre. En effet, il « prévoit la formation de 124 700 demandeurs d'emploi sur la période 2019-2022, pour un financement total de près de 713 millions d'euros (M€). L'apport de l'État au titre de ce pacte sera de 300 M€, permettant la formation de plus de 32 700 demandeurs d'emploi supplémentaires. »¹

Plusieurs nouveaux dispositifs régionaux trouvent alors l'occasion d'être testés tout en étant financés, parmi lesquels le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré qui fait l'objet de cette évaluation. Le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré prend sa place au sein d'une offre de formation de la Région des Pays de la Loire actuellement organisée autour de trois programmes qui constituent autant d'étapes d'un parcours d'accès à l'emploi pour les personnes en difficulté d'insertion : un programme PRÉPA pour les actions de remise à niveau, d'insertion socioprofessionnelle et d'accompagnement au projet professionnel, un programme VISA pour l'accès à la qualification et, enfin, un programme ACCES pour l'entrée sur le marché du travail². Toutefois, les personnes les plus éloignées de l'emploi sont souvent en difficulté face à cette organisation séquentielle de la formation : temps de latence entre les programmes, pluralité des acteurs et faible lisibilité sont autant de facteurs de rupture des parcours des bénéficiaires.

C'est à partir de ce constat que le dispositif PRÉPA Rebond – Dispositif intégré a été conçu et est expérimenté par la Région à partir de mars 2020. Il consiste en un dispositif « tout-en-un » permettant d'organiser sur un territoire un accompagnement individualisé qui puisse répondre aux différents besoins en matière de formation : remise à niveau, construction de projet, préqualification, qualification. Dans la mesure où ces besoins trouvent leurs réponses dans différentes séquences de formation, le dispositif se propose d'articuler ces séquences sans rupture pour les bénéficiaires, en organisant des parcours « sans couture ». Expérimenté sur plusieurs territoires de la Région, il s'adresse initialement aux actifs privés d'emploi âgés d'au moins 16 ans, pas ou peu qualifiés (au plus niveau IV non validé) et cumulant des difficultés sociales et de savoirs de base. Il est préconisé qu'environ 1 000 personnes par an puissent bénéficier de ce dispositif dans sa phase d'expérimentation, orientées par les prescripteurs habituels du service public de l'emploi (Missions locales, Pôle emploi, Cap emploi, structures de l'Insertion par l'Activité Économique ou IAE, services départementaux en charge du Revenu de solidarité active ou RSA, Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs).

L'expérimentation porte donc également sur la structuration de l'offre de formation. Celle-ci est en effet très diversifiée, tant en termes de structures, de pratiques et de cultures professionnelles. À

¹ <https://pro.choisirmonmetier-paysdelaloire.fr/formation/les-catalogues-de-formation/Onglets/Pacte-regional-d-investissement-dans-les-compétences-Pric>

² Voir l'annexe 1 pour la présentation de l'offre de formation régionale figurant dans le cahier des charges techniques du PRDI.

travers PRÉPA Rebond – Dispositif intégré, la Région propose aux organismes de formation de faire des propositions de structuration. Un des enjeux de l'expérimentation est de créer des synergies entre organismes de formation préqualifiant et qualifiant sur un même territoire. Cet enjeu est d'autant plus crucial pour les territoires qui cumulent difficultés économiques et sociales et faible densité de l'offre de formation, c'est-à-dire les territoires les plus éloignés des centres métropolitains. Dans ce contexte, la question de la précarité des parcours de formation et d'emploi des personnes fragiles se couple avec celle des obstacles à la mobilité.

Comme presque toutes les politiques publiques en expérimentation, le PRDI est soumis à une évaluation afin de rendre compte de ses effets pour éclairer et aider au mieux les décideurs publics. Cette évaluation s'inscrit dans une tradition déjà longue d'étude des politiques d'insertion professionnelle.

UNE ÉVALUATION PUISANT DANS UNE LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE ABONDANTE

Ce rapport rend compte de l'évaluation du PRDI menée dans une approche qualitative. Il s'appuie sur les travaux en sociologie, économie, sciences de l'éducation et sciences politiques portant sur l'insertion professionnelle de publics vulnérables et sur les expériences biographiques du chômage. Cette rapide revue de littérature montre que le programme PRÉPA Rebond – Dispositif intégré (PRDI) s'inscrit dans le champ des actions et des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle tout en apportant sa spécificité et sa plus-value : viser le *training first* et permettre aux stagiaires de bénéficier d'un parcours sans rupture vers la formation professionnelle qualifiante.

L'étude de l'accompagnement « global » vers l'emploi : une tradition déjà ancienne

L'insertion professionnelle en général et les dispositifs d'encadrement des publics sans emploi en particulier donnent lieu à une littérature abondante. Les travaux et préoccupations sur l'employabilité des chômeurs sont assez anciens (Ledrut, 1966 ; Gazier, 1990). Une bonne partie de ceux portant sur le chômage des jeunes remonte au rapport de Bertrand Schwartz (1981) qui a introduit la nécessité de favoriser l'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle autour d'un accompagnement « global » des « jeunes ». Les études sur ces dispositifs d'orientation ou de formation s'accordent d'ailleurs sur ce qui y est à l'œuvre : une action de socialisation secondaire (Jellab, 1996), un travail « d'acculturation douce » (Coutant, 2005) aux règles de la recherche d'emploi et la mise en adéquation entre les aspirations des jeunes et les possibilités d'insertion sur le marché du travail local (Zunigo, 2008). Ainsi expérimentée auprès des jeunes, cette logique d'accompagnement s'adresse désormais à des publics variés : demandeurs d'emploi de longue durée, publics migrants, femmes isolées, personnes handicapées (Astier, 2009). Dans les politiques de l'emploi, alors que l'accent est mis sur une « flexicurité » individualisante et l'« activation » des demandeurs d'emploi, l'accompagnement vient répondre à un diagnostic posé sur le chômage présentant les caractéristiques individuelles et la présence de « freins périphériques » comme facteurs explicatifs de l'éloignement de l'emploi (Lima et Tuchsirer, 2022 ; Ebersold, 2001). Un ensemble de recherches récentes portant sur l'accompagnement dressent un portrait d'une commande sociale qui se traduit par une double injonction faite, d'une part, aux professionnels en charge de cette mission et, d'autre part, aux publics cibles devant être accompagnés (voir, par exemple, Fretel et Grimault, 2020 ; Couronné *et al.*, 2020).

Évaluer pour étudier les politiques d'emploi

Pour tenter d'évaluer l'efficacité des politiques d'aide à l'emploi, un certain nombre d'études ont vu le jour autour de programmes expérimentaux notamment financés par le FEJ, le Fonds

d'expérimentation pour la jeunesse (Bureau, Sarfati, Simha et Tuchsirer, 2013). Elles révèlent un tiraillement et le difficile accord entre les différents acteurs en présence (État, acteurs locaux, experts), notamment entre les domaines de l'intervention politique et le champ de l'expertise scientifique, l'échelon local et le national, entre une analyse approfondie et localisée du dispositif et sa généralisation à d'autres territoires ou publics (Gurgand et Valdenaire, 2012). Dans de nombreux programmes, les territoires, notamment régionaux, sont fortement investis comme lieux « pertinents » de développement, d'organisation et de gestion d'actions ou politiques sociales, permettant d'apporter une réponse, qui se veut « innovante » et locale, aux besoins économiques et sociaux (Simha, 2013) dans le but de sécuriser des parcours professionnels (Dietrich et Lozier, 2016). Se pose également la question des objectifs prioritaires de ces politiques. Dans la lignée des politiques néolibérales, s'est développée une logique visant à privilégier l'entrée rapide sur le marché du travail, approche dite du *work first*. Le dispositif « Garantie jeunes » constitue une illustration de l'opérationnalisation de la logique du *work first*, entendue dans son acceptation française³, en proposant un accompagnement collectif qui vise à mettre les jeunes rapidement en emploi (Couronné, Loison-Leruste et Sarfati, 2016, 5). D'abord à l'état d'expérimentation, le dispositif « Garantie jeunes » a donné lieu à l'élaboration de rapports d'évaluation. L'un d'entre eux s'intéresse à l'effet de l'aide financière allouée aux jeunes dans le cadre de l'expérimentation, qui s'élève à 461 euros en 2016 (*Ibid.*). Il en décrit différents usages, associés au passé, au présent et au futur du jeune : l'allocation permet aux jeunes de combler des dettes, de se nourrir, se loger et de se vêtir au quotidien et d'envisager le financement d'un permis de conduire ou une formation. Un autre rapport (Farvaque, Kramme et Tuchsirer, 2016) met en lumière l'effort d'adaptation au niveau professionnel et organisationnel des Missions locales dans un contexte de charge accrue du travail et de contraintes administratives lourdes mais aussi une des limites du dispositif : « Se pose également dans ces cas la question de "l'après-douze mois" : qu'offrir à ces jeunes, quels leviers d'action pour les conseillers ? » (*Ibid.*, 6). Les limites de cette logique du *work first* ne viennent-elles pas révéler en creux l'importance de la logique du *training first* ?

Une évaluation d'un dispositif visant le « training first » plutôt que le « work first »

Si l'apport d'un accompagnement vers l'emploi augmente les chances d'accès à celui-ci (Ferracci, Martin, 2013), qu'en est-il d'un accompagnement spécifique vers la formation ? Les inégalités qui jalonnent l'accès à la formation sont désormais bien connues (Dubar, 1996 ; Melnik-Olive et Stephanus, 2019) mais les représentations qu'ont les demandeurs d'emploi adultes du recours à celle-ci, et les bénéfices espérés et perçus en termes d'insertion ou de réinsertion professionnelle et de projet personnel le sont beaucoup moins (Roupenel-Fuentes, 2011, 2017).

Les travaux sur les dispositifs dits de « deuxième chance » mettent en avant des attentes diverses des jeunes à leur endroit. Dans les dispositifs à destination des jeunes, la motivation à recevoir une rémunération est forte (Couronné, Leruste-Loison, et Sarfati, 2016), mais aussi le souhait d'être aidé, de s'intégrer (après une période souvent longue d'inactivité) et d'accéder à une qualification (Bernard, David, Denecheau et Gosseume, 2015). Mais qu'en est-il des chômeurs plus âgés, de longue durée ou des publics désignés comme « éloignés de l'emploi » ? Si les raisons de ce qui est décrit comme un manque « d'appétit » ou « d'appétence » à la formation (Fournier, 2004 ; Frétygné, 2007) font l'objet de nombreuses attentions, elles demeurent cependant peu ou mal connues. Claude Dubar et son équipe de chercheurs avaient déjà repéré, chez un groupe de salariés, une attitude de retrait et d'exclusion vis-à-vis de la formation due à une peur de l'échec conduisant souvent à une dévalorisation intellectuelle de soi (Dubar, 2004, 23). Cette approche amène aussi à revenir sur le passé professionnel

³ L'acceptation française de cette notion, issue d'une tradition mettant l'accent sur l'expérience professionnelle comme levier d'insertion et d'intégration sociale, se distingue de la compréhension du terme dans certains pays anglophones, où il est très lié aux politiques de *workfare* qui, aux États-Unis par exemple, organisent la « mise au travail gratuit des allocataires de l'aide sociale » (Simonet, 2020).

et l'expérience de « disqualification » et de décrochage scolaire (Bernard, David, Denecheau et Gosseume, 2015 ; Bernard, 2019). Ces différents constats militent pour mobiliser l'outil des entretiens biographiques (Demazière et Dubar, 1997) et pour ancrer notre analyse dans l'étude des transitions professionnelles. La notion de parcours sera mobilisée pour les deux dimensions qu'elle permet de convoquer. Celle-ci invite à identifier les situations vis-à-vis de l'emploi et les effets produits par le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré, en termes d'accès à l'emploi, de passage vers d'autres formations qualifiantes ou diplômantes et de montée en compétences. Elle donne aussi accès à la dimension subjective, notamment à la réflexivité des acteurs (Negroni, 2013) afin d'approcher leur rationalité et leurs aspirations personnelles. Par l'analyse des évolutions dans l'accès à l'emploi et à la formation des publics et au travers de leurs perceptions du dispositif, l'évaluation permettra ainsi de mieux cerner les points de jonction et les possibles points de rupture dans un parcours, mais également les écarts entre les parcours projetés et imaginés par les personnes et leurs parcours effectifs.

UNE ÉVALUATION ORGANISÉE AUTOUR DE PLUSIEURS NIVEAUX DE QUESTIONNEMENTS

L'évaluation qualitative de cette expérimentation rend compte à la fois de la construction et du fonctionnement de ce nouveau dispositif et cherche en même temps à comprendre les logiques d'action, aussi bien des opérateurs que des bénéficiaires. Cette évaluation se réalise au regard de ce qui existe par ailleurs, à savoir une offre fragmentée par étapes et parcours classiques de formation. En effet, sur les territoires expérimentaux de la Région, les deux types d'offre de formation coexistent, ce qui permet de mettre en perspective l'aspect novateur de l'expérimentation ainsi que ses apports. Aussi ce rapport cherchera-t-il à répondre aux interrogations suivantes : qu'attend-on d'un dispositif reposant sur le *training first* ? Quels sont les écarts entre les objectifs centraux du PRDI et sa mise en œuvre ? Quelle plus-value apporte le PRDI au sein du « maquis de droits » (Lima, 2012) que créent les différents dispositifs existants ? Et surtout qu'en font les stagiaires ?

D'une manière générale, il s'agit d'évaluer la réception de l'expérimentation en interrogeant les bénéficiaires. Cette évaluation s'organise autour de plusieurs spécificités du dispositif, considérées comme autant d'innovations par ses instigateurs ; spécificités qui seront étudiées au regard de leur réception par les stagiaires et la perception des professionnels chargés de mettre en œuvre le dispositif.

Pour les personnes en recherche d'emploi, les apports du PRDI s'inscrivent dans un parcours, constitué souvent de ruptures, avec l'école, l'emploi ou encore une formation précédente. Un des enjeux de l'évaluation est de comprendre comment ces parcours et ces points de rupture se sont construits, dans quels contextes, et comment le dispositif intégré fournit des clés pour assurer un parcours de long terme vers la qualification et l'emploi. En effet, l'expérimentation prévoit des durées de formation relativement longues⁴ par rapport à ce qui se pratique habituellement dans les parcours classiques. Comment cette durée sera-t-elle ressentie par les bénéficiaires, et dans quelle mesure ne risque-t-elle pas de constituer un frein ? En quoi la rémunération, plus élevée que celle de dispositifs comparables, favorise-t-elle l'engagement des stagiaires dans un parcours long ? Les personnes concernées sont arrivées avec des attentes et des besoins plus ou moins en phase avec ce que peut offrir la formation. Par ailleurs, elles peuvent entrer en formation avec des projets professionnels considérés par les professionnels comme peu réalistes. Comment se transforment ces besoins et ces attentes au fur et à mesure de la formation ? Réciproquement, comment les pratiques de formation s'adaptent-elles en fonction des demandes éventuelles des publics accueillis ?

⁴ Selon le cahier des charges techniques, « la durée moyenne des parcours est évaluée à huit mois, des parcours plus longs sont possibles, jusqu'à 18 mois selon les besoins » (Cahier des Charges Techniques Particulières, Région formation-Dispositifs intégrés 2020-2024, p. 14).

L'entrée des publics en formation intégrée nous en apprend aussi beaucoup sur le recours et le non-recours à la formation : quelles sont les expériences des stagiaires à ce sujet ? Ils ont pu y recourir dans leur parcours antérieur, ou avoir eu des besoins de formation non satisfaits, ou au contraire s'être vu proposer des formations qui ne les satisfaisaient pas : comment jugent-ils le dispositif à cet égard ? Et comment sont perçues les pratiques pédagogiques attendues pour se différencier de celles utilisées classiquement dans ce type de formation ? L'individualisation des parcours ou la petite taille des groupes mis en œuvre dans le dispositif sont-elles des aspects valorisés par les stagiaires ?

L'offre de formation est inégale selon les territoires, et est également hétérogène selon les activités de formation réalisées. C'est d'ailleurs un enjeu important de l'expérimentation de structurer une offre de formation qui puisse associer accompagnement social d'une part et préparation à la certification qualifiante d'autre part, pour prendre les deux pôles extrêmes des parcours de formation dans la conception segmentée et séquentielle qui a prévalu jusque-là. De ce point de vue, il faudra examiner comment les cultures professionnelles peuvent s'articuler entre elles, et avec quel mode de pilotage.

Ce rapport s'organise en 7 chapitres. Dans le premier chapitre, il s'agira de présenter le protocole méthodologique construit pour répondre aux questions ci-dessus. Le chapitre 2 analyse la construction du PRÉPA Rebond - Dispositif intégré à l'échelle régionale et s'attache à décrire les innovations du dispositif, ses modalités et ses publics théoriques. Afin d'observer à qui s'adresse réellement le PRDI, le chapitre 3 cherche ensuite à présenter les stagiaires entrés dans le dispositif à travers leurs caractéristiques sociologiques, leur rapport à la mobilité et leur rapport à l'emploi à l'entrée en formation. Les chapitres 4 à 7 analysent les effets du dispositif intégré sur ces stagiaires, en s'appuyant sur les entretiens réalisés avec ceux-ci et avec les professionnels mettant en œuvre le dispositif. Quatre entrées thématiques ont été privilégiées qui correspondent aux principales innovations du PRDI : les effets de la durée de la formation et de la rémunération (chapitre 4) ; l'innovation pédagogique et la composition des groupes (chapitre 5) ; la place de l'accompagnement social (chapitre 6) ; et l'articulation entre préqualifiant et qualifiant (chapitre 7). Dans chaque chapitre, il s'agira de mettre en perspective d'une part les effets différenciés des modalités du dispositif au regard des trajectoires des stagiaires ; et d'autre part, les mises en œuvre observées du dispositif sur trois territoires.

CHAPITRE 1. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation présentée dans ce rapport vise à montrer comment le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré expérimenté dans la Région Pays de la Loire parvient à accroître la qualification des personnes les moins diplômées et en recherche d'emploi. Partant de « l'idée que la mise en œuvre n'est pas une phase accessoire, mais centrale, du processus de fabrication des politiques » (Maillard et Kübler, 2016, 79), l'analyse des phases de conception et de mise en œuvre du dispositif permet d'éclairer les logiques découlant de décisions et d'interactions entre d'une part, les acteurs à l'initiative, au pilotage ou au financement du dispositif, dont les conceptions et attentes peuvent diverger, et d'autre part, les acteurs de terrain s'appropriant le cadre donné pour déployer le dispositif au quotidien. L'évaluation des politiques publiques est d'ailleurs devenue un lieu privilégié d'étude de la manière dont celles-ci sont perçues (Revillard, 2007) : les conséquences réelles du dispositif et ses « effets à la fois contraignants et habilitants » (*ibid.*, 471) pour les stagiaires pouvant dévier des attentes initiales de ses instigateurs, ils méritent également et feront l'objet d'une attention particulière.

Cette évaluation a ainsi comporté deux phases :

1. Premièrement, une analyse du PRÉPA Rebond – Dispositif intégré (PRDI), de son élaboration politique à ses modalités de mise en œuvre par les opérateurs retenus.
2. Deuxièmement, une analyse des effets produits sur les attentes, représentations, « dynamisation » et accès à l'emploi des stagiaires selon les modalités de constitution des équipes opératrices et les parcours et ressources des publics.

Ce chapitre présente les protocoles méthodologiques retenus pour cette enquête. Il comporte quatre parties : tout d'abord des considérations générales sur l'ensemble de l'enquête, puis la méthodologie qui a présidé au choix des territoires investigués. Une troisième partie concerne les méthodologies utilisées pour l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif. Une quatrième et dernière partie est consacrée aux outils de collecte de données sur les parcours des stagiaires.

1.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Conformément au cahier des charges du marché public, l'évaluation réalisée ici est une évaluation qualitative. Celle-ci a pour objectif de rendre compte à la fois de la construction et du fonctionnement du dispositif et en même temps de la compréhension des logiques d'action, aussi bien des opérateurs que des stagiaires. Elle repose sur le principe qu'une politique publique ne s'applique pas mécaniquement à un public qui serait *a priori* homogène, mais que sa mise en œuvre et sa réception par les professionnels et les publics font l'objet d'opérations de traduction et d'adaptation à des contextes socio-économiques et institutionnels divers, opérations qui s'inscrivent dans les expériences hétérogènes des acteurs.

Grâce aux outils méthodologiques qualitatifs, il est possible de comprendre comment se construit un dispositif sur un territoire donné, et comment les acteurs concernés (prescripteurs, formateurs, chômeurs) s'en saisissent : une démarche compréhensive donc, qui suppose d'interroger les acteurs sur les manières dont ils reçoivent et vivent le dispositif, d'où l'importance des entretiens semi-directifs dans les outils mobilisés. Il s'agit bien d'identifier des logiques d'action, telles qu'elles peuvent être explicitées par les acteurs. Mais il est possible de saisir d'autres éléments pertinents par l'observation *in situ*, lors de réunions ou de séquences de formation, ainsi que de mobiliser les traces des activités à travers documentation et fichiers administratifs. Dans cette démarche, il ne s'agit pas de construire des échantillons représentatifs au niveau de chaque étape du travail d'évaluation, mais de saisir les variations pertinentes dans les façons de faire, dans les ressources mobilisées et les contraintes subies

par les acteurs. Un objectif intermédiaire est de produire des typologies qui rendent compte de l'hétérogénéité des mises en œuvre et des publics. Ces typologies permettent *in fine* de dégager les conditions de réussite du dispositif au regard des objectifs affichés. Pour ce faire, nous avons choisi de réaliser trois monographies, à partir de territoires retenus pour leurs spécificités. Ce choix de la monographie se justifie par la possibilité qu'elle permet de mettre au jour des configurations identifiables de la mise en œuvre de la politique, notamment parce que les offres de formation sont organisées sur une base territoriale, mais également parce que cette échelle est pertinente au niveau des bénéficiaires, en matière de mobilité et d'accès à l'emploi.

Par construction, ce type de méthodologie amène les chercheurs à adapter leur démarche au fur et à mesure de l'avancement du travail, afin de prendre en compte des éléments de diversité qui n'apparaissent pas initialement, comme l'hétérogénéité des durées admises des différentes phases de formation d'un site à l'autre, ce qui aurait pu conduire à biaiser la comparaison des durées de parcours de formation entre les stagiaires. C'est donc à l'issue de l'enquête que nous pouvons faire un état des méthodologies effectivement utilisées, après les ajustements nécessaires réalisés en cours de travail.

À cet égard, l'étude a été réalisée dans un contexte très spécifique, celui de la crise sanitaire du Covid-19. Le confinement qui s'est déroulé entre mars et juin 2020, durant lequel une grande partie de l'activité économique du pays a été suspendue ou, pour le moins, ralentie, n'a pas fondamentalement modifié le cours de l'évaluation ; elle en a cependant retardé le démarrage. En effet, le choix des opérateurs – qui devait être réalisé dès janvier 2020 par la Région des Pays de la Loire – n'a été confirmé qu'en juin 2020, réduisant les délais de mise en place pour les organismes de formation et décalant de six mois le démarrage de notre propre travail d'enquête. En revanche, dès que les équipes ont été sélectionnées, notre évaluation a pu démarrer et elle s'est poursuivie jusqu'en décembre 2021, sans que nous soyons obligés de modifier notre méthodologie, ni contraints de prolonger le temps dédié à la première phase d'étude. Pour autant la crise sanitaire – surtout sa durabilité sur l'ensemble de la période étudiée (2020-2021) – a bien sûr suscité des ajustements sur certains questionnements, notamment celui des formations à distance, et celui de l'utilisation et de la maîtrise des outils numériques par les stagiaires.

Enfin, l'usage de méthodologies qualitatives suppose une collaboration des personnes impliquées dans l'évaluation, qu'elles représentent des institutions (par exemple, les prescripteurs) ou qu'elles soient l'objet même de l'évaluation, comme c'est le cas ici pour les stagiaires accueillis dans le dispositif. Il faut souligner que notre équipe a pu travailler dans de très bonnes conditions, à la fois dans les organismes de formation et auprès des stagiaires. Les uns et les autres ont répondu à nos sollicitations et nous n'avons pas constaté de résistances majeures à exprimer les points de vue ou à décrire des parcours parfois très chaotiques.

Nous avons rencontré toutefois deux limites dans la réception de notre enquête. La première porte sur les propositions faites par les organismes de formation en réponse à l'appel d'offres de la Région. Obtenir les propositions écrites, techniques et financières, des organismes de formation a été parfois difficile, et les résistances auxquelles nous nous sommes heurtés traduisent la concurrence à laquelle ceux-ci sont soumis dans le cadre des appels d'offres. Pour ces organismes, l'offre a un caractère confidentiel, tant dans sa dimension pédagogique qu'économique, parce qu'elle oblige chacun à faire preuve d'inventivité et à se démarquer des autres, soit par son contenu soit par son coût. La faire circuler revenait, pour eux, à exposer leur travail au risque de se voir dérober certaines idées constitutives, à leurs yeux, de leur singularité. Tous les opérateurs n'ont cependant pas réagi de la même façon à notre demande. Si certains nous ont opposé un refus catégorique, d'autres nous ont transmis leur offre sans plus d'hésitation, quand d'autres encore ont accepté de nous la transmettre en retirant les éléments jugés les plus confidentiels, sans nous énoncer la nature de ces éléments. Le matériau d'enquête est donc, de ce point de vue, inégal, ce qui limite la comparaison.

Une deuxième limite porte sur l'accueil des prescripteurs. Si, dans l'ensemble, les Missions locales et les services départementaux de l'emploi ont répondu favorablement à nos demandes d'entretien, cela a initialement été plus compliqué avec Pôle emploi, qui nous a finalement accordé un entretien dans deux territoires sur trois.

1.2 LE CHOIX DES TERRITOIRES

L'expérimentation a lieu dans la Région des Pays de la Loire. Elle ne concerne pas toute cette Région, le dispositif étant ciblé sur les zones rurales présentant des difficultés plus ou moins importantes en matière de chômage. PRÉPA Rebond – Dispositif intégré ne concerne donc pas les métropoles ni le Choletais et le nord-est Vendée, zone dynamique au très faible taux de chômage. Par ailleurs, les organismes de formation ayant répondu à l'appel à projet ont, pour certains, conçu une proposition pluri-départementale commune, de sorte que sur l'ensemble de la Région, trois propositions différentes seulement ont été présentées et acceptées. Nous avons choisi de réaliser une monographie pour chacune de ces propositions. Dès lors, la question méthodologique que nous avons à trancher était le choix des territoires pour chacune des offres de formation. Cette partie expose les principes qui nous ont guidés dans la sélection des trois territoires retenus.

Sur le plan démographique, la Région des Pays de la Loire présente des caractéristiques communes à l'ensemble des régions françaises : diminution de la fécondité, vieillissement de la population et tendance à la concentration dans les aires métropolitaines.

Toutefois, en matière d'emploi, la situation est meilleure qu'au niveau national, avec un taux de chômage inférieur de 1 point à celui enregistré en France métropolitaine (6,8 % contre 7,8 % au dernier trimestre 2019)⁵, et une croissance de l'emploi supérieure à la moyenne nationale⁶ (+ 5,4 % de 2013 à 2018, contre + 3,2 % au niveau national). La structure de l'emploi est plus industrielle qu'en moyenne nationale (16 % de l'emploi, 12 % en moyenne nationale, Fontaine et Vahé, 2020), et surtout, la Région se distingue par une dynamique positive dans un contexte national de diminution générale de l'emploi industriel. Ainsi, de 2013 à 2018, l'emploi industriel⁷ a diminué de 2,7 % au niveau national, mais a augmenté de 2,4 % en Pays de la Loire, cette croissance étant surtout le fait de deux départements, la Loire-Atlantique (+ 5,1 %) et la Vendée (+ 4,2 %).

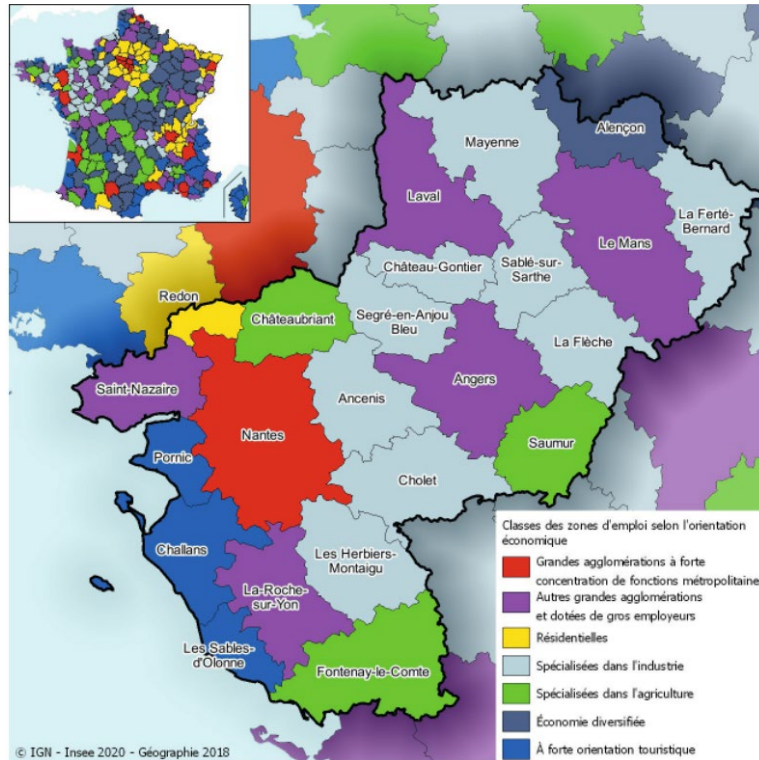
Les caractéristiques des zones d'emploi sont particulièrement diversifiées dans la Région. À partir d'une classification en sept classes, réalisée au niveau national sur la base des caractéristiques des emplois et des entreprises, Fontaine et Vahé (2020) montrent que la Région présente une économie diversifiée, chacune des sept classes étant présente sur le territoire, ce qui est loin d'être le cas dans toutes les régions françaises.

⁵ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012804#titre-bloc-3>

⁶ Source : ORES, <http://ores.paysdelaloire.fr/1139-dynamique-de-l-emploi.htm>

⁷ Source : ORES, <http://ores.paysdelaloire.fr/1139-dynamique-de-l-emploi.htm>

23 zones d'emploi réparties en sept classes selon leur orientation économique



Source : Insee, Recensements de la population (RP) 2016 et 2017, Clap 2015, Enquêtes touristiques 2019.

Tiré de Fontaine et Vahé, 2020

On y trouve des zones d'emploi à forte spécialisation industrielle comme des zones d'emploi dominées par l'économie présentielle de la résidence secondaire et du tourisme. Cette étude montre toutefois que la Région se caractérise par une prédominance des fonctions productives, et plus particulièrement de fabrication (12 % de l'emploi, contre 8 % pour la France entière). Enfin, cette même étude montre qu'il existe dans la Région certes des zones d'emploi avec une forte spécialisation industrielle (parmi les 9 zones d'emploi concernées, La Ferté-Bernard, Les Herbiers-Montaigu et Sablé-sur-Sarthe sont les plus industrielles), mais que l'industrie est finalement assez dispersée sur le territoire, deux emplois industriels sur trois se trouvant hors de ces zones spécialisées. Une conséquence de cette industrialisation régionale est la forte proportion d'emplois ouvriers, 25 %, soit 5 points de plus qu'en France entière, mais 36 à 43 % dans les trois zones précédemment citées. Ajoutons que la croissance de l'emploi productif a un effet positif sur ce qu'on appelle l'économie présentielle (c'est-à-dire les activités tournées vers la satisfaction des personnes présentes sur le territoire, qu'elles soient résidentes ou touristes), le dynamisme des deux sphères d'emploi permettant de comprendre la croissance globale enregistrée dans la Région (Reynard, Vialette et Gass, 2015).

Ces quelques indications montrent une certaine diversité des territoires des Pays de la Loire. On la retrouve en matière de risque de chômage. Les taux de chômage par zone d'emploi varient du simple au double, de 4,2 % aux Herbiers-Montaigu à 8,7 % à Angers (Rodrigues, 2020).

Ces contrastes autour d'une moyenne plutôt honorable se retrouvent en matière de richesse et de revenu. Le PIB par habitant en Pays de la Loire, relativement proche de la moyenne nationale (aux alentours de 29 000 euros), est le quatrième plus élevé en France après l'Île-de-France, Auvergne-Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur, et il croît plus rapidement qu'en moyenne nationale (INSEE, 2020). Le taux de pauvreté, mesuré par la part des individus ayant un niveau de vie inférieur à 60 % du niveau de vie médian, est le plus faible de France, à 10,8 %, contre 14,5 % en moyenne

nationale (2017). Mais les écarts entre territoires sont là aussi très marqués. À l'échelle des départements, le taux de pauvreté varie de 9,3 % en Vendée à 13 % en Sarthe.

La Région comporte certaines spécificités quant à son offre de formation professionnelle initiale. Le poids de l'apprentissage y est le plus élevé en France, avec 7 % des 16-25 ans en apprentissage, contre 5,7 % en moyenne pour la France métropolitaine (Demongeot et Lombard, 2020).

Deux autres spécificités de la Région sont à souligner : une part très importante du secteur privé dans les formations initiales en général, qu'on retrouve dans les formations professionnelles, et une part significative de l'enseignement agricole dans les formations, les deux spécificités se recoupant d'ailleurs, la majorité des établissements d'enseignement agricole étant sous statut privé, telles les Maisons familiales et rurales (MFR). Il en résulte une offre relativement diversifiée en matière de structures de formation.

Si on exclut les métropoles, l'analyse des territoires laisse apparaître quatre types assez contrastés :

- les territoires ruraux industriels dynamiques (type Vendée-est ou Choletais, pays de Mayenne et Château-Gontier) ;
- les territoires ruraux industriels faiblement dynamiques, voire en difficulté (Sarthe, Maine-et-Loire) ;
- les territoires ruraux-agricoles isolés (nord Loire-Atlantique, sud Vendée, Saumurois) ;
- les territoires d'économie présentielle c'est-à-dire reposant sur la consommation des ménages sur place (littoral vendéen et sud Loire-Atlantique).

Le recoupement de cette typologie avec la sélection des territoires Emploi formation orientation professionnelle (EFOP) réalisée par la Région pour l'expérimentation de PRÉPA Rebond – Dispositif intégré nous amène alors à ne retenir que trois types de territoires, le premier type n'étant pas concerné du fait de performances en matière d'emploi le plaçant en dehors des préoccupations du PRIC.

Rappelons que l'offre de formation en parcours intégrés retenue par la Région se décline en trois propositions différentes :

- une offre portée par un organisme de formation plutôt présent dans le secteur de la formation qualifiante ;
- une offre portée par un organisme de formation du secteur de la formation préqualifiante ;
- une offre commune portée par trois mandataires du secteur de la formation préqualifiante dans les trois départements de la Région.

En croisant ces trois offres de formation avec la typologie des territoires présentée, nous sélectionnons trois territoires EFOP qui traduisent à la fois la diversité des propositions de formation et la diversité des contextes socio-économiques :

- un territoire rural enclavé (TRE), une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant ;
- un territoire rural industriel (TRI), une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant de la proposition commune ;
- un territoire d'économie présentielle (TEP), une proposition portée par un organisme de formation spécialisé majoritairement dans le secteur de la formation qualifiante mais proposant aussi quelques dispositifs de préqualification.

1.3 ÉVALUER LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

L'évaluation de la mise en œuvre a démarré dès le début de l'étude, avant même d'avoir sélectionné les terrains faisant l'objet de monographies. Une première phase a ainsi permis de collecter des données d'ensemble relatives à la mise en place du dispositif sur l'ensemble du territoire régional concerné par l'expérimentation.

Deux premiers entretiens ont ainsi été réalisés auprès des professionnels des services de la Région Pays de la Loire⁸ et de la Direccte/Dreets (cf. annexe 2). Ces entretiens visaient à interroger le contexte d'émergence du dispositif, les acteurs ayant contribué à sa définition, ainsi que ses singularités, au regard des autres offres de formations, et ses principaux objectifs. En interrogeant ses concepteurs – ou pour le moins les représentants des structures l'ayant conçu – nous cherchions aussi à identifier ce qui, de leur point de vue, constituait les principaux enjeux de ce dispositif. Interroger leurs opinions et attentes permettait alors de repérer ce qui, à l'échelle de la conception, pouvait déjà souffrir des interprétations différentes et traduire de premières négociations entre des acteurs n'ayant ni les mêmes prérogatives, ni tout à fait les mêmes objectifs et intérêts, ni, de fait, la même lecture des priorités à atteindre.

Une deuxième série d'entretiens a été réalisée avec des organismes de formation – parfois nommés opérateurs – qui ont candidaté à l'appel d'offres de la Région et ont été retenus pour la mise en œuvre du dispositif. Dans chacun des lots, le mandataire, c'est-à-dire l'organisme juridiquement responsable du marché, a été interviewé, ainsi que deux à quatre de ses co-traitants. Tous ont été entendus séparément, autour d'une même grille d'entretien (cf. annexe 3). Celle-ci les incitait à revenir sur la découverte du marché, les modalités de travail des organismes ayant répondu ensemble, la perception des attentes de la Région et les éléments qui, de leur point de vue, caractérisaient leur offre, ainsi que le dispositif, au regard des autres offres de formation existantes.

Au total, 17 entretiens ont été réalisés, *de visu* ou par téléphone, auprès de professionnels de ces organismes : les 5 opérateurs mandataires, ainsi que 12 co-traitants. Dans chacun des lots, une attention a été portée au fait d'entendre des acteurs spécialistes de la qualification et d'autres, spécialistes du préqualifiant⁹, considérant que le caractère expérimental et nouveau du dispositif pouvait ne pas être appréhendé de la même manière selon la place occupée dans le parcours intégré de formation.

Les propos recueillis lors des différents entretiens ont été objectivés par la lecture et l'analyse concomitante du cahier des charges de l'appel d'offres de la Région, par la présentation écrite synthétique des offres ayant servi de base pour présenter le dispositif dans les territoires de son déploiement et enfin, lorsque cela a été possible, par celle des réponses proposées par les organismes de formation.

S'agissant du cahier des charges du dispositif intégré, le cahier des clauses techniques particulières (CCTP) et le cahier des clauses administratives particulières (CCAP) ont été mis à notre disposition, de sorte que nous avons pu analyser les attentes exprimées, le vocabulaire utilisé, mais aussi les modalités de financement proposées, tels qu'ils ont été énoncés par écrit aux organismes de formation.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'ensemble des organismes de formation ne nous ont pas fourni le document de réponse à l'appel d'offres, pour des raisons de confidentialité. Toutefois, quand nous en avons eu connaissance, il nous a permis de préciser les propos de certains interlocuteurs.

⁸ La Région des Pays de la Loire a été entendue à deux occasions, lors d'échange dédiés, en plus des deux réunions de lancement organisées avec la DARES. A la Région, les personnes en charge du dispositif intégré travaillent au sein de la Direction « de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage ».

⁹ De nombreux organismes ont des offres de formations en préqualifiant et en qualifiant. Cependant, dans la majeure partie des cas rencontrés ici, les organismes sont associés aux équipes pour l'une ou l'autre de ces dimensions en priorité.

La comparaison des offres entre elles repose, quant à elle, sur l'exploitation des entretiens et des outils de présentation produits par les organismes de formation, pour faire connaître leur offre aux prescripteurs¹⁰ lors des réunions de lancement organisées par la Région fin juin et début juillet 2020.

Les réunions de présentation citées constituent un autre matériau d'enquête de cette première phase d'étude. Ces réunions étaient organisées autour des présentations de PRÉPA Rebond – Dispositif intégré, par la Région, et de sa mise en œuvre territorialisée, par les organismes du groupement. Elle se terminait par la présentation des deux évaluations, quantitative et qualitative, réalisées pour la DARES. Ces 9 réunions de deux heures chacune, outre qu'elles nous ont permis de prendre un premier contact avec les acteurs du territoire et qu'elles ont ainsi introduit notre travail, ont été des lieux d'observation intéressants. À leur occasion en effet, tout un ensemble de questions ont été posées sur des déclinaisons précises du dispositif, en termes de public (quid des étrangers ? des personnes résidant en dehors du périmètre du lot ? etc.) ou de rémunération, par exemple (quid du stagiaire qui s'oriente vers une qualification ne relevant pas des domaines retenus par la Région ? etc.). Elles ont dévoilé aussi toutes les zones grises du dispositif ; toutes les situations concrètes dont l'issue n'était pas encore fixée ; elles ont donné enfin un aperçu des interprétations différenciées que les acteurs pouvaient avoir et défendre, selon leur rôle.

Une deuxième phase a consisté en une interrogation plus approfondie des opérateurs des trois territoires choisis. Conformément au cahier des charges, pour chacune des monographies, au moins un entretien a été réalisé auprès de la direction du groupement responsable du dispositif sur le territoire, et dans le cas où la mise en œuvre sur les territoires sélectionnés est déléguée à un co-traitant, auprès du coordinateur du dispositif chez le co-traitant. Ceux-ci sont complétés par plusieurs entretiens auprès des formateurs et des accompagnateurs ainsi que des prescripteurs (voir les annexes 4, 5 et 6 pour les guides d'observation et d'entretien). 38 entretiens ont été menés au total. Réalisés tout au long des enquêtes monographiques, de fin septembre 2020 à février 2022, ces entretiens ont permis d'approfondir les éléments recueillis pendant la première phase. Ils ont permis de mieux approcher les modalités concrètes de l'accueil des stagiaires et des sessions de formation, notamment les dimensions pédagogiques des actions de formation. Réalisés *in situ*, ils ont également été l'occasion de faire des observations dans les centres de formation, sur les locaux et les matériels utilisés, sur les dispositions spatiales des stagiaires dans les salles de formation, sur les interactions entre formateurs et stagiaires. Les entretiens auprès des prescripteurs nous ont permis de mieux situer le dispositif par rapport à d'autres actions, et de comprendre les variations de catégories de publics d'un territoire à l'autre, en fonction de l'implication plus ou moins importante des différents prescripteurs présents sur chaque territoire. D'une manière générale, cette deuxième phase de collecte de données auprès des professionnels a nourri les interrogations que nous avons menées auprès des stagiaires, ce qui constitue le quatrième point de notre méthodologie.

1.4 ÉVALUER LES EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES PARCOURS

À cet effet, le protocole imaginé consistait en la réalisation d'entretiens collectifs auprès de cohortes de stagiaires entrés en même temps dans le dispositif, doublés d'entretiens individuels réalisés en trois temps, et permettant de réaliser un suivi de cohorte.

De fait, ce protocole n'a pas pu être mené comme prévu, compte tenu des différences de mise en œuvre du dispositif d'un site à l'autre : plus ou moins centralisée géographiquement (très centralisée sur un seul site pour TRE, très décentralisée sur deux sites pour TEP et plusieurs sites pour TRI) et plus ou moins individualisée en matière de recrutement. La notion de « promotion » recrutée à un moment donné n'avait dans ces conditions guère de sens pour l'ensemble des trois sites, ce qui nous a conduits

¹⁰ Le mot « prescripteurs » renvoie ici à l'ensemble des acteurs en position d'orienter des personnes vers le dispositif intégré dans le cadre de leur trajectoire d'insertion professionnelle.

à privilégier les entretiens individuels. Une autre difficulté résidait dans les durées très hétérogènes des parcours de formation, et ceci dans chaque site. Il n'a donc pas été matériellement possible d'interroger trois fois chacun des stagiaires ayant fait l'objet d'un premier entretien, en raison de nombreux départs avant le terme prévu de l'action de formation. Lorsqu'il n'a pas été possible de joindre le stagiaire pour réaliser une deuxième ou troisième interrogation, nous avons complété nos données en contactant les équipes pédagogiques qui avaient, dans certains cas, les informations sur les suites de parcours des stagiaires. Ce sont ainsi 69 bénéficiaires qui ont été interrogés, entre une et trois fois.

Le guide du premier entretien (voir l'annexe 7) comportait quatre parties : le parcours antérieur à l'arrivée dans le dispositif ; les motivations, attentes ou réserves à intégrer le dispositif ; les conditions de vie en dehors de la formation ; le talon sociologique. Lors des deuxièmes et troisièmes entretiens, nous avons questionné les stagiaires sur leurs expériences et souvenirs des premières phases du PRDI ; les projets envisagés et stages réalisés ; les parcours de qualification ou d'insertion professionnelle prévus ou entamés et l'évolution de leur situation sociale et financière.

La répartition des entretiens est la suivante :

- 27 en TEP
- 21 en TRE
- 21 en TRI

Parmi ces stagiaires, nous en avons rencontré 20 entre octobre et décembre 2021 et n'avons pu réaliser qu'un entretien avec chacun d'entre eux. Les 49 autres stagiaires ont été rencontrés pour la première fois entre février et juillet 2021 et les analyses des entretiens répétés avec ces stagiaires au cours de l'année ont conduit à dresser une typologie des parcours sur la base de deux dimensions structurantes : d'une part l'âge, ou plus exactement la plus ou moins grande ancienneté dans le parcours suivi depuis la sortie du système éducatif, d'autre part le type d'expériences vécues pour les personnes ayant quitté l'école depuis une période significative (cf. la partie 3.3).

Afin d'assurer l'anonymat, les prénoms des stagiaires ont tous été changés. Pour simplifier la présentation des extraits d'entretiens des stagiaires cités, ils sont identifiés par leur prénom fictif, leur âge et leur lieu de formation (TRE : territoire rural enclavé ; TRI : territoire rural industriel ; TEP : territoire à économie présentielle). Un tableau présentant les principales caractéristiques des stagiaires rencontrés figure en annexe 8.

Les données qualitatives ainsi recueillies ont pu être complétées par l'exploitation des fichiers administratifs fournis par les organismes de formation, notamment en cas de sortie précoce du dispositif.

CHAPITRE 2. LE DISPOSITIF INTÉGRÉ : GENÈSE ET OBJECTIFS D'UN NOUVEAU DISPOSITIF D'INSERTION

Comme l'ensemble des dispositifs portés en régions et soutenus au titre du PIC, le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré vise à expérimenter de nouveaux outils et de nouvelles manières de penser la formation, dont l'évaluation doit analyser non seulement le caractère novateur, mais aussi les effets au regard des objectifs visés, afin que l'État puisse décider de l'intérêt de le déployer dans d'autres territoires, ainsi que des conditions de ce déploiement.

Cette partie entend décrire ce dispositif et les principes qui le fondent, en insistant sur les éléments qui le caractérisent et le singularisent. Elle analyse sa genèse et ses intentions, et égrène les différentes formes d'expérimentation qu'il recouvre.

Les intentions, objectifs et enjeux de ce dispositif, ainsi que ses cadres financier et technique de réalisation, ont fait l'objet d'un cahier des charges produit par la Région Pays de la Loire et soumis aux organismes de formation dans le cadre d'une mise en concurrence propre aux marchés publics, à la fin de l'année 2019. Les analyses qui suivent s'appuient et mettent en perspective le contenu de ce cahier des charges, les entretiens menés auprès des professionnels de la Direccte/Dreets et de la Région ayant la responsabilité du suivi de ce dispositif, ainsi que l'observation des réunions de présentation qui en ont été faites aux acteurs de l'accompagnement vers l'emploi et de l'insertion professionnelle, en juin et juillet 2020, dans chacun des territoires ciblés pour son déploiement.

2.1 UN DISPOSITIF AU SERVICE DU MARCHÉ DE L'EMPLOI

Le PRÉPA Rebond – Dispositif Intégré, dont l'appellation n'a été stabilisée que tardivement, est le fruit d'un long travail de définition et de délimitation. Celui-ci s'amorce avec la réalisation d'un diagnostic territorial régional au début du processus d'élaboration du PRIC qui cherche alors à identifier les freins qui s'opposent à l'accès à l'emploi d'une partie des demandeurs d'emploi, d'une part, et à recenser les secteurs professionnels au sein desquels les employeurs peinent à trouver des compétences ajustées aux besoins de leurs entreprises, d'autre part. À cette étape, de nombreux acteurs sont mobilisés et consultés afin de recueillir leur connaissance et leur analyse du territoire. La Région est pilote de la démarche ; elle y associe la Direccte/Dreets des Pays de la Loire et ses unités départementales pour leur connaissance du marché de l'emploi local, ainsi que le Carif-Oref et les prescripteurs du territoire.

De leur travail de diagnostic ressortent trois constats majeurs, dont les acteurs du territoire conservent un souvenir plus ou moins aigu selon les prérogatives de la structure pour laquelle ils travaillent et la nature du poste qu'ils y occupent. Le premier a trait à l'offre de formations. Lors du diagnostic, les professionnels des Missions locales auraient souligné l'absence d'offres de formations qualifiantes en direction des jeunes. La Garantie jeunes qui leur est destinée vise plus immédiatement l'emploi. Quant aux offres de « VISA Métiers », qui composent une part importante des offres d'insertion de la Région Pays de Loire et ont une dimension qualifiante, elles étaient, jusqu'en septembre 2020, réservées aux demandeurs d'emploi majeurs. Le dispositif intégré aurait donc cherché à combler ce manque. Le deuxième constat concerne le public visé par le PRDI. Au moment de nous le présenter, les équipes de la Région évoquent d'ailleurs très souvent « *les jeunes* » pour parler des publics de ce dispositif. Au sein de la Direccte/Dreets, les constats liés aux problématiques du marché du travail sont davantage relayés. Pendant le diagnostic, les employeurs auraient fait part de leurs difficultés à recruter dans certains secteurs professionnels du fait d'une inadéquation entre les qualifications des demandeurs

d'emploi et celles que requièrent les emplois à pourvoir. Enfin, le troisième constat qu'aurait fait ressortir le diagnostic renvoie à l'existence d'inégalités territoriales fortes en termes d'offres de formation, soulignant la faible dotation de certaines zones rurales, ainsi que la difficulté à maintenir les stagiaires dans ces offres du fait de leurs rémunérations peu incitatives.

Partant des éléments du diagnostic, le dispositif intégré est alors pensé en direction des territoires ruraux concentrant une faible offre de formation, et des secteurs de l'économie identifiés, dans chacun de ces territoires, comme rencontrant des difficultés de recrutement. Il est par ailleurs ouvert à l'ensemble des publics éloignés de l'emploi, sans distinction d'âge. Ces trois axes structurants ne suffisent cependant pas à le définir. Le dispositif intégré ne se comprend finement que replacé dans le contexte institutionnel qui le voit naître. Il résulte, tout d'abord, d'une logique d'alignement avec les objectifs du PIC et les axes stratégiques de la formation professionnelle de la Région. Mais il traduit également un travail de différenciation réalisé pour le distinguer des autres offres de formation, et ne pas risquer de les concurrencer.

2.1.1 Un dispositif orienté vers les secteurs professionnels en tension

Les orientations du PIC et les axes stratégiques de la Région affichent deux objectifs : d'une part, la recherche d'un accompagnement des publics éloignés de l'emploi ajusté à ce qu'ils sont et à leur projet ; et d'autre part, le soutien aux entreprises. La juxtaposition de ces objectifs paraît laisser penser que ceux-ci agissent dans la même direction, voire qu'ils s'équilibrent « naturellement ». Pourtant, leur juxtaposition tait une forme de priorisation qui se lit dans les différents écrits, à la fois du gouvernement, s'agissant du PIC, et de la Région, au sujet de son offre de formation. Chacun place, en effet, la satisfaction des besoins de recrutement des employeurs au premier rang des objectifs de la formation professionnelle – et ce, devant l'accompagnement du projet des demandeurs d'emploi.

Le soutien aux entreprises constitue la finalité mise en avant par le ministère de l'Emploi sur son site pour expliquer ce qu'est le PIC : « *Ne laisser personne au bord de la route et transformer le système de formation professionnelle pour soutenir la compétitivité des entreprises.*¹¹ » Il apparaît aussi dans trois des six axes stratégiques retenus par la Région (axes 1, 3, 5) dans son plan de formation professionnelle. « *À l'approche pragmatique des bassins d'emploi* » que la Région appelle de ses vœux, est associée la volonté d'accompagner « *des projets réalistes* », entendus comme des projets devant aboutir à l'emploi et, de ce fait, correspondre aux attentes des employeurs (cf. annexe 1).

Le dispositif intégré ne déroge pas à cette règle. Bien que l'accompagnement du projet professionnel des personnes éloignées de l'emploi soit valorisé par la Région, c'est en direction des secteurs en tension qu'il est initialement attendu. « *Les formations relevant des dispositifs intégrés doivent constituer des réponses adaptées et réactives aux besoins de recrutement des entreprises des territoires de solution EFOP (Emploi formation orientation professionnelle) concernés de façon à faciliter les suites de parcours dans l'emploi* », précise le cahier des charges du dispositif intégré (CCTP Région formation – Dispositifs intégrés 2020-2024, appelé ci-après CCTP, p. 6).

Ainsi les secteurs professionnels retenus dans le cahier des charges rédigé pour le déploiement du dispositif intégré correspondent-ils aux secteurs professionnels identifiés par l'observatoire du Carif-Oref comme étant créateurs d'emplois mais peinant à recruter. À l'inverse, ces secteurs n'ont pas systématiquement de rapport avec les demandes de formation et les choix d'orientation exprimés par les demandeurs d'emploi de ces territoires. Dans un des départements des Pays de la Loire, en 2020, selon le Carif-Oref, les métiers les plus demandés sont l'assistance auprès des enfants, le magasinage et la préparation de commandes, tandis que les secteurs professionnels retenus par le cahier des charges de la Région pour le déploiement du dispositif intégré dans ce département sont le bâtiment,

¹¹ <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

la métallurgie et le maraîchage, qui correspondent aux secteurs connaissant par ailleurs des difficultés de recrutement¹².

Cependant, cette volonté première d'ajuster les qualifications des stagiaires aux besoins des entreprises va progressivement s'éteindre. Au moment de répondre à l'appel d'offres de la Région, déjà, certains organismes se proposent d'élargir le périmètre des secteurs professionnels vers lesquels accompagner leurs stagiaires dans le cadre du dispositif intégré. Puis, sous les effets conjugués de l'insistance de certains stagiaires désireux de se qualifier en dehors des secteurs pressentis et, plus encore, de la crise sanitaire qui a condamné, ou pour le moins fortement complexifié, l'accès à certains secteurs professionnels, tels que celui de la restauration-hôtellerie par exemple, la Région des Pays de la Loire, en accord avec les organismes de formation, a accepté d'élargir le périmètre des secteurs professionnels initialement délimité, sans fléchage strict des nouveaux secteurs envisageables.

2.1.2 Un dispositif misant sur la montée en compétence et l'accès à la qualification, comme clés d'ajustement aux besoins des entreprises et valorisation des stagiaires

Les orientations du Plan d'investissement dans les compétences bousculent la hiérarchie des priorités fixées, ces dernières années, aux formations relevant de l'insertion. Jusqu'alors, en effet, l'accès à l'emploi était l'objectif premier de ces formations, comme le rappelle le premier axe stratégique du plan de formation de la Région « *Une offre de formation orientée vers l'emploi* ». L'accès à l'emploi demeure la finalité du PIC. Mais, dans son cadre, cet accès est associé à l'acquisition préalable de compétences, voire, comme c'est le cas pour le dispositif intégré, à l'accès à une certification ou à une qualification professionnelle.

La référence à la compétence a été critiquée par certains sociologues de l'emploi, après s'être imposée en France dans le sillage de changements dans les organisations qui remettent en cause les acquis associés aux qualifications : selon eux, les compétences outilleraient une culture d'évaluation et de gestion du « capital humain » qui individualiserait les parcours et les rémunérations et affaiblirait les droits et les identités professionnelles collectives (Coulet, 2011). À l'échelle des employeurs et des acteurs de la formation, toutefois, la relation entre les notions de compétence et de qualification est différente. Pour eux, les blocs de compétences représentent autant de jalons de l'accès à la qualification et garantissent une meilleure lisibilité des acquis de chacun. En mettant en évidence les capacités d'adaptation des salariés, d'une tâche à une autre, par transfert de compétences, les compétences permettraient aussi d'envisager des recrutements susceptibles de répondre aux évolutions des métiers. Selon les responsables en région du dispositif intégré, les compétences contribueraient ainsi à augmenter l'employabilité des demandeurs d'emploi tout en valorisant l'ensemble de leurs acquis. La segmentation et l'identification de chaque savoir-faire, savoir être ou savoir-faire professionnel acquis permettraient ainsi « *de valoriser les parcours* » selon une professionnelle. Selon une autre, elles auraient également comme avantage « *de remettre en confiance la personne qui n'aura acquis que quelques blocs, y aller pas à pas, et répondre à des demandes d'emploi plus larges (des entreprises) et cela permet de répondre au profil compétence de Pôle emploi. Les recruteurs passent de plus en plus par ces compétences...* ».

La notion de compétences est donc omniprésente dans le PIC, comme dans la traduction qu'en propose la Région Pays de la Loire à travers le dispositif intégré. Et les compétences visées sont encadrées par le référentiel de compétences de Pôle emploi. La Région Pays de la Loire attend des organismes retenus pour la mise en œuvre du dispositif intégré qu'ils accompagnent l'acquisition des compétences dites « clés » et délivrent aux stagiaires un certificat faisant foi de leurs acquis. Ces compétences sont considérées comme fondamentales, ne serait-ce que pour accéder à la formation professionnelle qualifiante. Il s'agit « *(d') apprendre à apprendre, (du) français, (des) mathématiques,*

¹² Carif-Oref – repères-pays de laloire.fr/explorer/mon territoire.

(de) compétence numérique, (de l') esprit d'initiative d'entreprise, (de) compétences sociale et civique » (CCTP, p. 12). En complément, des compétences dites « socioprofessionnelles » doivent être travaillées, pour permettre aux stagiaires de travailler avec d'autres et de respecter les règles collectives que pourrait nécessiter leur futur environnement de travail. Le cahier des charges précise en effet que *« des ateliers collectifs thématiques seront proposés dès le début du parcours afin de favoriser la cohésion de groupe et le développement de compétences comportementales dont le respect des règles et des consignes de sécurité. »* (CCTP, p. 12) Ces compétences doivent ensuite permettre d'aboutir, en fin de dispositif, à la certification professionnelle (partielle ou totale) voire à la qualification, de manière à pouvoir répondre aux besoins des entreprises.

2.2 UN DISPOSITIF POUR « LES PLUS ÉLOIGNÉS DE L'EMPLOI »

Le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré de la Région Pays de la Loire s'inscrit pleinement dans les cadres actuels de la formation professionnelle prescrite par le PIC, qui place la formation au service de l'employabilité et s'adosse au référentiel des compétences tout en visant la qualification. Il présente cependant une ambition censée le distinguer des autres offres de formation et en particulier des autres formations PRÉPA de la Région Pays de la Loire qui, elles aussi, accompagnent l'acquisition de compétences clés. Il entend s'adresser aux plus éloignés de l'emploi et de la formation : *« La finalité des dispositifs intégrés est de permettre aux demandeurs d'emploi les plus en difficultés d'accéder à l'offre de formation afin de se qualifier et de s'insérer dans l'emploi. En effet, nombre de personnes inscrites à Pôle emploi depuis plus d'un an n'ont pas eu recours à l'offre de droit commun (formation ou prestation) pour différentes raisons qui peuvent être le manque de mobilité, le manque d'information sur les dispositifs existants, la peur de retourner à l'école, de se remettre en question, l'échec... »*, rappelle le cahier des clauses techniques soumis aux organismes de formation (CCTP, p. 5).

2.2.1 Des éloignés de l'emploi aux multiples visages

Mais qui se cache derrière cet intitulé ? Qui sont les « plus éloignés de l'emploi » ? Au démarrage du dispositif, deux types d'éloignement de l'emploi sont mobilisés par l'ensemble des acteurs entourant ce dispositif (Région, Direccte/Dreets, prescripteurs, organismes de formations, etc.) et paraissent faire consensus : l'éloignement géographique et l'éloignement social. Les publics visés doivent conjuguer ces deux modalités de distance de l'emploi, ce qui justifie le déploiement du dispositif intégré en zone rurale.

Toutefois, l'identification des deux formes d'éloignement de l'emploi des stagiaires visés ne semble pas suffire à circonscrire clairement, et de façon partagée, ce que recouvre le terme « les très éloignés de l'emploi » pour la Région, la Direccte/Dreets, les prescripteurs ou encore les organismes de formation. Au fil des échanges, il apparaît que la définition de ce groupe n'est guère stabilisée et prête à des interprétations diverses, qui varient notamment en fonction des prérogatives de chacun des acteurs mobilisés (*supra*), mais également des enjeux de financement qu'impliquent les périmètres des publics visés. Pour les équipes de la Direccte/Dreets Pays de la Loire, la présence dans le dispositif de bacheliers ne va pas de soi parce que ces derniers ne pouvaient pas être autant en difficulté que les personnes sans diplôme. La Région, de son côté, est en faveur de leur inclusion, espérant sans doute rencontrer là un public plus facilement mobilisable que les non-diplômés, pour remplir les objectifs fixés avec l'État et garantir son financement, tout en répondant à l'intérêt qu'elle porte à la formation des jeunes, rendue obligatoire jusqu'à 18 ans depuis septembre 2020. Pour sa part, la Direccte/Dreets Pays de la Loire pilote, au niveau régional, un appel à projets national invitant les prescripteurs habituels (Pôle emploi, Mission locale, etc.) et d'autres acteurs ayant un ancrage territorial fort, à travailler le lien aux « publics invisibles » – entendus comme les personnes échappant à la connaissance des professionnels de l'accompagnement vers l'emploi et de l'insertion – pour les

ramener vers la formation et l'emploi. Les échanges qui ont pu avoir lieu entre la Région et la Direccte/Dreets sur la définition des publics du dispositif intégré n'étaient sans doute pas sans lien avec ce marché, le PRDI offrant une continuité possible pour les publics repérés par les opérateurs retenus dans le cadre du marché « publics invisibles ». Ils traduisent aussi les champs d'intervention de la Direccte/Dreets, moins tournés vers la jeunesse que ne le sont ceux de la Région.

À la suite de ce travail de précision des contours du dispositif, c'est au tour de la Région d'insister auprès des organismes de formation pour que les stagiaires du dispositif intégré soient *vraiment* différents de ceux de ses autres formations, sous-entendu *vraiment* « plus en difficulté ». L'enjeu, rappelé plusieurs fois au cours des entretiens et des réunions de présentation des offres des organismes retenus pour la mise en œuvre, est d'éviter le jeu des vases communicants, pour garantir le financement de l'État. Celui-ci dépend de la capacité de la Région à prouver que ce dispositif intègre des personnes qui, habituellement, n'entrent pas en formation. La Direccte/Dreets et la Région se sont en effet accordées sur l'effectif habituel d'entrées en formation de la Région Pays de la Loire, et seules les places dépassant ce seuil seront prises en charge dans le cadre du PRIC. La Région s'est alors engagée à ouvrir 750 places par an.

2.2.2 Orienter les publics ajustés : de la logique de stock à la logique de flux

À l'inverse de la Région, certains professionnels de l'insertion ou prescripteurs rappellent que, de leur point de vue, les publics sont substituables entre deux offres d'insertion préqualifiantes. Ils considèrent que la conception catégorielle de la Région renvoie à une vision administrative assez éloignée de leur réalité. Comme la Région, les organismes de formation ont pourtant intérêt à remplir les différentes formations qu'ils ouvrent, s'ils veulent obtenir les financements régionaux afférents. Par ailleurs, ils doivent, eux aussi, le faire sans concurrencer leurs autres offres. Mais tandis que la Région considère qu'un dispositif sied à un public, dans une logique de stock, les opérateurs se placent dans une logique de gestion de flux et paraissent ajuster le remplissage des formations au fil de l'eau, selon les places disponibles et les ressources des candidats qui se présentent. C'est dans cette perspective que, lors des réunions de présentation de leur offre de formation, en juin 2020, certains envisageaient une ouverture du dispositif intégré décalée dans le temps par rapport à la date d'ouverture des autres actions relevant de leur offre de formation dite « PRÉPA » (voir annexe 1), pour récupérer, dans le PRDI, les stagiaires qui n'auraient pas pu entrer en dispositif PRÉPA Avenir ou PRÉPA Clés, par exemple.

Pour atteindre les objectifs du dispositif et garantir son financement par la Région, les organismes de formation risquent par ailleurs, et comme la Région avant eux, d'être tentés d'accueillir des publics qui, bien qu'éloignés de l'emploi, ne le soient pas au point de ne pas pouvoir se maintenir dans le dispositif intégré jusqu'à la qualification.

L'injonction à dédier le dispositif intégré « aux plus en difficulté » doublée de modes de financement liés, pour la Région, à un nombre d'entrées en formation, et pour les organismes de formation, à la réussite du projet de qualification et d'accès à l'emploi des stagiaires constitue donc un point de tension. Il influe sur les interprétations que les différents acteurs du dispositif ont du terme « les plus en difficulté ». L'organisation même du dispositif, telle qu'elle est pensée dans le cahier des charges de la Région, souligne d'ailleurs cette tension, puisque celui-ci s'amorce par une période dite « de sas » qui permet d'évaluer la motivation des personnes à s'engager dans le temps long de la qualification, avant d'entamer l'accompagnement vers l'acquisition de compétences. Lors d'une réunion de présentation du dispositif, une professionnelle des services de la Région Pays de la Loire rappelle que ce sas doit permettre de « *mesurer la motivation des stagiaires à s'engager sur un temps long de formation* » et explique qu'alors certains sortiront du dispositif « *parce qu'ils ne sont pas prêts, ne sont pas motivés, ne peuvent pas se projeter sur une formation longue, etc.* » Ce sas (cf. schéma n° 1, p. 28 de ce rapport), sorte de tamis, risque alors, déjà, de contribuer à ne maintenir dans le dispositif que

ceux qui semblent les plus à même de pouvoir s’y conformer, et probablement, à en écarter les personnes les plus en difficulté.

Les caractéristiques et les parcours des personnes acceptées dans le dispositif intégré, puis parvenant jusqu’à la qualification attendue constituent donc un enjeu majeur pour les acteurs du dispositif, qui semble aussi incontournable à l’évaluation en cours. En effet, les ressources et parcours des individus étant considérés comme susceptibles de modifier les effets du dispositif sur l’accès à la qualification et à l’emploi, mais aussi sur les effets plus subjectifs et qualitatifs du dispositif, ils feront l’objet d’une attention particulière.

2.3 UNE EXPÉRIMENTATION CARACTÉRISÉE PAR DE NOMBREUSES INNOVATIONS

Le public ciblé par le dispositif intégré, malgré les lectures contrastées, voire concurrentielles, auxquelles il donne lieu, contribue à éclairer les innovations demandées aux organismes, mais aussi les modalités d’investissement concédées par la Région, qui sont autant d’éléments d’expérimentation pour les années à venir. « *L’enjeu des dispositifs intégrés est de remobiliser ce public éloigné culturellement, psychologiquement, socialement ou géographiquement de l’offre de formation en proposant un parcours individualisé sans rupture permettant de travailler tout ce qui est nécessaire pour réussir une insertion durable dans l’emploi* », rappelle le cahier des clauses techniques particulières du marché (CCTP, p. 5). De cette ambition, découlent des prescriptions très fortes en termes de renouvellement de l’organisation de l’offre de formation et en termes de suivi et de financements de cette offre. Ce sont ces nouveautés, développées dans le cadre expérimental permis par le PIC, qui sont rappelées ici, comme autant de points d’attention pour l’évaluation de ce dispositif sur les parcours des stagiaires.

2.3.1 Des modalités de communication renforcées

Les modalités de communication sur le dispositif intégré ont été adaptées pour favoriser sa connaissance et son identification par les acteurs des territoires (élus, animateurs, etc.) dont la Région espère qu’ils pourront orienter des publics, alors que cela ne fait pas partie de leurs prérogatives habituelles et qu’ils n’ont donc pas pour habitude de se renseigner sur les offres de formation existantes.

Dans la promotion qu’ils font du PRDI, les services de la Région se sont appuyés, dans un premier temps, sur leurs partenaires et outils habituels : le Carif-Oref et son site « Choisir mon métier », des réunions de lancement, la délégation d’une partie de la responsabilité de la communication aux organismes de formation... Ainsi ont-ils organisé, en juin et en juillet 2020, une série de neuf réunions de présentation du dispositif, auxquelles ils ont invité l’ensemble des prescripteurs (habituels ou pressentis) des territoires retenus pour le déploiement du dispositif intégré. Ces réunions étaient organisées autour d’une même trame. La Région présentait le dispositif, ses objectifs et les exigences afférentes, ainsi que son organisation de base, avant que les opérateurs retenus dans le cadre du marché public du dispositif intégré ne présentent, à leur tour, la manière dont ils envisageaient de le déployer sur leur territoire. Un temps de questions-réponses était ensuite ouvert, pour que chacune des personnes en présence puisse faire préciser et/ou interroger tel ou tel aspect. La dernière partie des réunions était dédiée à la présentation des évaluations du dispositif pour l’État.

À la suite des réunions de lancement, chaque opérateur prend habituellement le relais, avec ses propres moyens et outils (flyers, affiches, réunions, etc.). Mais, dans le cas du PRDI, les professionnels régionaux démultiplient leurs efforts (en parallèle de la communication réalisée par les opérateurs) : entretiens individuels ou collectifs auprès de prescripteurs potentiels, déplacements sur le terrain et

prises de contact ciblés, deux webinaires en lien avec le Carif-Oref à destination de prescripteurs, d'associations caritatives, d'autres acteurs de la vie sociale des territoires... Cet investissement de temps et de ressources humaines traduit l'enjeu que constitue ce dispositif pour la Région elle-même, du fait des exigences qu'il porte et des évaluations, tant administratives que scientifiques, dont il fait l'objet.

2.3.2 Un cercle de « prescripteurs » élargi

Une des premières innovations du dispositif tient à l'élargissement du cercle des prescripteurs ou, en d'autres termes, des professionnels habilités à orienter des personnes éloignées de l'emploi vers le dispositif. Tandis qu'habituellement, ce cercle se limite aux professionnels de l'accompagnement social (travailleurs sociaux des Unités emploi du département) et/ou de l'accompagnement vers l'emploi (Mission locale, Pôle emploi, etc.), dans le cadre du PRDI, tout autre professionnel ayant un ancrage dans les territoires visés et une connaissance fine des habitants est invité à orienter vers le dispositif : élus locaux, professionnels des centres sociaux ou des clubs jeunes, etc. Par cette ouverture, qui s'étend aux opérateurs retenus par la Direccte/Dreets dans le cadre du marché sur la mobilisation « des publics invisibles » (*supra*), la Région Pays de la Loire s'inscrit dans une démarche « d'aller vers » les publics. L'objectif est de faire connaître l'offre de formation au-delà des rangs des demandeurs d'emploi qui se déplacent d'eux-mêmes dans les services dédiés à la formation et à l'emploi, et de toucher des personnes qui ne se tournent pas, ou plus, vers les pouvoirs publics dans cette perspective. Les personnes éloignées de l'emploi qui prennent connaissance du dispositif par un tiers ou un proche peuvent même se rapprocher des organismes de formation, sans passer par une instance intermédiaire.

Quelques organismes de formation décrivent cette ouverture comme une avancée dont ils espèrent qu'elle facilitera le remplissage des places au sein du dispositif. Contrairement à la Mission locale ou à Pôle emploi notamment, les nouveaux prescripteurs potentiels n'ont pas de dispositifs concurrentiels, propres à leur institution, à proposer aux publics : ils peuvent donc plus facilement orienter des stagiaires vers le dispositif intégré. L'auto-prescription peut, elle aussi, aider à élargir le cercle des stagiaires.

2.3.3 Un objectif de parcours « sans couture ni rupture » jusqu'à la qualification

La plus grande nouveauté du dispositif tient sans doute à l'ambition qui lui est associée d'offrir, aux personnes les plus éloignées de l'emploi, un parcours dit « sans couture ni rupture ». Le dispositif doit en effet proposer un accompagnement global limitant les occasions de renoncement, d'abandon ou de retour vers l'emploi précaire et non qualifié des stagiaires. Il doit, pour cela, tisser un filet protecteur aux mailles resserrées. De cette ambition découle tout un ensemble d'incitations à l'innovation, dont le dispositif intégré va être le catalyseur et le terrain d'expérimentation.

Trois facteurs majeurs, souvent imbriqués les uns aux autres, sont identifiés comme contribuant à ce que les personnes très éloignées de l'emploi refusent de s'orienter vers de la formation, ou abandonnent avant la qualification. L'un tient à leur précarité économique et à l'urgence dans laquelle ils se trouvent d'obtenir une rémunération suffisante pour vivre ou faire vivre leur famille. Un autre est lié aux représentations et/ou à l'expérience qu'ils ont de la formation professionnelle qui les rappelle formellement à l'école, et à l'expérience malheureuse qu'ils ont pu en avoir. Un autre, enfin, tient à leur difficile accès à la formation, soit du fait de leur situation sociale qui empêche qu'ils puissent être disponibles, physiquement ou psychologiquement, soit du fait de l'organisation même de l'offre, trop rare dans certaines zones rurales en particulier. Pour parer à ces différentes causes, la Région propose d'agir sur deux fronts : celui de la rémunération et celui de l'organisation de l'offre.

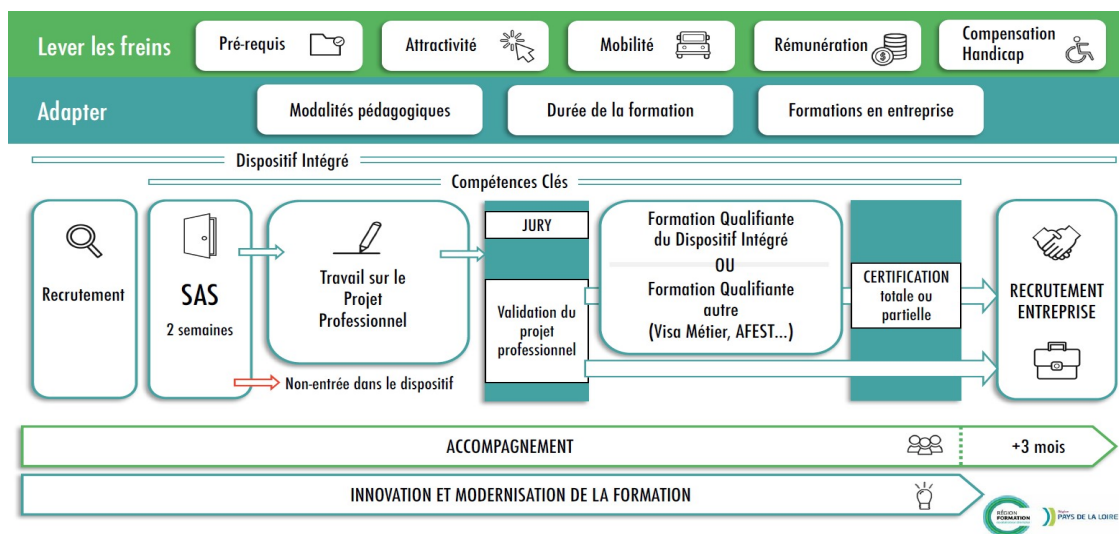


Schéma n° 1 : Dispositif intégré proposé par la Région Pays de la Loire (CCTP, p. 13)

Maillage territorial et chaînage des actions de formation pour contenir les ruptures de parcours

Comme énoncé dans le cahier des charges, le dispositif est scindé en quatre phases : la période de sas, la validation du projet, l'accès à la qualification et le suivi trois mois après la sortie de la formation ou l'entrée en emploi. La Région exige des différents acteurs susceptibles d'intervenir tout au long de la trajectoire de formation qualifiante qu'ils organisent et articulent mieux leurs interventions. Elle incite, d'une part, les organismes de formation à assurer le maillage du territoire, en implantant des offres dans des zones qui en sont privées, de manière à limiter les distances à parcourir pour les stagiaires et à rapprocher l'offre de leurs lieux de vie. Elle les incite, d'autre part, à réfléchir au chaînage de leurs interventions à partir des besoins des stagiaires du dispositif. En d'autres termes, le stagiaire qui vient de sortir d'une formation préqualifiante ne doit pas se voir dans l'obligation de chercher, puis d'attendre une formation qualifiante au risque de revenir vers l'emploi sans qualification, pour tenter de mieux gagner sa vie, ou par découragement face à l'importance des démarches à entreprendre pour accéder à une place. Cette obligation, en direction des organismes de formation, contribue à définir l'organisation des étapes du parcours de formation non plus en fonction de l'offre de formations et de ses contraintes, mais bien de la demande du stagiaire et de sa temporalité. C'est sans doute là l'une des plus importantes innovations du dispositif, puisqu'elle oblige les organismes de formation à travailler ensemble bien au-delà de leurs habitudes.

Beaucoup d'organismes de formation intervenant au même stade dans les parcours de formation – soit en préqualification, soit en qualification – travaillent déjà de concert, notamment dans le cadre de marchés publics régionaux, pour tenter de couvrir, avec d'autres, des périmètres géographiques qu'ils ne peuvent couvrir seuls. Par ailleurs, les organismes du préqualifiant ont des liens étroits, bien qu'inégaux, avec des organismes délivrant des qualifications professionnelles ou des certifications. Mais ces liens ne se doublent pas d'obligations juridiques ; ils ne sont pas officialisés. Ils relèvent d'habitudes de travail et tiennent à la réciprocité des services que les uns peuvent rendre aux autres (positionner un stagiaire sorti d'une formation préqualifiante en formation qualifiante, par exemple). Avec le dispositif intégré, ces liens changent de nature : ils sont contractualisés dans le cadre de l'appel d'offres (entre des mandataires et des co-traitants) ; ils se transforment donc en obligations et sont censés engager chacun auprès des autres. C'est à cette obligation, au service du stagiaire, de sa qualification et de la stabilisation de son parcours professionnel, que les organismes doivent répondre dans le cadre de leurs propositions. Le cahier des clauses techniques du marché du dispositif intégré les invite à imaginer de nouvelles formes de tuilage entre les formations préqualifiantes et qualifiantes,

à penser des passerelles entre ces deux phases du parcours et, surtout, à imaginer des modalités concrètes de passage qui évitent les délais d'attente, considérés comme autant d'occasions de décrochage pour les stagiaires.

Pour la Région, cette obligation entraîne aussi des changements en interne. Une professionnelle des services de la Région témoigne des expérimentations en cascade que le dispositif intégré produit, sans que toutes aient été volontaires ou pleinement anticipées : « *Cette expérimentation n'est pas une fausse expérimentation* », précise-t-elle, avant d'expliquer que le dispositif intégré bouscule leurs habitudes de travail en interne, réinterroge leurs outils de suivi, de contrôle, de paiement, d'organisation, etc. Leurs services et leurs outils sont organisés sur le même découpage que leurs formations habituelles : les services et outils dédiés au préqualifiant ne sont pas les mêmes que ceux du qualifiant. Or, le dispositif intégré nécessite de penser le processus de formation dans sa globalité et de pouvoir l'évaluer dans son ensemble. Cela suppose d'adapter les outils de suivi et d'évaluation, qui ne comptaient que les entrées et sorties de formation sans faire de lien entre elles, et de travailler en transversalité entre services, ce qui à l'échelle d'une institution n'est pas une évidence et demande du temps. Cette articulation n'est d'ailleurs pas finalisée au moment où les réunions de présentation du dispositif sont programmées.

Innovation pédagogique et accompagnement individualisé pour soutenir la motivation des stagiaires

Le cahier des charges du dispositif incite aussi à repenser les contenus de la formation, afin qu'ils facilitent le maintien des stagiaires dans la durée du dispositif, nécessairement allongée par la combinaison, en son sein, de la phase préqualifiante et de la phase qualifiante. Il invite les organismes à faire preuve d'innovation, à imaginer de nouvelles pédagogies dégagées de leur appareil scolaire et adossées à l'univers professionnel, à diversifier les formats et à investir les plateaux techniques ; et valorise la mise en situation professionnelle¹³, cherchant tout autant à attirer et maintenir des stagiaires dans la formation, qu'à éclairer et consolider leurs choix professionnels (dans les domaines prescrits) avant l'accès à l'emploi.

Ce cahier des charges souligne aussi l'importance que la Région accorde à ce qui est nommé « la digitalisation des compétences », c'est-à-dire à l'intégration de l'usage des outils numériques dans la formation. Si cette introduction vise, pour partie, à rapprocher les stagiaires de nouveaux outils et de nouveaux usages, devenus indispensables dans le domaine professionnel, mais également dans l'accès aux droits (allocations-chômage et minima sociaux, demande de logement social, CAF, demande de titre de séjour, etc.), elle sert aussi deux autres objectifs. Elle pourrait, dans le contexte sanitaire lié au Covid-19, constituer une réponse à l'obligation de distance sociale, voire de confinement. Elle est aussi pensée comme un outil au service de l'individualisation des parcours de formation, puisque certains modules ou certains apprentissages se font seuls face à un ordinateur, que ce soit dans les locaux des organismes ou à distance¹⁴.

Or, l'ambition d'innovation se double ici d'une très forte incitation à l'individualisation des parcours, comme le rappelle le cahier des charges du dispositif : « *L'individualisation des parcours et des apprentissages ainsi que l'organisation modularisée des actions de formation qualifiantes constituent les éléments clés de toute formation. Aussi, les durées et rythmes de formation ne doivent pas être uniformes pour tout un groupe de stagiaires, mais, après entretien et positionnement pédagogique, être adaptés à chaque stagiaire. Ainsi, il est possible, soit de dispenser le stagiaire de modules traitant de compétences déjà acquises, soit, à l'inverse, de renforcer certains modules. Il revient à l'organisme de formation d'adapter la formation au stagiaire et non de rechercher le stagiaire adapté à la formation.* » (CCTP, p. 6)

¹³ Le CCTP du marché du dispositif intégré invite en effet à mettre en œuvre des actions de formation en situation de travail (AFEST).

¹⁴ Le développement de la digitalisation des compétences permet à un grand nombre de stagiaires d'être en action de formation tout en limitant le coût du travail d'encadrement et d'accompagnement : il limite alors les coûts de la formation.

Chaque stagiaire doit, en effet, pouvoir acquérir des compétences à son rythme et selon son niveau, et les organismes de formation sont tenus de s'adapter à ces progressions individuelles et de les accompagner. La Région Pays de la Loire insiste d'ailleurs sur cette individualisation des parcours et propose de l'accompagner tant sur le volet professionnel que social.

Internalisation d'un accompagnateur social pour « lever les freins périphériques à l'emploi »

L'accompagnement constitue une partie spécifique du cahier des charges techniques, c'est dire l'importance pour la Région de cette notion qu'elle qualifie de « fondamentale ». Le paragraphe débute d'ailleurs par la définition suivante : « *L'activité réalisée tout au long du parcours de formation, en direction d'un individu apprenant, par un formateur, un tuteur ou un autre professionnel de l'organisme de formation. Il s'appuie sur une analyse partagée des situations vécues et permet à l'apprenant d'exercer sa responsabilité dans la réalisation de son parcours. Il peut se traduire par des ajustements concertés en matière de parcours, de méthodes de travail, de contenus.* » (CCTP, p. 18)

Cet accompagnement multidimensionnel est conçu comme revêtant quatre dimensions : tout d'abord, une dimension psychopédagogique facilitant le parcours de l'apprenant grâce à des méthodes et médiations pédagogiques appropriées à chaque stagiaire. L'objectif de cet accompagnement est de développer la capacité d'« apprendre à apprendre ». La deuxième dimension vise un accompagnement professionnel ayant pour objectif d'outiller le stagiaire dans la construction, la consolidation de son projet et de sa recherche de stage (élaboration de CV, de lettres de motivation, prise de contact avec des employeurs potentiels...). La troisième dimension aborde l'aspect santé, l'objectif est d'identifier et d'orienter des stagiaires confrontés à des problématiques de santé, parasitant leur parcours de formation, vers des services spécialisés. La quatrième et dernière dimension de l'accompagnement porte sur « *l'organisation personnelle* » ou sociale. Elle vise à identifier des difficultés du stagiaire et à apporter des éléments de réponses à des problématiques de logement, de mobilité, de garde d'enfants... qui peuvent, là aussi, parasiter le parcours de formation.

Une autre innovation importante de ce dispositif est donc l'internalisation d'un accompagnateur social distinct, en tant que personne et en termes de qualification, du formateur. En imposant, dans son cahier des charges, la nomination d'un référent chargé d'accompagner chaque stagiaire sur le volet social, sur les questions de santé et « *d'organisation personnelle* » (*ibid.*, p. 18), tout au long du dispositif, la Région Pays de la Loire reconnaît la réalité de cet aspect du quotidien des formateurs lorsqu'ils travaillent auprès des personnes très éloignées de l'emploi. Celles-ci cumulent souvent différentes formes de précarité (économique, sanitaire, de logement, de séjour, etc.) qui entravent leur capacité de concentration sur les apprentissages dispensés dans le cadre de la formation. Les formateurs des dispositifs d'insertion se mobilisent donc souvent – sans disposer d'un temps séparé ou dédié – pour faciliter et accélérer la résolution des problèmes périphériques à l'emploi (mobilité, santé, famille, titre de séjour, etc.) de leurs stagiaires. La Région intègre ici le caractère chronophage de ces tâches. Elle officialise donc la fonction de soutien aux problématiques sociales des stagiaires au sein des organismes de formation.

« *L'accompagnateur social* » défini par la Région est alors imaginé comme devant soutenir le stagiaire dans ses démarches et l'orienter vers les professionnels, les services et les dispositifs d'aide sociale dédiés, susceptibles de l'aider dans un domaine ou un autre de sa vie personnelle. Le cahier des charges précise en effet que « *le référent accompagnateur ne résout pas lui-même les problèmes des stagiaires mais assure le relais vers les structures compétentes selon les difficultés rencontrées. Cet accompagnement doit aussi être organisé en lien avec les travailleurs sociaux qui suivaient les personnes avant leur entrée sur leur dispositif (éducateur, PJJ, référent PLIE...).* » (*ibid.*, p. 19) Chargé de faire le lien avec le prescripteur du stagiaire avec des échanges *a minima* tous les trois mois, ce professionnel a aussi pour rôle d'accompagner le stagiaire jusqu'à son insertion professionnelle « *en maintenant un lien avec le stagiaire durant sa période d'essai* ».

La durée d'intervention de l'accompagnateur s'étend donc de la phase de sas et se poursuit trois mois après la sortie de la formation qualifiante ou l'insertion dans l'emploi soit 18 mois, ce qui constitue une durée non négligeable quand il s'agit d'accompagner un public en difficulté. L'accompagnateur doit mentionner, après chaque rendez-vous ou rencontre avec les stagiaires, les actions réalisées ainsi que les axes de progression à chacune des étapes.

La Région Pays de la Loire exige, symétriquement, qu'un autre référent, chargé du volet accompagnement professionnel, auquel elle associe une dimension psychopédagogique, soit également dédié à chaque stagiaire. Celui-ci est chargé d'aider le stagiaire à s'organiser de manière à « apprendre à apprendre » ; de l'accompagner dans la définition de son projet professionnel et dans le parcours susceptible de le faire aboutir. La Région oblige ainsi les organismes de formation à recruter un personnel dédié à chaque tâche et qualifié en ce sens.

Une rémunération attractive pour les stagiaires et des financements nouveaux pour les OF

Pour soutenir les efforts de stagiaires et en complément des changements d'organisation demandés aux organismes de formation, la Région assure un niveau de rémunération de 850 euros aux stagiaires du dispositif intégré, mineurs ou majeurs, ce qui constitue une véritable augmentation en comparaison des rémunérations jusqu'alors en vigueur au sein de ses formations « PRÉPA »¹⁵, comme au sein de la Garantie jeunes, dont la rémunération s'élève à 497 euros mensuels. Avec ce niveau de rémunération, le dispositif intégré devient le dispositif de formation le plus attractif. Il concurrence même les minima sociaux¹⁶ qui, malgré leur faible niveau, peuvent parfois dissuader de s'engager dans une formation peu rémunératrice, qui engendre des coûts de transport, voire des gardes d'enfants, sans permettre de les compenser.

Par ailleurs, l'innovation attendue des organismes de formation se double, pour la Région Pays de la Loire, de nouveaux modes de financement en leur direction et de niveaux de financement plus élevés.

Le volet professionnel de la formation, dont le suivi pour chaque stagiaire incombe au référent professionnel, fait l'objet d'une rémunération en « heures stagiaires », comme c'est le cas pour les formations PRÉPA de la Région. Ces heures stagiaires sont des coûts globaux, censés couvrir toutes les dépenses afférentes à une heure de formation pour un stagiaire (coût du travail, charges liées à l'occupation de locaux et à l'usage d'outils numériques, matériaux et supports pédagogiques divers, tâches administratives, etc.). Dans le cadre du dispositif intégré, le cahier des clauses administratives particulières du marché invite cependant les organismes de formation à proposer un coût horaire plus élevé qu'habituellement, afin d'ouvrir leur formation à un petit effectif de stagiaires – 4 à 8 selon les souhaits de la Région. En d'autres termes, la Région Pays de la Loire semble donner les moyens de ses ambitions aux organismes, en faisant elle-même évoluer ses modalités de rémunération.

En complément de ces « heures stagiaires », la Région propose une rémunération forfaitaire pour financer le travail de « l'accompagnateur social ». Ainsi, les organismes doivent décider et définir, au moment de la rédaction de leur offre, un montant forfaitaire susceptible de couvrir l'ensemble du travail d'accompagnement mené d'un bout à l'autre du dispositif avec les stagiaires. Cette nouvelle modalité de facturation laisse une marge d'interprétation plus grande à chacun, puisque ni la Région ni les opérateurs ne sont habitués à évaluer le travail de cette façon, et qu'ils sont encore moins habitués à évaluer le temps à associer à cette tâche, tâche qui auparavant n'était pas dissociée du travail d'accompagnement professionnel dans la facturation. L'évaluation de ce travail représente un enjeu important. Plus les personnes accueillies seront « en difficulté », plus il a de probabilités d'être

¹⁵ Elle adopte d'ailleurs ce même montant de rémunération pour les formations qualifiantes VISA Métiers, dès lors que celles-ci visent des métiers en tension, de manière, une fois encore, à limiter une trop forte concurrence entre ses propres formations.

¹⁶ Par comparaison, en 2020, le Revenu de solidarité active (RSA) d'une personne seule s'élève à 600 euros, et 840 pour un couple sans enfant ou un adulte seul avec enfant.

chronophage et plus le risque d'un accompagnement en demi-teinte est élevé, si le temps à y consacrer est sous-évalué.

La définition du dispositif intégré et la rédaction du cahier des charges soumis aux organismes de formation ont supposé, pour la Région Pays de la Loire en lien aux représentants de l'État au sein de la Direccte/Dreets, de statuer sur les termes énoncés et sur ce qu'ils recouvrent, sur la hiérarchisation des priorités, qu'il s'agisse du cadre stratégique de la formation, des secteurs en tension, des publics visés, des modalités et niveaux de rémunération des opérateurs et des stagiaires, ou qu'il s'agisse des localités à privilégier. Ce cahier des charges se lit donc à l'aune de ces différents ajustements.

Il rappelle alors que les ajustements et les interprétations différenciés qui se sont fait jour au moment de la rédaction du cahier des charges, ont pu se rejouer au moment de la rédaction des offres des organismes de formation et, plus encore, dans la mise en œuvre opérationnelle du dispositif. Si, sur le papier, chacun semble plutôt satisfait de voir émerger un nouveau dispositif qui accompagne ses exigences en termes d'objectifs, de moyens dédiés à leur mise en œuvre, il apparaît également que tous les acteurs qui entourent ce dispositif sont pris dans des enjeux d'équilibres économiques, de non-concurrence entre leurs offres de formation et de remplissage de chacune d'elles, d'organisation interne, et sont inscrits dans des contextes territoriaux plus ou moins facilitants (en termes de partenariat, d'identification des publics éloignés de l'emploi, etc.).

L'expérimentation du dispositif intégré ne se fait donc pas *ex nihilo*. Son évaluation suppose également d'analyser les éléments structurels et conjoncturels qui, dans chaque contexte de mise en œuvre, peuvent concurrencer ses objectifs ou conduire à privilégier tel ou tel de ses aspects, au détriment des autres. Cette contextualisation apparaît aussi indispensable pour comprendre l'offre effective de formation (contenu, maillage territorial, chaînage des actions, etc.) et ses possibles effets sur les trajectoires de qualification professionnelles et sociales des stagiaires saisis dans leur diversité.

Encadré : Les principales caractéristiques et innovations du PRDI.

Objectifs principaux :

- soutenir la montée en compétences et en qualifications d'un public socialement et géographiquement éloigné de l'emploi :
 - en renforçant l'offre de formation dans les zones rurales.
 - en orientant le dispositif vers les personnes peu diplômées et/ou connaissant des difficultés sociales d'accès à l'emploi.
 - en créant des parcours sans couture d'accès à la qualification et à l'emploi articulant différentes séquences de formation et d'accompagnement : construction du projet ; remise à niveau ; qualification ; accès à l'emploi.

Outils principaux :

- l'organisation des parcours en 4 phases principales : un « sas » de deux semaines ; une phase de construction et de validation du projet ; une phase d'accès à la qualification ; et une phase de suivi trois mois après la sortie de la formation ou l'entrée en emploi.
- des groupements à l'échelle opérationnelle mettant en partenariat des organismes de formation du préqualifiant et du qualifiant.
- des modalités de communication renforcées autour du dispositif à l'échelle régionale et à l'échelle territoriale.
- un cercle de prescripteurs élargi.
- un accompagnement multidimensionnel des stagiaires porté par une équipe pédagogique aux compétences diverses au sein des organismes de formation.
- une individualisation des parcours et des projets qui ne contraint pas les stagiaires à préparer un projet professionnel en lien avec les secteurs en tension.

- des contenus et pédagogies s'éloignant de la forme scolaire, valorisant la mise en situation professionnelle et la connaissance de soi, dans l'objectif d'éclairer les choix professionnels des stagiaires.
- un accompagnement tout au long du dispositif et jusqu'à trois mois après la sortie, soutenu par un « forfait accompagnement » et porté par un référent accompagnement dédié pour chaque stagiaire.
- une rémunération mensuelle attractive pour les stagiaires s'élevant à 850 euros.

CHAPITRE 3. QUI SONT LES STAGIAIRES DU DISPOSITIF INTÉGRÉ ?

Le dispositif intégré ne se met pas en œuvre « hors sol » mais s'adresse à des populations dont les caractéristiques sont à la fois évolutives et hétérogènes. Afin d'évaluer les conséquences du PRÉPA Rebond – Dispositif intégré pour les stagiaires, il est d'abord nécessaire de s'intéresser aux profils de ceux-ci. Outre la réalisation d'entretiens auprès de stagiaires, les bases de données des organismes de formation compilant des informations sur les stagiaires entrés dans le dispositif PRÉPA Rebond – Dispositif intégré, de septembre 2020 à octobre 2021, dans les trois territoires étudiés (TRE, TRI et TEP), permettent de dresser un premier bilan de leurs caractéristiques. La présente analyse des données recueillies par les organismes ne concerne que les trois territoires étudiés et se distingue du volet quantitatif de l'évaluation porté par l'Université du Mans qui, lui, étudie l'ensemble des mises en œuvre du dispositif en Pays de la Loire. Cette deuxième évaluation quantitative s'inscrit dans une autre temporalité et les résultats seront rendus disponibles à une date ultérieure.

Sur une année de fonctionnement, de septembre 2020 à octobre 2021, 153 stagiaires sont entrés dans la phase de sas du PRDI sur les trois territoires étudiés dans le cadre de la présente évaluation qualitative. L'analyse du déploiement du dispositif met cependant en évidence des différences notables en termes du nombre de stagiaires et de l'organisation spatiale à l'échelle du territoire. Ce déploiement s'est effectué sur un site en TRE avec 38 stagiaires, sur deux sites en TEP avec 38 stagiaires et sur six lieux en TRI avec 77 stagiaires. Au total, les hommes sont majoritaires : 89 pour 64 femmes. Cependant, les femmes sont plus nombreuses en TRE.

L'âge moyen est de 29 ans avec des écarts importants, puisque les plus jeunes sont tout juste âgés de 16 ans, alors que le plus âgé a 58 ans. Même si l'amplitude des âges existe sur les trois territoires, les plus jeunes stagiaires sont enregistrés en TEP et en TRI. Dans les deux territoires cités, les Missions locales se sont très vite saisies de ce dispositif, et ce, dès septembre 2020. Cette tendance des âges semble évoluer et devenir plus homogène entre les trois sites au fil des mois, du fait, notamment, de la mobilisation d'autres prescripteurs, tel Pôle emploi.

La simple description des stagiaires ne permet cependant pas de comprendre les enjeux du dispositif pour ceux-ci ni comment les choix des organismes de formation agissent sur la composition des groupes accédant au dispositif. Ce chapitre s'appuie sur nos entretiens pour commencer à aborder ces questions. Il montre que le dispositif intégré atteint son objectif de s'adresser à un public socialement et géographiquement éloigné de la formation. D'abord, nous décrivons la relative diversité des profils sociaux parmi les personnes « éloignées de l'emploi » qui entrent en formation ; ensuite, il sera question d'interroger les inégalités face à la mobilité ; et enfin, sera présentée une typologie de trois groupes de stagiaires, basée sur les rapports disparates à la formation et à l'emploi, qui pourra servir de grille de lecture de certains effets différenciés du PRDI sur les stagiaires au cours des chapitres suivants.

3.1 DERRIÈRE LA CATÉGORIE DU « PUBLIC ÉLOIGNÉ DE L'EMPLOI », UNE CERTAINE HÉTÉROGÉNÉITÉ

Afin d'analyser les parcours des stagiaires accueillis dans le dispositif intégré, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs en trois vagues successives (février-mars 2021, juin-juillet 2021, octobre-novembre-décembre 2021). Cela nous a amenés à interroger 69 personnes. Bien que cet échantillon de stagiaires ne soit pas représentatif, il permet d'identifier certaines tendances en termes des caractéristiques des stagiaires.

L'échantillon est composé de 45 % de femmes et l'âge moyen est de 26,9 ans (36,2 % ont moins de 20 ans, alors que seulement 23,2 % ont plus de 35 ans). Toutefois, les caractéristiques individuelles des

stagiaires varient selon les territoires. En TRE, les femmes sont plus nombreuses que les hommes (13 sur 21), alors qu'elles sont moins représentées en TEP (12 sur 27) et en TRI (9 sur 21). Lorsque nous avons calculé les moyennes d'âge des stagiaires rencontrés entre février et juillet 2021, nous avons constaté d'importants écarts d'âge entre les trois sites. Toutefois, ceux-ci s'amenuisent lorsque l'on intègre les nouveaux stagiaires interrogés en octobre-novembre-décembre 2021. Les moyennes d'âge par site pour les stagiaires interrogés s'élèvent désormais à 26,9 ans en TEP, 27 ans en TRI et 26,5 ans en TRE. Cette convergence témoigne d'une dynamique d'adaptation des organismes de formation et des organismes prescripteurs, dynamique qui s'associe à un rajeunissement du public en TRE et une plus grande ouverture aux publics adultes en TEP.

Sans surprise, le public du dispositif intégré s'inscrit dans les milieux populaires, par les métiers des parents ou par les emplois antérieurement occupés (très majoritairement ouvriers et employés).

Le niveau de formation scolaire atteint est faible : sur les 69 stagiaires rencontrés, 21 n'ont pas dépassé le collège. Parmi ceux ayant eu une qualification, 10 sont titulaires du baccalauréat. Il est à noter que 4 stagiaires ont commencé un parcours dans le supérieur et 2 sont sortis avec un diplôme, dont l'un de niveau bac + 2 et l'autre de niveau bac + 5. Les stagiaires dont le niveau de diplôme est égal ou supérieur au baccalauréat ont fait l'objet d'une demande de dérogation auprès de la Région, présentée par les prescripteurs au motif que la situation individuelle du stagiaire (chômage de longue durée ou inactivité, souvent lié à un problème de santé) justifie à ce qu'il entre dans une formation initialement préconisée pour les personnes peu diplômées. La Région en acceptant des dérogations pour l'accès au dispositif d'un public différent que celui ciblé en démontre sa souplesse, son élasticité.

La grande majorité des stagiaires sont arrivés dans le dispositif à partir d'une prescription du service public de l'emploi, que ce soit par les Missions locales (30), Pôle emploi (17) ou par les Unités emploi des services départementaux (7). Une quinzaine de stagiaires sont toutefois entrés par d'autres canaux, institutionnels (par exemple, un Foyer de jeunes travailleurs) ou informels (groupe de pairs). Près du quart des stagiaires interviewés s'est donc saisi de la possibilité, offerte par le cahier des charges du dispositif intégré, de contourner les prescripteurs habituels des dispositifs d'insertion pour entrer dans celui-ci. Il s'agit, le plus souvent, de jeunes décrocheurs, informés de l'existence du dispositif intégré par des copains originaires des mêmes localités, par un proche, un travailleur social ou un référent scolaire.

Encadré. Le « recrutement » des stagiaires du dispositif intégré : un processus plurifactoriel

Les profils des stagiaires entrés dans le dispositif sont étroitement liés aux modes d'intégration ou de recrutement des personnes éloignées de l'emploi sur les territoires étudiés. C'est l'organisme de formation mettant en place les premières phases du dispositif (sas, construction du projet) et le suivi du stagiaire tout au long de sa formation qui se charge d'organiser l'entrée des stagiaires dans le dispositif en lien avec les prescripteurs. Le processus de recrutement se décline habituellement en quatre étapes : orientation par un prescripteur ; participation à une réunion collective organisée par l'organisme de formation ; obtention d'une place après une réunion avec l'organisme de formation ; et entrée dans la première phase du dispositif, appelée le « sas ».

En même temps qu'elle renforce ses propres modalités de communication autour du dispositif (cf. la partie 2.3.1), la Région incite les organismes de formation chargés du recrutement des stagiaires à élaborer des outils pour aller vers les publics les plus éloignés de l'emploi, socialement et géographiquement ; et, dans ce dessein, élargit le cercle de structures et d'individus pouvant orienter les personnes éloignées de l'emploi vers le dispositif. Sur les trois territoires, les prescripteurs « traditionnels » (Pôle emploi, Mission locale, Unité emploi du département) sont néanmoins à l'origine de la majeure partie des orientations de stagiaires. Ces prescripteurs travaillent selon une logique de gestion des flux, ce qui fait que les orientations dépendent, pour reprendre les propos d'un

prescripteur « *des opportunités et des places* » : « *Si j'ai un PRÉPA Rebond qui démarre dans plus longtemps, je mets le jeune sur la Garantie jeunes* ». Lors de nos entretiens avec eux, les organismes de formation chargés d'organiser les premières phases du dispositif n'ont pas évoqué la mise en place, sur leur territoire, d'actions spécifiques d'identification des publics « invisibles ». En revanche, sur les trois territoires, les représentants des organismes de formation chargés de la mise en œuvre du dispositif expliquent avoir mené une campagne de promotion du dispositif auprès d'un grand nombre de leurs partenaires, y compris ceux qui n'étaient habituellement pas prescripteurs, comme les entreprises ou les structures associatives pouvant être en contact avec les personnes les plus éloignées de l'emploi.

Aucun organisme de formation ne nous a explicitement indiqué rencontrer des difficultés pour recruter mais des facteurs conjoncturels, et notamment les effets économiques de la crise sanitaire, contribuent à faire évoluer le nombre et le profil des candidats au PRDI au cours de sa première année de mise en œuvre (voir le chapitre 4). Des différences s'observent également entre les sites. Malgré la densité de l'offre de formation en TRE, qui est liée à la taille relativement importante de la commune, le coordinateur du dispositif raconte que le nombre de candidatures pour le PRDI est plus élevé que le nombre de places. En revanche, là où le nombre des demandeurs d'emploi à proximité du lieu de déploiement du dispositif est plus limité, on constate des situations plus tendues. Ainsi, en TRI, où l'organisme de formation fait le pari de décentraliser une partie des places en formation vers des petites communes (voir encadré p. 37) afin de s'approcher d'un public peu qualifié et physiquement éloigné de la formation, celui-ci a dû retarder ou annuler l'ouverture de groupes sur des communes où le dispositif intégré est concurrencé par des actions mises en place sur un territoire voisin. Mais c'est également en TRI que le nombre total de stagiaires du PRDI est le plus important. Aussi, selon le degré de ruralité du site et l'offre de formation préexistante sur le territoire, différentes approches du recrutement des stagiaires se donnent à voir à la suite du premier rendez-vous d'information collective. Celles-ci sont plus ou moins sélectives. Ainsi, sur le territoire TRI qui est caractérisé par une faible offre de formation préqualifiante, le directeur de l'organisme de formation préqualifiante organisant l'entrée des stagiaires dans le dispositif hésite à parler de la « sélection » des stagiaires, dans la mesure où il entend trouver une adéquation entre les besoins des stagiaires et l'offre de formation disponible sur le territoire. L'instabilité de la santé ou une maîtrise insuffisante du français sont néanmoins considérées comme des motifs légitimes de refus des candidats au PRDI sur ce territoire. Sur le territoire TRE, plus urbain, où l'offre de formation est plus dense, la coordinatrice du dispositif assume plus facilement une démarche sélective : lorsqu'elle rencontre les stagiaires pour la première fois, elle dit repérer les contradictions entre le discours convenu et les démarches réellement entreprises par les candidats, et parle aussi d'une connaissance presque intuitive, qui permettrait de saisir, par la lecture du corps par exemple, ceux qui semblent vraiment motivés.

3.2 DES STAGIAIRES GÉOGRAPHIQUEMENT ÉLOIGNÉS DE LA FORMATION FACE À L'ORGANISATION SPATIALE DU DISPOSITIF

Dans le cahier des charges techniques, « le manque de mobilité » est relevé comme facteur limitant l'accès à l'emploi et à la formation (CCTP, p. 5). Il représente en effet un frein important pour un grand nombre des stagiaires rencontrés. De façon récurrente dans les propos des stagiaires, la contrainte de la mobilité géographique pèse fortement sur l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle et, au-delà même, sur l'accès aux loisirs et aux vacances.

Un permis pour l'emploi

C'est ce qu'explique Amanda qui perçoit très clairement l'absence de véhicule comme un frein à son insertion professionnelle et sociale : « *Si j'avais une mobilité, je pourrais prendre la voiture et aller faire le ménage de quelqu'un quelque part, aller couper les fleurs quelque part pour avoir un revenu (...) mais c'est toujours la mobilité, c'est difficile pour moi. J'aime les voyages, j'aime sortir,*

me balader, voir les gens, discuter avec les gens mais on est coincés ici, toujours c'est la mobilité. »
(Amanda, 43 ans, TRE)

Pour Coline, l'absence de permis l'a longtemps pénalisée dans son emploi précédent d'agent d'entretien : *« J'ai mis du temps à me faire ma clientèle, j'ai eu beaucoup de réponses négatives parce que je n'avais pas le permis. Donc j'avais fait beaucoup de demandes mais n'étant pas véhiculée, j'ai été recalée. »* (Coline, 50 ans, TEP)

Clara souhaite trouver un emploi avant tout et avoir le permis et un véhicule pour aller *« plus loin pour trouver du travail. »* (Clara, 18 ans, TRE)

L'absence de permis de conduire est clairement mise en avant par ceux qui ne l'ont pas comme un frein pour leur insertion professionnelle. Plusieurs jeunes (et les jeunes hommes tout particulièrement) disent attendre de la formation qu'elle les aide à passer le permis de conduire.

Toutefois, des disparités importantes apparaissent entre stagiaires. Ceux qui ont connu une insertion relativement stable dans leur emploi précédent, qui sont en couple ou bénéficient d'un réseau familial, sont moins pénalisés car ils ont plus facilement accès à des moyens de transport ou de covoiturage.

Une inégalité devant la mobilité se dessine tout particulièrement chez les jeunes stagiaires en fonction de leur milieu d'origine et du soutien social dont ils peuvent bénéficier. Après avoir obtenu le code, Victor pourra profiter du soutien de ses parents pour apprendre à conduire et pour se déplacer de façon autonome avant d'acheter une voiture : *« J'ai de la chance que mes parents ont deux voitures, ils m'en passeront une, juste le temps que je m'en achète une. »* (Victor, 20 ans, TRI) Mathias, au contraire, sait qu'il ne peut compter que difficilement sur l'aide de sa famille : *« Parce que niveau mobilité... au début c'était hyper compliqué ! Parce que du coup, ouais... enfin mon père, il n'est pas souvent là... du coup, c'est assez compliqué bah de se déplacer et tout. Mais ouais non, sinon à part ça sinon ça va ! »* (Mathias, 21 ans, TRI)

Les stagiaires plus âgés qui ont généralement eu des expériences professionnelles antérieures et un salaire suffisant ont, dans certains cas, pu par le passé faire l'acquisition d'un véhicule. Pour d'autres stagiaires plus âgés, la précarité financière consécutive au chômage de longue durée les a conduits à se passer de leur véhicule, comme Daniel, détenteur d'un permis, qui, depuis la perte de son emploi, compte sur l'entraide familiale : *« Là je me sers de la voiture de ma sœur et la mienne, elle est partie à la casse, trop de réparations donc... Donc depuis juin 2020, j'ai pas pris, j'ai pas racheté de voiture personnelle. »* (Daniel, 31 ans, TRI)

Des inégalités existent aussi selon le site, puisque l'invitation à se rapprocher physiquement des publics ruraux se traduit par différentes approches, selon le territoire (voir encadré). Autrement dit, les organismes de formation chargés de la mise en place des phases précédant la formation qualifiant se déploient différemment sur leurs territoires respectifs avec un effet évident sur le recrutement des stagiaires, facilitant l'entrée dans le dispositif des uns tout en la limitant pour d'autres.

Encadré. Trois configurations spatiales différentes pendant les phases de préqualification

Sur TRE, la localisation centralisée de l'organisme de formation au cœur d'une commune faisant office de grande ville au sein d'une communauté de communes, permet aux résidents de la ville n'ayant pas de permis et/ou pas de véhicule d'accéder facilement au lieu de formation, à pied ou en bus, et facilite aussi la recherche de stages. Pour Amanda qui n'a pas de permis et qui vit avec ses enfants dans le centre de la ville sur le territoire TRE, cet emplacement est idéal. En effet, elle vient à la formation en dix minutes de marche le matin. Irina, quant à elle, vient *« à pied ou en trottinette électrique »*. (Irina, 17 ans, TRE) L'implantation du dispositif semble en revanche freiner la venue de stagiaires non motorisés originaires de villes et villages alentour, pour qui il n'a pas été proposé de dispositif de mobilité spécifique.

Sur TEP, le dispositif a pâti dès son démarrage de problèmes pour trouver des locaux fixes et adaptés mais après avoir trouvé un lieu de formation dans une commune de plus de 40 000 habitants, a pu aussi être mis en place dans une seconde commune, plus petite, suite à une demande locale. Dans la commune TEP1, le local initialement prévu n'a pu être accessible suite à un désistement de dernière minute. Les stagiaires ont occupé différents locaux avant d'être finalement accueillis au sein de la structure de formation mettant en place le dispositif dans le centre-ville, dans un bâtiment de plain-pied et entourant un espace vert accueillant, avec un arrêt de bus situé quasiment au pied du local. Dans la commune TEP2, le local désormais dévolu au dispositif intégré est pour le moins excentré et isole plutôt géographiquement les stagiaires. Situé à l'extrême est de la ville, dans une zone d'activité, il bénéficie certes d'une proximité avec de potentiels recruteurs ou employeurs mais il faut aussi compter quinze minutes à pied pour rejoindre l'arrêt de bus le plus proche. Comme sur TRE, les jeunes sur TEP sont le plus souvent motorisés ou bien possèdent un vélo. Mais si ces véhicules à roues leur permettent une mobilité, ils ne les mettent pas à l'abri d'une panne, qui peut être fréquente.

Sur TRI, l'organisme de formation chargé de la mise en œuvre de la partie préqualifiante du dispositif est localisé dans la commune la plus peuplée du territoire mais fait le choix de délocaliser plusieurs groupes de stagiaires pour se rapprocher des publics ruraux les plus physiquement éloignés de la formation. La mobilisation des collectivités et élus locaux autour du prêt ou de la location de salles a permis, pendant la période entre septembre 2020 et octobre 2021, l'ouverture de groupes dans six communes dont la population va de 2 800 à 7 000 habitants et qui sont plus ou moins mal desservies par les transports en commun : seulement 1 % des actifs les utilise pour se rendre au travail (INSEE, 2020). Sur ce territoire, la proximité du lieu du centre de formation est un point positif, voire a pu être décisif dans le choix de s'inscrire dans le PRDI. C'est le cas d'Hamid (26 ans, TRI) : « *J'habite à X, juste cinq minutes d'ici. C'est ça qui est facile pour moi...* » Elle procure même un certain confort et permet à certains stagiaires de rentrer chez eux lors de la pause méridienne.

La question de l'organisation géographique du dispositif donne aussi à voir que sa mise en place bénéficie davantage du soutien des acteurs territoriaux lorsqu'il est perçu comme répondant à un besoin en matière de formation des publics ruraux ; les acteurs territoriaux se mobilisent moins lorsqu'une offre importante de formation préexiste le dispositif intégré.

Pour les stagiaires recrutés sur chacun des trois sites, l'accès à la salle du centre de formation pendant les phases de préqualification est généralement considéré comme ne posant pas de problème. Mais ceux qui habitent plus loin du centre de formation développent des formes de débrouillardise, des moyens alternatifs ou d'entraide. Souvent, beaucoup composent, s'arrangent avec différents modes de transport, comme Gabriel : « *J'ai une 50 ! Au début, j'avais rien ! Au début, c'est ma mère qui m'amenait, et après j'ai eu mon scooter.* » (Gabriel, 17 ans, TEP). D'autres ont recours à des formes de multimodalité, c'est-à-dire en combinant différents modes de transport au cours de leur déplacement jusqu'au centre de formation, comme Pascaline (17 ans, TRI) qui utilise sa trottinette électrique, puis les transports en commun.

Les plus jeunes parviennent à se débrouiller en se faisant conduire, comme Hippolyte (16 ans, TRE) ou Jules (19 ans, TEP) et Liam (18 ans, TEP) qui « profitent » que leur maman soit au chômage pour être véhiculés par elle. Sylvestre peut bénéficier de covoiturage parental : « *Donc le matin je prends le car, le soir c'est soit ma cousine qui vient me chercher, ou alors c'est mon père qui vient me chercher et qui me dépose chez moi à S. (...) Puis si jamais on ne peut pas me prendre bah... mon père il me donne soit un euro ou ma tante et puis je prends le car le matin et puis le soir !* » (Sylvestre, 23 ans, TRI). Si les modes de covoiturage parental ou conjugal représentent une aide assez précieuse, ils sont aussi perçus et souhaités par certains jeunes comme provisoires : ils aimeraient s'en affranchir pour pouvoir être pleinement autonomes.

Tout en s'adressant à un public géographiquement éloigné de la formation, le dispositif sollicite une certaine autonomie des stagiaires, qui est plus ou moins importante selon le site. On n'a pas constaté

de dispositifs de ramassage des stagiaires proposés par les centres de formation ; mais l'organisme de formation sur TRI rembourse les frais kilométriques des stagiaires obligés de se déplacer vers une autre commune après que le groupe devant s'ouvrir sur leur commune ait été annulé faute de stagiaires.

Il sera question d'analyser la manière dont les organismes de formation abordent les difficultés de mobilité de leurs stagiaires en termes d'accès aux stages, à la formation et à l'emploi dans le chapitre 6.

3.3 DES RAPPORTS DIFFÉRENTS À L'EMPLOI ET À LA FORMATION À L'ENTRÉE DANS LE DISPOSITIF

Comme d'autres travaux, notre analyse mesure aussi combien l'expérience de la formation est déterminée par l'âge (Chabanet, 2016) et le rapport à l'emploi et au travail des stagiaires avant leur entrée en formation (Lopez-Andreu et Verd, 2011). Un dernier axe important de présentation des stagiaires concerne donc leur rapport à l'emploi et à la formation à leur entrée dans le dispositif. L'analyse des parcours des stagiaires interrogés plusieurs fois au cours de l'année 2021 a permis de distinguer trois groupes auxquels nous ferons référence à différents moments au cours des chapitres suivants. Ces trois catégories sont : les adultes très éloignés de l'emploi (chômeurs de longue durée, ayants-droits à l'Allocation de solidarité spécifique, au Revenu de solidarité active, inactifs, etc.) ; les adultes éloignés de l'emploi stable sans être éloignés de l'emploi et les jeunes en décrochage scolaire, ayant généralement peu d'expériences professionnelles. Ces catégories ne sont pas complètement homogènes. Mais les stagiaires qui les composent ont en commun des rapports à l'emploi et à la formation, à leur arrivée dans le dispositif, qui les distinguent des stagiaires des autres catégories et influent sur les objectifs qu'ils se fixent, sur les attentes qu'ils nourrissent vis-à-vis de la formation et sur les manières dont ils s'en accommodent plus ou moins. Nous proposons de les présenter rapidement.

3.3.1 Les adultes chômeurs de longue durée et inactifs

Cette catégorie concerne les stagiaires âgés de 25 ans ou plus se caractérisant par une absence d'activité professionnelle pendant au moins un an avant leur entrée dans le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré. Sont ainsi regroupés les adultes chômeurs de longue durée, bénéficiaires du Revenu de solidarité active (RSA), de l'allocation de solidarité spécifique (ASS), de l'allocation aux adultes handicapés (AAH) ou à une pension d'invalidité, et les inactifs, tels que les femmes ou hommes au foyer.

Les stagiaires de cette catégorie partagent, par ailleurs, un certain nombre d'expériences subjectives, d'attentes et d'ambitions personnelles motivant leur orientation vers le dispositif. Sortis de l'école plus ou moins précocement, ils ont connu d'importantes difficultés de santé ou d'addiction, des problématiques personnelles ou familiales, ou des situations d'émigration ou d'exil qui ont entraîné des changements majeurs dans leur vie et des périodes chaotiques dans leur parcours professionnel. Très souvent expérimentés sur le marché de l'emploi où ils ont presque tous occupé au moins un poste relativement stable (plus d'un an) à un moment donné, ils y ont aussi vécu des déceptions, ruptures ou réorientations qui conditionnent leur perception des choix, opportunités et contraintes professionnels qui s'offrent désormais à eux. Du fait de ces expériences antérieures, ils intègrent le dispositif intégré avec une idée relativement arrêtée du type de travail qu'ils sont disposés à accepter (ou refuser) et une bonne connaissance de leurs compétences professionnelles et capacités physiques, bien que la formation puisse aussi servir à révéler de nouvelles aptitudes ou aspirations. Désireux de changer de secteur pour trouver un métier plus en adéquation avec leur situation sanitaire ou familiale, ou un travail qui leur plaît après des années d'emplois perçus comme uniquement alimentaires, ils voient dans le dispositif intégré (par rapport à d'autres dispositifs) une opportunité de découvrir et de « tester » les métiers, en s'immergeant dans de nouveaux univers professionnels.

3.3.2 Les adultes éloignés de l'emploi stable... sans l'être de l'emploi

La catégorie des stagiaires éloignés de l'emploi stable regroupe des hommes et des femmes, âgés de plus de 25 ans, qui se trouvaient en situation de chômage au moment de leur orientation vers le dispositif intégré, mais qui ont travaillé de façon régulière ces dernières années, en faisant de l'intérim, des saisons, en occupant des emplois d'insertion ou en passant de contrat court en contrat court. C'est le caractère précaire et peu qualifié des emplois qu'ils ont occupés, ajouté au fait qu'ils cumulaient des difficultés économiques, sociales et/ou de santé, qui ont contribué à ce que les professionnels de Pôle emploi et des Unités emploi du département leur indiquent l'existence d'un dispositif de formation qualifiante, susceptible de stabiliser leur situation pendant plusieurs mois et de les aider à trouver des solutions aux problématiques dites « périphériques à l'emploi » qui limitaient jusqu'alors leur accès à l'emploi stable et qualifié. C'est en TRE et en TEP que ces stagiaires sont les plus nombreux la première année de fonctionnement du dispositif.

Une différence, importante pour comprendre les manières dont ces travailleurs précaires appréhendent le dispositif intégré et les motifs de leur sortie, les distingue cependant les uns des autres. L'entrée dans le dispositif intégré est, pour une partie d'entre eux, une première expérience et une découverte des dispositifs d'insertion. Dans ce cas, les stagiaires peuvent nourrir des attentes élevées vis-à-vis du dispositif, en termes d'acquis et d'effets sur leur trajectoire professionnelle. Ceux-là espèrent du dispositif des changements profonds dans leur vie professionnelle et, pourquoi pas, personnelle. Les autres travailleurs précaires ont, *a contrario*, déjà fait l'expérience répétée de dispositifs d'insertion de sorte que, pour eux, le dispositif intégré fait figure de déjà-vu.

3.3.3 Les jeunes stagiaires sortis prématurément du système scolaire et au chômage

La catégorie des jeunes stagiaires sortis prématurément du système scolaire est composée d'une large majorité de garçons dont certains sont mineurs ou tout juste majeurs. Sur l'échantillon observé, les deux tiers des moins de 25 ans sont des hommes, et cette part monte à 80 % pour les mineurs. Outre les ruptures de scolarité, des problèmes périphériques de santé (d'addiction, psychologique, physique parfois), mais aussi de logement ou de ruptures familiales sont aussi les raisons de leur orientation dans le dispositif. Certains ont pu connaître une période de chômage ou d'inactivité de longue durée. Ces jeunes peuvent être des jeunes « du coin » ou bien au contraire être arrivés depuis peu sur le territoire, en ayant déménagé de nombreuses fois. En effet, outre des parcours scolaires sinueux, il est à noter qu'une bonne partie a connu des parcours résidentiels qui n'ont pas favorisé leur insertion à l'école. Ajoutons que beaucoup ont grandi dans des familles monoparentales. Certains rapportent les problèmes de santé de leur père (handicap, arrêt maladie) ou son absence : « *Il est parti de chez moi, il n'est pas mort ! Il s'est barré de chez moi et je ne l'ai pas vu depuis cinq ans.* » (Gabriel, 17 ans, TEP)

Une distinction pourtant est à mettre au jour dans cette catégorie relativement homogène du point de vue de l'âge et de la faible expérience du marché de l'emploi et du monde du travail : cette distinction tient aux ressources sur lesquelles les jeunes peuvent ou non s'appuyer pour renouer avec la formation et, plus tard, l'emploi. Ces ressources peuvent être scolaires et culturelles, mais aussi familiales ou « sanitaires ». Elles éclairent les manières différentes dont ces jeunes appréhendent la qualification et dont leurs parcours se construisent.

En définitive, l'analyse de la réception du dispositif intégré implique de connaître les caractéristiques des publics entrés en formation et la manière dont celles-ci sont influencées par les choix faits en termes de recrutement et d'implantation géographique des lieux de formation. Ce chapitre montre que le public du dispositif intégré correspond globalement bien à celui ciblé par ses instigateurs. Toutefois, dans la continuité d'études analysant les opérations de catégorisation des politiques de l'emploi (par exemple menées sur le public dit « NEET » - voir Couronné et Sarfati, 2018), nous constatons que les stagiaires du PRDI sont plus hétérogènes que ne le laisse penser la catégorie

« éloigné de l'emploi » et se caractérisent par une diversité de rapports à l'emploi. En fonction du sexe, de l'âge, de la mobilité et du rapport à l'emploi, ils appréhendent différemment l'expérience de la formation, leurs attentes, ambitions et projets s'alignant plus ou moins bien avec ceux du dispositif. Derrière cette hétérogénéité, des choix et des appropriations du dispositif par les opérateurs contribuent aussi à définir les contours de ses destinataires. Au cours des prochains chapitres, il sera question de comprendre en quoi, en fonction des interprétations territoriales du cahier des charges, les différentes innovations introduites par le PRDI produisent l'effet souhaité sur les parcours des stagiaires, en les incitant à poursuivre vers la qualification et la formation.

CHAPITRE 4. LA DURÉE ET LA RÉMUNÉRATION : DEUX INNOVATIONS AUX EFFETS INTERDÉPENDANTS

Avec pour objectif premier la qualification de stagiaires « très éloignés de l'emploi », le dispositif intégré imaginé par la Région des Pays de la Loire est, dès sa conception, associé à une durée de formation relativement longue¹⁷. La durée moyenne du dispositif est évaluée à 8 mois par la Région mais les stagiaires peuvent être accompagnés jusqu'à 18 mois (CCTP, p. 14). L'importance accordée au temps long de la remobilisation, puis de la qualification pour des personnes cumulant des difficultés multiples, rompt avec le mouvement de fond que Pauline Blum et Samuel Neuberger (2019) observent, ces dernières années, dans différents secteurs de l'accompagnement social. À l'appui de plusieurs enquêtes ethnographiques, ils montrent que l'accompagnement au long cours et englobant est de plus en plus perçu par les acteurs de terrain mettant en place les interventions de l'État social, comme encourageant l'immobilisme, contraire aux attentes de dynamisme et d'adaptabilité des employeurs et aux principes de l'*empowerment* qui empreignent le travail social. L'accompagnement long et continu serait alors considéré comme favorisant « l'assistantat » et serait délaissé au profit d'actions d'accompagnement plus courtes et ponctuelles. La logique du dispositif intégré qui entend articuler le préqualifiant et le qualifiant, et garder les stagiaires dans le dispositif de bout en bout, afin d'éviter les ruptures en cours de processus de qualification, s'inscrit à rebours de cette tendance. Le dispositif s'appuie, par ailleurs, sur une rémunération attractive – près de 850 euros par mois – elle aussi pensée pour favoriser l'inscription et le maintien des stagiaires dans le dispositif, en soutenant « dans la durée leurs efforts » (Gaini *et al.*, 2018, 84¹⁸), et en contenant les abandons ou les départs observés ailleurs, pour des emplois précaires et non qualifiés plus rémunérateurs que la formation. Ici, le temps long et enveloppant est donc (re)considéré comme un levier dans l'accompagnement des personnes très éloignées de l'emploi.

C'est de cette singularité dont il est question ici. Cette partie entend analyser les manières dont ce temps et cette rémunération – côté pile et côté face d'un même objectif – sont perçus et vécus par les stagiaires au fil de leur inscription dans le dispositif intégré, ainsi que ce qu'ils produisent en termes de qualification et de retour vers l'emploi, selon les caractéristiques des stagiaires et selon les usages que les organismes de formation font de ce temps.

4.1 S'ENGAGER DANS UNE FORMATION LONGUE ET RÉMUNÉRÉE, UNE DÉMARCHE AUX MOTIVATIONS VARIÉES

Durant le premier confinement du printemps 2020 lié à la pandémie de Covid-19, les entreprises ont limité les prises de risques, se resserrant sur leurs salariés permanents, et freinant le recours aux stages, aux alternances, ainsi qu'à certaines missions en intérim. À l'automne 2020, au moment où s'ouvrent les premières sessions du dispositif intégré, le marché de l'emploi donne des signes d'amélioration, mais la situation sanitaire demeure incertaine. Dans ce contexte, ce dispositif se présente pour beaucoup de stagiaires, et pour certains prescripteurs soucieux du devenir des personnes qu'ils accompagnent, comme une opportunité pour (se) mettre à l'abri. Puis, au fil des mois,

¹⁷ À titre de comparaison, le dispositif régional PRÉPA Avenir, destiné aux demandeurs d'emploi peu qualifiés et aux jeunes déscolarisés ou en risque de rupture avec la formation initiale, dure 5 mois au maximum. Le dispositif de remise à niveau des compétences clés, PRÉPA Clés, ouvre l'accès à un nombre d'heures maximum de formation (230 heures) et peut s'étaler sur une période allant jusqu'à 9 mois.

¹⁸ Ici, l'augmentation de l'allocation versée dans le cadre de la Garantie jeunes est une des composantes identifiées comme susceptibles de contribuer à l'efficacité du dispositif en termes d'accès à l'emploi des jeunes.

et tandis que la contrainte sanitaire se desserre, les motivations à intégrer le dispositif se distinguent de plus en plus selon les stagiaires, qui ne perçoivent ni n'attendent les mêmes choses du temps long de la formation et de sa rémunération. Leur configuration familiale, leurs ressources habituelles et leur plus ou moins grand éloignement de l'emploi contribuent à saisir les écarts qui les séparent.

4.1.1 Se mettre à l'abri ou « souffler un peu », en attente d'un emploi pour les travailleurs précaires

Les travailleurs précaires, habitués à passer de contrats courts en missions d'intérim, ont, comme chaque fois, été les premiers exposés aux aléas du marché du travail durant l'année 2020. Ils ont, plus rapidement que les autres, ressenti les effets de la crise sanitaire sur leur accès à l'emploi, à travers la raréfaction de leurs missions. C'est dans cette période de ralentissement de l'activité et d'incertitude vis-à-vis de l'avenir qu'une partie d'entre eux acceptent de s'inscrire dans le dispositif intégré au cours des années 2020 et 2021. Ils s'y engagent généralement faute de mieux : faute d'accéder à un emploi, même de courte durée et non qualifié, ou faute d'accéder à une formation.

Laisser passer la crise

Charlie, 24 ans, saisonnier sans qualification, intègre le dispositif parmi les premiers. Il le perçoit comme un espace de mise à l'abri, alors que ses missions raréfient : « *Je me suis dit au moins, je vais être casé pendant quelques mois.* » (Charlie, 24 ans, TRI)

Hamid, 26 ans, réfugié sans qualification formelle, trouve un emploi trois mois après son arrivée en France, dans une usine agroalimentaire où il travaille pendant un an et demi. Après s'être inscrit à Pôle emploi, il réalise quelques missions d'intérim de courte durée. Son ambition de se qualifier en tant qu'électricien, métier qu'il a exercé pendant un an et demi dans son pays natal, est mise à mal par l'annulation de la formation professionnelle qu'il devait suivre en mars 2020, à cause de la crise sanitaire. Il entre au dispositif intégré en attendant de pouvoir entrer en formation d'électricien : « *J'ai besoin d'un diplôme, c'est tout.* » (Hamid, 26 ans, TRI)

Un temps de formation concurrençant l'emploi pour des travailleurs précaires habitués des dispositifs d'insertion

Parmi eux, ceux et celles qui avaient déjà des qualifications professionnelles, et déjà fait l'expérience de plusieurs dispositifs d'insertion au cours de leur trajectoire professionnelle, sont les plus réticents à l'égard du dispositif intégré. Ils y entrent sans réelle adhésion, avec la conviction qu'ils n'y resteront pas. Au fil des mois, certains d'entre eux perçoivent même le dispositif comme une menace pour leur employabilité future. Sollicités pour des missions en intérim par d'anciens employeurs, sans pouvoir y répondre par la positive, ils craignent qu'à force de refus, les sollicitations se raréfient et qu'à l'avenir, ces employeurs ne fassent plus appel à eux. Chaque sollicitation est alors vécue comme une nouvelle occasion d'interroger le bien-fondé de leur engagement dans le dispositif intégré, ce qui fragilise leur adhésion. À l'été 2021 cependant, les règles du dispositif évoluent sur ce point : la Région des Pays de la Loire ouvre la possibilité pour les stagiaires de sortir du dispositif pour un emploi dont la durée maximum est fixée à 3 mois, sans que les effets de cette décision ne puissent être analysés à ce stade.

En attendant cette évolution, et de façon plus générale, l'absence d'adhésion de ces travailleurs précaires aguerris aux dispositifs d'insertion limite leur mobilisation au sein des activités proposées, ce qui concourt à vider le dispositif de sens et à conforter leur réserve à son égard.

Une formation entrant en concurrence avec l'emploi

Gabrielle est une femme d'une cinquantaine d'années, sortie de l'école après la troisième. Depuis, son parcours se partage entre des périodes d'emploi, de chômage et de formations professionnelles. Gabrielle a occupé de nombreux métiers, dans l'industrie, l'agriculture, l'aide

à la personne, l'entretien. Elle a été agent de service pendant près de dix ans, dans des entreprises et chez des particuliers et aujourd'hui encore, qu'elle peut travailler jusqu'à 15 heures par semaine en plus de la formation, elle répond aux demandes à droite et à gauche. Une agence d'intérim de sa commune, spécialisée en insertion, fait souvent appel à elle. Il lui arrive donc régulièrement de travailler les week-ends en plus de sa semaine de formation.

Durant son parcours, elle a aussi eu l'occasion de faire plusieurs formations qualifiantes et a ainsi décroché un brevet et deux Certificats d'aptitude professionnelle (CAP), l'un la préparant plutôt à des métiers industriels, obtenu en 2000, l'autre étant un CAP d'agriculture option paysagisme, obtenu en 2007. C'est à la veille du re-confinement de novembre 2020, alors qu'elle était sans emploi, que sa conseillère de l'Unité emploi du département l'a orientée vers le dispositif intégré, en valorisant la possibilité pour Gabrielle d'acquiescer son permis B.

De son arrivée dans la formation à sa sortie, Gabrielle demeure convaincue de ne pas être à sa place, d'avoir fait l'objet d'une mauvaise orientation, et ne voit pas l'intérêt pour elle de chercher une nouvelle qualification, alors même qu'elle en a déjà plusieurs : *« J'ai été mal orientée... un mois de confinement, tu te retrouves ici, ça fait mal. »* Elle est d'autant plus remontée contre la formation qu'elle se voit dans l'obligation de refuser des propositions d'embauche et qu'elle craint que ses employeurs ne lui fassent plus de propositions une fois qu'elle sera sortie de la formation : *« Après on va devenir quoi si on refuse tout le temps ? Mais à force, ils ne vont plus nous rappeler. Nous, on voit l'avenir ! »* Pour Gabrielle, le dispositif intégré entre donc en concurrence directe avec l'emploi. Elle le quittera d'ailleurs pour un emploi court après six mois, sans qualification supplémentaire, mais avec une inscription dans une auto-école sociale pour passer son permis.

Une parenthèse pour souffler, pour les travailleurs précaires sans expérience des dispositifs d'insertion

Du fait de leur plus jeune âge ou de leur plus récente précarisation, d'autres travailleurs précaires n'ont aucune expérience des dispositifs d'insertion avant de s'engager dans le dispositif intégré. Ceux-là le perçoivent comme une solution de repli, jugée plus confortable que d'autres du fait de sa rémunération. Ils espèrent aussi de la formation qu'elle leur permettra de donner une nouvelle direction à leur trajectoire professionnelle, en se saisissant du temps libéré et dédié pour expérimenter de nouveaux métiers, ce qu'ils n'ont pas toujours eu l'occasion de faire durant leur parcours professionnel, dans la mesure où les formations longues et permettant de découvrir de nouveaux métiers sont plus généralement dédiées aux salariés permanents des entreprises, lorsqu'elles sont payées par les employeurs, ou aux chômeurs, lorsqu'elles le sont par l'État (Perez, 2007).

Au cours des premières semaines, contrairement à leurs homologues familiers des dispositifs d'insertion, ces stagiaires jouent pleinement le jeu de la formation et mettent à profit le temps libéré pour découvrir de nouveaux métiers. Ils espèrent alors du dispositif qu'il leur permettra de tester différents métiers pour choisir une qualification ajustée à leurs aspirations.

« Je me suis dit, je vais essayer d'avoir une situation stable »

Charlie est jeune homme de 24 ans. Malgré son jeune âge, son inscription précoce dans le monde du travail, dans le domaine du maraîchage en particulier, l'apparente davantage aux adultes travailleurs précaires qu'à de nombreux jeunes stagiaires.

Charlie arrête l'école en fin de troisième, avec son brevet en poche, puis passe deux années d'inactivité totale, avant d'être pris en charge dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire, puis d'intégrer une première formation très axée sur la recherche d'emploi. À la suite de cette formation, il commence à travailler comme saisonnier dans la viticulture et enchaîne, pendant plusieurs années, les contrats saisonniers et les périodes de chômage. C'est la grossesse de sa compagne qui le motive à s'engager dans le dispositif intégré, à un moment où ses contrats se raréfient. Il espère que cette formation lui permettra de découvrir de nouveaux métiers, tout en étant rémunéré, et de se qualifier, de manière à trouver, par la suite, un emploi mieux rémunéré que ne le sont les saisons en maraîchage.

« En gros, c'est pour des raisons personnelles, je vais avoir un enfant, enfin pas moi mais ma copine va avoir un enfant et, du coup, je vais être papa. Donc je me suis dit je vais plus... bah essayer d'avoir une situation stable le plus rapidement possible. Et je me suis dit que bah une formation ça allait peut-être... je n'allais pas être dans l'emploi donc j'aurais moins d'argent et faut de l'argent quand on veut avoir un enfant. » (Charlie, 24 ans, TRI)

Pour l'ensemble des travailleurs précaires, la rémunération du dispositif intégré, relativement élevée au regard de ce qui existe ailleurs, rend possible leur inscription au sein du dispositif, sans être à proprement parlé attractive. L'entrée en formation leur demande de renoncer à espérer toucher un salaire plein pendant plusieurs mois, et se solde parfois par une baisse durable de leurs revenus, fragilisant l'équilibre économique précaire de leur foyer et menaçant le maintien de leur niveau de vie. Pour ceux qui ont ouvert des droits à Pôle emploi, s'engager pour une longue période de formation est plus coûteux encore, puisqu'ils ne peuvent prétendre à l'indemnisation du dispositif intégré, même lorsque leur rémunération par les Allocations de retour à l'emploi est inférieure aux 850 euros de rétribution mensuelle préconisée par la Région. En d'autres termes, pour les travailleurs précaires, s'engager dans le dispositif intégré suppose un effort du point de vue économique. Dans cette situation, chaque dizaine d'euros est importante et la rémunération, qui paraît varier de quelques euros d'un mois à l'autre et qui n'est pas garantie en cas d'arrêt maladie par exemple, est l'objet d'une véritable attention et nourrit des incompréhensions de la part de ces stagiaires. La rémunération peut, dans leur cas et au fil des mois, avoir un caractère démobilisateur.

L'analyse des modalités de l'engagement de ces stagiaires dans le dispositif, et des effets de ce dernier sur leur parcours, ne peut faire l'économie de ces éléments de contextualisation. En dépit de ce qui les sépare les uns des autres, et en particulier leur expérience préalable des dispositifs d'insertion qui contribuent à la lassitude prématurée des plus expérimentés et aux espoirs initiaux de ceux qui le sont moins, l'urgence dans laquelle ils se trouvent de gagner un salaire, même minimum, érode leur patience au fil des mois et rend leur maintien dans le temps long de la formation difficilement tenable. Parmi les adultes dans cette situation, suivis pendant la première année de fonctionnement du dispositif dans les trois sites étudiés, aucun n'est parvenu jusqu'à l'entrée en qualification. Tous ont quitté le dispositif à l'occasion d'une promesse d'embauche et avant d'intégrer une formation qualifiante, même pour des emplois de très courtes durées.

4.1.2 Réfléchir à son avenir dans un cadre confortable et/ou gagner son indépendance pour les jeunes

Les motifs d'engagement des stagiaires les plus jeunes, orientés par la Mission locale ou incités à tenter leur chance après avoir pris connaissance du dispositif par d'autres jeunes de leur localité ou quartier, sont un peu différents. Dans leur cas, la rémunération et le temps long semblent généralement jouer dans le sens de leur engagement.

Une rémunération incitative et une durée rassurant les jeunes stagiaires

Pour ces jeunes stagiaires, âgés de 16 à 25 ans, la rémunération a un caractère très incitatif, même si tous semblent avoir intériorisé l'illégitimité de cette motivation¹⁹ aux yeux des prescripteurs et des formateurs notamment, et retardent le moment d'en parler lors des entretiens. Intégrer le dispositif leur donne accès à des ressources souvent plus élevées que celles qu'ils avaient auparavant, qu'ils soient passés par un apprentissage ou par la Garantie jeunes, et constitue un changement plus notable encore pour ceux qui sortent tout juste de l'école et n'ont jamais travaillé, ni été accompagnés dans le cadre de dispositif d'accompagnement vers l'emploi.

¹⁹ Face à l'enquêteur, les jeunes stagiaires interviewés évitent de présenter la rémunération comme le motif principal de leur engagement dans le dispositif. Il faut souvent leur poser la question pour qu'ils précisent la manière dont ils la perçoivent, ce qu'ils veulent en faire, etc.

Des obligations sexuées génératrices d'inégalités face au temps long de la formation

Sur ce point cependant, ces filles et ces garçons, dont une large part est originaire des milieux populaires, ne se positionnent pas exactement de la même manière, ce que leur socialisation sexuée et les rôles qui y sont associés semblent pouvoir éclairer. À l'exception de quelques mineures tout juste sorties du collège et très entourées familialement, les jeunes femmes interviewées perçoivent l'indemnisation de la formation comme l'occasion de quitter le domicile familial et de devenir autonomes vis-à-vis de leurs parents. Quelques-unes entendent alors échapper à des relations familiales complexes, voire maltraitantes (Mortain et Vignal, 2013). Aucune ne se projette seule : les jeunes femmes entendues s'imaginent décohabiter pour s'installer avec leur compagnon ou vivent déjà en couple. L'injonction sociale à s'autonomiser par rapport aux parents se double, pour elles, d'une difficulté à se penser en dehors des rôles de fille puis de compagne.

Les jeunes hommes font généralement preuve d'un moindre empressement à quitter le domicile parental où ils paraissent davantage dégagés des obligations familiales qui incombent aux filles, souvent mobilisées pour seconder leur mère dans les tâches domestiques et l'éducation des plus jeunes frères et sœurs. En dehors des quelques cas où les cellules familiales sont éclatées, et où le seul parent restant est trop fragilisé pour être en mesure d'accompagner son enfant, ou ne le souhaite pas²⁰, les jeunes hommes entendus évoquent peu l'opportunité de quitter le domicile familial. Tout au plus, entendent-ils passer leur permis et/ou s'acheter un véhicule (voiture, moto, scooter), comme gage de leur autonomie et comme accès à une forme de liberté, ou évoquent-ils l'idée d'épargner un peu pour l'avenir. Pour beaucoup, la rémunération de la formation est aussi l'occasion de se faire plaisir, tout en échappant à la pression des parents, rassurés de savoir leurs grands enfants occupés par leur devenir professionnel.

« Là j'ai 19 ans, je préférerais travailler quand j'aurai mes 20 ans, et là passer mon permis tranquille. »

Jalil est un jeune homme âgé de 19 ans (TRE). Fils d'un père ouvrier dans une entreprise de couverture et d'une mère peintre en bâtiment, actuellement au foyer, il est aussi le dernier de sa fratrie. Jalil a quitté l'école en cours de troisième, il y a quatre ans. Depuis, il partage son temps entre des ébauches de formation et des périodes sans activité ni formation qu'il passe enfermé chez lui, devant des jeux vidéo. C'est par des copains qu'il apprend l'existence du dispositif intégré, en 2021, et réussi à y être accepté en septembre de la même année.

S'il souhaite profiter du dispositif pour valider son attrait pour les métiers du bâtiment, il espère aussi pouvoir retarder encore son entrée dans le monde du travail, et profiter de ce dispositif qui rassure ses parents, pour mettre un peu d'argent de côté et se faire plaisir, en s'achetant un nouveau téléphone et de nouveaux jeux vidéo.

« La Play c'est bien, mais ça ne va pas me rapporter de l'argent... à part si je consacre ma vie là-dedans... Si ça ne marche pas, il faut autre chose à côté. Et je ne peux plus rien faire toute la journée et il faut se lever déjà, ça donne envie. (...) J'aime beaucoup la console, je pense que c'est ma passion ! Même avant le travail en vrai... avant le bâtiment et tout ça ! En fait, j'ai des périodes où je vais rester chez moi six mois à ne rien faire (à jouer à la Play) et il y a des périodes où je vais être souvent au terrain avec mes potes ou manger en ville... ah oui, j'ai déjà joué pendant trois jours d'affilée sans lâcher... je m'arrête pour manger quand même... mais quand j'étais petit, j'étais constipé parce que je m'empêchais d'aller aux toilettes (pour jouer) et du coup j'ai dû partir à l'hôpital... depuis tout petit en fait, je suis à fond... là je rentre, je vais voir ma copine, après je joue à fond... (...) Moi d'façons avec la paye d'ici, je vais m'acheter des trucs

²⁰ Quelques rares jeunes hommes, comme Hélios, 17 ans (TEP) ou bien Célestin, 22 ans (TEP), témoignent, eux aussi, de leur empressement à quitter le domicile familial. Dans leurs cas, la cellule familiale est très fragilisée et les place en charge de leurs parents encore présents.

pour jouer à la Play, l'ordinateur avec la lumière... je dis pas que je vais acheter tout d'un coup, mais par exemple, mettre cent euros là, par-ci par-là... »

« Mes parents ils sont fiers, bah oui... C'est toujours mieux de voir son enfant se lever le matin, que de le voir arriver à midi pour le petit déj'. (...) Et moi je vais tenir et en plus, j'ai déjà fait des stages où je travaillais, pas comme l'ouvrier qui est là, mais je travaillais beaucoup, et ils te donnent rien ; ils te donnent 50 euros, 20 euros, pour 5 semaines, alors ça tu te dis, tu peux faire les stages et être payé quand même... Moi mon envie, c'est de trouver le métier du bâtiment et puis c'est la voiture, parce que si j'ai la voiture après... et puis déjà je vais essayer de travailler avec mes oncles pour voir comment ça se passe... et moi, j'ai envie d'apprendre par le boulot, plus par le boulot que à l'écrit et tout ça... Je ne me vois pas retourner en cours... pas de chercher une formation qualifiante ; trouver direct un métier... mais là j'ai 19 ans, je préférerais travailler quand j'aurai mes 20 ans, et là passer mon permis tranquille... »

« Et puis on va dire aussi que la rémunération, elle n'est pas pareille. »

L'exemple de Hippolyte (TRE) est assez similaire à celui de Jalil. Hippolyte est un jeune garçon de tout juste 16 ans, aux cheveux blonds et aux yeux clairs. Il parle bas, avec nonchalance. Hippolyte ne semble pas plus enthousiasmé par l'école que par le travail – « *Bah en fait, j'aimais pas travailler* », dit-il pour expliquer ses échecs scolaires. Et lorsque je lui demande s'il est un peu plus motivé désormais, le « *un peu* » qu'il donne en guise de réponse, au moment où il traverse la phase du sas du dispositif, au cours de laquelle la motivation de chacun est testée, souligne le peu d'enthousiasme qu'il a à intégrer cette nouvelle formation.

Hippolyte sort d'une année en PRÉPA Apprentissage, au cours de laquelle il a fait des stages en mécanique et en vente, sans trouver d'intérêt ni à l'un ni à l'autre, et sans trouver d'employeurs. « *Ça ne me plaît pas, je m'ennuie, c'est toujours pareil... Je me suis rendu compte ça me plaît pas. J'ai fait plusieurs stages en mécanique et plusieurs stages en vente, ça ne m'a pas plu... Quand je voyais les vendeurs faire leur truc, c'est pas pour moi... (...) à la fin, je me suis désintéressé des métiers, à la fin j'ai plus cherché aussi.* » Avant cela déjà, il peinait à trouver de l'intérêt à l'école. Il explique ne pas avoir obtenu son brevet des collèges, parce qu'il n'avait pas travaillé son brevet blanc auquel il n'avait pas accordé d'importance du fait de son statut d'essai et qui, en raison du confinement, a fait office d'examen terminal.

Aujourd'hui il se verrait davantage éducateur sportif ou animateur. Mais Hippolyte ne pratique aucun sport. Il a même arrêté le foot qu'il dit pourtant aimer – « *parce qu'entre l'école et tout, j'étais fatigué...* » – et qu'il semble suivre avec assiduité à la télévision. Le dernier salaire de son apprentissage lui a d'ailleurs permis de s'acheter le maillot d'une équipe, pour plus de 100 euros et il espère bien pouvoir s'acheter une nouvelle console et Fifa 2022 avec la rémunération à venir du dispositif intégré, tout en prenant son temps pour définir son projet professionnel.

« Je vais au jour le jour. Je vais prendre mon temps pour bien découvrir ce que je veux faire, parce que l'apprentissage ça a été vite ; il y avait qu'une seule période. Là, ça peut aller jusqu'à 18 mois je crois... là (avant) c'était que 8 mois. Là je crois que j'avais besoin de plus de temps... Et puis on va dire aussi que la rémunération, elle n'est pas pareille. La Mission locale, elle m'avait dit que j'allais être payé 850 euros. En PRÉPA Apprentissage, en un mois, j'avais 320. »

Les rapports des jeunes stagiaires à l'autonomie ne sont pas sans incidence sur les manières dont ils perçoivent et investissent la formation et sa durée. Pour les plus jeunes stagiaires, souvent mineurs, le temps long est une dimension rassurante de la formation. Certains d'entre eux expriment les inquiétudes qu'ils auraient à devoir entrer sous peu dans la vie active, alors qu'ils ne savent pas précisément ce qui leur conviendrait ou non et qu'ils se sentent encore trop jeunes. Ils entendent profiter de la durée du dispositif pour prendre le temps de tester des métiers, de mieux se connaître

et de définir un projet ajusté à leurs désirs, ce qu'ils estiment n'avoir pas pu faire avant, par manque de maturité ou d'espace approprié et ajusté à leur rythme. En ce sens, le dispositif intégré est aussi envisagé comme une parenthèse retardant l'entrée dans la vie professionnelle et repoussant le moment où ils devront se confronter à l'ensemble des contraintes liées au travail.

Du temps et une sécurité financière : « C'était une aubaine... »

Julien, 24 ans (TEP), témoigne de l'importance du temps et de la rémunération, rendant possible et envisageable le temps long de la formation : « *Alors de base ce qui m'a intéressé, au début on m'a parlé de la formation, tout ce qu'il y avait de plus normal on va dire. Que ça soit le bilan de compétences, accompagnement des formateurs, des choses comme ça ! Donc ça déjà, c'était très intéressant, ne serait-ce que pour moi et euh... faire justement un bilan sur... sur ce que j'étais capable de faire et... qu'est-ce qui pouvait concorder avec ce que je voudrais faire ou pas ? Et surtout après on m'a parlé de la rémunération justement qu'il me... c'était une aubaine, c'était tout simplement un soulagement qui me permettrait justement de ne pas travailler en intérim et de faire quelque chose à côté pour voir ce que je veux faire de moi tout simplement ! »*

Cependant, si elle est initialement rassurante pour l'ensemble des jeunes, la durée de la formation entre rapidement en concurrence avec le projet d'une partie d'entre eux, en particulier les jeunes femmes et les jeunes immigrés²¹, engagés dans une dynamique d'autonomisation. Certaines stagiaires ayant pris un logement autonome dès leur inscription dans le dispositif se confrontent rapidement à des difficultés économiques face auxquelles l'accès rapide à l'emploi se présente comme une possible voie de sortie, possibilité que le passage par la qualification peut retarder.

4.1.3 Revenir vers le monde du travail dans un cadre rassurant pour les chômeurs de longue durée et les inactifs

Les adultes n'ayant jamais travaillé ou pas travaillé depuis plusieurs années constituent une troisième catégorie de stagiaires dans leur manière d'appréhender la durée et la rémunération du dispositif. Si, comme les travailleurs précaires, ils hésitent au moment de s'engager dans le dispositif intégré, c'est pour des raisons différentes. Pour eux, la durée de la formation semble être son principal atout.

Un temps long et rassurant, permettant l'engagement des plus craintifs

Parmi ces stagiaires, se comptent des femmes pas ou peu qualifiées n'ayant jamais travaillé ou ayant suspendu tôt leur activité professionnelle pour élever leurs enfants et/ou pour suivre leur époux dans le cadre d'une migration internationale. Au fil des années et à force de resserrement sur la sphère domestique, ces femmes ont perdu confiance en elles, cependant que leurs diplômes et leurs expériences passées ne paraissent plus valorisables. À leurs côtés, se trouvent aussi des hommes aux abords de la trentaine, avec des parcours souvent plus chaotiques, mêlant des ruptures professionnelles et familiales, et des problèmes de santé – physique et mentale – ou des problèmes judiciaires.

Ces stagiaires ont en commun une très faible estime d'eux-mêmes. Leur confiance en eux est fortement altérée, de sorte qu'ils craignent initialement de ne pas être capables de se conformer aux

²¹ Les rares jeunes stagiaires rencontrés ayant récemment immigré sans être accompagnés de leurs parents sont un peu plus dotés scolairement que leurs homologues non immigrés : plusieurs ont *a minima* un baccalauréat en poche et sont venus en France pour poursuivre leurs études. Ceux-là ont aussi un rapport différent à la formation. Ils en attendent une qualification rapide, afin de compenser le déclassement provoqué par la migration et la perte de reconnaissance de leurs acquis et afin d'accéder au plus vite à un emploi jugé intéressant. Ils espèrent donc une revalorisation rapide et n'entendent pas s'inscrire dans le temps long proposé.

exigences de la formation, de ne plus savoir comment se comporter en groupe, de ne pas réussir à adopter un rythme quotidien jalonné de contraintes. Dans cette configuration, au moment de s'engager dans le dispositif, le temps long de la formation est sécurisant : il semble pouvoir contenir les échecs, les faux pas et les balbutiements. Il rassure et permet à certains de s'engager dans le dispositif, malgré leurs doutes et leurs craintes.

« Est-ce que je vais être capable ? »

Vincent est un homme d'une quarantaine d'années, doté d'un bac. Il intègre le dispositif après plusieurs années de difficultés liées aux faillites successives de ses employeurs, pour lesquels il travaillait dans le domaine du bâtiment, puis à une longue maladie, qui l'a tenu à distance du travail. Au moment de s'engager dans le dispositif, il doute un peu de sa capacité à répondre aux exigences, même premières, de la formation, comme réussir à se lever le matin notamment.

« Bah en fait, le fait d'avoir été en inactivité professionnelle depuis longtemps, moi je me suis... je me demandais : "Est-ce que je vais être capable de faire cette formation, d'avoir une activité quasiment à temps plein ?" Je me suis dit... bah, du jour au lendemain, on n'a pas d'engagement professionnel et se retrouver à se lever tous les matins, à rentrer tous les soirs... » (Vincent, 41 ans, TRI)

« Un temps de protection, une bulle »

Fanny, dotée d'un bac +5, n'a pas travaillé depuis plus de deux années au moment de son entrée dans le dispositif. Après deux formations de très courte durée, auxquelles elle n'a trouvé qu'un caractère occupationnel, vide de sens, elle apprécie le caractère long et stable du dispositif intégré, qui donne le temps de la réflexion et de la construction d'un projet viable – un temps qu'elle juge rare et réparateur.

« J'étais prête à tout abandonner, je m'apprêtais à vivre avec mes 500 euros comme un petit soldat, et là c'est tombé pile pour moi. Quand il m'a décrit le dispositif et qu'on allait vraiment être accompagné et vraiment suivi par la même personne, les mêmes références et que ça allait être sur du long terme et pas juste des outils par-ci par-là, je n'y croyais pas ! (...) Et là, avec PRÉPA Rebond, j'ai des intervenants qui encadrent et qui disent : "Là, tu as le droit de te donner le temps de..." ce que je ne m'autorisais pas du tout à entendre et à vivre. Cette société et Pôle emploi, je ne me sentais pas autorisée de me poser pour, peut-être, enfin faire le bon choix. Parce que là tous les deux ans et demi, c'est des remplacements, des congés maternité, des CDD et je n'en peux plus... » (Fanny, 56 ans, TEP)

Une rémunération pour compenser la mise en danger ?

Avant d'entrer dans le dispositif intégré, ces stagiaires vivaient du RSA, de l'ASS ou n'avaient pas de revenus en raison de leur inactivité. La rémunération proposée dans le cadre de cette formation leur fait donc gagner au minimum 200 à 300 euros par mois et leur laisse espérer une amélioration de leur niveau de vie. Si, malgré son niveau, cette rémunération paraît moins déterminante pour eux que le temps long et l'accompagnement social intégré au dispositif, elle permet néanmoins de parer aux coûts indirects de la remise en activité, tels que les coûts des cantines scolaires, de l'essence ou des transports en commun, et empêche ainsi que ces coûts ne soient des motifs supplémentaires de refus de la formation. Par exemple, Vincent, en tant que personne reconnue comme travailleur handicapé, reçoit 1 530 euros en contrepartie de sa participation au PRDI, ce qui fait augmenter de plusieurs centaines d'euros par mois les ressources de sa famille. Il compte se servir de la rémunération pour se stabiliser économiquement et se préparer pour l'avenir : *« On va faire les écureuils, on va mettre à côté, parce que j'ai aussi le projet de l'achat d'une voiture. » (Vincent, 41 ans, TRI)*

Face aux inquiétudes et aux réserves dont ces stagiaires font part avant de s'engager et dont témoignent certains prescripteurs ayant dû les rassurer et les encourager, la rémunération semble pouvoir faire contrepoids.

Ainsi, dès leur inscription dans le dispositif, les stagiaires considèrent sa rémunération et sa durée à l'aune de leurs ressources économiques préalables et de leur rapport à l'emploi. Plus ces ressources sont faibles et leur éloignement de l'emploi est grand, plus la durée de la formation rassure et plus sa rémunération est incitative. Ces deux dimensions n'opèrent pas de la même manière pour les travailleurs précaires, pressés de retravailler ou, au moins, de retrouver un niveau de ressources supérieur aux 850 euros proposés, et pour les jeunes femmes en quête d'autonomie, qui aspirent à gagner un salaire plein au plus vite.

4.2 LA DURÉE DU DISPOSITIF INTÉGRÉ À L'ÉPREUVE DU TEMPS

Au fil des mois passés au sein du dispositif intégré, les modalités d'éloignement de l'emploi des stagiaires, les ressources qu'ils percevaient en amont de la formation et les projets dont ils sont porteurs continuent d'expliquer que les travailleurs précaires soient pressés de finir, pour recouvrer un salaire, tandis que les jeunes, les garçons et les mineurs surtout, tempèrent le moment de partir. Cependant, d'autres éléments, davantage liés aux contenus et au déroulement des formations elles-mêmes, contribuent à comprendre la manière dont certains continuent de s'investir tandis que d'autres se découragent face au temps long de la formation, avec le risque de l'abandonner.

La durée de la formation a été, dès sa conception par la Région des Pays de la Loire, un objet de réflexion. Alors que son temps long était considéré comme nécessaire pour faire accéder à la qualification avant l'emploi, il était aussi perçu comme un possible facteur de découragement pour des personnes très éloignées de l'emploi, tant au moment de s'engager qu'en cours de formation. En articulant la formation autour de différentes phases, la Région des Pays de la Loire entendait alors faciliter la projection des stagiaires et limiter leur lassitude ou leur découragement, en faisant en sorte que le dispositif ne se présente pas comme un « long couloir » avec pour seule finalité lointaine la qualification, mais comme une succession d'étapes ayant, chacune, un objectif et un contenu différents. Cette ambition est renforcée par la traduction opérationnelle des consignes du cahier des charges concernant le contrat individuel de formation que le stagiaire signe avec l'organisme de formation dès son entrée dans le dispositif : les organismes de formation choisissent de mettre en place un système d'avenants de courte durée, définis à partir d'objectifs décidés entre le stagiaire et l'équipe pédagogique. Il s'agit ainsi de donner du rythme au dispositif, afin qu'il fasse sens pour des stagiaires qui, du fait de leur précarité sociale, sont pour beaucoup pris dans « du temporaire permanent » (Fieulaine, 2007). Cela leur laisse peu de maîtrise du présent, et moins encore de l'avenir, de sorte qu'ils peinent, plus que d'autres, à se projeter et à s'inscrire sur la durée. Le temps de la formation et la perception que les stagiaires en ont – qui tantôt contribue à leur stimulation : « *Je n'ai pas vu le temps passé* », tantôt nourrit leur découragement : « *De décembre jusqu'à juin, c'est une formation qui ne se finit pas...* » – sont omniprésents dans les entretiens, en particulier dans ceux des stagiaires non mineurs, pressés par leurs obligations sociales et/ou moins habitués que les plus jeunes, tout juste sortis du système scolaire, à passer des journées entières en dehors de chez eux, si ce n'est, pour les travailleurs précaires, dans le cadre d'un emploi qui, le plus souvent, engage le corps.

Encadré. La plus ou moins forte « élasticité » des phases de préqualification selon le territoire : des droits différents à la formation ?

PRÉPA Rebond fait partie des dispositifs dits « sans couture », c'est-à-dire qui visent à proposer une offre de formation aux personnes éloignées de l'emploi sans rupture, de l'action de remobilisation à l'emploi, en passant par un travail de formation préqualifiante puis qualifiante, reposant sur la

construction d'un projet professionnel. Comme l'indique la partie 2.3, le parcours théorique imaginé dans le cahier des charges se scinde en plusieurs étapes : une phase sas de deux semaines, suivie d'une phase de construction du projet professionnel ; une fois le projet validé par un jury intervenant à la fin de la deuxième phase, le stagiaire s'engage dans la phase de formation qualifiante à la sortie de laquelle il est suivi pendant trois mois.

Les organismes de formation se différencient cependant en matière d'organisation pédagogique. Si les différentes étapes du temps de formation sont cadrées par le cahier des charges, leur durée et leur contenu varient plus ou moins d'un site à l'autre. Après la période de sas d'une durée de deux semaines sur les trois sites enquêtés, la phase qui précède l'entrée en qualification peut être plus ou moins structurée. Sur deux sites, elle est constituée d'une phase d'orientation et de construction de projet professionnel, avec une plus ou moins forte élasticité selon les parcours des stagiaires. Même quand, sur le papier, cette phase est découpée entre plusieurs sous-périodes, elle ne l'est pas dans sa mise en œuvre effective : *« C'est bien d'avoir mis comme ça parce que ça affiche un peu nos intentions, nos objectifs pédagogiques, (...) mais cette limite là (...), elle est impossible à définir. On ne peut pas au final identifier deux phases très différentes. »* (Coordinateur pédagogique)

En revanche, cette phase est nettement séparée sur le troisième territoire entre une étape « orientation » d'environ cinq mois, consacrée à la construction du projet professionnel mais aussi à la formation des compétences psychosociales, et une étape « tremplin », plus individuelle et n'excédant pas huit semaines, durant laquelle l'accompagnement porte, pour ceux qui en ont besoin, sur la finalisation du projet professionnel et les compétences clés. Alors qu'une prolongation de la phase « tremplin » peut en principe être demandée auprès de la Région, tout comme une suspension du parcours pendant trois mois, permettant au stagiaire de sortir du dispositif pour travailler, ces modalités favorisant l'élasticité des parcours en préqualification sont finalement peu utilisées sur ce territoire ; dans le dernier cas, notamment à cause des contraintes administratives. Dans la plupart des cas, au terme des huit semaines de l'étape « tremplin », le stagiaire sort du dispositif s'il ne parvient pas à intégrer une formation qualifiante avant cette date limite. Par ailleurs, le recours à l'achat de places en formation qualifiante dans des organismes hors du groupement, initialement préconisé sur ce troisième site comme moyen de contourner les difficultés de chaînage des interventions du préqualifiant et du qualifiant au sein du groupement, et d'accélérer l'accès à la formation s'est aussi révélé impraticable : l'organisme de formation a appris au cours de la première année de mise en œuvre du dispositif que les conditions de financement d'un des bailleurs de fonds institutionnels proscrivent finalement le maintien des stagiaires dans le dispositif s'ils se forment hors groupement. On peut se demander si cette modalité d'organisation consistant, dans les pratiques, à circonscrire la durée des phases de préqualification constitue une limitation des droits des stagiaires à la formation (qui pourrait peut-être être plus longue ailleurs dans la Région). Ou, comme cela a été voulu par l'organisme de formation, un levier efficace pour maintenir la motivation des stagiaires et assurer la qualité de l'intervention, en réunissant les conditions de l'innovation pédagogique, particulièrement poussée sur ce site. Comme nous allons le voir dans le chapitre 7 et ci-dessous, les parcours plus longs ne mènent pas forcément à la formation qualifiante ou à l'emploi.

4.2.1 Le temps court, rassurant et mobilisateur du sas

La période de sas qui, dans tous les organismes de formation, est organisée sur une période courte d'une quinzaine de jours, scandée de séances de découverte, d'apprentissage sur soi, de connaissance des autres et d'évaluation des niveaux de chacun, est souvent appréciée. Et rares sont les stagiaires quittant le dispositif à ce stade. Cette étape courte et balisée paraît rassurer les personnes éloignées de l'emploi en leur laissant un espace-temps pour mesurer leur capacité à reprendre un rythme journalier obligeant à se lever à heure fixe, à respecter des horaires et à articuler vie familiale et formation, sans se sentir obligées, à ce stade, de s'engager sur du long cours.

« Je pensais que ça devait être difficile et finalement non. »

Amanda est une femme d'une quarantaine d'années, originaire du Gabon. Elle a immigré en France voici cinq ans pour suivre le père de ses enfants, de qui elle est désormais séparée. Amanda travaillait au Gabon dans le cadre scolaire, mais elle n'a pas retravaillé depuis son arrivée en France et vit très refermée sur ses enfants. Elle a donc d'importantes appréhensions à intégrer une formation telle que le dispositif intégré.

Après quelques semaines cependant, elle se dit fière et satisfaite d'avoir retrouvé l'occasion de rythmer ses journées et de leur donner sens : *« Quand je me réveille, je fais tout vite fait, je ne dis même plus que je vais en formation, quand je parle à mes enfants ; je dis que je vais au travail ! Ça me fait plaisir, ça me fait plaisir de rebondir comme ça quoi. Parce que pour moi être matinale, c'est quelque chose que je n'ai pas fait depuis longtemps, je pensais que ça devait être difficile et finalement non, je viens très tôt même ici ! »* Après quelques semaines de formation, elle admet être très fatiguée en rentrant chez elle le soir : *« Quand j'arrive ici, quand je rentre au début, je suis cassée, je n'en peux plus. »* Mais cette fatigue est compensée par la satisfaction que lui procure son nouveau statut social qui, chaque matin, lui permet de dire à ses enfants qu'elle part *« au travail »*.

Les travailleurs précaires, plus habitués aux rythmes du travail, apprécient au contraire le sas comme un temps suspendu, échappant, si ce n'est pour l'heure du réveil, aux obligations et à la rapidité d'exécution demandée dans le cadre des emplois qu'ils occupent habituellement. Le sas constitue l'occasion de se poser, d'avoir du temps pour prendre du recul, et de tisser des liens entre ce qu'ils ont fait par le passé et savent faire et ce qu'ils souhaitent faire à l'avenir. Cette parenthèse, parce qu'elle se double d'espaces d'échanges dédiés à l'avenir, se distingue des autres temps d'inactivité qui peuvent ponctuer leurs trajectoires professionnelles entre deux contrats, et qui sont davantage subis. La période du sas les incite donc généralement à s'engager plus avant.

Pour les plus jeunes, la notion de temps semble prendre ici moins d'importance. Pour eux, la bienveillance des premiers échanges et le suivi individualisé, qui distingue le dispositif intégré de l'école avec laquelle beaucoup entretiennent un rapport malheureux ou défiant, paraissent être des dimensions plus importantes et explicatives de leur satisfaction à être là.

4.2.2 Le temps élastique de la définition du projet professionnel

La durée du dispositif intégré prend un tout autre visage durant la phase de définition du projet professionnel qui s'étire, pour certains stagiaires, sur plus de huit mois. C'est à cette période intermédiaire entre la pré-découverte de la formation et l'entrée en formation qualifiante que les différentes mises en œuvre du dispositif, selon les organismes en ayant la responsabilité, semblent peser le plus sur les perceptions que les stagiaires ont de la durée de la formation. Ces mises en œuvre contribuent, d'une part, à faire varier la durée objective de cette phase. Elles concourent, d'autre part, à moduler son appréhension par les stagiaires, y compris lorsque sa durée est similaire d'un site à l'autre.

La plus ou moins longue durée de cette phase, entendue ici comme une dimension objectivable en nombre de semaines ou de mois, tient non seulement au temps que chaque stagiaire met à définir son projet, mais aussi au temps qui sépare l'identification d'une formation qualifiante ajustée à ce projet et son ouverture. Au moment de penser le dispositif intégré, la Région des Pays de la Loire avait espéré que l'intégration d'organismes de formation préqualifiante et qualifiante au sein de mêmes équipes²² contribuerait à faciliter les passerelles de l'un à l'autre, voire à autoriser l'entrée des stagiaires, au fil

²² Ici, le mot « équipe » fait référence aux groupements susceptibles de répondre, ensemble, au marché public de la Région pour la mise en œuvre du dispositif.

de l'eau, au sein des organismes de formation qualifiante. Les réalités observées dans les trois sites de l'étude sont plus nuancées. Les rapprochements entre structures ont effectivement permis des passerelles avec, par exemple, dans certains sites, un accès facilité aux plateaux techniques pour les stagiaires du dispositif ou l'organisation, à leur intention, de journées de découverte de métiers dans certains organismes de formation qualifiante. Mais les rapprochements opérés n'ont pas été jusqu'à modifier, pour les faire coïncider, les calendriers de ces organismes. Tandis que les organismes de formation préqualifiante ont essayé de procéder à des entrées régulières de stagiaires au fil de la première année d'ouverture²³ du dispositif, les organismes de formation qualifiante ont continué d'accueillir leurs stagiaires par sessions calées sur leurs calendriers habituels. Par ailleurs, de nombreux stagiaires du dispositif ont cherché des apprentissages, plutôt que des formations qualifiantes. Lorsqu'ils ont choisi une qualification dont la certification est portée par l'Éducation nationale, ils se sont trouvés dans l'obligation d'attendre la rentrée scolaire 2021-2022, y compris lorsque leur choix était arrêté et leur maître d'apprentissage trouvé bien en amont²⁴.

Face à cette réalité, partagée d'un territoire à l'autre, les organismes n'ont pas interprété le cahier des charges du dispositif intégré de la même manière. Comme nous l'avons déjà vu, certains organismes ont permis aux stagiaires de sortir du dispositif en attendant leur entrée en qualification ou en alternance, rompant en quelque sorte le principe du « sans couture ni rupture ». D'autres ont tenté de maintenir les stagiaires dans le dispositif coûte que coûte, quitte à les faire revenir sur des apprentissages tels que la rédaction de la lettre de motivation ou d'un curriculum vitæ considérant que ceux-ci sont toujours perfectibles.

Dans ce cas, les semaines d'attente séparant la définition du projet de l'entrée en formation qualifiante, ou en apprentissage, ont souvent suscité la lassitude et l'insatisfaction des stagiaires. Par leur caractère redondant et occupationnel, les activités proposées n'ont que rarement permis que ce temps fasse sens. Tenus de rester en formation alors même que leur projet était défini et leur choix arrêté, certains stagiaires, les adultes surtout, ont alors eu l'impression d'être prisonniers du dispositif et de sa temporalité. Au temps rythmé et dynamisant du sas s'est substitué un temps élastique, s'apparentant, pour les stagiaires maintenus dans le dispositif en attendant leur formation, à du temps perdu, et décourageant une partie d'entre eux.

« Les journées sont tellement longues... »

Catherine est une femme de 52 ans (TRE), dotée d'un niveau bac et entrée parmi les premières au sein du dispositif intégré. Catherine a été assistante vétérinaire pendant près de 15 ans avant que d'importants problèmes, sur lesquels elle ne s'attarde pas, ne la contraignent à quitter son poste et à fuir son environnement familial. Catherine a alors cherché à se reconstruire, vivant au jour le jour, de ses allocations-chômage, du RSA puis, plus tard, de l'ASS.

²³ En TRE, 38 stagiaires y ont été accueillis entre le 2 novembre 2020, date d'entrée de la première promotion du dispositif intégré sur ce site, et le 18 octobre 2021, date permettant d'obtenir des données sur une année de fonctionnement. Les entrées se font par promotion, à l'espacement irrégulier. 8 stagiaires sont entrés en novembre, 6 en décembre, 7 en mars, 5 en mai, et enfin 12 en octobre.

En TRI, le 28 septembre 2020, les premiers stagiaires du dispositif intégré sont accueillis sur trois sites : 6 sur TRI1, 12 au TRI2 et 8 sur TRI3, soit 26 stagiaires. En décembre de la même année, un nouveau site TRI4 accueille 10 stagiaires. En février 2021, 9 stagiaires arrivent sur TRI5 et en mars 2021, les premiers sites – TRI1 (5), TRI2 (9) et TRI3 (11) – accueillent leur seconde promotion. En septembre 2021, 7 stagiaires sont accueillis sur un nouveau site, TRI6.

En TEP, du lancement du dispositif, le 14 septembre 2020, jusqu'au 27 septembre 2021, 38 stagiaires ont accédé à la période de sas pour des durées variant de quelques jours à plusieurs mois, dont 25 sur TEP1 et 13 sur TEP2. Depuis fin septembre 2021, d'autres stagiaires ont été accueillis, qui n'apparaissent pas dans les données quantitatives produites.

Si les entrées des stagiaires ont été régulières au cours des premiers mois, elles se sont espacées par la suite pour laisser place à un recrutement trimestriel plutôt que mensuel. En septembre 2020, 5 stagiaires sont entrés dans le dispositif en TEP1, puis 6 autres en novembre, 6 en mars, 4 en mai et 4 en septembre. Sur TEP2, 7 stagiaires sont entrés en octobre 2020, 5 en mars 2021 et un seul en septembre 2021. On recense donc cinq promotions pour les TEP1 et trois pour TEP2.

²⁴ Les stagiaires choisissant un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP), par exemple, n'ont pas cette contrainte.

Ce n'est qu'en 2018, après avoir rencontré un nouveau compagnon qu'elle s'installe en Pays de la Loire et que sur les conseils de sa conseillère emploi, elle postule pour le dispositif intégré.

Catherine a, dès son arrivée dans le dispositif, une définition très précise de son projet professionnel. Elle souhaite se former en comptabilité pour soutenir l'activité de son compagnon. Lorsque nous la rencontrons, elle a déjà réalisé un stage dans ce domaine, au sein duquel elle semble avoir donné satisfaction, et a repéré la formation qualifiante de son choix. Mais celle-ci n'ouvre ses portes que six mois après notre rencontre. Dans ce contexte, Catherine peine à trouver le sens de son maintien dans le dispositif, si ce n'est pour en toucher la rémunération et parce que son projet est très arrêté et précis. Elle s'agace d'autant plus de cette attente que ses formatrices cherchent à la convaincre de tester d'autres métiers et de réorienter son projet professionnel pour le conformer aux attendus du dispositif intégré, censé cibler des secteurs professionnels en tension dont la comptabilité ne fait pas partie.

Dans ce contexte, Catherine ne sait expliquer comment les mois à venir vont être occupés, ni le sens de cette occupation. Elle subit la durée de la formation, ce qui suscite chez elle un profond ennui : *« Heureusement que j'ai mon téléphone. (...) À un moment donné, je ne peux pas rester comme ça à rien faire. (...) Il y a des fois, les journées sont tellement longues, que j'aurais envie de m'endormir, c'est fatigant. »*

Scansions temporelles et engagement du corps comme facteurs de mobilisation

Le caractère mobilisateur ou démobilisateur de la phase de définition des projets professionnels ne tient pas uniquement au rapport à l'emploi des stagiaires, ni aux variations objectivables et mesurables de sa durée. Il dépend aussi beaucoup des façons dont les organismes de formation s'emparent du temps de cette phase et l'organisent. Le rythme et la nature des activités proposées semblent alors déterminants.

Deux modalités d'organisation de cette phase se distinguent d'un organisme à l'autre. Certains organismes paraissent très soucieux de fixer aux stagiaires des objectifs réguliers, de court terme, et de se tenir aux calendriers prévus, pour maintenir la mobilisation des stagiaires et éviter qu'ils ne décrochent. Cela peut se traduire, par exemple, par l'obligation faite aux stagiaires de trouver et réaliser un stage par mois et d'en rendre compte dans une forme instituée, ou par la régularité des rendez-vous avec le professionnel en charge de l'accompagnement social, ou encore par la mise en œuvre d'une diversité d'actions pour rythmer les semaines. Les stagiaires ont alors peu de temps vacants non fléchés : ils sont guidés dans la manière de l'investir, ce qui semble contribuer à leur mobilisation et à leur intérêt.

« Je n'ai pas vu la semaine passer. »

Mathilde est une jeune stagiaire de 24 ans (TEP), qui a arrêté l'école en classe de troisième. Jusqu'à ses 18 ans, Mathilde est passée de la Garantie jeunes à des remises à niveau. Depuis, elle enchaîne les missions en intérim et les périodes de chômage ; c'est d'ailleurs à l'occasion de l'une d'entre elles que sa conseillère Pôle emploi l'oriente vers la Mission locale, puis la Mission locale vers le dispositif intégré.

Pour expliquer que le dispositif intégré lui plaît, Mathilde rappelle combien elle a le sentiment que le temps y passe vite. Elle associe cette contraction du temps à la diversité d'activités proposées et aux choix qu'elle peut opérer entre toutes ces activités. *« Oui, ça se passe bien ! Je n'ai pas vu la semaine passer, mais ça se passe bien ! (...) Je trouve que cette formation elle donne beaucoup de liberté, et c'est ça que je trouvais cool ! Par exemple, je vais prendre un exemple, les cours de sport qu'on avait, bah c'était super ! On visitait partout, on faisait du vrai sport, enfin on était libre de faire des trucs que dans le scolaire on ne peut pas faire ! (...) C'est... c'était super il y avait plein de possibilités, plein de choix, on pouvait faire plein de trucs, c'était super ! »*

Dans d'autres organismes, l'encadrement temporel des stagiaires est plus lâche. Les échéances entre chaque objectif sont plus longues, les scansion temporelles imaginées au lancement du dispositif se distendent progressivement, les rendez-vous mensuels et hebdomadaires ne sont pas maintenus de façon systématique (signature des avenants, bilan de stage, rendez-vous avec l'accompagnant social). Ceci contribue au délitement progressif du sens et de l'intérêt de ces rendez-vous pour les stagiaires : si l'institution ne les honore pas, c'est qu'ils ne sont pas indispensables. De plus, cela suppose que les stagiaires soient eux-mêmes en capacité d'organiser leur temps de présence, de lui donner sens et de s'auto-discipliner, ce qui constitue une réelle difficulté pour la majeure partie d'entre eux.

Les stagiaires adultes ayant quitté les bancs de l'école depuis longtemps ont généralement peu de marge de manœuvre dans l'organisation de leur temps. Les travailleurs précaires occupent souvent des postes de travail où la contrainte extérieure est forte et où ils disposent de peu d'autonomie dans l'organisation de leurs tâches, tandis que les « très éloignés » de l'emploi ont, pour leur part, perdu l'habitude de se projeter et d'organiser leur temps, et sont plus souvent dans une logique de réaction face aux urgences que de projection au long cours. Aussi, sont-ils assez démunis et désabusés face aux temps dont ils disposent dans certains organismes de formation. Beaucoup ne savent pas comment investir ce temps laissé à leur responsabilité et s'ennuient. Le temps libéré de contraintes extérieures s'apparente à du temps vide, élastique, qui s'échappe et se répète, et nourrit leur lassitude et leur démobilisation.

Cet ennui est accentué lorsque l'absence de scansion temporelles se redouble d'une obligation à rester assis, dans une salle, devant un bureau ou un ordinateur, ce qui est difficile pour l'ensemble de ces stagiaires, et plus encore peut-être pour les travailleurs précaires habitués à exercer des métiers qui engagent le corps. De nombreux stagiaires vivent le fait de rester assis sur une chaise comme une absence d'activité, et associent le temps passé ainsi à du temps perdu. Pour eux, l'action passe par le corps et le mouvement. Ils assimilent le fait de réfléchir ou d'écrire au fait de « *ne rien faire* », ce qui, paradoxalement, les épuise et les démobilise. *A contrario*, les périodes de stages sont généralement appréciées, notamment parce que les journées bien remplies, avec des tâches précises à accomplir, y semblent moins longues.

« On ne fait rien, on ne fait rien, on ne fait rien. »

Amanda, qui n'a pas travaillé depuis plusieurs années, mais s'occupait de ses trois enfants en bas âge avant d'intégrer le dispositif intégré, ne comprend pas de devoir passer autant de temps dans le dispositif, sans occupations palpables. Elle aussi quittera le dispositif avant d'entrer en qualification.

« Moi je suis là depuis décembre, vous vous rendez compte... (...) Tout le monde se dit : "On ne fait rien, on ne fait rien, on ne fait rien." Quel est ce genre de formation ? On ne sait pas... on s'est fait avoir... (...) De décembre jusqu'à juin, c'est une formation qui ne se finit pas... »

Ainsi, l'ennui et la démobilisation qui y est associée sont-ils d'autant plus palpables que les activités proposées sont formellement très proches des formes scolaires, des apprentissages descendants et didactiques adossés à l'écrit et la parole, plutôt qu'à l'expérience corporelle. À l'inverse, lorsque les organismes varient les supports et les formats, s'appuyant sur le sport, le théâtre, le jeu, les plateaux techniques, la rencontre avec des professionnels, l'immersion, chacun trouve des modalités qui lui conviennent mieux que d'autres et la variété permet de susciter l'adhésion (voir la partie 5.1). Elle limite pour le moins l'impression de déjà-vu et de redite, ainsi que l'ennui et la démobilisation qui y sont associés. Elle limite aussi les départs prématurés du dispositif.

Si tous les stagiaires du dispositif intégré sont identifiés comme étant « éloignés de l'emploi », tous ne sont pas dans des rapports à l'emploi ni dans des situations sociales et familiales similaires, ce qui explique pour partie leurs rapports différenciés à la durée et la rémunération de la formation. Tandis que les plus jeunes, en particulier les jeunes garçons qui vivent chez leurs parents, y voient l'occasion de retarder leur entrée dans la vie professionnelle, tout en ayant une rémunération leur laissant plus

de marges de manœuvre que la Garantie jeunes ou l'absence totale d'activité, pour les adultes, le temps et la rémunération du dispositif intégré recouvrent d'autres réalités. Là où les inactifs et les chômeurs de longue durée sont d'abord rassurés par le temps long du dispositif, les travailleurs précaires, en particulier ceux qui ont déjà expérimenté des dispositifs d'insertion, le voient comme une entrave à l'emploi et à l'accès à un salaire. Au fil des mois cependant, le découragement face au temps long de la formation gagne de plus en plus de stagiaires. La démobilisation peut être renforcée par les modalités concrètes de formation proposées. Elle est particulièrement forte là où les organismes de formation délaissent l'organisation du temps présent, pour ne soutenir que le projet de qualification à moyen terme, donnant aux stagiaires le sentiment d'être seuls responsables de l'organisation du temps qui passe en attendant la qualification. Cette perception peut limiter leur adhésion au projet de qualification et contribuer au départ prématuré d'une partie d'entre eux. La démobilisation est plus fréquente aussi lorsque les activités proposées sont calquées sur les formes scolaires et n'engagent pas assez le corps. Le chapitre suivant cherche à voir si les activités pédagogiques et le collectif mis en place lors des phases de préqualification parviennent à pallier le risque de rupture liée au temps long de l'accompagnement.

CHAPITRE 5. LES PHASES DE PRÉQUALIFICATION : ENTRE TRAVAIL COLLECTIF ET INDIVIDUALISATION DES PARCOURS

L'une des spécificités du PRDI est de proposer un accompagnement individualisé qui, pendant les phases de sas et de construction du projet, a néanmoins une forte dimension collective car les stagiaires se forment en groupe et sont ainsi amenés à fréquenter quotidiennement un centre de formation. Ce chapitre s'interroge sur les effets sur les expériences des stagiaires des contenus pédagogiques (5.1) et des logiques de constitution de groupes (5.2) de cette formation collective.

Précisons d'emblée que les effets de la formation sur les stagiaires ne dépendent pas uniquement de son organisation, telle que celle-ci est définie institutionnellement par un cahier des charges ou des protocoles des organismes de formation. Cela va dépendre de deux ensembles de caractéristiques. D'une part, les stagiaires eux-mêmes présentent une certaine hétérogénéité, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ils ont des attentes différentes selon leurs caractéristiques et leur parcours préalable. Ils agissent sous des niveaux de contrainte variables, notamment en matière de revenus et de mobilité. Enfin, ils arrivent dans le dispositif avec une certaine expérience de la formation, elle-même variant d'un individu à un autre, allant des seuls souvenirs de l'école (généralement douloureux) aux différents usages de la formation continue et des dispositifs d'insertion, usages parfois conséquents pour certains d'entre eux. D'autre part, la perception de la formation par les stagiaires va dépendre du contexte dans lequel elle se déroule. Le contexte temporel a beaucoup d'importance ici, l'étude ayant été réalisée en période de pandémie : le Covid-19 a impacté la formation de plusieurs manières, comme nous le verrons plus bas. Mais il s'agit surtout de la façon concrète dont la formation est mise en œuvre.

Pendant les phases de préqualification, l'innovation pédagogique s'articule étroitement avec le temps de la formation (cf. la partie 4.2) et un autre axe central développé par PRÉPA Rebond, à savoir l'individualisation, qui s'impose compte tenu de l'hétérogénéité du public et la nécessaire adaptation aux besoins de chacun. Dans ce chapitre, nous montrerons que la recherche des organismes de formation du bon « dosage » des différentes innovations produit des résultats distincts en termes de modalités d'acquisition des compétences et de cohésion des groupes.

5.1 UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE À GÉOMÉTRIE VARIABLE

L'innovation pédagogique est un axe important du dispositif. Elle est prescrite par la Région dans le cadre du marché public, et les organismes de formation se sont engagés à proposer des formes innovantes. L'enjeu est important. Il s'agit certes de proposer des voies originales et efficaces d'acquisition de compétences, mais également (et peut-être est-ce là le plus important) d' enrôler des stagiaires supposés plutôt rétifs à toute formation compte tenu de leur parcours antérieur. Dans cette partie, nous soulignerons que la réception des modalités pédagogiques du dispositif dépend de la capacité du stagiaire à trouver un sens aux activités proposées, vis-à-vis de ses propres projets, contraintes et échéances. Du côté des organismes de formation, les choix faits en termes d'approches pédagogiques sont également étroitement associés à l'organisation pédagogique des parcours : selon la place accordée au travail collectif ou, au contraire, aux méthodes sollicitant plus l'autonomie des stagiaires, comme celles mobilisant le numérique, les moyens humains et matériaux sollicités pour la construction de parcours de formation « élastiques » et individualisés sont plus ou moins importants.

Encadré. Déclinaisons pédagogiques du cahier des charges pendant les phases de préqualification

La Région Pays de la Loire à l'initiative de l'expérimentation met en avant dans son cahier des charges l'importance de l'innovation pédagogique, encourageant les organismes de formation à imaginer de nouvelles pédagogies dégagées de leur appareil scolaire et adossées à l'univers professionnel. Elle incite à démultiplier les formats, à investir les plateaux techniques et valorise la mise en situation professionnelle, cherchant tout autant à attirer et maintenir des stagiaires dans la formation, qu'à éclairer et consolider leurs choix professionnels (dans les domaines prescrits), avant l'accès à l'emploi.

Cet axe pédagogique du dispositif est d'ailleurs, dès le départ, un élément de différenciation affiché par les organismes de formation mandataires. Lorsque nous les avons rencontrés, les organismes de formation enquêtés insistaient sur la singularité de leur offre par rapport à celles des autres organismes, afin de souligner leur originalité ou ce qu'ils pensent être leurs points forts. Certains décrivaient les outils dédiés à l'estime de soi et aux pédagogies actives. D'autres valorisaient le caractère ludique et novateur des outils d'apprentissage proposés, par exemple avec les lunettes 3D de découverte des métiers, ou en insistant sur la dimension « sans papier et sans crayon ». D'autres encore mettaient en avant leur acculturation récente aux outils de formation à distance et leur capacité à les mobiliser, tant en cas de crise sanitaire que pour s'ajuster aux demandes d'individualisation des parcours de formation.

En d'autres termes, tous ont mis en avant l'innovation en termes d'outils pédagogiques. Ils proposent, à travers ces outils, un cadre d'apprentissage distinct des cadres d'apprentissage traditionnels et, en particulier, distinct du cadre scolaire que les stagiaires visés ont généralement déjà éprouvé avec souffrance. « ... *Il y a des gens, ils n'y arrivaient pas à l'école, mais quand c'est appliqué, ils comprennent le sens* », explique un responsable du dispositif sur le versant qualifiant.

Toutefois, au-delà des intentions, les conditions effectives de mise en œuvre révèlent des écarts peu visibles sur le papier. Loin des ambitions pédagogiques affichées, un des sites fait apparaître une approche assez conventionnelle de la formation, portée par des formatrices au statut précaire et peu outillées en matériel pédagogique. L'organisation même des salles de formation témoigne d'une approche relativement classique et didactique. Dans les petites salles de formation partagées entre différents dispositifs, les tables des stagiaires font face au bureau de la formatrice, ne manquant pas de rappeler la disposition des salles de classe, à ceci près qu'ici le partage des salles empêche leur appropriation par les différents groupes qui s'y succèdent. Les murs demeurent donc vierges de décoration, d'affiches ou de toute autre forme d'appropriation. À l'inverse, sur un autre site, les lieux de formation sont dédiés à un seul groupe de stagiaires tout au long des phases de formation collective et comprennent différents espaces (salle de cours, espace informatique, cuisine et espace de convivialité) qui donnent à voir des signes d'appropriation collective tant sur le plan pédagogique que sur le plan social : différentes configurations de table pour favoriser les interactions en groupe, travail des stagiaires affiché aux murs). Sur ce site, les discours des stagiaires soulignent à quel point le jeu est mobilisé dans la salle de cours comme outil d'apprentissage : selon un stagiaire (24 ans), la phase sas consiste à apprendre à se connaître et à s'exprimer en groupe, à travers des jeux « *mais qui avaient un sens un peu caché ! Enfin il y avait toujours un petit... un petit truc derrière quoi, soit pour nous apprendre à être plus collectifs entre nous ou savoir comment... comment les autres fonctionnent et s'adapter et tout ça. Et ça, c'était plutôt sympa, ça faisait moins formation, enfin scolaire quoi.* » L'usage d'activités de ce type ne se limite pas à la phase sas qui se veut entièrement « sans papier et sans crayon », mais continue lors du travail sur les compétences clés, la définition du projet professionnel et la connaissance de soi réalisé pendant la phase de construction du projet professionnel. Sur ce site, comme sur un autre des trois étudiés, les professionnels diversifient les outils de la transmission en s'appuyant, par exemple, sur des jeux de rôle ou encore des *escape games* ou en faisant appel à des intervenants sportifs pour travailler la cohésion de groupe, ou à des comédiens pour aborder les questions de prise de parole, de posture, etc.

5.1.1 Les approches pédagogiques éloignées de la forme scolaire accueillies favorablement par les stagiaires

Ce que les stagiaires expriment, pour la plupart plus ou moins explicitement, dans les entretiens rejoint les constats faits par nombre d'études sur les publics en difficulté : une expérience douloureuse de la formation qui s'enracine dans l'expérience du décrochage scolaire, sous une forme ou une autre (difficultés d'apprentissage, désintérêt, ennui, etc.). Beaucoup ont quitté l'école tôt pour entrer dans un monde du travail peu qualifié et précaire :

« L'école, pffff... »

Charlie, âgé de 24 ans, a quitté l'école depuis plus de 7 ans lorsqu'il intègre le dispositif intégré. Il en conserve un souvenir désabusé : *« L'école [soupon] bah j'ai toujours eu du mal un peu avec ça ! Je ne sais pas, ça doit être l'environnement ou... ou peut-être moi, je ne sais pas, je n'arrivais pas à m'acclimater au système d'éducation, donc j'ai décroché assez rapidement. J'ai quand même eu mon brevet des collèges, ça j'étais content ! Mais oui, après j'ai complètement laissé tomber, c'est là où je suis parti plus à travailler enfin j'ai commencé j'avais à peine 17 ans euh... tout ce qui est saison viticole dans l'agriculture en général. »* (Charlie, 24 ans, TRI)

Cette expérience de l'école est associée à la passivité de la position assise (sur une chaise), mais aussi de la théorisation ou de la réflexion sans application pratique, par opposition à l'activité où « on bouge », où le corps est en mouvement et qui donne aux stagiaires le sentiment de « faire quelque chose » de leur temps. Si les stagiaires partagent tous plus ou moins ce passif scolaire, il en est tout autrement de la formation continue. Alors que les plus jeunes, tout juste sortis du système scolaire, découvrent ce nouvel environnement de formation, d'autres, par leur parcours, ont parfois déjà une véritable « carrière » des dispositifs de formation. De ce fait, ils disposent d'éléments de comparaison leur servant d'indicateurs d'évaluation de la formation qu'ils suivent.

Dans l'ensemble, les stagiaires décrivent des pratiques assez éloignées de la forme scolaire. Ils peuvent le faire de manière positive, à la manière de Sophie :

« Des fois, c'est divers et varié, des fois quand il fait beau, on essaie de varier des temps de sortie, des temps de... c'est ça qui est chouette, c'est pas trop, trop tout le temps, enfin on a des temps assez cool. » (Sophie, 18 ans, TRI)

Victor, de son côté, se dit aussi agréablement surpris de découvrir un modèle éducatif fondé sur un format moins scolaire et des rapports moins hiérarchiques avec les intervenants :

« Je pensais pas que c'était comme ça, je pensais que c'était comme des cours... et pas du tout. Non, franchement, j'aime bien... (...) F., c'est pas un prof, donc c'est beaucoup mieux, on peut beaucoup mieux parler avec, on a des pauses... » (Victor, 20 ans, TRI)

Mais cela peut être aussi un peu plus critique, quand un stagiaire utilise ironiquement la référence à la colonie de vacances :

« Et du coup, ça s'est fait beaucoup par activité ludique et je me suis dit, mince, c'est bizarre, ça me donnait l'impression d'être comme en colonie de vacances, vous voyez. » (Vincent, 41 ans, TRI)

Si ces stagiaires considèrent les approches pédagogiques alternatives innovantes parce qu'elles se distinguent de l'école, ces approches sont mobilisées de façon différente selon le site. C'est d'ailleurs sur l'aspect pédagogique du dispositif que les écarts de mise en œuvre sont les plus criants. Alors que sur TRI et TEP, les stagiaires indiquent effectivement avoir eu un panel d'activités très diverses, et notamment beaucoup d'activités à l'extérieur du centre, l'éloignement de la forme scolaire est moins évident pour TRE. La connaissance d'autres dispositifs vécus antérieurement permet en effet à certains stagiaires de relativiser l'innovation pédagogique sur ce site, en reprenant la référence à la chaise :

Enquêteur : *Et alors euh... cette formation-là, la PRÉPA Rebond euh... est-ce que vous trouvez ça différent des autres formations ?*

Nassim : *Ça revient au même mais c'est juste la différence, on est tout le temps en train de... on est toute la journée à rester sur une chaise, ça c'est... les autres soit on reste comme ça, soit on a des déplacements visiter une entreprise... des activités à l'extérieur.*

Enquêteur : *Et là non ?*

Nassim : *Là non on reste là sur une chaise mais on travaille quand même, c'est juste c'est ça ! Rester pendant toute la journée tous les jours comme ça sur une chaise moi c'est... (Nassim, 26 ans, TRE)*

En revanche, des stagiaires rencontrés sur d'autres sites racontent une mise en œuvre pédagogique impliquant la rencontre d'un ensemble d'acteurs du territoire via des ateliers ou des activités sportives, la visite d'entreprises et de plateaux techniques, et la réalisation de projets artistiques et culturels ou de chantiers participatifs. Sur un autre site, plusieurs stagiaires tiennent à décrire comment ils ont conçu, développé et réalisé un projet collectif, chacun occupant un rôle spécifique. Facilement reliées à des objectifs de développement de compétences professionnelles et communicationnelles, ces pédagogies par l'action et par projet (Leclercq et Béjot, 2018) ont un sens pour de nombreux stagiaires, les mobilisent et contribuent à la cohésion du groupe. En revanche, elles sont moins appréciées si elles sont considérées comme empiétant trop sur la raison principale d'être dans le dispositif, à savoir la recherche d'emploi.

5.1.2. Des activités ludiques ne faisant pas toujours sens, surtout pour les stagiaires plus âgés et les plus pressés de trouver un emploi

Sur les trois sites, le travail sur le projet professionnel et sur les techniques de recherche d'emploi « apparaît être la clé du 'raccrochage' du stagiaire » (Leclercq et Béjot, 2018). Les récits des stagiaires valident cette approche. Le développement de compétences en lien avec la recherche d'emploi est clairement valorisé par les stagiaires, même lorsqu'ils disent s'ennuyer à réaliser une lettre de motivation par employeur et à retravailler sur le CV. L'écart est par ailleurs frappant entre la façon dont ils décrivent ce qui se rapporte aux stages (outre le stage lui-même, tout le processus de recherche, de prise de contact, etc.) et ce qui se rapporte aux autres dimensions de la formation (remise à niveau, travail sur les compétences psychosociales, etc.). Alors que le premier domaine est décrit avec précision et intérêt, en en soulignant les enjeux, surtout quand le stage correspond à un projet professionnel en construction, le second est souvent décrit de manière plus vague. L'échange suivant, entre une enquêtrice et un jeune stagiaire, souligne la difficulté de ce dernier à raconter le contenu de ses journées au sein de l'organisme de formation :

Enquêtrice : *« Et hum... comment ça se passe les journées ? Une journée type ici dans le dispositif ? Vous arrivez le matin vous faites quoi en général ? »*

Léo : *« Alors là je ne pourrais pas vous dire c'est souvent... c'est beaucoup de choses ! Ça change tout le temps, c'est jamais les mêmes choses ! » (Léo, 16 ans, TEP)*

Les organismes de formation se sont pourtant engagés à faciliter le développement des compétences clés et socioprofessionnelles (voir la partie 2.1.2) par le biais de méthodes pédagogiques alternatives. Sur les trois sites, des approches associant le jeu à l'acquisition et au renforcement des savoirs de base comme le français et les mathématiques, et du savoir être se donnent à voir. Elles restent pourtant inégalement appréciées. Là encore les différences selon l'âge sont notables. Alors que pour les plus jeunes, pour lesquels la rupture scolaire est encore récente, cette approche « formation » est une véritable découverte, les stagiaires plus âgés et/ou plus dotés en capitaux culturels restent plus circonspects quant aux enjeux des activités « ludiques ». Vincent, 41 ans (TRI), détenteur d'un baccalauréat, est parmi ceux qui attendent une approche pédagogique plus formelle au début du

dispositif et n'apprécie pas la place accordée au jeu : « *J'accroche pas du tout. Je dis pas que c'est nul, mais il paraît que c'est ça qui se fait maintenant.* »

En fait, se pose la question du sens que donnent les apprenants à leur formation. Si Sophie (18 ans, TRI) est effectivement capable de relier une activité ludique à une compétence cognitive (« *en maths, on fait des sudokus* »), ce n'est pas le cas pour tous les stagiaires. La question du sens est posée explicitement par plusieurs stagiaires : « *Moi je ne comprends plus rien à ce qui se passe.* » (Jimmy, 21 ans, TRE) ; « *On est là pourquoi ? Voilà. On est là pourquoi ? Qu'est-ce qu'on est venu faire et tout ?* » (Amanda, 43 ans, TRE). Le sens donné à la formation par les stagiaires est étroitement lié à leur rapport à l'emploi. Par exemple, sur un site, l'organisme de formation s'attache à développer les compétences sociales et civiques des stagiaires en leur proposant des activités culturelles et sportives. Celles-ci sont très appréciées par les plus jeunes ou les moins pressés de sortir, qui les voient comme une opportunité de se remobiliser et de développer des compétences et des capacités d'expression dans un cadre bienveillant. En revanche, les travailleurs précaires ou les adultes se trouvant dans l'urgence financière acceptent moins facilement d'y passer du temps. Ainsi, Hamid, 26 ans (TRI), dont le projet professionnel est ficelé avant d'entrer dans le dispositif et qui n'attend que de pouvoir accéder à la formation qualifiante, n'estime pas avoir besoin de séances de méditation ou de théâtre et, même s'il reconnaît avoir fait « *des choses sympas* », il a l'impression de perdre son temps.

Si les attentes des stagiaires sont déterminantes dans leur appréciation des modalités pédagogiques de formation, les explications données par les formateurs du sens des activités qu'ils proposent, vis-à-vis d'un but précis, contribuent aussi à influencer la perception que les stagiaires ont de leur utilité ; notamment lorsque ce but est énoncé dès le début de la formation. Par exemple, les stagiaires distinguent clairement l'intérêt de développer la connaissance de soi, surtout lorsque cet objectif est relié à celui de l'insertion professionnelle :

« Truc tout bête les jeux de cartes... on choisit ses cartes sur nos comportements, sur nos capacités etc. et en fait ben j'ai découvert pas mal de choses. » (Yanis, 24 ans, TEP)

« On a fait connaissance avec le groupe... On avait parlé un peu de notre scolarité, de ce dans quoi on avait travaillé avant, et dans quoi les autres nous verraient travailler... quel poste on pourrait occuper. Et après on a dit dans quoi on avait travaillé et là c'était plutôt drôle parce qu'il y avait des gens de la formation qui me voyaient gendarme. Alors que pas de tout ! » (Daniel, 31 ans, TRI)

« Mais autrement je ne savais pas que j'avais une facette de moi comme ça qui aimait bien la clientèle. » (Mathilde, 24 ans, TEP)

« J'avais jamais eu l'occasion d'en faire auparavant et j'aime bien tout ce qui est tout ça, concentration sur soi-même, le travail sur soi-même, les valeurs, on a vu les quatre accords toltèques, par exemple. » (Benjamin, 16 ans, TEP)

Dans le cadre de ces activités ludiques, le collectif est sollicité comme levier de développement des compétences. Elles dépendent alors d'une bonne cohésion du groupe (qu'elle contribue parallèlement à renforcer) ; alors que les pédagogies plus focalisées sur la simple recherche d'emploi et tournées vers l'outil numérique sont plus individuelles.

5.1.3 La place centrale du numérique : une innovation accélérée par la crise sanitaire, inégalement appréciée

Le numérique occupe une place singulière au sein du Socle de connaissances et de compétences professionnelles créé en 2015. L'influence de ce référentiel sur le cahier des charges techniques du

PRDI se manifeste dans l'accent mis sur « *le développement de la compétence numérique* »²⁵ qui devient « *une obligation pour tous les stagiaires afin de leur permettre d'acquérir un socle de base nécessaire à leur autonomie dans leur vie professionnelle comme dans leurs démarches personnelles.* » (CCTP, p. 12). Le recours à l'outil informatique et au numérique dans le cadre d'une formation destinée au public PIC constitue en effet un enjeu sensible. Les personnes les moins diplômées, aux bas revenus et connaissant un rapport difficile à l'écrit sont celles qui se tiennent le plus à distance d'internet, même si des usages et niveaux d'équipement différents se donnent à voir, selon l'âge notamment (Pasquier, 2022). Par ailleurs, les métiers d'ouvrier et d'employé des services vers lesquels s'orientent les stagiaires sont ceux qui « *n'ont pas ou peu d'usage d'Internet sur leur lieu de travail* » (*Ibid.*, 17). Cet enjeu a été mis en relief pendant la pandémie du Covid-19. En effet, le basculement vers la formation à distance pose des questions particulières pour les publics socialement éloignés de la formation du fait de la distance physique créée entre le stagiaire et le formateur, mais aussi du fait des contraintes qu'impose l'organisation de la formation à domicile pour des stagiaires disposant de peu de ressources (espace restreint, manque de solutions de garde d'enfant ou de matériel informatique). Une fois passé le premier confinement de mars à juin 2020, la réponse institutionnelle a été de maintenir l'accueil en présentiel des publics considérés comme ayant besoin d'un encadrement pédagogique en présentiel ou qui sont confrontés à des risques de fracture numérique. Au motif qu'ils sont moins autonomes et ont besoin d'être suivis en présentiel pour maintenir leur motivation, les stagiaires du dispositif intégré ont ainsi pu accéder normalement aux lieux de formation pendant les deuxième et troisième confinements. Dans ce contexte, l'impact de la crise du Covid-19 sur les pratiques pédagogiques semble ainsi moins important que dans d'autres domaines de l'éducation. On peut tout de même observer un recours plus important au distanciel dans certains cas, comme nous allons le voir.

Même sans tenir compte des effets de la crise sanitaire, l'outil numérique occupe clairement un rôle central dans le travail de formation et est considéré comme vecteur essentiel de l'individualisation de l'accompagnement pédagogique permettant au formateur de varier les supports, tester les niveaux de connaissances et différencier les matériaux pédagogiques en fonction des besoins et projets professionnels des stagiaires. Lors de nos observations, les PC, ordinateurs portables, smartphones sont très présents dans les espaces de formation, dont certains disposent d'une salle informatique dédiée. Les organismes de formation ont aussi souvent choisi de mobiliser les financements obtenus via le dispositif intégré pour faire l'acquisition de matériel informatique. Sur un site en particulier, des outils informatiques dédiés, conçus pour permettre aux stagiaires d'avancer à leur rythme sur des recherches spécifiques, sont présentés comme la solution pour permettre l'individualisation des parcours. Une formatrice, récemment recrutée et particulièrement mobilisée, raconte les supports à partir desquels les stagiaires travaillent, supports qu'elle a construits pour partie :

« J'ai monté plusieurs supports au niveau pédagogique. J'ai fait un « padlet » pour une remise à niveau en français, avec différents modules dedans, pour apprendre à se connaître, gérer ses émotions, son stress et de la remise à niveau en français. Et puis il y a un autre module sur la recherche d'emploi. Donc je peux les mettre sur le « padlet » et ils vont sur ce qu'ils ont envie de faire ; ou je les guide, là par exemple, j'ai trois personnes qui ont besoin d'une remise à niveau en français... Après on fait du cas par cas, de table en table, et puis j'ai différents supports : des exercices de français et de papiers sous le coude ; ils ont le « padlet » et X (un logiciel dédié) – ils ont aussi ce support. Il y a Word, Excel, de l'informatique... Donc le vendredi soir, on fait aussi des « Kahoot » sur ce qu'on a vu dans la semaine : on en fait sur le CV, les compétences... On fait aussi des petits bacs des métiers pour apprendre sur les métiers... »

²⁵ La compétence numérique renvoie non seulement à la maîtrise de l'outil informatique mais aussi à celle des « enjeux et usages du numérique, dont font partie les médias et l'information » (Maroun, 2022).

Sur ce site, qui organise des entrées régulières dans le dispositif, le recours à l'outil informatique semble répondre à la nécessité à la fois d'individualiser les apprentissages et de pouvoir accueillir un nombre de stagiaires toujours plus important.

Du côté des stagiaires, l'outil informatique s'impose tant dans leur recherche d'emploi que dans leurs démarches quotidiennes et administratives. Cependant, les propos des stagiaires mettent en évidence un éventail de rapports très variés à l'outil informatique et au numérique : Joseph (27 ans, TRI) a passé un an et demi dans un établissement de formation de développeurs ; alors que Salomé (22 ans, TEP), qui a quitté l'école après le primaire, ne savait pas comment manipuler une souris avant que sa formatrice lui montre. Plusieurs stagiaires racontent qu'ils ne savaient pas répondre par mail à une annonce pour un poste qui les intéresse, avant leur entrée en formation (c'est le cas de Jimmy, 21 ans, TRE, Coline, 50 ans, TEP et Éric, 35 ans, TRE, par exemple) ; alors que d'autres ont déjà un certain nombre d'acquis mais reconnaissent avoir besoin de se « *remettre dans le bain* » pour reprendre les mots de Justine (41 ans, TEP). Sans surprise, le rapport à l'outil informatique et au numérique s'associe étroitement au niveau scolaire, à l'âge et aux expériences professionnelles passées. Ainsi, Géraldine (44 ans, TRI), malgré ses craintes initiales, arrive à réactiver des compétences acquises lors de sa formation initiale, qu'elle pensait avoir oubliées après avoir travaillé comme assistante maternelle pendant douze ans. La facilité avec laquelle elle parvient à accomplir les tâches informatiques liées à la recherche d'emploi la conforte dans son projet de s'orienter vers les métiers du secrétariat.

« Donc tout ça je savais faire avant, et en quelques années on perd très très vite ! [...] Même là enfin moi changeant d'ordinateur, me repérer sur un nouvel ordinateur, un nouveau logiciel mais au final ça revient tout seul. Mais là on se dit « ah bah quand même ! » parce que moi j'ai des notions de bureautiques d'avant, Bac SMS tout ça et du coup ça revient ! » (Géraldine, 44 ans, TRI).

Le rapport entre niveau de diplôme et niveau de maîtrise de l'informatique est cependant à nuancer à l'aune de la démocratisation du numérique (Pasquier, 2022) : un bon nombre de jeunes se sont auto-formés par exemple. Ni Charlie (24 ans, TRI) ni Pascaline (17 ans, TRI) n'ont obtenu de diplôme de second cycle scolaire mais tous les deux disent bien se débrouiller en informatique. Charlie a utilisé la rémunération du PRDI pour s'équiper d'un ordinateur portable, alors que Pascaline compte se doter d'une tablette, après qu'elle aura remboursé ses dettes auprès de sa mère. Pour ces stagiaires, la rémunération soutient les objectifs pédagogiques de la formation de développer les compétences numériques des stagiaires et le dispositif apparaît comme un lieu de diminution des effets de la fracture numérique. Par ailleurs, si l'accent mis sur l'informatique dans les approches pédagogiques est plus poussé sur certains sites, aucun des stagiaires ne critique explicitement la difficulté des tâches informatiques qu'on leur propose de réaliser et plusieurs disent avoir beaucoup progressé dans ce domaine. La quasi-totalité des stagiaires qui en parlent apprécient la possibilité que présente la formation pour être guidés dans la rédaction et la mise en page d'un CV et de lettres de motivation : ils sont peu nombreux à connaître les normes de ceux-ci, même lorsqu'ils ont un niveau scolaire égal ou supérieur au baccalauréat. Une petite part des stagiaires reste cependant résistante à l'injonction à s'adapter à cet univers fondé sur l'écrit et la communication par l'intermédiaire du CV et du courriel. Brandon (23 ans, TRI), par exemple, reconnaît malgré lui l'utilité de l'informatique pour la recherche d'emploi ; mais considère l'interaction en face-à-face comme gage de la franchise et de l'authenticité (Lahire, 1993) d'un employeur :

« J'ai dit que de toute façon si l'entreprise elle n'a pas le temps de prendre cinq minutes pour parler avec moi, ça ne m'intéresse pas d'aller dans une entreprise comme ça, je ne vais pas m'y plaire et je ne veux pas y travailler » (Brandon, 23 ans, TRI).

À entendre les récits des stagiaires, le dispositif apparaît comme un lieu où il est possible de développer ses compétences numériques. Celles-ci ont été particulièrement sollicitées ces dernières années : plusieurs jeunes racontent avoir eu des difficultés ou même avoir décroché de l'école lorsqu'ils se retrouvent contraints de suivre des cours en distanciel. Le recours au distanciel reste alors modéré

dans les lieux de formation. Toutefois, la formation à distance a pu favoriser le maintien dans le dispositif de stagiaires traversant des périodes de bifurcation personnelle (déménagement, rupture) ou connaissant des difficultés temporaires pour assister à la formation en présentiel. Audrey a ainsi pu continuer à suivre des cours pendant que la nourrice de ses enfants se faisait opérer, mais a trouvé que ce mode d'apprentissage n'est pas sans difficultés.

« Audrey : Bah là pour l'instant, on a trouvé la solution de faire de la formation à distance mais bon à force de rester à la maison, bah je ne vois pas les... la formation à distance ce n'est pas pareil que quand on est en face de la formatrice, donc c'est pour ça là que j'ai trouvé quelqu'un là à partir de la semaine prochaine pour que moi, je puisse venir à la formation l'après-midi.

Enquêtrice : Oui parce que le distanciel est assez difficile à suivre et à mettre en place ?

Audrey : Ben des fois oui, c'est assez difficile parce que des fois j'ai mes enfants qui crient, qui se chamaillent, qui font que de se taper dessus donc des fois... des fois ils ne me laissent pas faire ce que j'ai à faire pour la formation... » (Audrey, 37 ans, TRI)

La crise du Covid-19 induit un recours au numérique qui est peut-être plus important que ce qu'il n'aurait été autrement. Comme tout outil pédagogique, le numérique implique des contraintes pour les organismes et les stagiaires, en même temps qu'il ouvre des espaces de possibilités et de liberté. Bien que les compétences numériques représentent une compétence fondamentale selon le cahier des charges, on peut questionner l'intérêt d'une utilisation très prononcée de ces outils pour les stagiaires qui vivent mal la position assise et les pédagogies passives.

5.1.4 L'expérience des métiers : entre la découverte des métiers en groupe et les stages individuels

Il y a une certaine unanimité à considérer que les actions de formation ont pris en compte l'objectif d'individualisation énoncé dans le cahier des charges : « C'est vraiment basé sur le projet de chacun individuellement. » (Sophie, 18 ans, TRI) La question est de savoir ce qui fonde ces projets. Comme nous l'avons vu précédemment, ils peuvent être très flous ou très divers, mêlant rêves d'enfant et découvertes d'opportunités récentes dans une sédimentation construite au fil des ans : « À la base quand j'ai commencé, j'avais plusieurs projets, j'en avais pas mal ! Donc je voulais travailler soit auprès des chevaux, soit auprès des enfants, agent de sécurité ou peintre en bâtiment. » (Audrey, 37 ans, TRI)

Au-delà des activités de définition du projet réalisées dans la salle de cours, les organismes de formation développent plus ou moins, selon le site étudié, différents types d'opérations pour soutenir la découverte des métiers et le développement des projets. Nous présenterons dans le détail deux d'entre eux : la visite collective auprès des entreprises ou des centres de formation professionnelle et les stages.

Les partenaires territoriaux : des personnes-ressources pour les stagiaires

À des degrés différents, les organismes de formation ont misé sur des activités de découverte des métiers en dehors du centre de formation pour mobiliser les stagiaires et susciter l'intérêt pour les secteurs en tension. Englobant des visites d'entreprises, plateaux techniques de plusieurs jours et chantiers de participation, ces activités sollicitent différents acteurs du territoire, comme les entreprises partenaires des centres de formation et les professionnels des membres du groupement relevant de la formation qualifiante qui, dans certains cas, sont rémunérés pour le développement d'expériences immersives permettant de découvrir les univers professionnels en lien avec leur activité. Les stagiaires plébiscitent ces actions qui les mettent en contact avec les professionnels. Pour Noémie, 43 ans (TRI), restée pendant plusieurs années au foyer pour s'occuper de ses enfants, tout en travaillant de temps en temps comme intérimaire, la découverte des métiers au cours de ces visites représente une plus-value du dispositif qu'elle compare favorablement à l'école. En revanche, les activités de la formation ressemblant le plus à la forme scolaire la démobilisent :

« C'est cette partie-là qui me plaît, c'est pas comme à l'école, on est assis, on t'explique machin (...), il y a des phases comme ça, et là, c'est moins plaisant (...) à mon âge, ça m'intéresse mais c'est plus fatiguant. » (Noémie, 43 ans, TRI)

Toutefois, ces expériences dépassent le seul intérêt professionnel pour certains stagiaires. Ils décrivent souvent ces rencontres et sorties comme une expérience qui, tout au moins, augmente leur connaissance du territoire.

Des visites qui relient les stagiaires aux acteurs du territoire

Âgés de 21 à 24 ans, Charlie et Mathias, frères, et leur ami Brandon habitent tous dans une commune de moins de 3 000 personnes et choisissent tous d'entrer au dispositif au même moment dans le même groupe lorsqu'il s'ouvre dans le centre social à 10 minutes de chez eux. Alors que Charlie souhaite quitter sa commune pour emménager avec sa copine dans une commune voisine plus grande, mais toujours rurale, les trois jeunes hommes entendent tous rester dans la région à long terme et s'intéressent aux métiers de l'agriculture et de la viticulture, en tension sur leur territoire. Ils ont tous les trois quitté l'école avant d'obtenir un diplôme de second cycle. Au moment de notre entretien, ils développent tous des projets professionnels en cohérence avec leur sensibilité écologique et comparent les différents producteurs et éleveurs visités au prisme de celle-ci. Ils disent avoir surtout apprécié les visites de fermes biologiques, appelant les maraichers par leurs prénoms et décrivant les tâches effectuées à leurs côtés de manière détaillée. Au-delà des connaissances pratiques qu'elles apportent, ces visites font prendre conscience à Brandon qu'il n'est pas seul et qu'il peut trouver un environnement de travail qui correspond à ses valeurs personnelles : *« C'est qu'on découvre plein de personnes parce qu'il y a des visites, et dans ces visites, on rencontre des personnes qui sont un peu comme moi, avec les mêmes valeurs, les mêmes principes et ça c'est très intéressant parce qu'on se rend compte qu'il y a plus de gens comme nous. »* (Brandon, 23 ans, TRI). Pour ces stagiaires, ces visites ouvrent le « champ des possibles » (Zunigo, 2010, 67), confortent une orientation professionnelle et diminuent leur sentiment d'isolement.

Sans mener nécessairement au développement d'un projet professionnel, les sorties et visites sont emblématiques d'une approche pédagogique par l'action s'éloignant de la forme scolaire et sont appréciées des stagiaires. Mais là où les pédagogies s'organisent autour des métiers en tension initialement pressentis pour le dispositif intégré, le choix régional de supprimer le fléchage des secteurs envisageables dans le cadre du PRDI (voir la partie 2.1.1) peut amoindrir la cohérence des visites professionnelles pour les stagiaires dont le projet professionnel ne s'y rapporte pas. Il nécessite alors des ajustements de la part des organismes de formation afin d'assurer l'individualisation des parcours²⁶. Ces méthodes de formation questionnent aussi la stabilité des équipes pédagogiques. L'organisation d'activités à l'extérieur est essentiellement portée par le coordinateur du groupement, pour la planification des plateaux techniques par exemple, mais les formateurs peuvent aussi proposer d'organiser les visites à certaines entreprises ou certains lieux culturels. Ce type d'organisation, chronophage et nécessitant la construction de partenariats (avec les structures du qualifiant, les entreprises), est plus ou moins réalisable selon les conditions de travail des intervenants (voir l'encadré au début du chapitre 6) et l'invariabilité des interlocuteurs. Enfin, la crise sanitaire a quelque peu limité le recours aux plateaux techniques : sur un site, la fermeture pendant les périodes de confinement des lycées professionnels hébergeant les plateaux techniques a aussi compliqué l'organisation de visites pendant les mois suivant les confinements compte tenu de la demande locale et du fait que le PRDI, en tant que dispositif de formation préqualifiant, n'est pas prioritaire pour l'accès aux équipements.

²⁶ Par exemple, sur un site, un stagiaire développant un projet professionnel dans le domaine du recyclage raconte avoir pu visiter seul une déchetterie pendant que ses collègues visitaient une entreprise dans le domaine agricole.

Le stage : un sine qua non de la formation qui motive de nombreuses entrées dans le dispositif

Le stage joue un rôle essentiel dans le passage du rêve au projet réalisable, c'est-à-dire une qualification accessible compte tenu de l'offre de formation et des contraintes que subissent les stagiaires (de mobilité notamment). Dans certains cas, il est le lieu où les stagiaires doivent faire le « deuil » de leur projet initial (Zunigo, 2010). Il représente ainsi un instrument important de l'individualisation des parcours au sein des groupes et intervient rapidement au début des phases de préqualification. À la sortie de la phase sas, les stagiaires doivent trouver un stage démarré généralement quatre à six semaines après l'entrée en formation. Le stage sollicite l'autonomie du stagiaire et si celui-ci est guidé par le formateur – dans certains cas, par l'accompagnatrice sociale –, il doit en principe trouver lui-même un maître de stage : sur deux sites sur trois, un après-midi par semaine est banalisé pour le démarchage individuel auprès des entreprises en dehors des centres de formation. Le stage s'associe à une contrainte car sans stage, le stagiaire ne reçoit pas une partie de sa rémunération. Il s'agit sûrement de l'activité à laquelle les stagiaires attribuent le plus d'importance : la possibilité de faire des stages motive de nombreuses entrées dans le dispositif. Au moment d'entrer en formation, les stages sont perçus comme répondant à deux besoins : sortir de la période d'inoccupation « *le fait du rythme des stages !* » (Eliot, 17 ans, TEP) et permettre l'accès à un employeur : « *Refaire des stages, redécouvrir le travail et trouver un patron* » (Adam, 17 ans, TEP). Les récits des stagiaires distinguent généralement deux types de stages : les stages de découverte où l'on « teste » un métier pour aller au-delà des représentations qu'on peut en avoir en se confrontant à un univers professionnel ; et les stages de « confirmation » du projet professionnel ou de mise au travail et de pratique du métier, qui sont souvent compris par le stagiaire (et le formateur) comme un moyen de faire ses preuves auprès d'un employeur en vue d'une éventuelle embauche.

Si le stage est très globalement valorisé par les stagiaires, on constate des différences selon le rapport à l'emploi à l'entrée en formation. Certains travailleurs précaires ayant déjà fait l'expérience de très nombreux métiers ou les stagiaires qui ont déjà eu une véritable carrière des dispositifs d'insertion, qui interviennent souvent à la suite d'une filière professionnelle à l'école, peuvent avoir l'impression d'avoir fait le tour de certains secteurs. C'est le cas de Victor qui s'engage dans la formation sur un site où le bâtiment est identifié dans la présentation du dispositif par l'organisme de formation comme un secteur cible ; mais qui après une 3^e prépa pro, et un CAP plâtrerie et plaquiste, a déjà « *essayé tous les métiers du bâtiment* » (Victor, 20 ans, TRI). À l'inverse, un nombre relativement important de jeunes déscolarisés arrive dans le dispositif avec un projet professionnel déjà ficelé et attend seulement de réaliser des stages pour trouver un employeur : c'est le cas de Kilian par exemple, qui rêve d'être pâtissier depuis tout jeune mais qui s'est mal entendu avec son maître de stage lors de son CAP Pâtisserie, n'a pas pu valider son stage et a ensuite quitté le lycée. Dans d'autres cas, le stage peut être l'occasion de faire un pas de côté par rapport au projet initial. C'est ce qu'a vécu Eliot, fils d'un boulanger, qui se voyait devenir pâtissier avant de faire un stage dans le cadre du PRDI :

« C'est compliqué en gros euh... avant d'arriver dans cette formation je voulais faire pâtissier ! Je suis arrivé dans cette formation il y a eu le sas machin... après on a commencé à chercher des stages, je suis allé dans une boulangerie et bah là où je suis actuellement dans ma boîte. Mon patron m'a dit qu'en gros je ne pouvais pas faire de stage en pâtisserie parce que c'était une saison qui était... qui allait vite, ce n'était pas possible ! Par contre, il pouvait m'inscrire en boulangerie ! Et de là j'ai commencé la boulangerie, j'ai adoré ! » (Eliot, 17 ans, TEP)

Du côté des adultes chômeurs de longue date qui se retrouvent souvent dans une logique de reconversion à la suite d'une période d'inactivité parfois provoquée par des problèmes de santé, les stages servent généralement à tester leur aptitude physique pour certains métiers et l'adéquation entre ceux-ci et leurs besoins en matière d'horaires et de rémunération.

Le stage représente une dimension du dispositif qui semble incontournable aussi bien pour les stagiaires que les formateurs et dans ce sens ne s'apparente pas à une innovation du dispositif. Toutefois, ces expériences d'immersion dans le monde du travail ne semblent pas représenter de

simples parenthèses à la formation en groupe. Au-delà du travail réalisé pour trouver un stage et préparer l'entrée en stage (travail sur le comportement, la ponctualité, la présentation de soi), les stages deviennent, sur les trois sites étudiés, un support pour une réflexion collective sur les prérequis des métiers qui peuvent amener à une prise de conscience par le stagiaire des besoins en formation associés à différents emplois. Tout comme une bonne appréciation par le tuteur de stage peut renforcer le projet professionnel du stagiaire, un avis négatif peut représenter un revers considérable, conduisant la formatrice à proposer de nouvelles pistes d'orientation ou à travailler sur la confiance en soi du stagiaire.

Devant l'incapacité du stagiaire à trouver un stage en lien avec son projet initial, le travail réalisé autour du projet peut finalement se traduire par une forme d'orientation contrainte. C'est ce qu'a connu Amanda (43 ans, TRE), souhaitant reprendre une activité d'encadrement des enfants qu'elle réalisait plus jeune dans son pays d'origine, alors que le dispositif l'avait orienté vers une formation d'accompagnement des personnes âgées, ce qui a contribué à son décrochage de formation.

Au niveau des stages, la crise du Covid-19 a aussi profondément perturbé les choses, en rendant les stages incertains, en fermant de nombreuses possibilités de stages pour les activités touchées par les confinements et les couvre-feux :

« Là j'avais un troisième stage à faire lundi mais avec... avec l'état actuel, et ça tombe bien : j'allais appeler la fleuriste parce que elle, elle allait m'appeler aussi pour savoir si elle pouvait reporter la semaine de stage donc ça il n'y a pas de souci, ça va être reporté mais je ne sais pas à quand. Parce que comme elle a dit la fleuriste : "Tout dépend ce qu'il va dire Macron", après je ne sais pas c'est quand qu'il reparle mais c'est chiant ! Parce qu'avec tout ce que j'ai appelé soit ils ne prennent pas, soit ils sont complets avec les stagiaires qu'il y avait avant, à chaque fois tout est décalé, ou soit ils ne prennent pas à cause de la crise sanitaire donc c'est un peu chiant ! » (Audrey, 37 ans, TRI)

En définitive, l'articulation entre travail collectif et travail individuel, différente selon les sites, ouvre différents champs des possibles pour les stagiaires et sollicite différemment leur autonomie. On peut poser l'hypothèse que les méthodes qui impliquent davantage de chercher un emploi de manière relativement autonome sont plus facilement appropriées par les stagiaires dotés d'un capital culturel plus important et/ou qui ont déjà développé un projet réalisable. Les activités collectives, quant à elles, nécessitent une bonne cohésion de groupe. Le vécu de la formation dépend alors non seulement des outils et pédagogies déployés par les formateurs mais aussi de l'expérience subjective du groupe de stagiaires, ce qui sera développé dans le point suivant.

5.2 UNE PERCEPTION DIFFÉRENCIÉE DE LA TAILLE ET DE LA MIXITÉ DU GROUPE

Une autre spécificité du dispositif est de proposer des formations collectives se déroulant sous forme de petits groupes dont la constitution dépend beaucoup de l'organisation pédagogique et spatiale des premières phases du dispositif. Dans le cas des sites se caractérisant par une plus grande élasticité de la phase de construction du projet, les différentes promotions peuvent se chevaucher. Si on y ajoute une organisation spatiale sur un seul site, comme c'est le cas pour un des territoires, cela provoque à certains moments des sureffectifs difficiles à gérer et une hétérogénéité des groupes quant à leur ancienneté dans le dispositif. Dans le cas du site où la formation est décentralisée vers des petites communes rurales, les promotions sont homogènes et constituées de petits groupes de stagiaires entrés au même moment, ou à peu près, en formation.

Dans l'ensemble, les groupes présentent des caractéristiques variées, notamment en termes d'âge, de genre, de nationalité mais aussi en termes d'expériences professionnelles passées et de niveau scolaire. Si les professionnels mettant en place le dispositif pendant les phases de préqualification

expliquent avoir l'habitude d'accueillir en formation des personnes de différents âges²⁷, la mixité d'âges dans les groupes peut représenter une nouveauté pour les stagiaires, et notamment pour les jeunes récemment déscolarisés ou ayant déjà fait l'expérience de dispositifs d'insertion ciblant spécifiquement leur groupe d'âge. La « fonction de lien social » (Levené, 2011, 64) de cette formation préqualifiante et la manière dont sont perçues la taille du groupe et sa mixité varient en fonction d'un certain nombre d'éléments relevant du profil des personnes et de leur parcours.

5.2.1 Le format « petit groupe » : un format intégrateur, pour éviter les ruptures

Après une période de désœuvrement scolaire ou professionnel, souvent accompagnée d'isolement social, l'intégration dans un groupe de petite taille est accueillie très favorablement par les stagiaires pour permettre de retrouver des liens sociaux ou d'en nouer de nouveaux. Le format « petit groupe » semble avoir été un aspect important dans la décision de Coline d'entrer dans le dispositif. Se retrouver en petit effectif est aussi perçu positivement car favorisant le suivi individualisé :

« Donc c'est ça qui a donné envie et aussi cet effet du cas par cas aux petits groupes, aussi c'est important. Parce que trop nombreux, je ne serais pas forcément venue, voilà. Déjà à 50 ans faut tout remettre en question, c'est déjà lourd alors s'il y a du monde... je n'aurais pas pu suivre forcément ! » (Coline, 50 ans, TEP)

Toutefois, si la taille du groupe est clairement vue comme un aspect positif et motivant, le fait de se retrouver en collectif a pu réactiver chez certains, et surtout chez certaines, des souvenirs douloureux. Les craintes rapportées par Alice sont à rattacher à son rapport difficile à la scolarité :

« Oui mes craintes c'était justement... c'était le groupe. J'avais un peu peur parce que je sais que c'est difficile de s'adapter les uns aux autres... on ne sait pas sur qui on va tomber... et puis en fait au final, bah ça a été tout le contraire donc c'est... il y a eu un lien très fort entre nous ! On a tous appris à se connaître, on s'est tous confiés des choses qu'on ne confie pas à d'autres personnes donc il y a beaucoup de soutien et beaucoup d'écoute. » (Alice, 19 ans, TEP)

Chez plusieurs jeunes femmes, ces craintes sont clairement reliées à des expériences de rejet ou de maltraitance par des camarades d'école. Angèle, Pascaline et Mathilde rapportent des situations de « violence psychologique » (Pascaline, 17 ans, TRI) et de harcèlement scolaire qui les ont fragilisées psychologiquement : « Que moi j'ai une phobie scolaire. » (Angèle, 23 ans, TRI)

Ces peurs à l'entrée du dispositif ont pu être assez vite dissipées par la phase de sas qui est clairement perçue comme une période favorisant les interconnaissances. Également un groupe à taille humaine est vu comme promouvant l'entraide et le soutien qui se développent au cours des mois passés ensemble.

« Il n'y a pas de jugement. »

Ophélie, 36 ans, sous-tutelle et mère d'une petite fille de 5 ans qu'elle voit une fois par semaine, exprime plusieurs fois lors de notre premier entretien qu'elle a besoin de se sentir très entourée. Appréciant aussi bien le soutien de la formatrice que le contact quotidien avec un groupe où plusieurs stagiaires se mobilisent pour l'aider dans ses démarches en dehors du temps de la formation, elle vit mal sa sortie du dispositif.

²⁷ Si les autres dispositifs de formation régionaux PRÉPA ont historiquement été conçus à destination des jeunes, ils sont, depuis quelques années, ouverts tant aux jeunes en formation initiale ou en risque de rupture qu'aux demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés et/ou aux bénéficiaires du RSA. Le dispositif PRÉPA Clés est aussi ouvert aux salariés. Dans certains cas, les organismes de formation étudiés mettent aussi en place les dispositifs de Français Langue Étrangère gérés par l'Office français de l'immigration et de l'intégration auxquels sont éligibles des jeunes de 16 à 25 ans et des adultes de plus de 25 ans.

Liam, 18 ans, a connu de nombreuses ruptures avec le monde de l'école. Il explique, en creux, qu'il se sent protégé dans le dispositif, comme dans une forme de cocon dans lequel « *il n'y a pas de jugement* », malgré le regard de certaines autres personnes. Dans le dispositif, il reste relativement épargné du regard extérieur, ce qu'il sait ne pas être le cas dans l'emploi.

Les relations de compréhension et d'aide tissées dans et au travers du groupe dans la formation PRDI sont très souvent présentées en opposition aux rapports individualistes et de défiance du milieu scolaire : « *Pour l'instant, l'ambiance c'est la meilleure que j'ai eue. Après je n'ai que 17 ans, mais j'ai été (...) en maternelle, primaire, collège, seconde, apprentissage sur mon Bac pro (...) PRÉPA Rebond c'est la meilleure ambiance qu'il y a.* » (Pascaline, 17 ans, TRI)

On perçoit qu'être et travailler en petit groupe fournit l'occasion et l'environnement propice à certaines formes d'apprentissage. Il permet d'aller plus facilement vers les autres et par-delà les petites anicroches qui peuvent surgir dans les relations avec certaines personnes : « *Il y a des groupes qui font des clans mais bon... ça c'est partout ! Autrement on essaye de parler avec les autres groupes... c'est... c'est assez... moi j'aime bien ! Parce qu'au moins on apprend d'autres choses, que nous on ne sait pas ! Comme là j'ai parlé avec une autre dame tout à l'heure bah....* » (Justine, 41 ans, TRE) Pour Johanna, la taille du groupe favorise les échanges, l'expressivité, autorise plus aisément la prise de parole :

« Je pense que ça dépend de la grandeur du groupe, parce que plus on va être un groupe petit plus on va pouvoir vraiment échanger sans forcément... je ne dirais pas faire attention, mais, par exemple, si on a une réflexion qui vient dans la tête, on peut plus la dire tout de suite que quand on va être en plus grand nombre. Si on est en plus grand nombre, on peut le dire tout de suite aussi en vrai, mais... on le fait peut-être moins. » (Johanna, 21 ans, TEP)

Si le format « petit groupe » constitue un argument en faveur de l'adhésion des stagiaires, le regroupement de plusieurs sessions ensemble et donc le grand nombre inquiètent et peuvent mettre mal à l'aise. L'arrivée régulière de nouveaux stagiaires et leur réunion progressive avec les plus anciens, telle qu'elle peut avoir lieu dans certains organismes de formation, génèrent, de plus, une forme d'instabilité qui insécurise les plus timides, les plus vulnérables et/ou les plus méfiants, pour qui le lien aux autres demande du temps et de la confiance. Cela oblige le groupe à trouver, à chaque arrivée, un nouvel équilibre, à réajuster son fonctionnement collectif et à rejouer les places des différents stagiaires.

« J'accepte très mal la foule. »

Le cas d'Yvon, dont la principale crainte réside dans la réunion des trois cohortes de stagiaires, qui va élargir le groupe de travail, témoigne de cette difficulté. Autant il se plaît dans le groupe restreint de sa cohorte, même s'il se dit en période d'observation des autres tant sa confiance a été érodée au fil des ans, autant il a beaucoup de mal à supporter le groupe des trois cohortes réunies, qui va devenir de plus en plus la norme. La dernière fois que les cohortes ont été réunies, il s'est terré dans un coin, n'a rien dit et a fini par devoir sortir pour prendre l'air tellement il allait mal : « *Normalement on est sept, c'est un petit groupe, moi ça me convient, on rigole tous les uns les autres, ça pas de souci, mais par contre, faut pas que ça soit plus, parce que quand c'est plus, moi je ne peux pas, j'accepte très mal la foule. Dès qu'il y a un peu de monde, je ne suis plus apte à quoi que ce soit. Je suis rangé dans mon coin et c'est tout, je ne me sens pas bien.* » (Yvon, 29 ans, TRE)

Lorsque son groupe travaille avec celui d'une autre commune, Angèle sent son anxiété se réactiver : « *Parce que je suis vraiment pas quelqu'un qui suis à l'aise en groupe. Là je suis à l'aise parce que ça fait un mois mais sinon, par exemple, hier il y a le deuxième groupe PRÉPA Rebond qui s'est joint à nous et moi ça n'allait pas du tout. Je suis très très anxieuse donc je*

n'étais pas très bien. C'est ça qui m'a freinée au début, c'est de faire la démarche de m'intégrer au groupe. C'était un peu compliqué. » (Angèle, 23 ans, TRI)

Le format « petit comité » de travail est donc préféré aux grands groupes, vecteurs d'angoisses et de mal-être. Tout se passe comme si le petit effectif des groupes initiaux, en favorisant l'intégration de chacun et participant aussi de leur mieux-être individuel, rejaillit et contribue à la bonne ambiance générale des promotions. Outre la taille, la composition des groupes est également un facteur qui compte dans le sentiment d'intégration et la satisfaction envers le dispositif.

5.2.2 La mixité des groupes : une mixité perçue très diversement

Si le petit format des groupes est clairement mis en avant comme un aspect positif par l'ensemble des stagiaires, leur mixité fait moins consensus. Nous allons voir maintenant que si la variété des groupes est reçue favorablement par les plus jeunes, elle l'est moins par les plus âgées et ceux et celles insatisfaits du dispositif.

Les organismes de formation du PRDI ont généralement tenté de composer des groupes de stagiaires aux profils et parcours variés. Les stagiaires ont d'ailleurs clairement conscience de venir d'horizons différents. Mais par-delà leurs différences, ils disent généralement se sentir proches de par leur parcours de galères. Selon Fanny, 56 ans (TEP) : « *Dans ce groupe, je trouve qu'on est des écorchés de la vie professionnelle, des abîmés, je ne sais pas comment on peut dire.* » Cette ressemblance les rassemble et le sentiment d'être « *tous dans le même bateau* » (selon l'expression de Marie Jahoda, 1979) apporte réconfort et compréhension mutuelle : « *Ben au final tout le monde est bienveillant et on est un groupe d'anxieux [rires] donc ça va ! On n'est pas très sociables...* » (Angèle, 23 ans, TRI)

Interrogés sur l'ambiance de ces groupes mixtes, les jeunes se disent généralement très satisfaits et à l'aise. Pour ces derniers, la variété d'âges est considérée comme un apport positif : « *Ya plusieurs âges, on peut voir comment les gens fonctionnent...* » (Lilo, 16 ans, TRE) L'expérience et la maturité des stagiaires plus âgés sont mises en avant comme un enrichissement par les plus jeunes. Liam dit apprécier d'être au contact avec des « *un petit peu plus vieux* » car selon lui, « *ça rajoute de la bienveillance, un peu de maturité, un peu de dialogue dans le boulot.* » (Liam, 18 ans, TRE)

Certains disent aussi apprécier de bénéficier des conseils, coups de pouce de leurs aînés, comme le covoiturage pour les visites à l'extérieur. C'est d'ailleurs ce que propose volontiers Géraldine, la doyenne de la promotion : « *Oui bah du coup euh... sachant qu'il n'y a que moi qui a une voiture euh... et ben quand on fait les sorties comme ça bah j'emmène les majeurs. Du coup ben, je... ils m'ont demandé j'ai dit : "OK pas de souci". Heureusement que je suis venue parce que je ne sais pas comment ils feraient.* » (Géraldine, 44 ans, TRI)

Pascaline perçoit et explique très bien comment les différences générationnelles sont transcendées par l'homothétie et la bonne ambiance :

« Ça va, on s'entend bien. On est entre 16 ans pour le plus jeune, et je crois qu'elle a 45 ans donc on est vraiment, elle pourrait être notre maman en fait, donc on a vraiment une palette d'âges qui est assez étendue et on ne vient pas du tout du même milieu. On a tous des passés différents, mais comme on a tous vécu quelque chose, on se retrouve dans certains points et on sait tous qu'on n'a pas un passé oufissime, on a tous notre histoire et en fait ça nous met en relation avec des personnes qui sont comme nous. » Ce sentiment d'un entre-soi éloigne en quelque sorte de la stigmatisation dont ils et elles ont souffert par le passé : « *C'est très bien parce qu'en général on est jugé sur ce qu'on est, notre passé, ce qui m'a valu d'être mise à l'écart c'est mon passé.* » (Pascaline, 17 ans, TRI)

Si la différence d'âge est accueillie positivement par les jeunes, elle est moins bien vécue par les plus âgés et peut-être de façon plus aiguë chez les « plus âgés » des jeunes adultes. C'est le cas de Sandra

qui cherche à être autonome et se plaint de l'ambiance « *cour de récré* » (Sandra, 19 ans, TRE) ou Yvon qui tient d'ailleurs à se distinguer des plus jeunes de la formation, qui ne penseraient qu'à « *toucher le chèque* » (Yvon, 29 ans, TRE). Ce décalage d'âge peut d'ailleurs s'entrecroiser avec des différences de genre. Mathilde, qui est la seule fille et qui vit en logement autonome, se sent un peu isolée parmi tout le groupe de jeunes garçons. Elle dit avoir un peu pâti au début de leur manque de maturité « *gamin* » et de leurs comportements puérils (« *j'ai l'impression d'être en classe !* ») mais dit aussi avoir su et dû s'y accoutumer (Mathilde, 24 ans, TEP). C'est comme si l'adoption, par les stagiaires les plus jeunes, de comportements a-scolaires, caractérisés par de l'indiscipline ou des joutes verbales, menaçait le sérieux des apprentissages. Ce faisant, ils accentuent le sentiment d'un temps perdu ou celui de n'être pas à leur place, que partagent certains adultes déjà circonspects vis-à-vis de la formation et/ou soucieux de retrouver rapidement un emploi et une rémunération plus élevée.

« On voit bien qu'on n'a pas la même approche. »

Vincent, 41 ans, titulaire d'un baccalauréat et qui a travaillé dans différents secteurs, dit ressentir un fort décalage avec les plus jeunes de son groupe, décalage à la fois générationnel et culturel : « *Et on voit bien qu'on n'a pas la même approche et la vision sur la vie, un peu les devoirs, les obligations, par rapport aux jeunes, ils sont plus dans l'état d'esprit où on a certaine petite liberté, ou un petit peu d'innocence, quoi. Et c'est vrai que parfois, ce n'est pas facile à s'adapter, on se dit oui, mais moi, si je suis un peu trop comme ça, ce mec-là, c'est un fou furieux, un dictateur, vous voyez ce que je veux dire.* » Toutefois, Vincent cherche à faire contre mauvaise fortune bon cœur en convertissant cet aspect négatif pour en faire un élément positif et constructif l'amenant à réaliser un travail sur lui-même : « *Personnellement, il y a un gros, gros travail sur moi-même à faire, en me disant, tiens, il faut que je fasse attention sur ma façon de parler, pour éviter que ça soit mal interprété, vous voyez.* » (Vincent, 41 ans, TRI)

Aux différences d'âge, peuvent aussi se surajouter des différences de capitaux culturels ou de formation initiale pouvant être ressenties négativement au départ, tant par les plus diplômés, qui peuvent se sentir déclassés et ne pas trouver à nouer d'affinités au sein du groupe, que pour les autres, qui peuvent alors se sentir écrasés ou dépassés, et se décourager.

Julien est un peu plus âgé en moyenne que les autres jeunes de son groupe. Il est aussi plus diplômé en tant que détenteur d'un baccalauréat et pratique de nombreux loisirs et activités culturelles comme le dessin, l'écriture, la guitare ou le piano. Il exprime son appréhension au départ en intégrant un groupe où il dit percevoir clairement des différences de « classes sociales » et de « modes de pensée » et craindre de ne trouver sa place au milieu des autres jeunes dont plusieurs n'ont pas le même niveau scolaire ou de capacités autoréflexives que lui : « *Des personnes qui n'ont pas forcément eu la chance d'acquérir telle ou telle pas connaissance mais je veux dire point de vue sur eux-mêmes ou introspection.* » (Julien, 24 ans TEP)

Amanda dit souffrir d'un manque d'intégration et d'une certaine forme de mépris des autres membres du groupe à son égard. Elle vient du Gabon et n'est pas acculturée à tous les codes de la recherche d'emploi en France. Elle se sent parfois déconsidérée et jugée lorsqu'elle pose des questions et trouve ça regrettable, entre adultes. C'est ce qu'elle retient comme étant ce qu'elle aime le moins de la formation, même si elle tente de minimiser : « *C'est pas bien, on est venu pour apprendre, on n'est pas venu pour se moquer des autres* » ; « *Quand je viens ici c'est pour quelque chose, pour reprendre ma vie !* » (Amanda, 43 ans, TRE)

La capacité des équipes pédagogiques à mettre en place les conditions d'une bonne cohésion de groupe est invoquée comme facteur permettant aux adultes d'aller au-delà de leurs appréhensions initiales, comme l'explique Coline :

« *C'est bien cadré, bon ils les laissent faire les gamins parfois, forcément c'est des gamins mais bon ça reste raisonnable voilà ! Puis on est tous polis les uns envers les autres, il n'y a pas un*

mot plus haut que l'autre, s'il y a quoique ce soit on en parle ! Les bases ont été données dès le départ donc... (...) Le règlement, c'est le règlement ! Au début je pensais qu'on était un peu infantilisés mais je me suis dit non parce qu'il y a quand même des gamins de 16 ans qui sont là. » (Coline, 50 ans, TEP)

Si les stagiaires plus âgés parviennent à composer, à faire avec et finalement à s'adapter à la jeunesse de certains stagiaires, ce n'est pas vraiment le cas pour celles et ceux qui posent un regard négatif sur le dispositif. Chez les adultes insatisfaits du dispositif et tout particulièrement parmi les adultes précaires, le groupe est moins souvent mis en avant comme un élément positif. Tout se passe comme si la fonction « occupationnelle », l'ennui et la perte de sens du dispositif isolent les personnes du reste du groupe. Parmi les plus âgés, les stagiaires insatisfaits du dispositif sont aussi plus souvent les plus critiques à l'égard du groupe et de sa composition. Plus l'avis sur le dispositif est positif, plus les chances sont fortes que les stagiaires aient une bonne image du groupe.

Si l'objectif fondamental du PRDI est de maintenir en formation un public éloigné du marché du travail afin de lui apporter les qualifications transversales et professionnelles adéquates, alors notre enquête nous montre que les dimensions d'innovation pédagogique et d'individualisation de l'expérimentation sont des enjeux décisifs. Elles permettent effectivement « d'emporter l'adhésion » des personnes et de les accompagner de manière efficace dans leur parcours. De ce point de vue, la qualité de l'offre de formation fait la différence. Nous retenons aussi de ce chapitre que la question de la cohésion des groupes et de l'expérience collective de la formation est aussi un enjeu central : selon la dynamique créée au sein des groupes des stagiaires, les stagiaires adhèrent plus ou moins facilement à la formation et au contraire, se retirent du groupe s'ils sont insatisfaits de la formation.

CHAPITRE 6. APPORTS ET LIMITES D'UN ACCOMPAGNEMENT TOUT AU LONG DU DISPOSITIF

L'accompagnement multidimensionnel que préconise le cahier des charges techniques (voir la partie 2.3.3) est imaginé comme une des clés de voûte du PRDI et mobilise, à ce titre, un personnel et des moyens financiers dédiés. L'internalisation de la fonction « accompagnement social » soutient, d'une part, l'innovation pédagogique en libérant le professionnel chargé de la formation collective du suivi individuel du stagiaire ; et d'autre part, l'engagement du stagiaire dans un parcours sans rupture en l'aidant à lever les freins « périphériques » afin d'ouvrir la voie vers la stabilisation sociale, l'emploi et la formation. À son entrée dans le dispositif, chaque stagiaire se voit attribuer un « référent accompagnateur » ou un accompagnateur social qui le suit tout au long de son parcours. En s'appuyant, à l'instar d'autres dispositifs, sur une « démarche biographique » qui sollicite la « mise en cohérence » (Gonnet et Lima, 2020, 72-73) du parcours antérieur du stagiaire, l'accompagnateur social doit parvenir, lors de rendez-vous réguliers, à établir une relation privilégiée et collaborative permettant d'identifier les freins entravant la capacité du stagiaire à s'engager dans la formation au quotidien et à se projeter vers la qualification. Décrite par les organismes de formation comme offrant un réel confort aux équipes pédagogiques, la fonction « accompagnement social » du PRDI est imbriquée au travail d'accompagnement professionnel réalisé par la référente des formateurs. Toutefois, les contours de la relation avec le stagiaire dépendent en partie de facteurs échappant au contrôle des accompagnateurs, relevant à la fois des effets d'organisation et de contexte (Fretel et Grimault, 2020). Intervenant sur des territoires aux caractéristiques économiques différentes dans un contexte de crise sanitaire, les accompagnateurs sont en position d'inégalité dans l'exercice de leur mission, en fonction du site (cf. encadré ci-dessous).

Ces enjeux apparaissent en filigrane dans les discours des stagiaires qui décrivent cependant une relation d'accompagnement globalement positive qui constitue un vrai apport à la sécurisation et l'autonomisation. L'action réalisée dans le domaine de l'accès aux droits et pour soutenir la mise en confiance des stagiaires semble être tout particulièrement appréciée. L'accompagnement social contribue également à améliorer la mobilité des stagiaires pendant les phases de préqualification même si cette problématique reste difficile à régler entièrement. Le suivi proposé dans le cadre du dispositif apparaît dans les récits des stagiaires comme un argument majeur en faveur de l'entrée dans le dispositif intégré. Mais en fonction des mises en œuvre adoptées par les centres et les parcours des stagiaires, différents types d'accompagnement se donnent à voir.

Encadré. L'accompagnement à l'épreuve des conditions de travail des accompagnateurs

L'accompagnement au sein du dispositif intégré est pensé comme fondamental, comme une « *composante essentielle de la sécurisation des parcours compte tenu du public ciblé par ce dispositif* » (CCTP, p. 18). Le cahier des charges précise que le référent accompagnateur devra posséder « *les compétences nécessaires pour assurer le suivi des publics qui rencontrent des difficultés d'ordre économique, administratif, familial, professionnel, de logement, de santé, social ou psychologique* » (Ibid. p. 19) pour chaque stagiaire. Même si cette définition dessine les contours de l'activité d'accompagnement attendue, aucune profession n'est pour autant mentionnée, ni une formation en particulier « *par un formateur, un tuteur ou un autre professionnel de l'organisme de formation* » (Ibid. p. 18). Les organismes de formation avaient donc une certaine latitude quant au choix de la personne en charge de l'accompagnement. Sur les trois sites étudiés, les accompagnateurs recrutés sont exclusivement des femmes. Quelques hommes sont présents dans le dispositif intégré, ils occupent des postes de direction, de responsables de dispositif, de formateurs. À quelques exceptions près, ces

accompagnatrices sont plutôt âgées d'une quarantaine d'années, voire ont la cinquantaine. Elles sont souvent arrivées dans le secteur de la formation par reconversion professionnelle volontaire. Elles ont suivi des formations correspondantes pour enseigner auprès d'adultes et/ou ont des parcours professionnels les ayant amenées à réaliser de l'accompagnement vers l'emploi (conseillère en insertion professionnelle) et d'autres ont suivi une formation plus ou moins longue en psychologie.

Sur les trois sites, le cahier des charges est respecté, chaque stagiaire a bien une formatrice référente et une accompagnatrice sociale dédiée. Cependant, selon les lieux, cette distinction entre ces deux fonctions n'est pas toujours claire. Un site (TRE) revendique la polyvalence de ses intervenants, comme un outil limitant l'essoufflement professionnel. Les profils des référentes « sociales » et des référentes « formation » sont donc interchangeables. Cette indifférenciation des rôles peut être assimilée à une absence de reconnaissance de compétences et peut aussi mettre en difficulté les formatrices qui ressentent une absence de compétences dédiées pour assumer cette fonction. Sur les deux autres sites (TRI et TEP), le choix a été fait dès le départ de distinguer les profils des accompagnatrices sociales de ceux des formatrices. Sur un site, une psychologue déjà présente au sein de l'organisme de formation a été sollicitée pour intégrer cette fonction au sein du dispositif intégré et dans l'autre organisme de formation, les intervenantes sollicitées sont toutes des professionnelles de l'insertion sociale et économique.

Autre distinction dans les mises en œuvre, la nature des contrats de travail des accompagnatrices. Un site (TEP) a fait le choix dès le départ d'une équipe stable avec une majorité de contrats à durée indéterminée, un autre (TRI) n'a pu, pour des raisons financières et liées à des difficultés de recrutement en milieu rural, faire le même choix lors de la mise en place, mais tend vers la stabilité de l'équipe après une année de fonction. Quant au dernier site, seuls des CDDU (contrats à durée déterminée d'usage) ont été signés par tous les intervenants dont la durée ne couvre pas la durée moyenne de 8 mois du dispositif. Ce *turnover* des professionnels peut entraîner une perte de confiance, élément clé dans l'accompagnement, auprès des stagiaires plus fragiles psychologiquement et socialement. La sécurisation des parcours des stagiaires passe aussi par une sécurisation des parcours des intervenants.

L'accompagnement est décliné sur les trois sites durant toute la durée du dispositif du sas jusqu'aux trois mois après l'entrée en formation ou en emploi du stagiaire, même si, compte tenu de la temporalité de l'étude et du fait que peu de stagiaires en étaient à cette étape, nous n'avons que peu observé cette dernière phase. Sur les trois sites, durant le sas, l'accent est mis sur la levée des freins périphériques à l'apprentissage, à la concentration et la connaissance de soi. L'accompagnement prend la forme de rendez-vous individuels hebdomadaires avec l'accompagnatrice sociale où différentes thématiques sont évoquées telles que la mobilité, l'hébergement, les démarches administratives, la santé du stagiaire... La durée de ces rencontres peut varier selon les besoins du stagiaire. Un bilan à la fin du sas est réalisé en binôme avec la référente des formatrices afin de déterminer si le stagiaire va poursuivre ou non dans le dispositif et pour quelle durée. Durant les phases suivantes, c'est le vécu durant le stage qui est aussi travaillé sur un plan personnel, ce que cela produit sur le stagiaire, ses ressentis. Si le stagiaire n'arrive pas à trouver de stage, un travail sur les freins est également mené à cette occasion. L'accompagnement s'inscrit aussi dans un collectif avec des échanges réguliers avec la référente formation et les autres formateurs et professionnels afin de faire le point sur les stagiaires. Sur certains sites, ces échanges sont programmés toutes les semaines durant deux heures, sur d'autres, la temporalité est plus aléatoire du fait de l'organisation en interne de l'accompagnement et des conditions de travail des accompagnatrices.

L'accompagnement varie aussi selon les profils des accompagnatrices, un cursus en psychologie plus ou moins complet permet à l'accompagnatrice d'utiliser l'entretien de type clinique comme outil permettant au stagiaire d'effectuer un travail sur ses capacités, ses ressources, la connaissance de lui-même.

Si, d'une manière générale, l'accompagnement se développe au fil des mois parce qu'une relation de confiance s'est installée avec l'accompagnatrice, notons que pour le site où les conditions d'emploi sont plus précaires, les rendez-vous hebdomadaires de suivis individuels ont fait place depuis janvier 2021 à des rendez-vous sur demande des stagiaires. Ce qui pourrait être interprété comme de l'autonomie de la part du stagiaire, se révèle ici être le stigmate de moyens limités mis en œuvre de l'accompagnement.

Les choix des différentes mises en œuvre tels que celui de la spécialisation ou de la polyvalence de la fonction accompagnement, de la stabilité d'une équipe ou d'un fort *turnover* des professionnelles, sont les révélateurs d'une conception opposée de l'accompagnement.

6.1 UNE INNOVATION AUX RETOMBÉES SOUVENT POSITIVES POUR LES STAGIAIRES

La relation accompagnateur-accompagné apparaît comme un élément essentiel de l'accompagnement et repose sur la place importante laissée à l'écoute et l'adaptation au rythme et aux besoins des stagiaires. Dans pratiquement tous les entretiens, cette relation apparaît plutôt positive en termes de qualité et de disponibilité en présentiel mais aussi par mail et par téléphone. Ceci est plus particulièrement vrai sur les sites où les accompagnatrices ont des conditions d'emploi favorables (TEP, TRI). La nature chaleureuse et bienveillante de cette relation a souvent permis de développer une relation de confiance en grande partie basée sur l'attention que les professionnels portent à l'écoute dite « active » et à leur posture revendiquée de « non-jugement » (Paul, 2020). Ces caractéristiques jouent sans doute en faveur de la réussite de l'accompagnement. L'action des accompagnatrices est aussi saluée pour leur capacité à orienter et à jouer un rôle de levier dans l'accès aux droits, ce qui suppose souvent de s'appuyer sur un réseau de partenaires locaux.

Cet accompagnement semble jouer quatre rôles majeurs : la sécurisation des stagiaires avec une amélioration de leurs conditions de vie matérielles ; une meilleure appréhension de la santé pour une possible prise en charge ; un soutien en faveur d'une augmentation de la mobilité et une amélioration de la confiance en soi, de la capacité à faire, et des compétences psychosociales.

On notera toutefois que cette forme d'intervention nécessite que le stagiaire accepte d'être accompagné. Si la qualité de la relation accompagnateur-accompagné permet généralement d'adoucir l'aspect coercitif de l'« injonction biographique » (Duvoux, 2009) inhérente à la mission d'accompagnement, il n'est resté pas moins que la volonté du stagiaire est sollicitée pour l'accompagnement social ou professionnel et que l'absence de participation du stagiaire ou un refus de se raconter remet en question sa place dans le dispositif. De même, lorsque la personne accompagnée perd confiance dans les capacités d'intervention de l'accompagnatrice ou de la structure, l'action d'accompagnement perd en efficacité.

Pour rappel, le cahier des charges précise que « *le référent accompagnateur ne résout pas lui-même les problèmes des stagiaires mais assure le relais vers les structures compétentes selon les difficultés rencontrées.* » (CCTP, p. 19) Ainsi, la présence ou l'absence de dispositifs adaptés aux besoins des stagiaires et d'une mobilisation des autres acteurs territoriaux sont aussi des facteurs influençant la réussite de l'accompagnement, sur lesquels les structures de formation ont parfois peu de prise.

6.1.1 Une amélioration des conditions de vie matérielles

L'accompagnement proposé dans le cadre du PRDI favorise l'accès aux droits des stagiaires, soit en permettant aux publics éligibles d'ouvrir des droits à prestations sociales (allocations familiales, allocation logement, etc.), soit en les mettant en relation avec le réseau des acteurs associatifs du

territoire. De nombreux stagiaires arrivent en formation avec des vulnérabilités d'ordre sanitaire, économique, familial, etc.).

L'inscription dans le dispositif peut alors mener à une amélioration des conditions de vie matérielles, par exemple en soutenant l'accès à un hébergement sécurisé dans le cas de séparation sur fond de violences conjugales ou après des périodes d'errance. Pour Célestin, qui est entré dans le dispositif en étant à la rue, un premier travail de l'accompagnatrice et de la référente des formateurs a été de lui trouver un toit.

« Donc oui justement en attaquant la formation, j'étais à la rue donc... dans une situation super compliquée euh... grâce à la formation j'ai trouvé un appart, maintenant je suis à l'A : foyer jeunes travailleurs euh... je fais mes stages, je ne les ai pas tous faits mais j'en fais ! Je résous mes problèmes financiers, judiciaires euh... puis voilà je... » (Célestin, 22 ans, TEP)

Grâce à l'accompagnement social et professionnel mis en place dès le sas, il a pu retrouver un logement en foyer de jeunes travailleurs quelques jours après son arrivée. Alors que la première demande de logement social en amont de son inscription dans le dispositif a été rejetée, l'accompagnatrice sociale du PRDI a pu agir comme garant auprès des autres acteurs institutionnels : *« Là on est clairement en lien avec la Mission locale, en lien avec le FJT pour dire aussi : "Voilà le jeune est là depuis plusieurs semaines, ça se passe bien, ça se stabilise". »* (Accompagnatrice sociale, TEP) Désaffilié, déscolarisé et fragilisé par des périodes d'errance, Célestin s'est trouvé, grâce à l'accompagnement durant le DI, dans une phase de récupération, de stabilisation, de sécurisation. La sécurisation des parcours passe d'abord par une sécurisation des stagiaires.

L'accompagnatrice sociale sur le site TRI est perçue comme une intermédiaire efficace permettant d'accélérer la constitution des dossiers administratifs et la mise en relation avec les institutions et les prestataires de services locaux : *« E... elle gère tout ce qui est papiers... On va dire ça comme ça... ce dont on a besoin aussi... Par exemple, je vais dire une bêtise, j'ai une demande d'APL, elle peut prendre des rendez-vous avec les personnes concernées... »* (Daniel, 32 ans, TRI). Les interventions les plus efficaces s'appuient non seulement sur la connaissance de l'accompagnatrice et de la référente des formateurs du dédale des droits sociaux, mais aussi sur la relation de confiance construite avec le stagiaire, qui permet d'écarter les doutes et réticences aux solutions proposées.

« Les crèches sont fermées et ma mère elle commence à fatiguer que... tout commence à s'emmêler... »

Johanna, 21 ans (TEP), est arrivée dans le dispositif intégré en novembre 2020. Aujourd'hui séparée du père de son enfant âgé de 3 ans, elle envisage de travailler. Assez isolée, elle ne sait pas trop comment s'y prendre. Non titulaire du permis de conduire, Johanna vient au centre de formation en covoiturage, ce qui ne semble pas poser de problème. Le premier frein identifié pour Johanna n'est pas la mobilité, même si cet aspect sera travaillé ultérieurement, mais l'accès à un mode de garde pour son fils. Elle sollicite sa mère régulièrement avec plus ou moins de succès. Un travail mené conjointement par l'accompagnatrice sociale et la référente des formateurs a permis à Johanna d'accepter de mettre son fils en crèche quand elle est au centre de formation afin qu'elle puisse effectuer ses démarches de recherche de stage.

L'entretien avec l'accompagnatrice sociale lors de la phase de sas permet aussi aux stagiaires qui font face à une urgence financière de se faire aider. Cette démarche d'accompagnement connaît cependant des limites. Outre la difficulté des accompagnatrices à identifier la fragilité financière de stagiaires qu'elles viennent de rencontrer, certains stagiaires refusent de se faire accompagner ainsi, par fierté ou par envie d'éviter la dépendance. C'est le cas de Sandra, 19 ans, qui a du mal à joindre les deux bouts, après avoir voulu s'autonomiser en partant de chez sa mère. Pour tenter de ne plus demander d'aide à sa mère, elle suit finalement les conseils de l'assistante sociale d'aller demander un bon d'aide à la mairie : *« J'aime pas ces trucs-là, j'aime pas qu'on me voit pauvre, c'est vraiment le truc que je*

n'aime pas. Mais bon après j'ai été, ça m'a ramené à manger. » (Sandra, 19 ans, TRE). Par ailleurs, l'efficacité de l'action d'accompagnement vers l'accès aux droits peut être mise en difficulté par des problématiques inhérentes au dispositif, par exemple lorsque l'entrée en formation est synonyme d'une absence temporaire de revenus. Pendant les premiers mois de la mise en œuvre du dispositif, certains stagiaires ont dû attendre plusieurs semaines avant de toucher leur premier mois de rémunération, entraînant des difficultés financières pour les stagiaires et des tensions au sein des groupes. Sur un site par exemple, les accompagnatrices sociales se sont mobilisées pour trouver des solutions temporaires, par exemple des aides d'urgence auprès de la Mission locale ou des bons alimentaires auprès de la Mairie. Au moment de notre entretien, Cyprien, 21 ans (TRI), attend le versement de son premier mois de rémunération après être entré dans le dispositif le mois précédent. Il raconte qu'il ne mange qu'une fois par jour depuis la suspension de sa rémunération venant de la Garantie jeunes, mais n'accepte que difficilement l'aide des accompagnatrices.

6.1.2 Une meilleure appréhension de la santé

Les problèmes de santé et/ou de handicap ne sont pas un critère d'inscription dans le dispositif du PRDI comme ils peuvent l'être, par exemple, dans le dispositif normand « Formation Accompagnée » qui a pour objectif de favoriser l'accès à la formation professionnelle qualifiante des demandeurs d'emploi reconnus en situation de handicap (RQTH)²⁸. Les professionnels des organismes de formation constatent cependant que des freins de type sanitaire limitent l'accès à l'emploi pour une proportion relativement élevée des stagiaires du PRDI. L'accompagnement mis en place dans le cadre du dispositif intégré représente un levier privilégié d'identification et de traitement social des problématiques de santé des stagiaires.

Les problèmes de santé sont rarement uniques ou isolés. Au contraire, les personnes présentent plutôt un tableau sanitaire cumulant plusieurs problématiques de santé, parfois liées entre elles. La mauvaise santé ou les situations de handicap se rencontrent plus fréquemment chez les plus âgés mais il est à noter que les jeunes n'en sont pas exempts pour autant. Chez ces derniers, ils sont principalement dus à la consommation de drogue, à un accident de la vie courante ou à la dépression qui peut être chronique.

Après des mois, voire des années, passés en arrêt maladie ou au chômage, l'entrée dans le dispositif est donc accueillie très positivement comme un moyen de sortir de leur isolement et du mal-être dû à l'inactivité ou l'inoccupation imposée. Les problèmes de santé et de handicap peuvent même parfois représenter une opportunité pour un changement de métier et le passage par une formation professionnelle favorisés par le dispositif.

« Déjà ça fait du bien à la tête. »

Ancien opérateur régleur sur commande numérique, Oscar, 44 ans (TEP), perçoit le PRDI comme l'occasion d'un autre départ professionnel, une reconversion à la suite d'un accident domestique. Il explique comment le dispositif lui permet de renouer avec un rythme proche de celui du travail : *« Au bout de presque trois ans, bah j'ai repris une activité du lundi au vendredi enfin bien correctement, donc ça déjà ça fait du bien à la tête. »*

Yvon, 29 ans (TRE), a des problèmes de santé physique, qui se traduisent par une incapacité professionnelle de 20 à 45 %, et de santé mentale. Il est disposé à revenir à la menuiserie,

²⁸ La reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) ouvre l'accès à un ensemble de mesures favorisant le maintien dans l'emploi ou l'accès à un nouvel emploi, par exemple des dispositifs dédiés à l'insertion professionnelle, ou l'aménagement de concours de la fonction publique ou recrutement contractuel spécifique. La RQTH rend aussi éligible pour l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) dans le secteur privé et le secteur public.

voire, pourquoi pas, à opérer une reconversion professionnelle complète. « *S'il faut faire autre chose, moi je ne dis pas non en fait, mais il faudra que ça corresponde à ma santé.* » Le stage revêt une importance. Il est un moyen de « tester » de nouveaux métiers et sa capacité à les tenir : « *Parce que moi pour moi, le stage ça me permet aussi de m'évaluer de ce que je suis capable ou pas de faire et puis euh... et puis voilà quoi !* »

Les problèmes de santé ainsi que leur traitement peuvent provoquer des effets indésirables qui lèstent la recherche d'emploi et produisent des conséquences sur le projet de reconversion des personnes et leur projet de formation. Ils imposent des limitations notamment physiques qui barrent l'accès à de nombreux métiers. Ils gagnent donc à être connus par les équipes suivant le stagiaire car cette connaissance fournit en effet une grille de lecture et d'interprétation des réactions et facilite leur travail d'accompagnement. Le rôle de l'accompagnement est d'orienter les personnes connaissant des problématiques de santé pour les aider dans les démarches administratives afin d'avoir accès à une couverture maladie ou bien aller vers la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé.

Un accompagnement permettant d'identifier des problématiques de santé souvent niées par les stagiaires.

Entré en mars 2021 dans le dispositif, Léo, 16 ans (TEP), a des problèmes de vue l'obligeant à porter des lunettes avec une forte correction. Après plusieurs stages dans différents secteurs, il a porté son choix sur la cuisine. Son projet est validé et il a débuté en mars dernier un CAP cuisine dans une structure de formation qualifiante. L'accompagnement dont il a bénéficié durant tout son parcours dans le dispositif intégré a pu mettre en lumière une dyslexie responsable de difficultés d'apprentissage. De plus, le diagnostic de son problème de vue a permis de monter un dossier pour l'obtention d'une reconnaissance administrative de son handicap.

Ce type de reconnaissance est aussi demandé par des travailleurs précaires ayant des problèmes de dos, des troubles musculo-squelettiques suite à des emplois ayant eu un impact sur le corps comme le maraîchage, les services, l'agroalimentaire...

Le travail d'accompagnement réside dans la capacité à amener le stagiaire à une réflexion sur le handicap, ses effets sur la formation, le travail. C'est aussi grâce au temps long du dispositif que les personnes peuvent parvenir à reconnaître leur difficulté, consentir à une « reconnaissance » administrative de leurs problèmes de santé, pour ensuite « négocier » leur embauche dans les entreprises soumises à l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés.

Mais la mauvaise santé ferme aussi l'accès à de nombreuses voies de réinsertion. La faible qualification restreint encore plus les horizons professionnels en rendant difficile l'accès à des métiers dits « de bureau » auxquels, d'ailleurs, peu de stagiaires aspirent. L'accompagnement est alors rendu compliqué en raison, notamment, du déni de la personne et/ou de son entourage de ses problématiques et également en raison de la peur de la stigmatisation qui découlerait de leur dévoilement. L'identité de travailleur « handicapé », au début, est généralement perçue comme une étiquette qui les disqualifie et disqualifie leur capacité de travail. Les problèmes de santé même peuvent aussi rendre caduques les projets de formation en raison de station assise difficile à tenir et mettre fin à des carrières. Dans ce dernier cas, la dimension sociale de l'accompagnement prend le pas sur sa dimension professionnelle et le dispositif intégré devient un espace permettant de faire le deuil de l'insertion professionnelle et d'ouvrir des droits sociaux.

« J'ai mal un peu partout. »

Coline va avoir 50 ans et a travaillé longtemps dans le nettoyage et le service à la personne. Elle y a développé de lourds problèmes de santé « articulaires » qui la limitent dans la réalisation de ses activités professionnelles et domestiques et qui la font souffrir presque en

permanence. À son corps défendant, Coline dit avoir dû abandonner son emploi qu'« elle aimait pourtant » : « Bah oui je ne peux plus porter ! J'ai mal un peu partout alors les cervicales, le bas du dos, les pieds aussi sous le plat des pieds j'ai mal aussi ! Enfin c'est l'usure de l'entretien et du travail physique de l'entretien, agent d'entretien. Des symptômes classiques quoi ! J'ai beaucoup souffert hein, j'ai beaucoup souffert ! ». Elle dit être venue au PRDI car elle était « en reconversion » et y plaçait beaucoup d'espairs. Elle dit aussi son « acharnement » contre la douleur pour pouvoir tenir et faire son stage dans la chocolaterie qu'elle a pourtant mené jusqu'au bout et qu'elle a beaucoup aimé. Mais elle est tombée à plusieurs reprises. Au final, ses problèmes de santé l'ont amenée à ne pas poursuivre dans le dispositif : « C'est la santé qui ne suivait pas. » Elle a tenu toutefois à être présente jusqu'au dernier jour de son contrat pour tenir son « engagement ». Elle dit être fatiguée par la douleur. Elle a donc entamé une démarche pour être reconnue travailleur handicapé auprès de la Maison Départementale pour les Personnes Handicapées (MDPH) et espère obtenir l'AAH. Elle dit enfin être reconnaissante vis-à-vis du dispositif de l'avoir incitée à retourner voir un médecin.

L'identification d'un problème de santé n'est cependant pas toujours synonyme de traitement. Les problématiques d'addiction (par exemple, au cannabis) peuvent conduire les stagiaires à sortir du dispositif pendant ou après le sas ; mais pour d'autres, cela a été l'occasion de mettre le « doigt dessus » lors de l'accompagnement social et d'accepter une période de suivi externe ou une hospitalisation.

Dans les territoires enquêtés, les différentes professionnelles en charge de l'accompagnement ont observé une forte problématique d'addiction chez certains stagiaires, surtout les jeunes et les garçons, aux jeux vidéo. Des actions de prévention ont pu se mettre en place sur certains territoires ; mais les refus de soins révèlent combien la volonté institutionnelle de lever les freins dans les domaines les plus intimes de la vie des stagiaires reste dépendante de l'assentiment de la personne concernée.

« Il y a des jeunes qui sont tout à fait conscients de ce qui se passe pour eux, qui parlent de soins euh... mais qui ne s'en sentent pas forcément capables ou qui pointent que et bien euh... commencer une démarche autour de ça viendra fortement les bousculer. Parce que s'il y a consommation, c'est qu'il y a quelque chose de plus profond derrière et ce quelque chose de plus profond, voilà il commence à se reprofiler mais ça fait peur ! Et donc voilà ils ont envie et en même temps, ils se disent : "Bon j'attends encore un peu, pour l'instant ça va." Le fait d'en échanger déjà avec eux euh... bah ça leur montre que nous on sait, qu'on est là pour les accompagner, qu'on peut les guider vers des personnes relais. Pour l'instant, il y en a peu encore qui sont vraiment prêts à sauter le pas. » (Accompagnatrice sociale)

Les problématiques de santé psychologique peuvent aussi être abordées par l'accompagnement et dans ce cas, les compétences en psychologie d'une accompagnatrice sont un atout. Mais les troubles psychologiques donnent aussi à voir les limites de l'accompagnement. Même après avoir créé des liens avec des intervenants et organismes spécialistes, les professionnels peuvent se sentir démunis devant cet enjeu, notamment lorsqu'il soulève la question de la sécurité des équipes pédagogiques et des autres stagiaires. Lorsque le traitement des problématiques de santé nécessite une intervention sur le long terme, l'accompagnement dans le cadre du PRDI ne permet pas à lui seul de lever l'ensemble des freins à la formation ou à l'emploi et vient parfois participer au travail institutionnel consistant à « trier » les demandeurs d'emploi selon leur « employabilité ».

6.1.3 Sur la question de la mobilité, les accompagnateurs dépendants de l'accessibilité d'autres dispositifs

Le PRDI a comme spécificité de s'adresser à des personnes qui sont éloignées de l'emploi mais aussi des centres de formation situés le plus souvent en dehors de zones urbaines. Aussi, les organismes de

formation du PRDI sont localisés dans des zones rurales ou bien se sont décentralisés dans de petites communes. Le PRDI constitue donc une réponse possible aux « injonctions récurrentes » « à la mobilité géographique pour l'emploi » (Mortain et Vignal, 2013, 27) mais aussi pour la formation professionnelle.

Dans son volet accompagnement social, il a en effet pour mission d'aider à lever le frein périphérique de la mobilité géographique, en proposant une aide pour l'accès au permis de conduire, par exemple. Sur les sites où l'accompagnement en faveur de la mobilité est le plus poussé, les équipes pédagogiques participent très activement à la mise en place de solutions, allant jusqu'à conduire les stagiaires dans les entreprises pour des visites ou des entretiens pour un stage, dans un véhicule appartenant au centre de formation ou avec un remboursement des frais kilométriques par ce dernier, par exemple. Dans certains cas, les entreprises facilitent, elles aussi, la mobilité des stagiaires : Hamid a pu bénéficier du soutien de son tuteur de stage qui « *venait me chercher chez moi* ». (Hamid, 26 ans, TRI). Enfin, la rémunération du dispositif est souvent perçue comme moyen de financement du permis ou d'un véhicule. Pour Vincent, le passage par le dispositif intégré lui a permis de « *constituer un petit apport pour l'achat d'une voiture* » en pratiquant « *la technique de l'écureuil* ». » (Vincent, 41 ans, TRI)

Toutefois, le soutien que peuvent proposer les accompagnatrices est largement dépendant de l'offre d'aides et de services qui existent sur le territoire en question et l'éligibilité des stagiaires à ces aides, qui varie selon l'âge, notamment. Ainsi, des interventions ont été organisées sur certains sites, comme celle de l'association A qui aide à l'accompagnement pour l'accès à la mobilité et aux différents permis de conduire. Les accompagnatrices invitent aussi les stagiaires à prendre connaissance d'autres dispositifs et aides qui peuvent soutenir leur mobilité. Sur le site de TRI, par exemple, les accompagnatrices sociales obtiennent systématiquement pour les stagiaires la carte de transport solidaire mise en place par le Conseil départemental. Pour ceux qui ont le permis, la location d'un véhicule à bas prix est possible selon l'offre d'associations au sein du territoire. Ainsi, Vincent envisage la location de voiture, mais doit trouver les moyens de réaliser le trajet de 45 minutes le séparant du garage solidaire : « *J'ai contacté ce qu'on appelle les garages solidaires à T., qui s'appellent S... auto. D'ailleurs, il va falloir que je les appelle demain après-midi parce qu'on est en démarche personnelle pour le centre, pour savoir si je peux louer une petite voiture si je dois faire un stage un petit peu loin.* » (Vincent, 41 ans, TRI)

Pour les publics essentiellement ruraux du dispositif, l'obtention du permis de conduire est souvent considérée comme la solution la plus efficace aux problématiques de mobilité et les accompagnatrices orientent les stagiaires vers les dispositifs de financement du permis comme le dispositif régional PRÉPA Permis de conduire destiné aux jeunes demandeurs d'emploi de 16 à 25 ans. Victor, conscient que la mobilité représente un frein pour lui, fait les démarches pour obtenir une aide de la Région pour accéder au permis : « *J'ai eu le permis gratuitement grâce à la Région, parce que c'est un compte CPF qui m'a permis de le payer. Donc du coup, je suis sur le code depuis 2, 3 semaines. Donc j'aimerais bien l'avoir avant la fin de l'année quoi.* » (Victor, 20 ans, TRI) Cependant, les plus jeunes doivent attendre l'âge de 18 ans avant de pouvoir obtenir leurs permis ; alors que les stagiaires plus âgés dépendent de dispositifs départementaux qui n'existent pas partout. En TRE, les stagiaires plus âgés bénéficient de la présence d'une auto-école sociale. Même les démarches et l'accès au permis de conduire peuvent être mis à mal par ces problèmes d'accessibilité géographique. Brandon souhaite obtenir son permis afin d'être plus mobile. Après s'être réinscrit à Pôle emploi afin de pouvoir intégrer le PRDI, il a reçu un mail de Pôle emploi présentant le dispositif PRÉPA Permis de conduire de la Région qui finance 7 000 permis en 2021. Très intéressé, il se renseigne mais l'auto-école de sa commune ne fait pas partie des partenaires du dispositif ; il faudrait donc aller à la commune voisine (à 20 minutes en voiture) afin de bénéficier de l'offre.

Ainsi, selon le territoire, la commune de résidence et l'âge, les aides en termes de mobilité accessibles aux accompagnatrices et aux stagiaires ne sont pas égales. Aussi, l'accompagnement des stagiaires dans ce domaine dépend des temporalités des dispositifs d'aide dont les délais d'instruction de dossier

peuvent être plus ou moins longs. Si le dispositif favorise la prise de connaissance vis-à-vis des aides à l'obtention d'un permis, très peu de stagiaires ont le temps d'obtenir leur permis avant leur sortie du dispositif ou l'accès à la formation.

En mettant l'accent sur l'accès à une formation professionnelle, le propre du dispositif est d'inciter les stagiaires à plus de mobilité, car les lieux de formation se trouvent souvent dans les grandes agglomérations. À plusieurs reprises, lors de nos entretiens avec les professionnels, ces derniers ont évoqué les difficultés que peuvent avoir certains stagiaires à envisager de s'éloigner de leur lieu de résidence. Sur les sites de formation délocalisés notamment, le travail d'accompagnement s'accomplit à l'échelle de la représentation de la mobilité que peuvent avoir les stagiaires. Les équipes pédagogiques cherchent à visiter les lieux de formation professionnelle avec les stagiaires en amont de l'inscription et d'aider ces derniers à se renseigner sur les modes de transport nécessaires pour s'y rendre. Il n'en reste pas moins que certains obstacles très concrets à la mobilité restent difficiles à lever et peuvent mettre en échec un projet d'entrée en formation. Cela a été le cas de Daniel (31 ans, TRI). Le centre de formation s'est avéré loin de son lieu d'habitation et il aurait eu des soucis financiers dus au prix élevé du carburant. Il a donc décidé de ne pas intégrer la formation et s'est mis à chercher un emploi, en usine. Audrey (36 ans, TRI), de son côté, aurait souhaité se qualifier en tant que palefrenier-soigneur ; une formation professionnelle s'ouvre dans les mois qui suivent son entrée en formation mais uniquement dans une commune à 70 km de chez elle. Ses responsabilités familiales, auprès de ses enfants scolarisés qu'il fallait chercher à la fin de la journée, l'ont conduite à renoncer à la formation. Il existe ainsi un paradoxe : les stagiaires des sites qui ont « joué la carte » de la délocalisation, afin d'améliorer l'accessibilité au centre de formation préqualifiante, sont ceux et celles pour qui la question de la mobilité peut se reposer pour l'accès au qualifiant. En effet, si la proximité des centres de formation a permis de recruter des stagiaires de zones plus rurales, elle ne permet pas de résoudre, tout du moins rapidement, le problème des transports.

Les pratiques développées par les accompagnatrices sur certains sites arrivent à soutenir un gain de mobilité de la part de certains stagiaires. Toutefois, pour lever ce frein, elles restent dépendantes du développement et des temporalités d'autres dispositifs.

6.1.4 Une amélioration de la confiance en soi, l'estime de soi et la capacité à faire

La confiance en soi est un préalable lors de la mise en œuvre d'actions concrètes, dont l'objectif est la mobilisation ou la remobilisation des stagiaires, et se construit au travers des interactions de la personne avec son environnement. Les entretiens ont pourtant donné lieu à de nombreux témoignages de situations de forte perte de confiance en soi, notamment en lien avec l'école, ou après des périodes de harcèlement, ou encore en lien avec un parcours social et professionnel chaotique. L'enjeu de l'estime de soi apparaît en filigrane de l'ensemble des activités proposées par les équipes professionnelles intervenant dans les phases de préqualification et met en évidence l'imbrication du travail des formateurs et des accompagnatrices sociales. Ainsi, la formation en groupe constitue l'un des espaces principaux de reconstruction de la confiance en soi, par exemple à travers des activités de présentation de soi ou le travail sur le CV avec la mise en lumière des compétences, permettant au stagiaire un travail d'introspection positif. La formation en groupe et l'accompagnement individuel aident à développer de nouveaux savoir-faire et des compétences, en particulier administratives avec la rédaction des lettres de motivation, la création de curriculum vitæ, la connaissance des entreprises locales. Ces progrès peuvent être appréhendés comme des gains en autonomie de vie et entendus comme une liberté d'agir sur sa propre situation, notamment en identifiant les ressources disponibles et en sachant les mobiliser au bénéfice de son action. Dans les termes d'Amartya Sen, la capacité d'agir renvoie au pouvoir d'une personne de réaliser ou d'être ce à quoi elle accorde de la valeur (Sen, 2000).

Certains arrivent à verbaliser les progrès réalisés. Il en découle une accentuation, très progressive mais évidente, du « pouvoir d'agir » des personnes. Se sentir « capable de » – faire, exprimer ses émotions,

tisser de nouvelles relations sociales, etc. – est un des effets de l'accompagnement, identifiés par différents stagiaires.

« Bah grâce à la formation j'ai un peu évolué ! Même beaucoup ! Parce que dès que j'ai commencé cette formation, bah j'étais timide j'étais dans mon coin ! Grâce à X, il m'a fait un peu plus parler, maintenant je parle un peu plus ! Mais je suis encore timide mais ça se voit moins ! Et euh... pour rechercher les stages maintenant je me débrouille toute seule ! Avant je demandais s'il y avait des gens qui connaissaient pour les stages et maintenant je me débrouille toute seule ! ». (Perrine, 21 ans, TEP)

« ... Enfin si, ça a augmenté ma sociabilité je trouve ! Je m'en sors mieux, j'arrive mieux à parler, j'arrive mieux à me sortir de situations peut être compliquées... » (Célestin, 22 ans, TEP)

« Moi je pense que oui, parce que du coup ça nous permet de... dans les compétences transversales qu'on nous demande d'apprendre, il y a "apprendre à communiquer" et il y en a beaucoup qui ne savent pas communiquer, qui veulent pas dire : "En ce moment ça ne va pas". Moi le problème c'est que pendant ces cinq derniers mois, il y a plein de fois où je venais "Là en ce moment ça ne va pas", je pense que c'est important parce que du coup, ça nous apprend à développer la capacité de communiquer sur ce qui ne va pas ». (Johanna, 21 ans, TEP)

La relation accompagnement-accompagné est la plus solide lorsqu'elle se construit dans un contexte de mobilisation harmonieuse des professionnels autour du stagiaire. Inversement, la défaillance d'une des autres facettes clés du dispositif (rémunération, contenus de la formation collective, *turnover* des professionnels et absence de suivi) ou l'absence de dispositifs d'aide adaptés aux besoins des stagiaires au sein du territoire peuvent mettre à mal la relation d'accompagnement, son sens et sa cohérence.

6.2 UN ACCOMPAGNEMENT S'INSCRIVANT DANS LA DURÉE ?

Selon le cahier des charges, l'accompagnement du stagiaire « démarre dès l'étape d'entrée en formation et se poursuit jusqu'au recrutement dans l'emploi sans interruption (fin de période d'essai) » (CCTP, p. 6). Sur les trois sites, la mise en place de l'accompagnement débute dès la période de sas. L'accompagnatrice établit un diagnostic partagé avec les autres intervenants du sas afin de définir le contour d'un projet professionnel du stagiaire. Toutefois, la durée de l'accompagnement ne semble pas entièrement homogène d'un territoire à un autre mais dépend, d'une part, de la durée des parcours de formation proposés (voir la partie 4.2) et d'autre part, des parcours individuels des stagiaires et des pratiques d'accompagnement propres à chaque structure.

Le cahier des charges techniques demande aussi aux accompagnatrices de faire le lien avec les prescripteurs du stagiaire avant, après et pendant le parcours de ce dernier dans le dispositif. L'internalisation de la fonction accompagnement pose aussi la question de la relation entre les services publics de l'emploi et les organismes de formation chargés du suivi des stagiaires du PRDI. Les récits de ces derniers donnent à voir différentes configurations d'acteurs autour du stagiaire pendant son parcours de formation, en fonction du stagiaire et des relations entre le prescripteur et l'organisme de formation. Dans certains cas, une coordination entre prescripteur et accompagnateur social s'est mise en place ; mais dans d'autres cas, il y a un effet de délégation de l'accompagnement par les opérateurs traditionnels de l'accompagnement le temps que le stagiaire se trouve dans le dispositif.

La promesse d'un accompagnement particulièrement soutenu et de longue durée apparaît dans les discours de nombreux stagiaires comme un ressort important de la décision d'intégrer le dispositif intégré. Par exemple, Sophie, 18 ans, inscrite à la Mission locale après sa sortie d'une première année de baccalauréat professionnel, fait le choix du PRDI plutôt que celui de la Garantie jeunes, à partir de la présentation qui lui est faite du suivi proposé dans le cadre de chaque dispositif :

« Euh, je pense que j'aurais été un peu plus perdue là-bas qu'ici. C'est plus structuré, c'est plus, plus, comment dire ? On est plus encadré, je trouve, pour ça. » (Sophie, 18 ans, TRI)

L'intérêt en début de parcours pour le suivi proposé par le PRDI apparaît particulièrement marqué chez les jeunes peu ou pas soutenus par leurs parents et les demandeurs d'emploi de longue durée. Ils arrivent souvent dans le dispositif, pleinement conscients que les effets positifs de l'accompagnement ne se résument pas seulement à l'accès à la formation ou à l'emploi, mais ils espèrent aussi reconstruire leur confiance en eux-mêmes tout en bâtissant un projet professionnel.

Selon les attentes des bénéficiaires à l'égard du dispositif intégré, les effets de l'accompagnement peuvent varier. Les stagiaires plus âgés au chômage depuis quelque temps peuvent être très impatients d'atteindre l'objectif final : trouver un emploi. Il peut y avoir pour eux une certaine urgence financière, que l'on peut retrouver également chez des stagiaires jeunes n'ayant pas ou plus de soutien familial. Dans ce cas, ce n'est pas l'âge qui est clivant mais l'absence de ressources suffisantes. Le vécu de l'accompagnement s'articule ainsi clairement avec l'expérience qu'ont les stagiaires de la durée du dispositif (voir le chapitre 4). En tenant compte des modalités de mise en œuvre de l'accompagnement et les effets sur les stagiaires au cours de leur parcours dans le dispositif intégré, nous pouvons isoler trois types d'accompagnement : un accompagnement mobilisant, remobilisant et sécurisant ; un accompagnement soufflé, limité dans ses effets ; ou bien un accompagnement démobilisant et insécurisant.

6.2.1 Un accompagnement mobilisant, remobilisant et sécurisant

Ce premier type d'accompagnement, concerne souvent les jeunes stagiaires, ainsi que certains adultes chômeurs de longue durée, qui suivent le parcours intégré dans un centre de formation qui parvient à mettre en mouvement un ensemble de professionnels autour du bien-être et des progrès du stagiaire. Ce type d'accompagnement est caractérisé par les rendez-vous réguliers de l'accompagnatrice avec les stagiaires, une stabilité des lieux et des personnels, et souvent une certaine cohérence entre l'action du centre de formation et celle d'autres professionnels chargés de l'accompagnement du stagiaire en amont et en aval de son passage dans le PRDI.

Ainsi, pour certains décrocheurs, comme Léo (16 ans, TEP), Victor (20 ans, TRI) et Kilian (20 ans, TRI), l'accompagnement est synonyme de la découverte d'un métier et de l'élaboration d'un projet, et permet une meilleure objectivation de leurs compétences et connaissances. Entrés en formation qualifiante à la suite des premières phases du dispositif, ces jeunes vivent l'accompagnement dans le cadre du PRDI comme le trait d'union entre l'école, la formation et l'emploi (Gabriel, 17 ans, TEP). D'autres jeunes gagnent en autonomie grâce à l'accompagnement, sans pour autant s'orienter vers la qualification : par exemple, Perrine, 20 ans (TEP), estime que l'accompagnement lui a donné une plus grande confiance en elle qui lui permet d'être plus efficace dans sa recherche de stage.

Pour les adultes chômeurs de longue durée, l'accompagnement peut contribuer fortement au projet de reconstruction sociale et professionnelle qu'ils se donnent à l'entrée dans le dispositif.

« Je suis tombé vraiment sur les bonnes personnes. »

L'inscription de Vincent, 41 ans, dans le dispositif intégré lui permet de réaliser plusieurs objectifs : tester sa résistance physique à l'emploi après une longue période de maladie, se remobiliser et se « réintégrer » après quelques années difficiles, se faire rémunérer et avant tout, se faire accompagner afin de moins tourner en rond dans ses recherches de nouveaux secteurs professionnels. Il arrive ainsi dans le dispositif disposé à s'emparer non seulement des démarches variées que son accompagnatrice du PRDI propose de réaliser mais aussi de la relation tripartite qui se met en place avec le prescripteur qui l'a orienté vers le dispositif :

« Oui, ça se passe bien, oui, très bien, non franchement là, mais franchement je suis pas déçu, je suis tombé vraiment sur les bonnes personnes. Franchement, ils connaissent bien leur métier, ils savent quelle porte ouvrir. Non franchement, franchement, là, oui, franchement c'est vraiment bien. Je suis agréablement surpris. » (Vincent, 41 ans, TRI)

Au vu de la sortie positive du dispositif de Vincent qui signe un contrat en alternance avec l'entreprise l'ayant reçu en stage, la relation accompagnateur-accompagné s'inscrit sans problème dans la durée définie par le cahier des charges. On constate ici une adéquation entre le souhait du stagiaire d'être écouté et orienté et l'offre d'accompagnement proposée par le centre de formation.

6.2.2 Un accompagnement limité, ne parvenant pas à aboutir à une sortie de la précarité

Un autre groupe de stagiaires, aux profils différents, semble avoir tiré parti de l'accompagnement ; sans que celui-ci parvienne à assurer leur ascension professionnelle et/ou s'inscrire dans la durée. Ce type d'accompagnement se donne à voir lorsqu'une mobilisation de différents acteurs (organisme de formation, services de l'emploi, assistant social autour du stagiaire) et le développement d'une relation de confiance entre accompagné et accompagnateur permettent d'aller dans un premier temps dans le sens souhaité par le stagiaire ; mais l'accompagnement s'essouffle face à des déconvenues ou des échecs répétés.

Un premier sous-groupe de stagiaires dans ce cas, principalement des jeunes hommes déscolarisés, disent avoir apprécié l'accompagnement et la relation avec l'accompagnatrice, mais n'arrivent pas à se mobiliser pour construire un projet professionnel pendant le temps de la formation ou connaissent une déception qui remet en question les acquis de celle-ci. Lorsque ces stagiaires quittent le dispositif, l'accompagnatrice peine souvent à les joindre, difficulté qui complique le suivi. Cependant, le lien fait entre l'organisme de formation et les services publics de l'emploi permet parfois de rendre « visibles » des stagiaires auparavant inconnus et étoffe le réseau de professionnels autour d'eux. C'est le cas de Brandon, 23 ans (TRI), qui a rejoint le dispositif après en avoir entendu parler par le frère d'un ami avec qui il sort son chien. Radié de Pôle emploi, après un grave accident de scooter qui est suivi d'une longue dépression, il n'a pas non plus d'assistante sociale. Entré au PRDI avec un projet d'élevage canin, il s'oriente pendant ses dernières semaines dans le dispositif vers le métier de magasinier, plus adapté à ses difficultés de santé, alors que son accompagnatrice l'aide à monter un dossier de reconnaissance en tant que travailleur handicapé. S'il ne passe pas devant un jury, il réalise des stages et espère être recruté par son employeur lors du dernier stage. Lorsque celui-ci met fin au stage après seulement deux semaines et refuse de l'embaucher, ce revers est ressenti comme particulièrement violent et atteint la confiance en lui qu'il a commencé à reconstituer au cours des semaines en préqualification. Sorti du dispositif, Brandon cherche du travail et se prépare à passer son code, mais il est désormais suivi par la Mission locale et est donc sorti de la situation d'« invisibilité » institutionnelle qui le caractérisait avant le dispositif.

Ce type de résultat mitigé en termes d'accompagnement apparaît sous une autre forme chez un deuxième sous-groupe de stagiaires, qui sortent précocement du dispositif tout en saluant les effets de l'accompagnement. Le parcours de Sophie, 18 ans (TRI), donne à voir une expérience un peu paradoxale de l'accompagnement : orientée vers une formation qualifiante correspondant à son projet, développé au cours des quatre premiers mois du dispositif, elle abandonne celle-ci et se tourne vers l'intérim afin d'obtenir le salaire qui lui permettra d'emménager avec son copain. Toujours suivie par la Mission locale et toujours en contact avec son accompagnatrice du PRDI cinq mois après sa sortie du dispositif, elle se sent bien entourée et est convaincue que ces contacts l'aideront à construire un nouveau parcours d'insertion plus tard. Elle reste très enthousiaste vis-à-vis de l'accompagnement et de son effet positif sur son état psychosocial et sa confiance en elle : *« Ils me lâchent pas quoi ! »* Le plus aidant pour elle était de savoir que les équipes ne la dévalorisaient pas et étaient là pour elle : *« On n'est jamais nul pour elles. »*

6.2.3 Un accompagnement décevant ou insécurisant contribuant à l'enlèvement du stagiaire

La dernière expérience identifiée correspond à un certain échec de la mise en place de l'accompagnement. Elle s'articule avec le délitement progressif du sens et de l'intérêt du dispositif ressenti par une partie des stagiaires, le plus souvent des travailleurs précaires pressés de se réinsérer, décrits dans le chapitre 4. Ce type de vécu de l'accompagnement semble plus fréquent là où l'organisation de la formation en préqualification se caractérise par le maintien de stagiaires dans le dispositif sans apport de sens et de connaissances. La polyvalence des formateurs et accompagnateurs au détriment de la complémentarité d'un personnel dédié ainsi qu'un fort *turnover* des professionnels empêchent la construction progressive de relations de confiance. Mais il peut aussi apparaître dans des contextes où l'accompagnement d'autres stagiaires est plutôt réussi.

« Tu dois te débrouiller tout seul et ce n'est pas facile. »

Jimmy, 21 ans, qui ne reste que 4 mois dans le dispositif, avant d'en sortir, toujours au chômage, exprime sa déception vis-à-vis de ce qu'il voit comme la non-prise en compte de l'urgence de son besoin de changer de logement. Submergé par des problématiques familiales et matérielles au moment de l'entretien, il fait un parallèle entre Mission locale et l'OF chargé de PRÉPA Rebond : *« Normalement quand j'étais à la Mission locale, quand je demandais un truc, si eux ils ne savent pas, ils m'envoient sur... "Voici cette adresse, etc. Allez là-bas et posez la question." Là je comprends mieux. Et je vais là-bas, je demande, etc. mais là quand je pose la question, tu te retrouves seul, tu ne comprends plus rien à ce qui se passe autour de toi. Tu dois te débrouiller tout seul et ce n'est pas facile. »* (Jimmy, 21 ans, TRE)

« J'ai été déçue, j'ai été touchée, complètement touchée. »

Le parcours d'Amanda permet de mesurer combien la réussite ou l'échec de l'accompagnement dépend de la relation de confiance mutuelle entre le stagiaire et les équipes qui le suivent ; et combien une rupture de confiance peut mettre en danger le maintien dans le dispositif, et l'insertion tout court. Pour cette femme immigrée du Gabon, âgée de 43 ans en 2021 et arrivée en France cinq ans plus tôt avec ses trois enfants et leur père de qui elle s'est séparée depuis, le dispositif intégré est initialement vécu comme une chance. Il semble constituer l'opportunité de se sortir d'une précarité qui enferme, isole, dévalorise et démobilise. Mais au fil des mois, à force d'ennui, de renoncements à ses ambitions professionnelles premières et d'échecs, Amanda le considère avec amertume et déception. Après six mois passés dans le dispositif, au moment où elle est acceptée dans une qualification qui ne correspond pas pleinement à ses souhaits, les doutes énoncés par les formatrices du dispositif intégré sur ses capacités à tenir, finissent par la décourager et provoquent sa sortie du dispositif, sans qualification, ni perspective d'emploi stable.

« Pour suivre cette formation, il fallait passer un test ; j'ai fait un test écrit et un test oral, par visio, la dame je ne la connais pas, on a fait ça et c'est elle qui a annoncé que j'ai eu les tests. La dame a dit : "Oui elle entre en formation" et après, à partir de ça, j'ai l'entretien avec les deux dames et j'étais déçue, c'est comme si je n'étais pas capable de suivre tout ça... moi j'ai été déçue, j'ai été touchée, complètement touchée... Je n'étais pas bien. Voilà, tout ça c'est honteux... j'étais déçue, j'étais complètement déçue... » (Amanda, 43 ans, TRE)

Dans tous les cas, le constat de l'échec de l'accompagnement mène à une démobilisation rapide et souvent une sortie du dispositif sans perspective de formation ni d'insertion.

In fine, l'accompagnement apparaît clairement comme un élément clé du dispositif. L'internalisation de la fonction « accompagnement » est plébiscitée par les professionnels comme par les stagiaires. Mais sa réussite n'est pas mécanique. L'accompagnement est efficace lorsque les centres de formation proposent des conditions d'emploi stables à leurs intervenants, qu'ils dédient un personnel avec des

compétences spécifiques à la fonction d'accompagnement. Ces conditions d'exercice permettent la construction de liens de confiance mutuelle dans le cadre d'un accompagnement individuel et régulier des stagiaires afin d'identifier les leviers de l'insertion, ceci en fonction de leur projet et de leurs besoins, à l'échelle locale. Elles offrent aussi le temps nécessaire à l'identification des acteurs « ressources » d'un territoire, en termes d'accès aux droits et au chaînage de leurs actions.

Certains effets de l'accompagnement sont observables, objectivables alors que d'autres relèvent davantage du ressenti : dans ce cas, la situation socioprofessionnelle du stagiaire n'a pas nécessairement objectivement changé, mais le stagiaire ressent qu'il est différent, plus armé, plus en capacité de faire.

CHAPITRE 7. DU PRÉQUALIFIANT AU QUALIFIANT : UNE TRANSITION PRÉSENTANT DE NOMBREUX OBSTACLES

L'analyse des apports du PRDI ne peut pas se limiter à l'analyse du nombre de stagiaires accédant à la formation ou à l'emploi. Il n'en reste pas moins que pour ce dispositif dont l'objectif est d'ouvrir la voie de la formation qualifiante pour les stagiaires dont le projet professionnel « *nécessite de se qualifier* » (CCTP, p. 12), la question de l'articulation entre le préqualifiant et le qualifiant est fondamentale. Dans le discours des professionnels, l'ambition de favoriser l'accompagnement vers la qualification et de limiter les ruptures de parcours est présentée comme l'un des apports majeurs du dispositif intégré. Cet objectif a inspiré un ensemble d'expérimentations à tous les niveaux de la mise en œuvre de ce dernier : renouvellement des outils financiers et administratifs régionaux, rapprochement de l'offre de formation aux lieux de vie des stagiaires, réorganisation de l'articulation des interventions entre professionnels, travail sur les obstacles individuels et structurels à l'accès à la formation. Dans cette dernière partie, il s'agit de se pencher sur la transition entre le préqualifiant et le qualifiant et les effets des différents outils mobilisés pour favoriser le passage du stagiaire de l'un à l'autre.

Pour rappel, les modalités et le calendrier de notre enquête limitent le recul que nous pouvons avoir sur cet aspect du dispositif, d'autant plus que l'accès à la qualification des stagiaires sur les sites étudiés reste modeste (voir ci-dessous). Toujours est-il que les entretiens fournissent des perspectives pour mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains investissent la voie de la qualification, et dans quelles conditions, alors que d'autres l'esquivalent ou ne parviennent pas à y accéder.

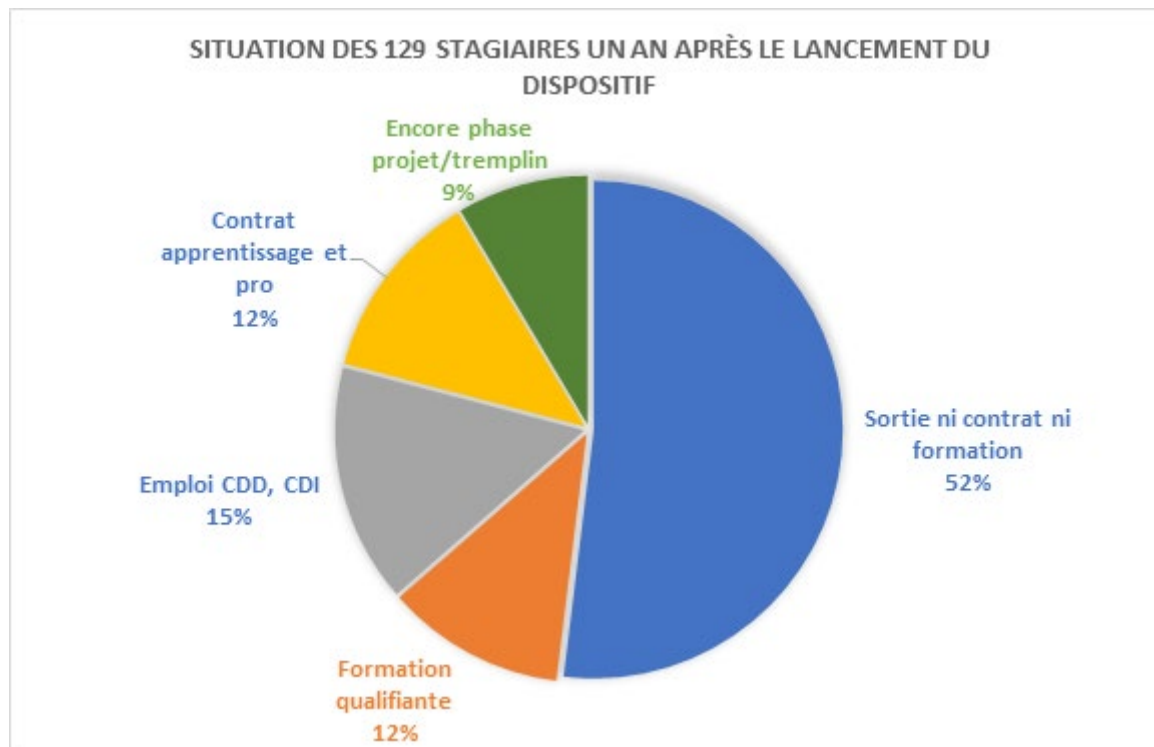
On constate alors la diversité de facteurs qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'envisager la sécurisation des parcours vers la qualification. Sur certains facteurs, comme le contexte économique et sanitaire, les professionnels des organismes de formation préqualifiants ont peu de prise. Pour d'autres, comme l'offre de formation professionnelle, les ressources, les projets des stagiaires du dispositif, ainsi que leurs expériences et socialisations antérieures, ils disposent de leviers et d'outils plus ou moins performants dont certains dépendent de la coopération et de la mobilisation d'un ensemble d'acteurs. Comme pour d'autres innovations, les conséquences des expérimentations autour du « sans couture » varient selon les caractéristiques des stagiaires mais aussi selon les mises en œuvre du dispositif. Elles semblent les plus positives pour le public jeune et prêt à se (re)former ou pour un public adulte souhaitant se reconverter, sans être trop dans l'urgence.

Dans ce dernier chapitre, il s'agit de présenter, dans un premier temps, des données chiffrées relatives au nombre d'entrées en formation qualifiante dans le cadre du dispositif intégré sur les trois sites étudiés, ainsi que parmi les stagiaires interviewés. Dans un deuxième temps, les propos des stagiaires recueillis pendant les phases de construction de projet donnent du relief à ces statistiques en laissant voir des attentes et ambitions qui sont très souvent en décalage avec celles du programme. Enfin, les témoignages des professionnels et des stagiaires montrent que le passage du préqualifiant au qualifiant présente toujours des défis, malgré les efforts consentis à plusieurs échelles ; et que d'autres formes d'insertion sont parfois privilégiées, au détriment de la formation qualifiante dans le dispositif, lorsque celles-ci apparaissent plus avantageuses pour les stagiaires.

7.1 UN ACCÈS MODESTE À LA QUALIFICATION

Les bases de données des organismes de formation permettent de dresser un premier bilan des parcours de l'ensemble des stagiaires entrés dans le PRÉPA Rebond – Dispositif intégré, entre septembre 2020 et juillet 2021 sur les trois territoires étudiés. Selon ces bases de données, après un an de mise en œuvre, sur les 129 stagiaires entrés dans le dispositif entre septembre 2020 et juillet

2021 dans les trois territoires étudiés²⁹, 15 stagiaires ont pu intégrer une formation qualifiante dans le cadre du dispositif (12 %) et 20 sont en emploi : en contrat de durée déterminée (CDD) ou en contrat de durée indéterminée (CDI) (15 %), 16 ont signé un contrat d'apprentissage ou un contrat de professionnalisation (12 %). Plus de la moitié des stagiaires (52 %) sont sortis du dispositif sans contrat de travail ni formation à différentes étapes, dont 1/4 pendant ou après le sas, alors que 11 sont encore dans le dispositif (9 %).



Parmi les 15 stagiaires en formation qualifiante, un an après le début de la mise en œuvre sur les trois territoires étudiés, 8 préparent un titre professionnel (TP), 4 un CAP, 2 un Certificat de qualification professionnelle (CQP) et 1 un Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU). Même si le chemin de la qualification est complexe d'accès, il n'en demeure pas moins réel pour une partie des stagiaires. En outre, le dispositif représente un tremplin vers la formation professionnelle dans le cadre d'un emploi pour les 16 stagiaires ayant signé un contrat en alternance qui sont ainsi en voie d'obtenir une qualification : CAP, TP, Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DE AES), Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS), CQP...

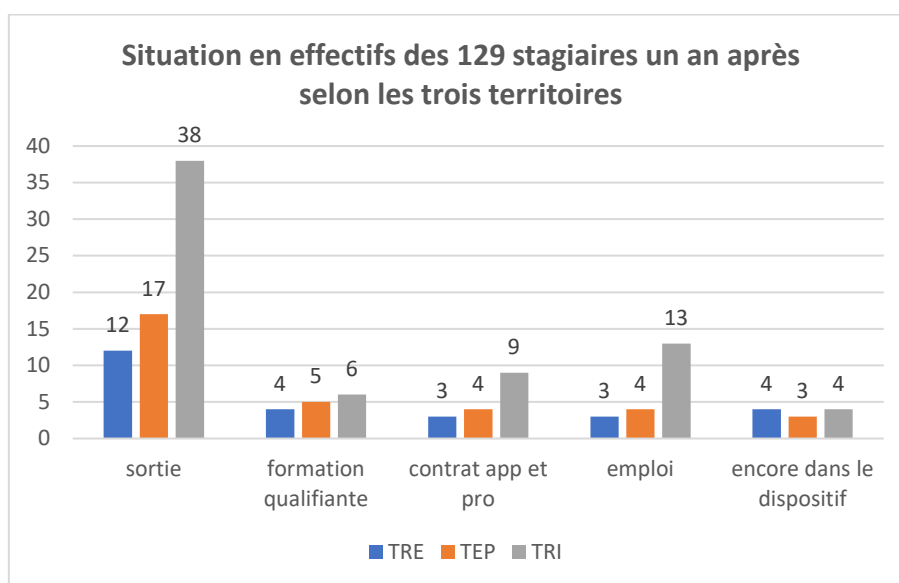
La durée de ces formations va de quatre mois à un an. De plus, quelques stagiaires s'étant tournés vers du volontariat et un contrat aidé à leur sortie du dispositif ont pu participer, dans ce cadre, à des journées de formation visant par exemple l'obtention d'un Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES). Dans la collecte de données quantitatives sur les parcours des stagiaires, certaines voies vers la formation se retrouvent ainsi « masquées » par l'emploi.

Les parcours d'accès à la formation se distribuent inégalement parmi les stagiaires, si l'on prend en compte leur sexe et leur âge. D'abord, on recense un nombre plus important de jeunes qui s'engagent dans la voie menant à la qualification : 17 stagiaires sur 31 ayant commencé une formation qualifiante

²⁹ Pour l'étude des parcours des stagiaires, nous avons choisi de ne pas intégrer les promotions de septembre et d'octobre 2021, nous avons donc retenu les promotions allant de septembre 2020 à juillet 2021. Cela concerne 129 stagiaires sur les trois sites retenus dont 26 en TRE, 70 en TRI et 33 en TEP.

ou signé un contrat en alternance ont moins de 26 ans. On constate aussi qu'il y a plus d'hommes que de femmes entrés dans le dispositif sur les trois territoires étudiés entre septembre 2020 et juillet 2021 et qui accèdent à la formation qualifiante : parmi les 31 personnes accédant à la formation (en tant que stagiaires de la formation professionnelle ou signataires d'un contrat en alternance), 21 sont des hommes. Ce résultat questionne aussi les formes d'insertion privilégiées au sein des organismes de formation, puisque la voie de l'apprentissage et la professionnalisation semblent être principalement empruntées par des hommes : ceux-ci représentent 13 signataires d'un contrat en alternance sur 16, comparé à 8 stagiaires accédant à la formation qualifiante.

Selon les sites aussi, quelques disparités émergent : l'accès à la formation qualifiante est plus important en TRE (4 sur 26, soit 15 %) et en TEP (5 sur 33, soit 15 %) qu'en TRI (6 sur 70, soit 9 %), tandis que l'accès à l'emploi est plus important en TRI (22 sur 70, soit 31 %). Rappelons ici que les contrats d'apprentissage et de professionnalisation sont comptabilisés dans la catégorie emploi puisqu'il s'agit de contrats de travail.



En comparant les trois territoires, on peut faire le constat que sur les territoires où la durée de formation en préqualification est potentiellement plus longue, les organismes de formation orientent une plus grande part des stagiaires vers la formation qualifiante. En revanche, l'organisation des parcours en TRI semble être associée à un accès moins fréquent à la formation qualifiante. On peut émettre l'hypothèse que le choix de ne prolonger les parcours en préqualification que très rarement au-delà des huit mois, si le stagiaire ne trouve pas de formation qualifiante, peut rendre les stagiaires plus vulnérables aux problématiques de coordination des calendriers entre le préqualifiant et le qualifiant et ainsi limiter l'accès à la formation qualifiante dans le cadre du dispositif. Cette hypothèse tirée de quelques expériences singulières mériterait cependant d'être validée à plus grande échelle. Mais ces chiffres dessinent aussi une autre réalité plus nuancée : la part importante de contrats d'emploi et de contrats en alternance en TRI non seulement suggère que les stagiaires et les équipes pédagogiques ont su construire des liens avec les entreprises, mais interroge aussi la priorité donnée à la seule formation qualifiante, par rapport à d'autres formes d'insertion, dans les projets des stagiaires.

Le caractère limité du recours à la formation qualifiante se donne aussi à voir chez les 49 stagiaires interrogés plusieurs fois dans le cadre de cette enquête. Sur les 49 parcours, 34 n'amènent pas à la qualification, du moins au sens d'une formation qualifiante dans le cadre du dispositif lui-même. En

réalité, là encore, l'accès à la formation qualifiante est plus important quand on considère aussi les sorties vers un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation qui concernent 9 stagiaires. Reste que même en prenant en compte ces situations (qui mêlent travail et formation), environ la moitié des stagiaires interviewés sortent du dispositif sans être passés, ni être en passe d'intégrer une formation qualifiante.

Mieux comprendre ces résultats au sein des trois territoires suppose désormais de s'intéresser aux attentes des stagiaires et à leurs représentations de la plus-value de la formation qualifiante par rapport à l'emploi, ainsi qu'aux manières dont ils se l'approprient.

7.2 UN DISPOSITIF « SANS COUTURE » ... ET TRÈS FLEXIBLE

Un dispositif « sans couture » offre un accompagnement sur une assez longue période permettant à son bénéficiaire de lever les contraintes (les « freins » dans le langage institutionnel) qui limitent son accès au marché du travail, de construire un projet professionnel et d'accéder à l'emploi grâce à la qualification. Il implique donc une temporalité suffisamment longue pour assurer l'ensemble du cheminement, et une continuité à la fois du statut, en l'occurrence stagiaire de la formation professionnelle, et de la rémunération qui y est associée. Or, sur les parcours que nous avons analysés, nous avons constaté que finalement peu de stagiaires allaient jusqu'au terme du dispositif, c'est-à-dire jusqu'à la qualification (un quart environ), et que nombre d'entre eux retournaient sur le marché du travail sans avoir acquis de nouvelles qualifications professionnelles.

D'une certaine manière, les entretiens avec les stagiaires révèlent ce paradoxe au sens où peu d'entre eux formulent explicitement des attentes en correspondance avec l'ambition du programme. On retrouve une formulation assez cohérente avec le cadrage institutionnel chez ce jeune homme :

« Parce qu'ils m'avaient expliqué aussi, c'était pour trouver une formation, une formation pour le futur en fait... parce qu'en fait elles nous accompagnent aussi en même temps que la formation, et c'est ce qui est intéressant parce que du coup, pas toutes les formations ne font ça enfin ce qu'ils font PRÉPA Rebond ! Et du coup c'est un dispositif assez... oui après moi je savais que j'allais faire quelques stages aussi pour trouver dans quoi je veux faire ! Parce que je ne savais pas trop après en fait ! J'allais dedans mais je ne savais pas trop. Donc ça tombe bien, après ce dispositif, il est là pour ça aussi pour trouver notre voie en fait. » (Léo, 16 ans, TEP)

Mais ce cas est assez rare, et il présente des caractéristiques spécifiques : très jeune âge, projet assez flou à l'entrée dans le dispositif. Du reste, ce jeune homme va faire effectivement un parcours d'autant plus « sans couture » qu'il suit le dispositif PRÉPA Rebond dans un établissement du même réseau que celui qu'il fréquentait dans sa formation initiale et qu'il accède à la formation qualifiante sans changer de localité.

Pour la plupart des autres stagiaires, les choses sont beaucoup moins claires ou, tout au moins, les attentes initiales ne correspondent pas nécessairement à celles qui sont formulées par le cahier des charges. Ces attentes sont tout d'abord très centrées sur l'emploi : *« Parce que je suis là pour trouver un travail. »* (Jimmy, 21 ans, TRE) ; *« Moi, je pensais plus partir sur un emploi que sur une formation. »* (Vincent, 41 ans, TRI) ; *« Retrouver un emploi, c'est tout. »* (Gabrielle, 39 ans, TRE). Par contraste, pour ce qui relève de la formation, les entretiens expriment une large palette d'attentes, qui vont de la construction d'un projet encore inexistant à l'entrée dans le dispositif jusqu'à la recherche d'une formation qualifiante identifiée dès le départ. Mais les rapports à la formation sont toujours ambigus et fluctuants. Il arrive même que l'entrée dans le dispositif s'accompagne d'un changement de priorité à rebours de la prescription institutionnelle, comme dans le cas de ce stagiaire contraint par l'arrivée d'une nouvelle charge familiale d'anticiper sa sortie du dispositif :

« Donc j'étais parti un peu plus sur une formation, enfin j'aurais voulu après faire une formation après mais là je pense que je vais plus me diriger vers de l'emploi directement. » (Charlie, 24 ans, TRI)

Beaucoup de stagiaires donnent leur point de vue sur la qualification et la certification. Pour les plus jeunes, ils reproduisent un discours dominant, porté par l'institution scolaire mais aussi par les familles, sur l'importance du diplôme, non pas comme certification d'un métier, mais plutôt comme signal d'un certain niveau dans la concurrence pour les emplois :

« J'aimerais passer au moins mon Bac Pro, au moins un Bac ! Mon père il m'a dit sans ça... au moins avoir un diplôme parce que sinon tu vas être dans la galère ! Je suis d'accord sur ça ! Même moi c'était mon avis, en fait ! » (Léo, 16 ans, TEP)

Les plus âgés, quand ils ont eu une expérience du travail et ont eu l'occasion de mettre à l'épreuve cette importance de la qualification, peuvent développer au contraire un discours critique à ce sujet :

« J'ai remarqué qu'en France, on était beaucoup à cheval sur tout ce qui est qualification. Les diplômes, les diplômes, les diplômes. Et c'est un peu ce que... C'est un peu ce que je regrette parce qu'en France, le temps où on vient avec sa tête et son courage pour travailler, c'est un peu fini. C'est un peu dommage. » (Vincent, 41 ans, TRI)

La critique peut être encore plus radicale quand la personne a été orientée vers PRÉPA Rebond alors qu'elle possède déjà une qualification et qu'elle ne souhaite pas en acquérir de nouvelles, comme c'est le cas pour Gabrielle :

« À un moment donné, l'école ça suffit. Vendredi matin, on a été au job dating de C., tous les organismes que j'ai vus, ils m'ont dit : "Il faut arrêter il y a trop de diplômes et le diplôme, c'est pas bon", ça je le sais. » (Gabrielle, 39 ans, TRE)

Du côté des contraintes, il faut également souligner des différences significatives selon plusieurs variables. L'âge notamment joue un rôle important. Il nous est apparu que les plus jeunes, notamment mineurs, envisageaient le dispositif sur une durée suffisamment longue pour construire un projet généralement très flou au départ. Ils vivent pour la plupart chez leur(s) parent(s), et de ce point de vue la rémunération offerte constitue un apport d'argent significatif incitant à une certaine persévérance en formation. Sans véritablement se projeter dans l'avenir, ils disposent donc de ressources leur permettant d'envisager la formation dans la durée. En revanche, dès qu'il y a décohabitation, les situations matérielles deviennent très contraintes et incitent à privilégier la recherche d'emploi à la poursuite de formation, comme dans le cas de Charlie cité plus haut. Ainsi, pour les jeunes adultes en phase d'installation comme pour d'autres stagiaires plus âgés vivant dans des situations parfois d'une très grande précarité, il est difficile de s'engager durablement dans ce dispositif, la rémunération étant là insuffisante pour simplement s'en sortir. La localisation également constitue une contrainte forte. L'enquête a lieu en milieu rural et les déplacements à envisager pour une formation qualifiante peuvent constituer un obstacle difficile à surmonter en l'absence de voiture, et encore plus de permis. L'éloignement du lieu de formation peut aussi nécessiter un hébergement. Si pour les plus jeunes, un internat existe, peut être envisagé et accepté, ceci est moins vrai pour des adultes. Combiné à des charges familiales importantes, c'est ce qui empêche Amanda d'entrer en formation qualifiante :

« Ils ont dit aussi que pour faire cette formation, il faut avoir le permis ! Il faut avoir le permis ! Je n'étais pas encore... fallait faire le permis social, je n'ai pas été acceptée donc du coup voilà... » (Amanda, 43 ans, TRE)

Il faut également noter que l'entrée dans le dispositif résulte parfois d'un choix très relatif, dans lequel la dimension du « sans couture » entre assez peu en compte. Par exemple, Sophie valorise PRÉPA Rebond entre autres sur le critère de la rémunération, en comparaison de la Garantie jeunes à laquelle elle pouvait prétendre :

« On m'a proposé la Garantie jeunes tout ça, et je préférais, 'fin je voulais bien, il y avait pas d'attente... 'fin moi, je voulais toucher l'indemnisation pour pouvoir passer mon permis, tout ça, donc... (...) Et déjà, c'était moins rémunéré que PRÉPA Rebond. » (Sophie, 18 ans, TRI)

L'entrée dans le dispositif peut même être en contradiction flagrante avec les objectifs du dispositif comme dans le cas de Gabrielle (39 ans, TRE). Habitée aux emplois précaires depuis des années, elle se retrouve sans emploi au moment du premier confinement, et orientée vers PRÉPA Rebond par l'Unité emploi du département. Sa seule attente est le financement d'un permis de conduire et elle ne souhaite absolument pas faire une formation qualifiante, détenant déjà deux CAP.

Si on prête attention à ce que nous disent les stagiaires, il apparaît que la dimension « sans couture » n'est pas centrale dans leur appréhension du dispositif. Beaucoup perçoivent le PRDI comme un espace de sécurisation, permettant de consolider une situation à un moment donné, offrant des ressources de formation et surtout des opportunités de contact avec les milieux professionnels, notamment à travers les stages ; espace qu'ils envisagent de quitter au gré des opportunités, et compte tenu de leurs contraintes personnelles.

7.3 DE LA PRÉQUALIFICATION À LA FORMATION QUALIFIANTE : UNE TRANSITION QUI RESTE DIFFICILE

Devant le peu d'appétence pour la qualification témoignée par de nombreux stagiaires, les organismes de formation mettant en place les phases de préqualification associent, avec une intensité inégale, leurs partenaires du qualifiant à un travail de socialisation des stagiaires qui commence bien en amont de la phase de qualification, à travers la présentation des différentes formations professionnelles, la visite des centres de formation, la mise en place de plateaux techniques et/ou les stages (cf. 5.1.4). Selon les projets et les attentes des stagiaires, ces activités ont une signification différente : de simples apports à la culture générale pour certains, elles parviennent pour d'autres à aiguïser le goût pour les métiers en question ; goût qui peut être conforté par de nouveaux stages. Une fois le projet professionnel déterminé, s'ensuit une nouvelle période de recherche d'opportunités permettant de donner suite à ce projet. À cette étape, et au-delà des projets, attentes et contraintes des stagiaires, les opportunités et contraintes institutionnelles pour articuler le préqualifiant et le qualifiant sont importantes et sont de divers ordres.

Cette articulation dépend en premier lieu de l'ouverture ou non de places dans les centres de formation professionnelle faisant partie du groupement. Selon les sites, la variété d'opportunités et le nombre de places sont plus ou moins importants. Sur un territoire, le coordinateur pédagogique du dispositif se félicite de la « *force de frappe considérable* » du groupement. Sur un autre territoire, où le groupement a été construit à partir du principe que l'achat de places hors groupement était possible, la décision des financeurs de limiter les suites de parcours hors groupement rend plus difficile l'orientation de stagiaires vers la formation qualifiante dans le cadre du dispositif. Or, lorsqu'elles impliquent de quitter le dispositif, les entrées en formation au sein d'organismes hors groupement fragilisent les parcours des stagiaires pour qui l'accompagnement et la rémunération propres au PRDI sont suspendus, alors même qu'ils s'avèrent bien souvent nécessaires pour contenir les décrochages et les retours vers l'emploi précaire.

La période de l'année à laquelle le stagiaire entre dans le dispositif est, elle aussi, déterminante (cf. la partie 4.2). Par exemple, un stagiaire entrant en octobre ayant un projet de formation pour septembre de l'année suivante aura des difficultés pour rester dans le dispositif jusqu'au bout. La situation sera opposée pour un stagiaire entré dans le dispositif en mars souhaitant intégrer une formation en septembre. Le « sans couture » sera alors plus facile à organiser sur un aspect purement institutionnel et sera un atout pour éviter des ruptures. Le parcours de Marie illustre bien cette spécificité du dispositif.

L’embarras du choix : un effet de calendrier ?

Marie, 33 ans (TRI), entre dans le dispositif intégré après une période de maladie de longue durée pour « tester » de nouveaux métiers. Après plusieurs stages, elle renonce à son projet initial de devenir palefrenier-soigneur à cause des horaires incompatibles avec son rôle de maman auprès de deux filles âgées de 9 et 11 ans. Puis, elle décide de s’orienter vers le métier de plombier, qu’elle découvre lors d’une visite de plateau technique et qui lui plaît immédiatement : « *J’avais jamais touché un chalumeau de ma vie.* » Une certaine complicité avec le formateur qui montre une reconnaissance de ses aptitudes et de sa capacité à en développer d’autres, contribue à conforter ce début d’orientation : « *Parce que je me plaisais, le formateur s’amusait à me donner pas mal de petites choses à faire.* » Active depuis l’âge de 16 ans et forte d’une expérience variée (serveuse, vendeuse, usinière), elle choisit de se qualifier même après que l’entreprise multi-travaux où elle réalise un stage propose de l’embaucher : elle est convaincue de l’intérêt de la qualification pour rester employable et s’imposer auprès d’employeurs dans un milieu très masculin. Quatre mois après son entrée en formation, elle se dirige vers un titre professionnel d’installateur thermique et sanitaire dans le cadre du PRDI. Entrée dans le PRDI en avril 2021, elle termine donc les phases de préqualification à un moment qui coïncide avec la période d’ouverture des places en formation professionnelle dans les métiers qui l’intéressent³⁰. Mais avant le début de sa formation, elle parvient à trouver un employeur qui l’embauche en alternance : elle signe son contrat de professionnalisation en septembre et elle démarre sa formation en octobre.

Dans ce contexte, les stagiaires entrés dans le dispositif au début de l’année scolaire ne peuvent très souvent accéder à la formation qualifiante dans le cadre du dispositif que lorsque les structures de formation parviennent à jongler avec les différents outils (prolongement du contrat de formation, suspension de trois mois) mis à leur disposition pour rendre les parcours plus « élastiques ». Ceux-ci semblent être plus ou moins facilement mobilisables en fonction des caractéristiques économiques du territoire : ce n’est sûrement pas un hasard que les sites où le plus grand nombre de stagiaires quittent temporairement le dispositif pendant trois mois pour travailler sont situés dans des zones caractérisées par une forte affluence touristique en été. Ainsi, Noah, 22 ans (TEP), arrivé dans le dispositif en mars 2021, a pu faire une saison l’été, pour conforter son projet de devenir *runner* dans la restauration, avant d’entrer en formation en octobre pour faire un CAP commercialisation et services en hôtellerie, cafés et restaurants de 8 mois. Le rythme de l’activité économique du territoire représente ainsi l’un des multiples facteurs à prendre en compte pour les structures de formation dans l’organisation pédagogique du dispositif intégré.

La période de préparation du passage du préqualifiant au qualifiant se caractérise, pour de nombreux stagiaires, par l’incertitude, pendant que l’ensemble des opportunités sont explorées et leurs atouts et inconvénients identifiés. Comme à d’autres moments clés, c’est là que l’accompagnement et la confiance dans les équipes accompagnatrices font la différence. D’une part, la continuité du travail social auprès des stagiaires connaissant les freins les plus importants s’apparente à un filet susceptible de contenir les décrochages. D’autre part, la connaissance qu’ont les accompagnatrices et équipes pédagogiques du territoire représente un facteur clé permettant d’optimiser les opportunités se présentant au stagiaire pour une insertion rapide. Cependant, cette période d’attente peut entraîner du découragement lorsque les places de formation restent inaccessibles ou les dates d’ouverture trop

³⁰ La problématique des calendriers du préqualifiant ne se résume pas à des questions techniques et administratives, mais dépend aussi parfois du rythme des secteurs en question, comme dans le cas de l’agriculture. Une professionnelle d’une structure qualifiante explique ainsi cet enjeu :

« En plus on a des formations qui sont sur des cycles, donc ce n’est pas toujours simple, donc on ne peut pas décaler forcément quoi ! Parce que c’est lié à là où on en est dans l’élevage quelque part. Si on est en phase de vêlage, on ne va pas inventer qu’on est en phase... pas de vêlage quoi c’est comme ça ! Du coup, on n’a pas une souplesse d’organisation énorme ! »

lointaines ; ou au contraire de l'énervernement et/ou du retrait, lorsque les stagiaires constatent un déficit d'accompagnement.

Deux parcours exemplaires : le « sans couture » face aux fragilités des uns et à l'impatience des autres

Pour certains stagiaires connaissant des freins périphériques à l'accès à la formation et à l'emploi, l'entrée en formation a été possible grâce à un accompagnement long et toujours régulier. Cela a été le cas pour Mathilde, 24 ans (TEP). L'enfance et l'adolescence de Mathilde ont été marquées par des problèmes familiaux – qui l'ont conduite à être placée en foyer – et par du harcèlement scolaire, qui lui a fait quitter l'école en troisième SEGPA. À la suite de trois ans sans travail et sans formation (de 15/16 à 18 ans), elle a suivi la Garantie jeunes et a fait des saisons. Après être arrivée dans le dispositif sur les conseils de la Mission locale, elle fait plusieurs stages dans une animalerie et une jardinerie avant de découvrir la vente, secteur qu'elle apprécie. Ayant quitté temporairement le dispositif pour travailler pendant l'été, elle prévoit d'entrer en formation professionnelle un an après son entrée dans le dispositif mais, après la rupture de son couple, se retrouve contrainte de trouver une nouvelle solution de logement. La formation est décalée d'un mois, le temps que son accompagnatrice l'aide à trouver une solution.

En revanche, d'autres stagiaires qui évaluent le dispositif selon sa capacité d'accélérer leur insertion, vivent mal toute incertitude concernant la faisabilité de leur projet. Par exemple, Catherine, 52 ans, qui arrive dans le dispositif avec un projet de qualification déjà construit, raconte avoir dû insister pour que sa formation, proposée dans un centre du même réseau que l'organisme de formation où elle suit les premières étapes du parcours, soit financée.

« J'ai un petit peu montré les crocs en disant que moi de toute façon je voulais intégrer cette formation et euh... le financement, ils disent qu'ils nous finançaient et puis arrivé là, ben on est dans l'attente on ne sait pas et en plus, j'avais le retour : "Oui si ce n'est pas financé, va falloir vous orienter autrement." Donc pas très contente de ce retour mais j'ai quand même tapé du poing sur la table et j'ai été plus haut puis j'ai cherché le responsable du centre de formation carrément à avoir son nom ! » (Catherine, 52 ans, TRE)

Parfois, c'est du côté des stagiaires, et notamment des plus jeunes et/ou des plus désaffiliés que se constate un certain flottement qui met en danger le projet de qualification. Le projet de Sophie, par exemple, vacille au moment de s'engager dans la formation qualifiante.

Abandon d'un projet de formation qualifiante et choix de l'emploi précaire

Entrée dans le dispositif en février 2021, Sophie, 19 ans (TRI), réalise plusieurs stages dans le domaine de la peinture avant de démarrer en juin une formation qualifiante de cinq mois dans un centre de formation professionnelle d'une grande ville à une trentaine de minutes de chez elle. Pourtant, après deux semaines, elle quitte la formation pour travailler comme intérimaire. Contactée en novembre 2021, elle explique cet abandon par le fait que la formation en peinture ne correspondait pas à ce qu'elle a fait dans le cadre de ses stages : *« C'était vraiment peinture, peinture. »* A posteriori, elle l'analyse comme étant le résultat d'un manque de préparation : elle aurait aimé faire plus de stages en préqualification et considère que la phase de construction du projet était finalement trop courte pour qu'elle sache ce qu'elle voulait faire vraiment. Alors qu'elle enchaîne des missions d'intérim qui lui permettent de financer un projet d'installation avec son copain, elle se dit toujours en contact avec l'OF préqualifiant et est suivie par la Mission locale.

Devant l'échec de projets de formation pourtant bien ficelés, les professionnels accompagnant ces jeunes ont parfois du mal à comprendre la décision d'abandonner, surtout que l'obtention d'une solution correspondant au projet individuel du stagiaire nécessite tout un travail d'accompagnement (un « *travail de dentelle* » pour reprendre les mots d'une professionnelle) et de préparation en amont.

Ils se l'expliquent en invoquant tantôt la distance géographique tantôt la hauteur de la marche entre le préqualifiant et le qualifiant. Dans le cas de Sophie, un membre de l'équipe l'accompagnant raconte ainsi son regret devant son abandon : « *Donc nous on s'est dit "Bah non" ça nous embêtait parce qu'on sentait qu'il y avait un potentiel aussi vis-à-vis de cette jeune (...) Après... il y a des stagiaires qui ne sont pas prêts. Enfin je pense que vous avez dû l'entendre, on pense qu'ils sont prêts mais qui ne sont pas prêts et qu'il faut attendre un peu... et ils reviendront ! Mais là, l'objectif c'était plutôt l'emploi, faut l'accepter !* »

Le choix de quitter le dispositif peut effectivement venir du stagiaire qui ne voit pas l'intérêt de continuer à se former tant que le dispositif ne lui procure pas « quelque chose derrière », entendu comme une perspective de rémunération à plus ou moins long terme. Mais le cas des stagiaires démissionnaires de leurs formations qualifiantes pose la question de la capacité du dispositif intégré, qui peut en principe aller jusqu'à 18 mois, à réintégrer des stagiaires et ainsi absorber les effets de ruptures ou de bifurcations au cours de cette période. Celles-ci peuvent être d'ordre personnel comme Yvon, 29 ans (TRE), qui a subi un ensemble de revers personnels qui ont nui à sa santé mentale et physique, le conduisant à sortir du dispositif ; ou d'ordre professionnel, comme Brandon, 23 ans (TRI), dont le projet de se faire embaucher par son maître de stage échoue juste avant la fin de la phase de préqualification. La question de la durée des parcours se pose non seulement pour les stagiaires qui ne se qualifient pas mais aussi pour ceux qui se qualifient rapidement. Sur un site, par exemple, certains stagiaires racontent avoir initialement choisi le dispositif parce qu'il s'associait à une promesse d'accompagnement pendant 18 mois. Catherine, par exemple, raconte son désarroi lorsqu'elle se retrouve contrainte de sortir du dispositif et perd sa rémunération après avoir obtenu sa qualification : « *C'est bien ce que j'avais compris, on intégrait la formation, on avait dix-huit mois pour avoir une formation et retrouver un emploi, c'était bien ce qui était précisé au départ ! Mais dès lors maintenant c'est : on intègre la formation qui est valable sur dix-huit mois et dans ces dix-huit mois-là, faut qu'on ait ou un emploi ou une formation. Et si on a une formation, à la sortie de la formation on sort du dispositif ! Pas très logique parce qu'en définitive on peut avoir une formation mais pas d'emploi derrière donc on est lâché dans la nature ! Donc je suis un petit peu déçue par rapport à ça parce qu'effectivement dans mon esprit, on était encore accompagné à la sortie de la formation !* » (Catherine, 52 ans, TEP)

Devant ces différents systèmes de choix-contraintes-opportunités forgés par l'action institutionnelle (Lendaro, 2011), les professionnels cherchant la meilleure solution pour le stagiaire disent souvent privilégier la voie de l'alternance, perçue comme plus attractive que la formation qualifiante tant par les jeunes déscolarisés, pour lesquels le CAP en apprentissage représente un « réflexe » selon un coordinateur pédagogique, que par les adultes, qui peuvent ainsi accéder à une rémunération davantage à la hauteur de leurs charges. L'alternance est aussi plébiscitée comme solution lorsque la date d'ouverture de places en formation est lointaine ; nous avons pourtant vu dans la partie 7.1 que cette solution semble se présenter davantage aux hommes qu'aux femmes. Alors que les stages permettent aux stagiaires de constater l'intérêt de la formation qualifiante, ils représentent aussi un levier efficace pour se faire embaucher : parmi les stagiaires interviewés, Kilian (TRI), Eliot (TEP), Julien (TEP), Gabriel (TEP), Adam (TEP), Vincent (TRI), Marie (TRI) et Hamid (TRI) parviennent à signer un contrat en alternance de cette manière. Julien, qui a réalisé un stage, puis une saison auprès d'un patron rencontré dans le cadre du PRDI, raconte comment l'accompagnement et les places prioritaires donnés aux stagiaires du dispositif intégré ont facilité son entrée en apprentissage :

« Et suite à la saison, c'était soit bah ça se terminait et je trouvais autre chose ou soit je continuais dans le milieu et du coup je me formais pour être justement diplômé et avoir le titre de pâtissier et travailler en tant que tel quoi. Et avoir la rémunération derrière aussi et euh... et donc de commencer les démarches, enfin non c'est d'abord mon patron qui m'a proposé une formation (...) et en fait c'était par apprentissage comme je fais au final aujourd'hui mais euh... moi en gros ce que j'ai fait, c'est que j'ai été voir R. la formatrice justement de dispositif intégré

PRÉPA Rebond et je lui ai parlé de ça justement et euh... en fait elle a trouvé justement une formation adulte là où je suis et en fait c'est un petit peu lié via comment dire... dans le procédé d'évolution de formation, c'est un peu ce que propose justement PRÉPA Rebond après ! »

Enquêtrice : *Ce n'est pas un Visa métier non ?*

« Exactement si c'est ça ! C'était plus dans ce style-là et du coup il y avait une place prioritaire donc j'y accédais facilement. » (Julien, 24 ans, TEP)

Si le dispositif intégré semble ainsi favoriser de multiples voies d'insertion³¹, dans le cas de l'alternance, l'employeur devient en quelque sorte le gardien de l'accès à la formation qualifiante. Les partenariats que les organismes de formation ont su construire avec les entreprises sont alors aussi importants que ceux noués avec les centres de formation qualifiante. On notera d'ailleurs que le nombre de stagiaires interviewés parvenant à décrocher un contrat d'alternance est plus élevé là où l'accompagnement et les efforts consentis en direction des entreprises sont les plus aboutis.

En définitive, le recul que nous pouvons avoir sur l'articulation entre le préqualifiant et le qualifiant et le passage du stagiaire de l'un à l'autre est limité par le calendrier de l'enquête et le petit nombre de stagiaires s'orientant vers la qualification. Toutefois, l'analyse des motifs de sorties du dispositif et des poursuites de parcours en qualification est éclairante. Elle montre que l'accompagnement individuel, la durée et la rémunération du dispositif, ainsi que les compétences et expériences acquises à travers la formation en groupe et en stage pèsent tous sur la capacité du stagiaire à poursuivre la voie de la qualification, que ce soit dans le cadre du dispositif ou dans le cadre d'un contrat en alternance. Par ailleurs, l'individualisation des parcours et la volonté de parcours « sans couture » supposent que les stagiaires puissent entrer dans différentes formations à n'importe quelle période de l'année. Or, le calendrier des ouvertures de formations qualifiantes suit souvent le calendrier scolaire. Aussi, l'effort consenti pour convaincre les stagiaires de la plus-value de la qualification, et lever les obstacles qui pourraient les en détourner, se heurte au manque de souplesse dans l'ouverture des places de formation et aux difficultés pour les organismes de formation d'acheter des places dans des structures de formation hors groupement.

³¹ Par exemple, d'après certains professionnels du préqualifiant, l'un des effets inattendus des rapprochements entre organismes de formation dans le cadre des groupements semble avoir été de faciliter l'accès à la qualification tant pour les stagiaires du PRDI que pour les stagiaires de leurs autres dispositifs comme PRÉPA Avenir.

Le PRDI est une expérimentation ambitieuse dont la principale caractéristique est de chercher à articuler, au sein d'un même dispositif, une action de remobilisation et de construction de projet et une formation qualifiante. À rebours de la logique de *work first* prévalant jusqu'alors dans les actions régionales de préqualification, ici, l'accent est mis sur la qualification et la certification comme solutions aux difficultés d'insertion des personnes éloignées de l'emploi et comme réponses aux problèmes de recrutement des métiers en tension. De nombreuses innovations soutiennent ces objectifs : une rémunération plus attractive que celle proposée pour des dispositifs comparables, articulée à un accompagnement plus long ; une concentration des ressources sur les territoires ruraux ; la mise en synergie, autour des projets des stagiaires, de professionnels de la formation préqualifiante et de la formation qualifiante notamment, ainsi que des acteurs territoriaux du service public de l'emploi et de l'accompagnement social ; une intervention pédagogique s'éloignant de la forme scolaire et favorisant l'expérience corporelle des métiers estimés porteurs ; et l'attribution, à chaque stagiaire, d'un accompagnateur social dont la fonction, distincte de celle du formateur professionnel, est d'aider le stagiaire à lever les obstacles sociaux, économiques ou personnels pouvant entraver la poursuite de la formation.

La présente évaluation a débuté en mai 2020, au moment où le dispositif est présenté aux acteurs locaux de l'accompagnement vers l'emploi pour encourager les prescriptions, et se termine en décembre 2021, alors que le délai maximum d'accompagnement proposé aux stagiaires (18 mois) est à peine écoulé pour les premiers entrés. Elle s'appuie sur des enquêtes de terrain menées sur trois territoires contrastés en termes de degré de ruralité et de bassin d'emploi. Elles combinent des entretiens répétés auprès des stagiaires, avec des entretiens des professionnels (formateurs, coordinateurs, accompagnateurs, directeurs, prescripteurs) et des observations dans trois organismes de formation chargés de la mise en œuvre du dispositif.

Une action non réductible à la qualification, et que les seuls principes du PRDI ne peuvent permettre d'évaluer

Un des premiers résultats de cette évaluation est que, dans les trois sites étudiés, le PRDI peine à conduire la majeure partie des stagiaires jusqu'à la qualification. Au cours des 16 premiers mois, seul un stagiaire sur dix suivis dans les organismes investigués est entré en qualification, sans qu'il ne nous soit permis de dire combien iront au bout de leur qualification. L'analyse de ces données chiffrées nécessite cependant une grande prudence car, analysées pour trois sites seulement, elles ne sont pas exhaustives : les résultats de l'évaluation quantitative du PRDI permettront de constater la part réelle des stagiaires allant jusqu'à la qualification parmi l'ensemble des personnes entrées dans le dispositif. L'apport de notre évaluation, cependant, est de montrer qu'aux côtés des stagiaires entrant en formation qualifiante, se comptent d'autres stagiaires que le PRDI a permis de remettre dans une dynamique professionnelle : des jeunes, notamment des mineurs, ayant quitté l'école récemment et qui intègrent un apprentissage, et des personnes éloignées de l'emploi réconciliées avec le travail, après avoir trouvé un métier qui leur plaît. L'action du PRDI n'est donc pas réductible à l'accès à la qualification, ou non, des stagiaires. La compréhension de son action n'est pas davantage réductible aux principes énoncés dans son cahier des charges, puisqu'il fait l'objet de mises en œuvre singulières et agit sur des individus, aux dispositions, aux ressources et aux parcours variés.

C'est en partant de ces constats que nous avons évalué ce dispositif, en analysant la réception, les appropriations et les effets du dispositif par et pour ses destinataires, saisis dans leur diversité de

ressources et de parcours, et en tenant compte des modalités de mise en œuvre du dispositif par les organismes de formation.

Une mobilisation autour du dispositif renforcée dans les zones les plus rurales et désertées

Les organismes de formation rencontrés dans le cadre de cette évaluation ont généralement exprimé leur satisfaction devant l'ambition du PRDI de suivre les stagiaires jusqu'à la qualification et les moyens économiques et humains déployés en ce sens, sans que cela ne se traduise par un égal niveau de mobilisation et de changements de pratiques au sein de leurs organisations.

L'investissement des organismes de formation est particulièrement sensible là où le PRDI a été perçu comme un levier pour combler une offre lacunaire de services et de formations à destination des populations faiblement qualifiées. *A contrario*, dans les territoires mieux pourvus, souvent plus urbains et mieux desservis par les transports en commun, le PRDI a pu être considéré comme un dispositif de plus, venant s'ajouter aux offres existantes, ce qui a limité l'adhésion des organismes de formation et leur implication, comme celle des autres acteurs du champ de l'emploi. Dans ce cas, les singularités prescrites par le cahier des charges de la Région ont pu être interprétées ou déclinées *a minima*, voire rognées, au risque de banaliser la formation proposée et de la rapprocher des autres offres existantes.

Le « sans couture ni rupture » social et professionnel, à l'épreuve de l'instabilité des équipes pédagogiques

Un autre élément semble contribuer aux différences observées d'un organisme à l'autre. Les mises en œuvre proposées par les organismes de formation sont les plus conformes aux intentions et aux objectifs du dispositif, et paraissent les plus efficaces en termes d'adhésion des stagiaires et de remobilisation, là où les équipes pédagogiques sont les plus stables et où les accompagnateurs peuvent s'inscrire dans le temps long du dispositif sur le volet social comme sur le volet professionnel.

La stabilité de l'emploi des intervenants favorise en effet leur implication dans la création d'outils pédagogiques innovants, facilite le maillage de leurs actions avec celles des autres acteurs du territoire susceptibles d'intervenir dans le parcours des stagiaires (services publics de l'emploi, associations, élus, collectivités, organismes qualifiant), sert la relation de confiance tissée entre stagiaires et formateurs, et rend possible le suivi « sans couture » des stagiaires, autant de missions des formateurs et accompagnateurs qui demandent du temps d'appropriation du dispositif et de la continuité.

La forte précarité de l'emploi des formateurs et accompagnateurs sociaux observée dans certains organismes, où les contrats de travail sont d'environ 4 mois et où les salariés se succèdent dans l'accompagnement d'un même stagiaire sans période de tuilage ou d'appréhension du dispositif, compromet alors sensiblement les possibilités de mise en œuvre d'un dispositif au long cours visant à limiter les coutures et à contenir les ruptures dans les parcours. La confiance entre l'accompagné et l'accompagnateur est un ingrédient indispensable dans une relation d'accompagnement et elle ne peut s'instaurer qu'avec le temps, d'où l'importance d'une stabilité des intervenants.

L'étroite dépendance observée entre la cohérence et la continuité des parcours des stagiaires d'une part, et la stabilité des équipes, d'autre part, plaide en faveur d'une plus grande vigilance autour des conditions de recrutement des formateurs et accompagnants sociaux.

Les personnes éloignées de l'emploi : une catégorie hétérogène ?

Une des premières ambitions du PRDI était d'atteindre un public éloigné de l'emploi, socialement et géographiquement. Les 69 stagiaires rencontrés lors de cette évaluation montrent que le PRDI réussit son pari et touche en priorité un public faiblement qualifié et en difficulté d'insertion ; et parvient d'autant mieux à atteindre ce dernier objectif que des moyens ont été déployés pour se rapprocher le plus possible des stagiaires des zones les plus reculées (location de salles dans des communes rurales, organisation de covoiturage...). Toutefois, notre évaluation révèle aussi l'hétérogénéité « des personnes éloignées de l'emploi » accédant au PRDI. Trois figures idéales-typiques se dégagent. La première est incarnée par des personnes adultes, n'ayant pas travaillé depuis plus de deux ans, voire jamais travaillé, qui vivaient généralement de minima sociaux et ont investi la formation avec de nombreux doutes sur leurs capacités à faire, à tenir, à savoir se comporter, etc. La deuxième se compose de travailleurs précaires adultes, cumulant des qualifications, étant éloignés de l'emploi stable sans l'être de l'emploi, et que la crise sanitaire liée au Covid semble avoir en bonne partie convaincus de s'engager dans ce nouveau dispositif d'insertion sans toutefois suffire à susciter chez eux une véritable adhésion. La troisième catégorie, sans doute plus hétérogène, se compose de mineurs et de jeunes adultes, ayant pas ou peu d'expériences professionnelles. Ils ont souvent décroché du système scolaire sans aller au bout de leur diplôme ou qualification, et trouvent dans le PRDI l'occasion de retarder leur entrée sur le marché de l'emploi et/ou de préciser leur orientation.

Les trois figures idéales-typiques de publics « éloignés de l'emploi », au risque de figer une réalité dynamique et nuancée, ont le mérite d'apporter un éclairage sur la plus ou moins grande adhésion des stagiaires au PRDI et sur les effets différenciés qu'il a sur leur parcours, y compris lorsque leur formation se déroule au sein d'un même organisme. Cette catégorisation peut permettre de mieux cibler, le cas échéant, les publics visés ou d'identifier les ajustements à envisager pour tel ou tel type de stagiaire.

Une durée et une rémunération inégalement soutenantes

La durée et la rémunération du PRDI semblent mieux répondre aux attentes des publics jeunes déscolarisés ou désaffiliés et des demandeurs d'emploi de longue durée, que des travailleurs précaires.

Pour les premiers, la durée est initialement rassurante et la rémunération, généralement supérieure à leurs ressources préalables, attractive. Elle permet aux adultes éloignés de l'emploi, notamment aux femmes, de couvrir les frais de garde que suppose l'entrée en formation et fait contrepoids aux efforts consentis pour dépasser leurs craintes et leurs réserves. Elle constitue aussi une opportunité pour certains jeunes en quête d'autonomie ou contraints de devenir indépendants. Il en va différemment des travailleurs précaires, qui perçoivent la formation comme un frein immédiat à l'emploi les condamnant, pour plusieurs mois, à gagner moins que le SMIC. S'ils intègrent le dispositif pour se mettre à l'abri des effets négatifs de la crise sanitaire sur l'accès à l'emploi et parfois, pour souffler, s'ouvrir à d'autres projets professionnels ou passer un permis, le PRDI ne parvient qu'exceptionnellement à les conduire jusqu'à la qualification. Tous reprennent dès que possible le chemin de l'emploi, même précaire.

Censés soutenir l'investissement des stagiaires dans la durée, la somme de 850 euros mensuels proposée dans le cadre du PRDI est inégalement soutenante. Ce constat interroge la pertinence d'une rémunération commune aux stagiaires, indépendamment de leur situation préalable et/ou de leurs charges, dès lors qu'elle est inférieure aux revenus du travail auxquels certains peuvent prétendre.

Un accompagnement social à renforcer, en particulier pour les plus éloignés de l'emploi ?

En mobilisant un ensemble de moyens humains et financiers autour des stagiaires, les mises en œuvre les plus abouties et conformes au cahier des charges en termes d'accompagnement social font du dispositif intégré un espace de sécurisation et de remobilisation. Le dispositif permet à de nombreux stagiaires, en particulier les plus scolarisés ou les mieux entourés, qui avaient pu perdre le fil de l'emploi suite à des ruptures familiales, des accidents de la vie ou à un décrochage scolaire dans le cadre de la crise sanitaire, de reprendre confiance en eux, de passer un permis de conduire, de conscientiser certains problèmes d'addiction, et donc, de stabiliser des situations personnelles qui pouvaient préalablement empêcher leur accès à la formation et à l'emploi.

Ici comme ailleurs cependant, les situations des stagiaires les plus désaffiliés, cumulant des précarités multiples, sont plus mitigées. Elles soulignent sur certains sites la trop faible articulation des liens entre les différents acteurs agissant dans l'accompagnement des stagiaires, dans et en dehors du dispositif, et soulignent le temps long de l'accompagnement social. Elles interrogent ainsi la fonction d'accompagnement social engagé dans le PRDI.

Pour ces stagiaires, le temps dédié à l'accompagnement social ne suffit pas toujours à lever les freins dits « périphériques à l'emploi », même lorsque les organismes se conforment au cahier des charges du PRDI et embauchent des professionnels ayant des compétences dédiées, ce qui n'est pas partout le cas. D'une part, l'instruction de certains dossiers (pour une MDPH, par exemple, ou l'intégration d'une école sociale de conduite) est longue et advient parfois tardivement dans le cours du PRDI – le temps que les accompagnants sociaux prennent la mesure de chaque situation et aident les stagiaires à engager les démarches adaptées. D'autre part, la présence au sein du PRDI d'un accompagnateur social se solde parfois, et indépendamment de ses capacités à faire en termes de temps de travail ou de ressources professionnelles, par la mise en retrait des travailleurs sociaux qui suivaient préalablement le stagiaire, dans une logique de gestion de leurs files actives. Dans ce cas, et plus encore en l'absence de tuilage entre professionnels, le travail d'accompagnement social et d'orientation vers des services extérieurs est à reprendre dans son ensemble, ce qui demande du temps. Il est notable aussi que l'entrée dans le PRDI se traduit, chez certains stagiaires et à leur instigation, par l'arrêt d'autres accompagnements engagés avant l'entrée dans le dispositif, parce qu'ils ne parviennent plus à gérer les obligations de la formation et les autres rendez-vous, ou pensent ne plus en avoir besoin. Là encore, le tuilage entre professionnels dans et hors du dispositif permettrait de limiter ces décrochages.

Ces constats encouragent à clarifier, à l'échelle des territoires et des acteurs des champs sanitaire et social, le périmètre de l'accompagnement social proposé au sein du PRDI. Si l'objectif est de faire de l'accompagnement social au sein du dispositif un des pivots de l'accompagnement des stagiaires, en les aidant et en les orientant, il semble nécessaire de dégager un temps dédié au travail partenarial en amont de l'arrivée des stagiaires et pendant la durée du dispositif pour rendre cet accompagnement effectif. Ces constats soulignent aussi la nécessité, pour les commanditaires de dispositifs intégrant un accompagnant social, d'être plus explicites et/ou exigeants sur les diplômes/qualifications attendus de ces professionnels qui, s'ils ne sont pas qualifiés, sont cependant considérés comme tels par les partenaires des territoires et les stagiaires, sans disposer du réseau ni des ressources nécessaires à l'accompagnement attendu dans les délais du PRDI.

Les contenus pédagogiques en question : apprentissages par corps et scansions temporelles comme facteurs de motivation des plus éloignés de l'emploi ?

L'innovation et l'expérimentation pédagogiques préconisées par le cahier des charges du PRDI se sont généralement traduites par l'apport, plus ou moins poussé selon les sites, de nouveaux outils, tels que le sport, le théâtre, les jeux (de découverte de soi, des autres et de la diversité des métiers) ou encore

le numérique, encouragé par la période de crise sanitaire. De plus, dans certains sites, des rencontres entre professionnels et stagiaires ont été organisées autour des plateaux techniques notamment, pour favoriser l'apprentissage par l'expérience corporelle.

S'il nous est difficile de juger du caractère véritablement innovant de ces outils et médias, en l'absence d'une connaissance fine et détaillée des outils mobilisés ailleurs, et en particulier dans des formations destinées à des personnes cumulant des difficultés multiples, notre évaluation permet en revanche de voir que plus le panel des outils pédagogiques est varié, plus la formation paraît rythmée, et moins les stagiaires expriment de l'ennui, voire du découragement. À l'inverse, la stabilité des équipes intervenant sur le PRDI et leur connaissance des spécificités du territoire, du bassin d'emploi et du public favorisent le suivi social des stagiaires, leur accompagnement dans la recherche de stages ou de lieux de formation et, à terme, leur apporte une aide pour consolider leur insertion professionnelle.

Le rythme auquel concourt la diversité des outils et des formes pédagogiques ne s'y réduit pas. L'enquête menée auprès des stagiaires souligne aussi l'importance, dans leur adhésion, des scansion temporelles régulières. Lorsque les mois de formation s'organisent autour d'objectifs clairs adossés à des échéances, respectées par les organismes de formation eux-mêmes, l'expression d'ennui et de découragement des stagiaires est limitée. *A contrario*, la démobilisation est particulièrement forte là où les organismes de formation délaissent l'organisation du temps présent pour ne soutenir que le projet de qualification à moyen terme, donnant aux stagiaires le sentiment d'être seuls responsables de l'organisation du temps qui passe en attendant la qualification. Cette démobilisation est particulièrement forte pour les stagiaires ayant les plus faibles ressources scolaires et/ou n'ayant pas travaillé depuis plusieurs années.

Ce constat souligne l'intérêt de s'appuyer sur un panel d'outils pédagogiques variés et de faire des avenants préconisés par le cahier des charges du PRDI, un véritable outil de travail, d'échanges entre stagiaires et professionnels, et d'y associer des contenus et des objectifs sans doute plus précis et réguliers qu'ils ne l'ont été dans certains organismes.

Articulation préqualifiant-qualifiant, une clé de voûte du PRDI à améliorer pour tous

Un des moteurs de la motivation des stagiaires au fil des mois, et en particulier des adultes, tient à la stabilisation de leur projet professionnel, à la découverte *par corps* des métiers, et à la perspective proche de leur intégration professionnelle. Une partie du découragement et des motifs de décrochage ou de sortie du dispositif des stagiaires semble alors se nicher dans la difficile articulation entre les organismes du préqualifiant et ceux du qualifiant, qui a souvent limité ou retardé cette découverte et cette expérience de l'activité professionnelle.

D'une façon générale, les conditions du dispositif et/ou son appropriation n'ont pas suffi à déplacer suffisamment les habitudes et les organisations de chacun des organismes de formation pour répondre aux enjeux du PRDI. Si certains organismes préqualifiants et qualifiants se sont essayés aux plateaux techniques et à la découverte de métiers sur site, conduisant quelques stagiaires à s'inscrire dans les organismes de qualification du groupement, dans d'autres sites sur les trois territoires étudiés, ces expériences ont été réduites à leur portion congrue. Par ailleurs, nulle part, le niveau d'articulation du préqualifiant et du qualifiant n'a été suffisamment poussé pour permettre une ouverture de places en formation qualifiante au fil des avancées des stagiaires. Une fois les projets professionnels définis, les stagiaires ont, tantôt, dû attendre l'ouverture de places en qualification (ou en apprentissage) sans autre activité que la réécriture d'un CV, d'une lettre de motivation, ou le passage d'un permis B, tantôt, été incités à quitter temporairement leur formation. Dans les deux cas, l'objectif de « sans couture ni rupture » a été mis à mal par cette période, que ce soit par rupture effective (avec suspension de la rémunération) ou par rupture de sens (parfois suivie de rupture définitive).

C'est sans doute dans cette articulation entre le préqualifiant et le qualifiant, qui était la principale promesse de ce dispositif, que se situent aussi ses principales marges de progression. L'individualisation des parcours proposée dans le PRDI, si elle demeure un objectif, semble nécessiter de penser cette individualisation jusque dans la qualification, et en particulier dans l'aménagement de la temporalité d'ouverture de places dans les centres de formation professionnelle.

- Astier, Isabelle. 2009. « Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale ». *Informations sociales*, n° 152 (2) : 52-58.
- Beaud, Stéphane. 1997. « Un temps élastique. Étudiants des cités et examens universitaires ». *Terrain*, n° 19 : 43-58.
- Beaud, Stéphane, et Michel Pialoux. 2003. *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.
- Bernard, Pierre-Yves. 2019. *Le décrochage scolaire*. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, Pierre-Yves, Marie David, Benjamin Denecheau et Valérie Gosseaume. 2015. « Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours ». In *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, 83-156. Paris : L'Harmattan.
- Blum, Pauline, et Samuel Neuberger. 2019. « Les temps retrouvés de l'insertion ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227 (1-2) : 104-19.
- Bureau, Marie-Christine, François Sarfati, Jules Simha et Carole Tuchszirer. 2013. « L'expérimentation dans l'action publique ». *Travail et emploi*, n°135 (3) : 41-55.
- Chabanet, Didier. 2016. « Le chômage des jeunes en France : une "épreuve" diversement vécue ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, n° 125 (3) : 24-31.
- COE (Conseil d'Orientation pour l'Emploi). 2016 « L'accompagnement vers et dans l'emploi ». <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/coe-rapport-accompagnement-vers-dans-emploi-juin-2016.pdf>
- Coulet, Jean-Claude. 2011. « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *Le travail humain*, n° 74 (1) : 1.
- Couronné Julie, Léa Lima, Frédéric Rey, Barbara Rist et Nicolas Roux. 2020. « L'accompagnement des "personnes éloignées de l'emploi" : contours et enjeux d'une relation sociale non stabilisée ». *La Revue de l'Ires* n° 101-102 (2) : 73-98.
- Couronné Julie, Marie Loison-Leruste, et François Sarfati. 2016. « La Garantie jeunes en action : usages du dispositif et parcours de jeunes ». *Connaissance de l'emploi*, n° 133 (décembre) : 5.
- Couronné, Julie, et François Sarfati. 2018. « Une jeunesse (in)visible : les "Neets vulnérables" de la Garantie jeunes ». *Travail et Emploi*, n° 153 (janvier) : 41-66.
- Coutant, Isabelle. 2005. « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes "sans avenir" ». *Formation Emploi*, n° 89 (1) : 19-33.
- Demazière, Didier, et Claude Dubar. 1997. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Demongeot, Aurélie et Fabienne Lombard. 2020. *L'apprentissage au 31 décembre 2020*. Publication de la DEPP/Note d'information MEN.
- Denecheau, Benjamin, Gérald Houdeville, et Caroline Mazeaud. 2015. *À l'école de l'autonomie : épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*. Paris : L'Harmattan.

- Dietrich, Anne, et Françoise Lozier. 2016. « La mise en regard de deux dispositifs expérimentaux de sécurisation des parcours professionnels. » In *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs se mettent en action*, 87-100. Bruxelles : Peter Lang.
- Dubar, Claude. 1996. « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, n° 38 (2) : 179-93.
- . 2004. *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Duvoux, Nicolas. 2009. « L'injonction biographique dans les politiques sociales ». *Informations sociales*, n° 156 (6) : 114-22.
- Ebersold, Serge. 2001. *La naissance de l'inemployable : Ou l'insertion aux risques de l'exclusion. La naissance de l'inemployable : Ou l'insertion aux risques de l'exclusion. Le sens social*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Farvaque, Nicolas, Claire Kramme, et Carole Tuchszirer. 2016. « La Garantie jeunes dans les missions locales : la mise en œuvre d'une nouvelle approche de l'accompagnement ». *Connaissance de l'emploi*, n° 134.
- Ferracci, Marc. 2013. *Évaluer la formation professionnelle*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Fieulaine, Nicolas. 2007. « Temps de l'urgence, temps du projet : La rencontre des Temporalités dans le recours aux soins et à l'aide sociale en situations de précarité ». *Dossiers de la MRIE* (15) : 41-45.
- Fontaine, Maëlle, et Mathieu Vahé. 2020. « L'économie des nouvelles zones d'emploi ligériennes : une forte orientation industrielle ». *Insee Analyses Pays de la Loire*, n° 83 (septembre).
- Fournier, Christine. 2004. « Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation ». *Céreq Bref*, n° 209 (juin).
- Fretel, Anne, et Solveig Grimault. 2020. « L'évaluation de l'accompagnement dans les politiques d'emploi ». *IREs*, n° 2 (novembre).
- Frégné, Cédric. 2007. *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.
- Gaini, Mathilde, Marine Guillerm, Solène Hilary, Emmanuel Valat, et Philippe Zamora. 2018. « Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes : quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires ? ». *Travail et emploi*, n° 153 (janvier) : 67-88.
- Gazier, Bernard. 1990. « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation ». *Sociologie du travail*, n° 4 : 575-84.
- Gonnet, Aurélie, et Léa Lima. 2020. « La place de l'individu et du collectif dans les biographies de l'État social actif ». In *Le monde des collectifs. Enquêtes sur les recompositions du travail*. Paris/ Buenos Aires : TeseoPress.
- Gurgand, Marc, et Mathieu Valdenaire. 2012. « Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience », *Éducation & formations*, n° 12 : 27-37.
- Jahoda, Marie. 1979. « The impact of unemployment in the thirties and seventies ». *British Psychological Society Bulletin*, n° 32 : 309-14.
- Jellab, Aziz. 1996. « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale ». *L'Homme et la société*, n° 32 : 97-109.
- Lahire Bernard. 1993. *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

- Leclercq Emmanuelle et Laurent Béjot. 2018. « La pédagogie, levier de professionnalisation pour les écoles de la deuxième chance ? », *Formation emploi*, n° 143 : 119-138.
- Ledrut, Raymond. 1966. *Sociologie du chômage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lendaro, Annalisa. 2011. « Le pouvoir de la catégorie. Les politiques publiques et l'insertion professionnelle des immigrés en France et en Italie », *Revue européenne des migrations internationales* n° 2 (27) : 35-55.
- Levené, Thérèse. 2011. « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les "inemployables" ? » *Formation emploi*, n° 116 (décembre) : 51-67.
- Lima, Léa. 2012. « Politiques d'insertion et citoyenneté sociale des jeunes ». In *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, 126-137. Nîmes : Champ social éditions.
- Lima, Léa, et Carole Tuchsirer. 2022. « 3. Les politiques du marché du travail ». In *Politiques sociales : l'état des savoirs*, dirigé par Olivier Giraud et Gwenaëlle Perrier, 44-58. Paris : La Découverte.
- López-Andreu, Martí, et Joan Miquel Verd. 2011. « Les effets de la formation diffèrent selon les parcours sur le marché du travail : l'exemple catalan ». *Formation emploi*, n° 113 (mars) : 63-79.
- Maillard, Jacques de, et Daniel Kübler. 2016. « Chapitre 3. La mise en œuvre : entre application et reformulation de la décision ». In *Analyser les politiques publiques*, 2^e éd., 79-107. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.
- Maroun, Elie. 2022. « Illectronisme et illettrisme : la question des compétences minimales pour maîtriser les outils numériques ». *Informations sociales*, n° 205 : 33-37.
- Melnik-Oliver, Ekaterina, et Camille Stephanus. 2020. « L'accès à la formation au prisme des parcours des salariés en entreprise ». *Céreq échanges*, n° 15 (juillet) : 33-48.
- Mortain, Blandine, et Cécile Vignal. 2013. « Processus de décohabitation en milieux populaires. Le poids des rôles familiaux de substitution sur les parcours féminins ». *Agora débats/jeunesses*, n° 63 (1) : 23-35.
- Negrone, Catherine. 2013. « Quels outils pour favoriser la réflexivité des formés ? Les apports du suivi de parcours de reconversion dans des dispositifs universitaires de formation professionnelle ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, (46) : 21-40.
- Pasquier, Dominique. 2022. « Le numérique à l'épreuve des fractures sociales ». *Informations sociales*, n° 205 : 14-20.
- Paugam, Serge. 2013. *Le lien social*. Paris : Presses Universitaires de France
- Paul, Jean-Jacques, et Fatima Suleman. 2005. « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? » *Éducation et sociétés*, n° 15 (1) : 19-43.
- Paul, Maela. 2020. « *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* ». Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Perez, Coralie. 2007. « Emplois précaires et formation continue ». *Savoirs Hors-série*, n° 4 : 29-46.
- Revillard, Anne. 2018. « Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants La réception de l'action publique ». *Revue française de science politique*, n° 68 (3) : 469-91.
- Reynard, Robert, Pascal Vialette, et Clément Gass. 2015. « Trente ans de mutations fonctionnelles de l'emploi dans les territoires ». *Insee Première*, n° 1538.

Rodrigues, Amandine. 2020. « Trajectoires du chômage de 2003 à 2019, variées selon les zones d'emploi ». *INSEE Flash Pays de la Loire*, n° 103.

Roupnel-Fuentes, Manuella. 2011. *Les chômeurs de Moulinex*. Paris : Presses Universitaires de France.

———. 2017. « Se former, est-ce s'insérer ? » *Sociologies pratiques*, n° 35 (2) : 59-72.

Schwartz, Bernard. 1981. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.

Sen, Amartya. 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.

Simha, Jules. 2013a. « Formation et territoires : les contraintes d'une construction partenariale ». *Formation emploi*, n° 123 (septembre) : 89-107.

Simonet, Maud. 2020. « Le *workfare* ou la mise au travail gratuit des allocataires de l'aide sociale ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 27 : 184-193.

Zunigo, Xavier. 2008. « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». *Sociétés contemporaines*, n° 70 (2) : 115-31.

———. 2010. « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184 (4) : 58-71.

AFEST : Action de formation en situation de travail

BP JEPS : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

CACES : Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CQP : Certificat de qualification professionnelle

DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

DE AES : Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social

DIRECCTE : Direction Régionale des Entreprises de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

DREETS : Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités

FEJ : Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

FJT : Foyer de Jeunes Travailleurs

PIC : Plan d'investissement dans les compétences

PRDI : PRÉPA Rebond – Dispositif intégré

PRIC : Pactes régionaux d'investissement dans les compétences

RSA : Revenu de solidarité active

TEP : Territoire d'économie présentielle

TP : Titre professionnel

TRE : Territoire rural enclavé

TRI : Territoire rural industriel

Annexe 1. Encadré présentant l'organisation régionale de la Formation Professionnelle Continue

Annexe 2. Grille d'entretien avec les professionnels de la Région et la Direccte/Dreets

Annexe 3. Grille d'entretien avec le mandataire et les coordinateurs des équipes retenues par lot.

Annexe 4. Grille d'observation pour les entretiens formateurs/coordonateurs et entretiens avec stagiaires

Annexe 5. Grille d'entretien formateurs/référents/coordonateurs (première rencontre)

Annexe 6. Grille d'entretien prescripteur

Annexe 7. Grille d'entretien stagiaire (première rencontre)

Annexe 8. Caractéristiques des stagiaires du dispositif intégré rencontrés dans le cadre de l'enquête

ANNEXE 1. ENCADRÉ PRÉSENTANT L'ORGANISATION RÉGIONALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

UNE ORGANISATION RÉGIONALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES DEMANDEURS D'EMPLOI REPOSANT SUR SIX AXES STRATÉGIQUES

« L'offre de formation « RÉGION FORMATION » repose sur 6 axes stratégiques :

- Une offre de formation orientée vers l'emploi (priorité mise sur les formations à fort taux d'insertion dans l'emploi).
- Une offre de formation efficiente dans l'atteinte de ses objectifs avec notamment l'instauration d'objectifs d'accompagnement des stagiaires et de performances assignées aux organismes de formation.
- Une offre adaptée aux besoins en compétences de l'économie, tant au niveau régional, en collaboration avec les secteurs professionnels et les filières stratégiques, qu'au niveau territorial avec l'approche pragmatique dans chacun des bassins d'emploi (à l'échelle des 18 territoires Emploi Formation Orientation professionnelle).
- Une offre adaptée aux projets professionnels réalistes des demandeurs d'emploi via une « personnalisation » de la réponse formation (individualisation des parcours de formation, prestation d'accompagnement des stagiaires assignée aux organismes de formation pendant et après la formation...).
- Une offre de formation construite en partenariat avec les secteurs professionnels, les représentants des entreprises et les autres financeurs de la formation (Pôle emploi, partenaires sociaux) et animée territorialement.
- Une offre de formation souple et innovante dans sa mise en œuvre (dématérialisation de la relation aux organismes de formation et aux stagiaires ; nouveaux types de formation « digitalisées » ou « multimodales » [présentiel, à distance, auto-formation tutorée...] et dans son évaluation continue (systématisation des évaluations, publication des résultats des formations).

Cette offre de formation destinée principalement aux demandeurs d'emploi s'articule autour de trois piliers :

- « **RÉGION FORMATION – PRÉPA** » regroupant les formations préparant à l'insertion socioprofessionnelle (PRÉPA Rebond), la construction et validation d'un projet professionnel (PRÉPA Avenir) et l'acquisition et le développement des compétences clés (PRÉPA Clés)
- « **RÉGION FORMATION – VISA** » correspondant aux formations qualifiantes collectives ou individuelles
- « **RÉGION FORMATION – ACCÈS** » regroupant les formations courtes d'adaptation à l'emploi, les formations à la création ou reprise d'entreprise et les formations des salariés ainsi que la Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC). (CCTP, p. 4)

ANNEXE 2. GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES PROFESSIONNELS DE LA REGION ET DE LA DIRECCTE/DREETS

Présentation des acteurs en présence

- Rôle et missions au sein de la Région PdL ou la Direccte/Dreets en général
- Rôle et missions en lien au dispositif PRÉPA – Rebond en particulier
- Rôle et missions en lien avec l'évaluation DARES ?
- Rôle et missions en lien avec la Direccte/Dreets ou la Région PdL ? (Type de relations ?)

Genèse et objectifs initiaux du dispositif

- Dans quel contexte et autour de quels constats émerge ce dispositif ? Qui a sollicité qui, comment ?
- Ce dispositif est une émanation du PACTE et/ou du PIC ? Si oui, en quoi ?
- Quels en sont les objectifs et les intentions, les enjeux ?
- Quelles sont, de votre point de vue, les avancées (les innovations) les plus importantes de ce dispositif (dans sa conception et intentions) au regard de l'existant ?
- Quel est le rôle attendu des prescripteurs/valideurs ? Ont-ils été associés à la réflexion sur ce dispositif ? Si oui à quel moment ont-ils été associés ?
- Quels ont été les points difficiles lors de l'élaboration « théorique » du dispositif ? Comment ont-ils été réglés ?
- Avez-vous déjà identifié certaines limites ou certains écueils ?
- Avez-vous déjà identifié certains éléments facilitants ?
- L'évaluation est extérieure : avez-vous été sollicité pour choisir entre une évaluation interne et externe ? une évaluation extérieure ?

Sur la philosophie et l'esprit du dispositif et du public cible

- Pourquoi cibler des « publics invisibles » comme des NEET ou demandeurs d'emploi de longue durée (pourquoi pas plutôt des publics connus, inscrits à Pôle emploi) ?
- Et pourquoi un public « PIC », donc peu qualifié et non un public handicapé comme dans le PRIC Normandie ?
- Pourquoi est mise en avant une démarche d'approche par compétences ?
- La certification occupe une place importante : pourquoi cela est-il important à mettre en place ?
- Il est question d'employer des outils numériques mais cela ne risque-t-il pas d'éloigner les personnes de la formation ?

De l'élaboration à la rédaction du cahier des charges de l'appel à projet des opérateurs

- Comment s'est déroulé votre partenariat avec la Région concernant l'élaboration à la rédaction du cahier des charges ?
- Quels objectifs/règles vous êtes-vous donnés pour la rédaction du cahier des charges ?
- Quelles sont réactions quant au déroulé de ce dispositif ?

De l'appel à projets à la sélection des offres

- Avez-vous participé à la sélection des offres ?
- Si oui, pouvez-vous nous raconter le déroulé ?
- Quel est l'impact de la situation sanitaire dans ce déroulé ?

Et la suite ?

- Quelle est désormais la suite de la procédure ? Quels sont les délais donnés aux opérateurs pour s'organiser ? L'entrée en formation est-elle prévue pour le mois de septembre ? toujours d'actualité ?

Demande de documents

- Cahiers des charges de l'appel d'offres.
- Documents internes sur la structuration du dispositif et sur les autres dispositifs proches (du point de vue des publics qu'ils concernent)
- Offres retenues/offres refusées (si possible ?)
- Statistiques sur les publics de l'insertion en PdL
- Études ou évaluation déjà menées sur les dispositifs (ex. : une récente étude du Carif-Oref sur le dispositif « PRÉPA Avenir » cf. en pièce jointe)

ANNEXE 3. GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LE MANDATAIRE ET LES COORDINATEURS DES EQUIPES RETENUES PAR LOT.

Présentation des acteurs en présence et de leur organisme de formation

- Rôle, missions et ancienneté au sein de leur organisme
- Présentation de leur organisme :
 - Genèse, objectifs et fonctionnement, type de formations proposées.
 - Nombre de salariés, métiers et diplômes des salariés
- Prise de connaissance de l'appel d'offres (du dispositif intégré) de la Région et première Lecture/perception
 - Comment se décide, dans votre organisme, le fait de se positionner sur un marché de formation ?
 - Qu'est ce qui peut faire frein ?
 - Qu'est ce qui est incitatif (au-delà de la nécessité économique) ?
 - Comment avez-vous connaissance du marché sur les dispositifs intégrés ? Par une plateforme des marchés publics ? une sollicitation d'un cotraitant ? autre ?
 - Quelle lecture en avez-vous ?
 - En quoi se distingue-t-il, ou pas, des autres marchés auxquels vous répondez ? ou bien c'est la même chose (sur le fond, la forme, la rémunération, etc.) ?
 - Est-ce qu'à la lecture, il apparaît comme un marché atypique ? difficile ? Et en quoi ? proche de l'existant ?
 - Est-ce qu'en termes d'offre de formation, il vous semble particulièrement intéressant ? en quoi ?
 - Est-ce que la demande est plus élevée/exigeante/difficile que dans d'autres appels d'offres ? en quoi ? etc.
 - Qu'est-ce qui vous décide à vous porter candidat ?
- Modalités de réponse – présentation de l'offre
 - Comment se passe le montage de la réponse ?
 - Comment choisissez-vous vos co-traitants (interconnaissance, proximité géographique, références, etc.) ? Avez-vous déjà des habitudes de travail communes ou ces alliances reposent-elles sur d'autres raisons et lesquelles ? Ou contraire : avez-vous cherché à vous associer à d'autres qu'eux ? Que s'est-il passé dans ce cas ?
 - Comment se répartissent les rôles (en termes de coordination au sein de l'équipe, de référent par stagiaire, de coordination de l'ensemble des partenaires mobilisés) ?
 - Comment avez-vous travaillé pour répondre ? sous forme de réunions communes ou chacun a réfléchi de son côté à son segment de l'offre, puis juxtaposition ?

Quels ont été les points forts de négociations, de compromis etc. ? Quels éléments ont été difficiles ?

- Faire présenter l'offre et demander l'offre écrite
 - Qu'est-ce qui, selon vous, caractérise votre offre, sur quels éléments avez-vous insisté et pourquoi ? quels sont ses principales ambitions et points forts ?
 - Quels sont, de votre point de vue, les points les plus faibles de votre offre ? les points d'incertitude ?
- Est-ce que ce dispositif change vos habitudes de travail et en quoi ?
 - À quel moment ? qu'est ce qui change ? montage ? mise en œuvre ? pédagogie ? gestion de flux ? dimension individuelle/collective de la formation ? lien aux prescripteurs/ aux autres OF ? etc.
 - Quels sont les risques pour un organisme comme le vôtre de s'engager sur ce type de marché et à l'inverse en quoi cela peut constituer une ressource ?
- Sur le fond de l'offre, questions diverses
 - Comment ont été décidés les secteurs proposés ? Qui a décidé des secteurs : vous ? la Région ?
 - Comment est gérée la tension entre le choix des personnes (projets individuels) et la demande : ex. femme famille monoparentale à qui on propose une formation dans le bâtiment
 - Comment communiquez-vous sur votre offre, auprès de qui et depuis quand ?
 - Comment travaillez-vous avec les prescripteurs à ce jour et, notamment, les prestataires du marché sur les publics invisibles ?
- En quoi la crise sanitaire a-t-elle affecté votre activité ?
 - Sur la temporalité ?
 - A-t-elle eu un effet sur le contenu de votre réponse à l'appel ?
 - Quels effets pensez-vous que cette crise aura sur la mise en œuvre du dispositif, et plus particulièrement sur sa réception par les bénéficiaires ? = du fait de la crise et des difficultés d'embauches qui en résultent, certains vont-ils plus facilement se tourner vers la formation ?
- État des lieux des demandes et perspectives de mise en route = voir comment vous appréhendez la mise en route, quelles anticipations,
 - À ce jour, avez-vous déjà des prescriptions ou des demandes sans prescription ? si non, est-ce inquiétant ou cela relève-t-il d'un rythme normal ?
 - Comment envisagez-vous de choisir les candidats, si les prescriptions sont trop nombreuses ?
 - Quels sont les retours des prescripteurs, si vous en avez, sur la présentation de cette offre à de possibles stagiaires ?
 - Quels outils évaluatifs utilisez-vous ?

- Quelles propositions en matière d'évaluation seriez-vous susceptibles de faire dans le cadre du dispositif intégré ?
- Représentation des publics ciblés et du territoire : quelles sont les caractéristiques des publics ciblés et du territoire :
 - Les caractéristiques du territoire : les forces et faiblesses
 - Les caractéristiques des publics cibles et les habitudes de travail avec le public cible du dispositif (public handicapé, migrants...)
 - Les problématiques le plus souvent rencontrées chez les publics ciblés
 - Les caractéristiques du territoire influent-elles sur les publics et leur maintien dans le dispositif ?
 - Quelles sont les difficultés a priori pour « capter » ce public ?
 - Et les moyens mis en œuvre pour les maintenir dans le dispositif ?
- Représentation de la formation pour ces publics = zone d'ombre
 - La formation est-elle un bon moyen pour les insérer durablement en emploi ? Faut-il passer par la formation pour insérer ces publics ?
 - Quels sont les freins pour leur permettre d'accéder à une formation qualifiante ou diplômante ?
 - Quels sont les moyens ou leviers pour les inviter à se former ? = la qualification ? dans les objectifs : « Acquérir une qualification en vue d'une insertion rapide à l'emploi »
 - Avez-vous spécifiquement adapté vos méthodes de travail pour le dispositif PI et pour ces publics ?
 - Éléments complémentaires et contacts de deux à trois autres personnes à contacter, dans les autres organismes qui ont été déterminants pour répondre à cet appel d'offres ou qui ont un regard intéressant sur le dispositif : co-traitants ou les prescripteurs/valideurs

ANNEXE 4. GRILLE D'OBSERVATION POUR LES ENTRETIENS FORMATEURS/COORDINATEURS ET ENTRETIENS STAGIAIRES

Localisation des lieux :

- Adresse
- Dans l'OF ou salle prêtée
- Bâti (vétuste ou pas)
- Localisation dans la commune : central ou éloigné du centre
- Type d'environnement (citadin, périurbain, rural...)
- Accessibilité (/ gare ou routier)
- Autre

Les locaux :

- Intérieur (vétuste ou pas)
- Équipement pédagogique
- Lieu convivialité ou pas
- Autre

Accueil et relations avec les personnes rencontrées :

- Avenant ou pas / ouvert à la discussion
- Facilité pour s'exprimer ou pas
- Attitude comportement
- Caractéristiques vestimentaires
- Non verbal
- Autres
- Et quand le micro est coupé
- Ressenti personnel

ANNEXE 5. GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES FORMATEURS/RÉFÉRENTS/COORDINATEURS (PREMIÈRE RENCONTRE)

Présentation

Statut et fonction au sein de la structure

- Faire raconter la manière dont il est arrivé (formation, parcours pro.) et les évolutions de son poste depuis cette arrivée, si évolution liée au DI ?
- Quel rôle joue-t-il au sein du dispositif intégré ? À faire détailler : quand intervient-il ? sous quelles formes ? Après de combien de personnes ?
- Connaissance du public cible du DI ? Habitudes de travail avec ce public ?
- Combien de stagiaires le « dispositif intégré » a-t-il suivi depuis le démarrage ?
 - *Les identifie-t-il comme tels ?*
 - *Les distingue-t-il des autres stagiaires ?*
 - *En quoi opère-t-il une différence : caractéristiques personnelles ou modalités du suivi ?*
 - *Quel est le nombre de contrats individuels de formation (DI) signés ?*
- Est-ce que son rôle a un peu évolué depuis le démarrage ? Si oui, en quoi et pourquoi ?
- Est-ce que la mise en œuvre du dispositif a un peu évolué ? En quoi et pourquoi ?
- Que pense-t-il de ce dispositif ?

Articulation de son rôle avec d'autres professionnels

- Travaille-t-il en lien avec d'autres professionnels (au sein de l'organisme ou en dehors), lesquels et pour quoi faire ? (Repertir du schéma du dispositif dans le pp présenté lors des réunions de lancement) refaire un organigramme fonctionnel. (Coordinateur(s), référents formateurs, formateurs, référent travailleur handicapé, accompagnateur social, équipe administrative) En quoi ce dispositif modifie-t-il ou non ces liens ?
- Qu'est ce qui est facile/difficile ?
- Est-il en lien avec de nouveaux interlocuteurs ? (ex. : MDPH...)
- Comment est calculée la durée de ce dispositif ? 8, 10, 12, 18 ?

Liens avec l'équipe administrative :

- Avez-vous des documents de suivi à remplir, quels sont-ils ? Sont-ils plus importants pour ce dispositif ? (Dans le CCTCP les annexes :
 - 10 : modèle de synthèse des périodes en entreprise par stagiaire
 - 11 : récapitulatif des événements concernant l'accompagnement région formation DI
 - 12 : indicateurs de suivi quantitatif et qualitatif
 - Le stagiaire doit remplir un avis et une synthèse sur la formation suivie (qui récupère ces avis pour quelle utilisation, par qui ?)

Appréciations, attentes et/ou réserves vis-à-vis du dispositif

- À quel moment intervient-il dans le parcours des stagiaires du dispositif intégré ? (S'appuyer sur le schéma de déroulement du dispositif si plus facile)
- Que leur fait-il faire (module de formation type)

- Exemple de ce qu'il aime le mieux et/ou marche le mieux /ce qu'il aime le moins et/ou marche le moins
- Les stagiaires du dispositif sont-ils suivis par cohorte (selon période d'entrée) ou, sinon, sous quelles modalités ?
 - Comment perçoit-il les effets de ces modalités sur la dynamique de groupe ? Sur les stagiaires en question eux-mêmes ?
- En quoi, l'offre de suivi se distingue-t-elle des autres offres ?
 - Quid de l'apport des deux référents (social/formation) ? Est-il informé de ce binôme ? comment perçoit-il leur rôle ? Comment travaille-t-il avec ?
 - Quid de l'articulation des organismes de préqualifiant/qualifiant ? Quel impact pour sa propre mission ? et pour les stagiaires ?
 - Quid des revenus des stagiaires : qu'est-ce que cela produit ? ou qu'espère-t-il que cela produise ?
 - Quid de l'objectif d'atteindre les plus éloignés de l'emploi et de la formation ?

S'il contribue à l'évaluation des stagiaires :

- Est-ce que lui-même a un rôle d'évaluation à un moment ou à un autre du stagiaire ?
- Si oui, à quel moment ? Comment cela se déroule-t-il ? Avec qui ? Qu'est ce qui est évalué ?
- Qu'est-ce qu'une évaluation facile (qui se passe bien) ou plus difficile ?

Effets de la situation sanitaire

- Sur les modalités de formation
- Sur les dynamiques des stagiaires
- Sur les capacités à leur trouver des stages, des qualifications, etc.

Retour sur la perception des stagiaires suivis par le formateur

- Se distinguent-ils des autres stagiaires (de PRÉPA Avenir, par ex.) ? En quoi ?
- Les formes d'engagement signées, ont-elles un effet sur l'implication ?
- Et les revenus ?
- Leurs caractéristiques « personnelles » : jeunes / moins jeunes, milieu social.
- Leurs problématiques sociales : mobilité, logement, passé judiciaire...
- Les problématiques de santé : addictions, troubles psychologiques, troubles psychiatriques...
- Les codes sociaux, le rapport au travail et à la formation

Talon sociologique et autres informations diverses à recueillir (si pas eu au cours de l'entretien)

- Sexe
- Année de naissance
- Formation
- Ancienneté sur son poste
- Emplois précédemment occupés
- Nombre de stagiaires « dispositif intégré » suivis depuis le démarrage
- Numéro de téléphone et mail et demande possibilité de rappel

ANNEXE 6. GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES PRESCRIPTEURS

Statut et fonction au sein de la structure

- Faire raconter la manière dont il est arrivé (formation, parcours pro.) et les évolutions de son poste depuis cette arrivée
- Rappel des grandes missions de la structure et du public reçu avec ses grandes caractéristiques saillantes
- Faire raconter les modalités de prescription en règle générale ? Comment se passe le choix ? Y a-t-il un choix ?
- Quelles sont les offres sur le territoire de formation, pour des personnes éloignées de l'emploi ? comment s'opère le choix entre ces offres ?
 - S'appuyer sur l'exemple des deux ou trois dernières personnes orientées.
- Sa structure elle-même a-t-elle des offres de formation à proposer à ces publics ? En quoi se caractérisent-elles ?

Connaissance du dispositif intégré

- Comment a-t-il été informé de ce dispositif ? Par quoi /qui ? À quelle période ?
- Et quelle perception de ce dispositif « sur papier » ?
- Quelle est la place de ce dispositif/ aux autres ? sa particularité ?
- Ce dispositif (devant mener à la formation) vous semble-t-il « adapté » et répondre aux besoins du public que vous recevez ?

Usage de ce dispositif

- À partir de quand a-t-il orienté vers ce dispositif ? A-t-il des obligations d'orienter vers ce dispositif ?
- Comment se passe l'orientation pour ce dispositif : faire raconter des cas concrets
- Qu'est-ce qu'une « orientation vers ce dispositif implique pour lui / pour le stagiaire en termes de démarches ?
- Combien de stagiaires « dispositif intégré » a-t-il adressés et depuis quand ?
- Pour quelles raisons ? Pourquoi eux plus que d'autres ? caractéristiques, temporalité, etc.
- Sait-il combien se sont engagés ? combien ont passé le cap du sas...
- Une fois qu'ils sont engagés dans le dispositif, poursuit-il des liens ? avec le stagiaire ? avec les formateurs ?
- Comment ce marché s'articule-t-il avec le marché des publics invisibles ?

Talon sociologique et autres informations diverses à recueillir (si pas eu au cours de l'entretien)

- Sexe
- Année de naissance
- Formation
- Ancienneté sur son poste
- Expériences professionnelles antérieures à ce poste
- Nombre de stagiaires « dispositif intégré » suivis depuis le démarrage
- Numéro de téléphone et mail et demande possibilité de rappel

ANNEXE 7. GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES STAGIAIRES (PREMIÈRE RENCONTRE)

Faire raconter l'arrivée dans le dispositif : Est-ce que vous pouvez me raconter comment vous êtes arrivés dans cette formation ?

- Par qui/comment avez-vous eu connaissance du dispositif intégré ?
- À quel moment du parcours (recherche d'emploi, recherche de formation, reprise d'activité, première activité en France, etc.) et dans quelles conditions (accompagnement social et si oui est-il toujours effectif, accompagnement professionnel, autre) > pour informer de la situation avant la formation et de sa situation professionnelle actuelle matrimoniale, scolaire, professionnelle, etc.
- Que vous a-t-on dit de cette formation ? Qu'est-ce qui vous a semblé intéressant ou moins ? Qu'est-ce qui vous plaît ou vous inquiète... ?
- Avez-vous déjà fait ce type de formation avant ? Lesquelles, quand et comment ça s'est passé ?
- Pour mieux comprendre, vous pouvez me raconter aussi depuis quand vous êtes sorti de l'école et pourquoi (et quel souvenir en gardez-vous ? aides des parents le soir, influence sur le choix des études ou du travail), et ce que vous avez fait depuis, etc. (type de contrat, secteur, raison de la fin de l'emploi...)

Motivations à intégrer le dispositif intégré, attentes et/ou réserves

- Pourquoi avez-vous accepté (choisi) cette formation ? (Est-elle perçue comme différente des autres ? En quoi ? Autres choix ?)
- Est-ce que certaines choses vous ont fait hésiter (garde d'enfant, revenus trop bas, mobilité, etc.) et aviez-vous des craintes ?
- Avez-vous hésité avec un autre dispositif (Garantie jeunes ou une formation de la Région) ?
- Qu'est-ce que vous en attendez ou que vous permet-elle ? (Ex. : attendre, se qualifier, avoir un revenu, suivre une formation près de chez vous, etc.)
- Avez-vous déjà une idée du métier que vous voudriez faire (ou ne pas faire) /secteur où vous voudriez travailler ? Pour quelles raisons (qu'est-ce qui vous attire dans ce métier) ? Connaissez-vous déjà un peu ces métiers ? (Faire raconter la formation, les activités professionnelles déjà exercées) Avez-vous déjà des connaissances, de l'expérience dans ce métier ?

Déroulement de la formation vu par le stagiaire

- Depuis combien de temps avez-vous commencé ? (Pour situer dans le dispositif avant ou après le premier sas)
- Pouvez-vous me raconter/vous souvenez-vous comment s'est déroulé le début de la formation ? en quoi ça consistait ?
- Avez-vous déjà suivi ce genre de formation auparavant ? Comment cela s'était-il passé ?
- Selon l'endroit dans le parcours... : pouvez-vous me raconter comment se déroule une semaine ?
- Ce qui vous paraît facile ou difficile ?
 - Dans la formation elle-même ;
 - Dans les relations ;

- Dans l'articulation entre la formation et la vie privée (horaire, distance, etc.) – faire placer sur une carte.
- Avez-vous pu ressentir un moment de découragement ou pas ? Pourquoi selon vous ? Pensez-vous arrêter la formation et pourquoi ? pour prendre un emploi ?
- Comment se passent les liens aux autres stagiaires ? Est-ce que vous faites toute la formation ensemble ou seulement quelque temps ?
- Comment se passent les stages ou les périodes d'immersion dans les entreprises ? Comment se passent les relations avec les tuteurs ou les responsables dans les entreprises ?
- Comment se passe le lien aux responsables, aux formateurs, aux référents (social et professionnel) etc. > voir s'ils identifient les rôles de chacun, interroger la régularité des entrevues, etc.
- Est-ce qu'il y a une partie de la formation sur ordinateur, sur place ? chez vous ? Comment cela se passe-t-il ?
- Qu'est-ce que vous aimez le moins ? Le plus ?
- Ce que vous avez préféré depuis le début ? Le moins aimé ?
- Selon l'endroit dans le parcours : est-ce qu'on vous a présenté des métiers ou des secteurs professionnels ? Comment ? Est-ce qu'il y en a qui vous plaisent ? ou moins ? pourquoi ?
- Pensez-vous à faire une autre formation ?
- Dans 1 an comment /où vous voyez-vous ?

Hors de la formation :

- Résidez-vous dans votre logement seul ou résidez-vous avec d'autres personnes comme votre famille ou chez des amis ?
- Vous sentez-vous bien dans votre logement ou aimeriez-vous changer ?
- Trouvez-vous facile de vous déplacer depuis votre domicile ? ou est-ce compliqué ?
- Est-ce que vous vous sentez à l'aise financièrement ? Avez-vous des revenus « autres » ?
- Avez-vous des loisirs, des hobbies ? (cette question pour connaître l'existence de prérequis, ou de passions qui peuvent orienter vers un projet professionnel)
- Sport
- Est-ce que vous fréquentez une association ?
- Avez-vous des problèmes pour garder le moral ?
- Vos parents, frères, sœurs vivent en France ?
- Quel est/était le métier de vos parents ? où travaillaient-ils (en ville/en campagne) ?
- Parents divorcés/séparés ?

Talon sociologique et autres informations diverses à recueillir (si pas eu au cours de l'entretien)

- Sexe
- Année de naissance
- Statut matrimonial et vie conjugale (si conjoint : travaille-t-il et dans quoi)
- Nombre d'enfants (et âge des enfants)
- État de santé déclaré
- Commune de résidence

- Type de résidence : location, bail précaire, hébergement, propriété privée, etc.
- Détenion d'un permis B
- Moyen de transport quotidien
- Niveau scolaire
- Diplôme le plus élevé
- Qualification professionnelle (oui, non, laquelle)
- Ancienneté du chômage avant l'entrée dans le dispositif
- Dernière période d'activité de plus d'une année sans coupure
- Revenu avant le dispositif intégré
- Nationalité (et origine)
- Si nationalité étrangère, statut de séjour
- Niveau de maîtrise de la langue (parlé, lu)

ANNEXE 8. CARACTERISTIQUES DES STAGIAIRES DU DISPOSITIF INTÉGRÉ RENCONTRES DANS LE CADRE DE L'ENQUÊTE

Nom	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Samuel	Homme	16	Collège	Ouvrier	Ouvrière	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale	8	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Éric	Homme	35	Collège	Employé	Employée	En logement autonome	Française	Chômage	TRE	Pôle emploi	10	Non	Contrat de travail de 6 mois ou plus	Sortie du dispositif
Gabrielle	Femme	39	CAP	Employée		logé	Française	Chômage	TRE	Unité emploi	9	Non	Contrat de travail de moins de 6 mois	Sortie du dispositif
Catherine	Femme	52	Second cycle sans diplôme	Employée (assistante vétérinaire)		En logement autonome	Française	Inactivité	TRE	Unité emploi	11	Oui	Chômage	Sortie du dispositif
Amanda	Femme	43	Collège	Assistante éducative		En logement autonome	Étranger hors UE	Inactivité	TRE	Unité emploi	7	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Yvon	Homme	29	CAP	Employé (entretien espaces verts en insertion)		En logement autonome	Française	Inactivité	TRE	Unité emploi	4	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Lilo	Homme	16	Collège	Ouvrier	Ouvrière (chômage)	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale	6	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Irina	Femme	17	Collège	Ouvrier	Ouvrière	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale	10	Non		Encore dans le dispositif
Sandra	Femme	19	Collège	Employée		En logement autonome	Française	Emploi	TRE	Autre	5	Non		Encore dans le dispositif

Nom	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Nassim	Homme	26	Bac	Ouvrier		Logé		Chômage	TRE	Autre	8	Oui	Chômage	Sortie du dispositif
Jimmy	Homme	21	CAP	Ouvrier		Logé	Française	Chômage	TRE	Mission locale	4	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Brandon	Homme	23	Collège	Soudeur		Logé	Française	Inactivité	TRI	Autre	7	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Mathias	Homme	21	Collège	Ancien gérant de sa propre entreprise de sécurité aux RSA	Caissière	Logé	Française	Inactivité	TRI	Mission locale	6	Non	Contrat de travail de moins de 6 mois	Sortie du dispositif
Charlie	Homme	24	Second cycle sans diplôme	Saisonnier, viticulture		Logé	Française	Chômage	TRI	Autre	6	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Audrey	Femme	36	CAP	Intérimaire de l'agro-alimentaire		En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Pôle emploi	5	Non	Contrat de travail de moins de 6 mois	Sortie du dispositif
Daniel	Homme	31	CAP	Agent polyvalent en espaces naturels (CUI)		Logé	Française	Chômage	TRI	Pôle emploi	7	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Kilian	Homme	20	Second cycle sans diplôme	Père décédé	Remplacements dans un centre aéré	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRI	Pôle emploi	5	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Victor	Homme	20	Second cycle sans diplôme	Préparateur de commandes	Demandeur d'emploi (problèmes de dos)	Logé	Française	Chômage	TRI	Autre	7	Oui	Formation	Encore dans le dispositif

Nom	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Noémie	Femme	43	Collège	Ouvrière, maroquinerie		En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Autre	5	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Marie	Femme	33	Collège	Ouvrière, usine		En logement autonome	Française	Inactivité	TRI	Organisme de formation	6	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Ophélie	Femme	36	CAP	ESAT		En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Pôle emploi	5	Non	Chômage	Sortie du dispositif
Vincent	Homme	41	Bac	Ouvrier, bâtiment		En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Autre	5	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Hamid	Homme	26	Second cycle sans diplôme	Conducteur de ligne, agroalimentaire		En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Pôle emploi	5	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Sophie	Femme	18	Second cycle sans diplôme	Cuisinier	Ambulancier	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRI	Annexe	5	Oui mais interrompu	Contrat de travail de moins de 6 mois	Sortie du dispositif
Olivia	Femme	18	CAP	Aide aux personnes âgées, maison de retraite	Ouvrière en usine	En logement autonome	Française	Décrochage de formation initiale	TRI	Mission locale	6	Non	Contrat de travail de 6 mois ou plus	Sortie du dispositif
Johanna	Femme	21	Bac	Sans objet	Boulangère	En logement autonome	Française	Inactivité	TEP	Mission locale	13	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif

Nom	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Alice	Femmes	19	Second cycle sans diplôme	Directeur commercial	Infirmière	En logement autonome	Française	Décrochage formation initiale	TEP	Mission locale	3	Non	Contrat de travail 6 mois ou plus	Sortie du dispositif
Noah	Homme	22	Bac	Ouvrier bâtiment	Sans activité professionnelle	Logé	Française	Inactivité	TEP	Mission locale	5	Oui		Encore dans le dispositif
Benjamin	Homme	16	Collège	Employé en arrêt maladie	Employée	Logé	Française	Emploi	TEP	Mission locale	5	Non		Sortie du dispositif
Sarah	Femme	18	Bac	Sans objet	Aide-soignante	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	5	Oui		Encore dans le dispositif
Liam	Homme	18	CAP	Entreprise travaux publics	Mère au foyer ; dernièrement en formation coaching bien-être	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	7	Non		Encore dans le dispositif
Yanis	Homme	35	CAP	Missions d'intérim	Sans objet	Logé	Française	Chômage	TEP	Pôle emploi	1	Non	Inactivité	Sortie du dispositif
Edouard	Homme	57	Collège	Ouvrier et travail au noir		Logé	Française	Chômage	TEP	Pôle emploi	5	Oui	Formation	Sortie du dispositif
Hélios	Homme	17	Collège	Ouvrier en incapacité de travail	Sans objet	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	6	Non		Sortie du dispositif
Adam	Homme	17	CAP	Peintre bâtiment	Employée dans EPHAD	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Organisme de formation	6	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Célestin	Homme	22	CAP			En logement autonome	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	7	Oui	Chômage	Sortie du dispositif

Nom	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Gabriel	Homme	17	CAP	sans objet	Recherche emploi (ouvrière couture)	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	5	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Jérémy	Homme	33	Collège	Intérimaire différents secteurs		En logement autonome	Française	Chômage	TEP	Organisme de formation	8	Oui	Formation	Sortie du dispositif
Jules	Homme	19	Collège	Conducteur d'engin	Recherche emploi (employé magasin vêtement)	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Mission locale	6	Non		Sortie du dispositif
Mathilde	Femme	24	Collège	Espaces verts	Sans emploi	Logé	Française	Chômage	TEP	Mission locale	13	Oui	Formation	Encore dans le dispositif
Eliot	Homme	17	Second cycle sans diplôme	Gérant boulangerie	Gérante boulangerie	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Autre	10	Oui	Formation	Sortie du dispositif
Léo	Homme	16	Second cycle sans diplôme	Gérant camping	Gérante camping	En logement autonome	Française	Décrochage de formation initiale	TEP	Organisme de formation	9	Oui		Encore dans le dispositif
Perrine	Femme	20	CAP	Soudeur	Femme de ménage	Logé	Française	Chômage	TEP	Mission locale	8	Non		Encore dans le dispositif
Julien	Homme	24	Bac	Sans objet	Documentaliste	En logement autonome	Française	Chômage	TEP	Mission locale	6	Non	Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation	Sortie du dispositif
Halima	Femme	51	Second cycle sans diplôme	Employée		En logement autonome	Étranger hors UE	Chômage	TRE	Unité emploi	4	Non	Chômage	Sortie du dispositif

	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Justine	Femme	41	CAP	Employée		En logement autonome	Française	Chômage	TRE	Pôle emploi	8	Oui		Encore dans le dispositif
Clara	Femme	18	CAP	Tatoueur	Cariste	En logement autonome	Française	Chômage	TRE	Mission locale	12	Oui		Encore dans le dispositif
Malika	Femme	29	Enseignement supérieur	Ouvrière		En logement autonome	Étranger hors UE	Chômage	TRE	Unité emploi	8	Oui		Encore dans le dispositif
Tania	Femme	19	CAP	Ouvrier	Inactive (handicap)	Logé	Française	Chômage	TRE	Pôle emploi	6	Non	Contrat de travail de moins de 6 mois	Sortie du dispositif
Angèle	Femme	23	Bac		Aide-ménagère	En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Autre	1			Encore dans le dispositif
Pascaline	Femme	17	Second cycle sans diplôme		Usinière	Logé	Française	Décrochage de formation initiale	TRI	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Sylvestre	Homme	23	CAP	Travailleur indépendant BTP		En logement autonome	Française	Formation	TRI	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Géraldine	Femme	44	Bac		Elle était assistante maternelle	En logement autonome	Française	Chômage	TRI	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Cyril	Homme	23	Bac	Agriculteur		Logé	Française	Chômage	TRI	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Cyprien	Homme	21	Collège		Demandeur d'emploi	Logé	Française	Inactivité	TRI	Mission locale	1			Encore dans le dispositif

	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Joseph	Homme	27	Enseignement supérieur		Employée municipale (cantine, crèche)	Logé	Française	Chômage	TRI	Organisme de formation	1			Encore dans le dispositif
Sophiane	Homme	17	CAP	Restaurateur	Peintre en bâtiment	Logé		Formation	TRE	Organisme de formation	1			Encore dans le dispositif
Zeynep	Femme	17	Second cycle sans diplôme	Entreprise en maçonnerie		Logé		Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Jalil	Homme	19	Collège	Couvreur	Peintre en bâtiment	Logé		Chômage	TRE	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Hippolyte	Homme	16	Second cycle sans diplôme	Chauffeur routier	Employée de bibliothèque	Logé		Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Laure	Femme	17	Collège	Jardinier	Assistante maternelle	Logé		Décrochage de formation initiale	TRE	Mission locale				Encore dans le dispositif
Clémentine	Femme	18	CAP	Chauffeur de car	Secrétaire médicale	Logé		Chômage	TEP	Pôle emploi	1			Encore dans le dispositif

	Données individuelles								Données de contexte		Données du parcours			
	Sexe	Âge	Niveau de formation	Dernière profession exercée ou profession du père	Profession de la mère	Hébergement	Nationalité	Situation avant le dispositif	Territoire	Prescripteur	Durée	Accès à la qualification	Situation à la sortie	Situation vis-à-vis du dispositif
Oscar	Homme	44	Enseignement supérieur	Maintenance industrielle		En logement autonome		Chômage	TEP	Pôle emploi	1			Encore dans le dispositif
Robin	Homme	35	Second cycle sans diplôme	Espaces verts	N'a jamais travaillé	Logé		Inactivité	TRE	Organisme de formation	1			Encore dans le dispositif
Constance	Femme	31	Bac	Assistante de vie (père plombier chauffagiste)	Employée de maison de retraite	En logement autonome		Chômage	TEP	Pôle emploi	1			Encore dans le dispositif
Fanny	Femme	56	Enseignement supérieur	Assistante à un notaire (père niveau ingénieur)	Secrétaire	En logement autonome	Française	Chômage	TEP	Pôle emploi	1			Encore dans le dispositif
Gabin	Homme	39	Collège	Intérimaire (père : tuyauteur en chantier)	Travaillait aux impôts	Logé	Française	Chômage	TEP	Unité emploi	1			Encore dans le dispositif
Salomé	Femme	22		Couture en Guinée. Père agriculteur	N'a jamais travaillé	En logement autonome	Étranger hors UE	Inactivité	TEP	Mission locale	1			Encore dans le dispositif
Coline	Femme	50	Second cycle sans diplôme	Aide à domicile. Père employé de la mairie.	Aide-soignante	En logement autonome	Française	Chômage	TEP		1			Encore dans le dispositif

