



HAL
open science

“ Sécouririser ” l’entrée en formation : un objectif complexe et des pratiques plurielles

Elise Crovella, Nicolas Farvaque, Anne-Lise Ulmann

► To cite this version:

Elise Crovella, Nicolas Farvaque, Anne-Lise Ulmann. “ Sécouririser ” l’entrée en formation : un objectif complexe et des pratiques plurielles. Aurélie Gonnet; Léa Lima; Pierre Carloni; Ludivine Le Gros; Murielle Matus; Carole Tuchsirer. L’accompagnement des transitions professionnelles : un monde en soi ?, Teseo press, pp.73-91, 2024, 9781911693192. hal-04523523

HAL Id: hal-04523523

<https://cnam.hal.science/hal-04523523v1>

Submitted on 12 Jul 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

« Sécuriser » l'entrée en formation : un objectif complexe et des pratiques plurielles

ÉLISE CROVELLA¹, NICOLAS FARVAQUE², ANNE-LISE ULMANN³

Ce chapitre interroge l'usage de la notion polysémique de sécurisation des parcours pour caractériser des pratiques d'accompagnement destinées à des demandeurs et demandeuses d'emploi. La sécurisation des parcours professionnels est au centre de multiples dispositifs d'accompagnement mis en œuvre depuis une dizaine d'années, notamment à la suite de la réforme de la formation professionnelle de 2014. Le Plan d'investissement dans les Compétences (PIC) vise la formation de 2 millions de demandeurs et demandeuses d'emploi éloignés du marché du travail entre 2018-2022. Parmi ses orientations, un accent a été mis sur l'accompagnement individualisé des personnes en amont de la formation elle-même, à des fins de sécurisation de leurs projets professionnels.

Cet accompagnement en amont de la formation se place dans un champ à la croisée de l'orientation professionnelle, de la formation pré-qualifiante et des dispositifs d'insertion professionnelle visant la remobilisation des demandeuses et demandeurs d'emploi. Ses objectifs peuvent être variés, entre « élaboration » et « validation » voire consolidation d'un projet, qui peut être « professionnel » ou « de formation » (Gonnet, 2021). Il est fondé sur l'hypothèse que les demandeuses et demandeurs d'emploi rencontrent

¹ Itinere Conseil.

² ORSEU.

³ Conservatoire national des arts et métiers, CRTD.

des freins dans l'accès à la formation essentiellement parce qu'ils ont des difficultés dans la formulation ou quant à la pertinence de leur projet (Aude et Pommier, 2013), ce qui fragilise leur insertion comme leur accès ou leur maintien dans la formation choisie. Les intermédiaires de l'emploi ont ainsi un rôle majeur, au-delà de la prescription, dans l'information, la préparation des candidates et candidats et la personnalisation des parcours, *a fortiori* depuis la création du Conseil en Evolution Professionnelle (CNEFOP, 2017).

*Des enseignements tirés de l'évaluation du dispositif Prépa
compétences: méthode adoptée*

Les éléments d'analyse proposés dans ce chapitre s'appuient sur l'évaluation du dispositif Prépa Compétences, dispositif d'envergure nationale visant à sécuriser les parcours d'entrée en formation, réalisée par Itinere conseil et l'Orseu en partenariat avec Anne-Lise Ulmann (Cnam) pour le compte du comité scientifique du PIC et du ministère du Travail (Crovella et al., 2021). La théorie d'action de ce programme est testée au regard des pratiques effectives du terrain. Notre évaluation se fonde sur une enquête empirique large, comportant des entretiens semi-directifs et des observations directes des pratiques auprès des acteurs clés de ce programme à Pôle emploi, l'Afpa et l'administration du travail aux niveaux central, régional et local. Soixante-neuf bénéficiaires de Prépa Compétences ont été interrogées, dont trente à deux reprises dans une logique de suivi de cohorte. Cet échantillon est composé de demandeurs et demandeuses d'emploi se trouvant dans des situations très diverses, allant de l'absence totale de projet de formation à des projets déjà bien circonscrits.

Que signifie « sécuriser » les entrées en formation ? Dans quelle mesure les pratiques d'accompagnement de deux acteurs différents tels que Pôle emploi et l'Afpa, coopérant de façon effective dans la mise en œuvre du programme, aboutissent-elles à des pratiques concrètes de sécurisation des parcours ? Qui sécurise quoi, dans Prépa Compétences ?

Nous revenons tout d'abord sur la « théorie d'action » du programme et sur cette ambition de sécurisation et présentons le rôle coordonné des deux institutions œuvrant pour la sécurisation de l'entrée en formation. Nous montrons ensuite les traductions effectives de la visée de sécurisation au travers de pratiques qui tendent à rabattre la notion de « parcours » sur celle de « projet ». En dernier lieu nous questionnons la visée étroite de cette logique du projet, au regard des temporalités du parcours des demandeuses et demandeurs d'emploi (leur passé, leur présent, leur futur).

1. Prépa Compétences, une visée de sécurisation des parcours

Premier dispositif national issu du PIC en 2018, Prépa Compétences, conçu par Pôle emploi et l'Afpa sous l'impulsion du ministère du Travail en illustre la philosophie à savoir accroître l'accès à la formation et le retour à l'emploi des demandeuses et demandeurs d'emploi peu qualifiés, en améliorant la qualité des parcours. Cet accompagnement réalisé au sein des centres Afpa se conçoit comme une phase de préparation, de confirmation et de validation des projets individuels d'accès à la qualification pour maximiser les chances des demandeurs et demandeuses d'emploi d'entrer dans une formation correspondant à leur projet, et ainsi réduire les risques d'échec, notamment les cas de rupture ou d'abandon. Il s'inspire des enseignements du plan « 500 000 formations supplémentaires pour les demandeurs d'emploi », en 2016, financé par l'Etat et piloté par

Pôle emploi, qui avait été conçu comme un « choc d'offre », élargissant le nombre de places de formations. L'évaluation de ce plan avait montré que l'étape de validation des projets, significativement allégée pour accélérer les départs en formation conduisait à constater de nombreux abandons en formation en raison de ce manque de consolidation en amont de la formation. D'autres travaux portant sur le Conseil en évolution professionnelle (CEP) ont montré l'importance pour les opérateurs de l'emploi et de la formation de mettre en place une ingénierie des parcours permettant d'adapter l'effort de formation aux situations individuelles et le rendre plus efficace.

Prépa Compétences s'adresse ainsi aux demandeurs et demandeuses d'emploi de niveau infra 4 (inférieur au baccalauréat), souhaitant s'engager dans un parcours d'accès à la qualification. Pour reprendre les termes du cahier des charges de ce programme, l'objectif est, pour ce public cible, de définir et/ou de stabiliser les étapes d'accès à la qualification pour préparer et mieux sécuriser la réalisation effective de ce parcours d'accès à la qualification. Après une phase expérimentale entre juin 2018 et juin 2019, l'objectif quantitatif était l'entrée de 40 000 bénéficiaires par an dans le programme. Cet objectif a été heurté par la crise sanitaire de 2020, même si l'accompagnement s'est maintenu en partie à distance⁴.

Le fonctionnement de Prépa Compétences repose sur la coordination entre Pôle emploi et l'Afpa. Pôle emploi prescrit le dispositif à un public-cible – lequel a, par bien des égards, des contours flous – ; l'accompagnement de ce public est ensuite réalisé dans un centre Afpa du territoire (126 centres déployaient le dispositif en 2020).

Pour Pôle emploi, Prépa Compétences constitue une offre de service supplémentaire à l'intention des personnes en recherche d'emploi qui vient s'ajouter à différents dis-

⁴ 91 000 bénéficiaires au total entre juin 2018 et décembre 2022 (Arbaláez Ayala et alii, 2022).

positifs déjà mobilisables par les conseillers et conseillères, notamment en matière d'aide à la (re)définition d'un projet professionnel ou de formation (à l'instar de la prestation «Activ projet»). Un des enjeux de la déclinaison de ce programme au sein des agences a été de bien le positionner au sein d'une gamme large de prestations déjà existantes.

Un point central de l'analyse du dispositif renvoie à la notion de «projet». Prépa Compétences n'a pas été conçu en vue de faire émerger un projet professionnel. Il vise plus précisément à faire en sorte que le bénéficiaire soit accompagné dans l'analyse de la pertinence et la faisabilité d'un projet de formation, voire qu'il comprenne la nécessité de mieux le définir ou de le revoir. Cette distinction entre l'émergence du projet et la validité de sa pertinence reste cependant subtile. Le public-cible renvoie le plus souvent à l'appréciation des professionnel-les. La prescription de Prépa Compétences connaît ainsi différentes interprétations en fonction de la compréhension des conseillères et conseillers de ce que recouvre ce dispositif mais également en fonction de la promotion qui est faite sur le dispositif au sein des agences. Elle varie en fonction du diagnostic des besoins des individus suivis.

L'Afpa réalise l'accompagnement des personnes orientées par Pôle emploi dans le cadre de ce dispositif. Dans plusieurs de ses sites, l'organisme de formation a mis en place une organisation dédiée pour accueillir et accompagner ces publics sur des parcours personnalisés et modulables, allant jusque trente-cinq jours maximum (consécutifs ou non consécutifs) sur une période ne dépassant pas trois mois et en moyenne d'un mois et demi. La modularisation consiste en plusieurs types d'ateliers articulés, allant de la découverte du métier visé par des enquêtes sur celui-ci, des immersions en entreprises ou sur des plateaux techniques et des sessions dites «d'entraînement» visant le renforcement ou la consolidation des acquis en français, mathématiques et dans le domaine du numérique. Ces derniers ateliers portent ainsi sur un socle de prérequis vus

comme nécessaires à l'entrée en formation. Le parcours est considéré comme individualisé puisque les formateurs et formatrices de l'Afpa construisent avec chaque bénéficiaires une proposition de formation à la carte parmi ces différents ateliers, en fonction de leur niveau et de leur projet.

La mise en œuvre du dispositif repose donc sur la coopération entre les agences de Pôle emploi et les centres Afpa. Le modèle d'action fonctionne sur une logique prescription-accompagnement-validation. D'un côté, les conseillers et conseillères des premières doivent se saisir de ce dispositif dans la gamme des services préexistants, et y orienter des personnes pour lesquelles un projet de formation nécessite une étape de consolidation. De l'autre les formateurs et formatrices les accompagnent en proposant le suivi d'un ou plusieurs de ces modules afin de confirmer leur projet de formation et « sécuriser » l'accès à la qualification. A l'issue de l'accompagnement, les professionnel·les de l'Afpa portent une appréciation sur la pertinence et la faisabilité du projet de formation qui est transmise aux professionnel·les de Pôle emploi. Cette appréciation doit permettre à la conseillère ou au conseiller de poursuivre l'accompagnement du bénéficiaire en validant le projet de formation (et le financement associé) ou en travaillant à d'autres pistes si le projet a été remis en questionnement. C'est donc cette chaîne prescription-accompagnement-validation qui doit contribuer à sécuriser le parcours de demandeurs et demandeuses d'emploi avec des projets de formation à préciser et conforter (ou abandonner et réorienter).

Si le dispositif semble bien distribué et coordonné entre Pôle Emploi et l'Afpa, pour les professionnel·les de terrain de ces deux institutions, la visée de sécurisation des parcours recouvre cependant de nombreuses interprétations. Sa mise en œuvre peut faire surgir des tensions chez ces acteurs. Qu'entendent-ils par sécuriser un parcours ?

2. Sécuriser le parcours, est-ce valider un projet ? Les contours flous du programme à l'épreuve de sa mise en œuvre locale

Nous revenons ici sur l'évaluation de l'effectivité du modèle d'action de Prépa Compétences à partir de nos observations de terrain. L'étude des pratiques de mises en œuvre invite à une réflexion plus générale sur ce qui fait la différence entre une approche centrée sur le « parcours » et une approche centrée sur le « projet ».

Prépa Compétences a été conçu pour contribuer à la sécurisation des parcours et n'a pas été pensé comme un dispositif d'aide à l'élaboration d'un projet, de tels dispositifs existant par ailleurs. En effet, le cahier des charges de Prépa Compétences fait apparaître une place prépondérante donnée à la notion de « parcours » (48 occurrences) : « ingénierie de parcours », « sécurisation des parcours », « parcours d'accès à la qualification », « parcours personnalisé », etc. Le terme « projet » est quant à lui très peu présent (6 occurrences, uniquement dans la partie décrivant le contenu des ateliers). L'étude du sens pratique conférés par ces deux opérateurs interroge l'implémentation concrète du dispositif.

Au sein des agences Pôle emploi observées, les pratiques sont variées. Les conseillères et conseillers vont parfois en faire un usage comme un outil supplémentaire visant l'orientation et le choix d'un métier, alors que le dispositif n'est pas censé remplir ce rôle ; parfois ils et elles vont l'utiliser plus conformément au modèle proposé comme une étape préparatoire à la formation ; dans d'autres cas le dispositif est utilisé comme une modalité d'attente avant d'avoir une place en formation. Prépa Compétences est ainsi utilisé de façon large et malléable comme un support mobilisable pour aider les individus dans la construction de leur projet professionnel (de façon large) ou formatif (de façon plus spécifique). Dans la pratique, ces professionnel.les ont réinjecté le principe récurrent du « projet » là où le dispositif

avait été conçu par rapport à une notion *a priori* distincte de « parcours ».

Le flou du terme de « projet » autorise ces différents usages du dispositif qui ne sont pas sans impact sur les effets observés *in fine* sur les publics. La logique de parcours, plus ambitieuse, se rabat sur une démarche de formalisation d'un projet. D'un point de vue analytique, on peut distinguer, d'un côté, le *projet* qui relève des choix de la personne, ce vers quoi elle aurait envie de se projeter et, de l'autre, le *parcours*, concernant l'intervention de la conseillère ou du conseiller avec le ou la bénéficiaire, qui élabore sur un plan plus institutionnel les différentes étapes en fonction de ce projet pour en faciliter la réalisation effective. Du point de vue des usages, il semble qu'il ne peut exister de parcours sans projet, d'où, vraisemblablement, cette focalisation des conseillères et conseillers sur le projet des personnes.

Le terme de « projet » revient ainsi fréquemment lors des entretiens menés, sans précision sur ses visées de « formation » ou « professionnelles ». Comme le disent les conseillères et conseillers de Pôle emploi, Prépa Compétences vise une action sur ce projet : « valider un projet », « confirmer un projet avec *in fine* une orientation vers une formation ». On constate souvent une superposition entre le principe de sécuriser le parcours d'entrée dans la formation pour éviter des ruptures et celle d'élaborer, de confirmer ou préciser le projet de la personne.

À l'Afpa, l'accompagnement est lui aussi pris dans une logique de sécurisation du projet individuel. Cela renvoie à une *mise à l'épreuve* du projet et de la demandeuse ou du demandeur d'emploi. Cet objectif s'effectue selon des modalités de travail normées mais néanmoins mises en œuvre différemment en fonction des centres. Sécuriser passe par une démarche d'examen ou d'expertise : prime ici l'idée de « vérifier » le projet des personnes. Par exemple lors d'un atelier observé au centre D, à la question de la référente : « Savez-vous pourquoi vous êtes là ? », une personne répond

immédiatement: « oui, pour vérifier notre projet ». La référente précisera plus tard: « Prépa Compétences, c'est pour préparer le projet de formation, le préparer et le sécuriser ». Un élément central tient à cette posture de conseil et de vérification qu'ont les formatrices et formateurs.

« On va vérifier que vous vous faites une bonne représentation du métier. Déjà dans un premier temps, faire des recherches sur le métier, est-ce que vous le connaissez à fond? »

L'accompagnement sert donc à vérifier d'une part que le projet est réaliste, étayé, porteur, d'autre part que le demandeur ou la demandeuse d'emploi est réellement motivée pour s'y engager.

Ces postures de vérification et d'examen du projet s'opèrent dans certains des ateliers placés en début d'accompagnement, où précisément l'objectif est de découvrir ou d'affiner la représentation des métiers ou secteurs d'activité visés, ainsi que les pré-requis nécessaires. Une partie des ateliers va porter sur la compétence à s'orienter: le travail d'accompagnement des formateurs et formatrices va consister dans une intervention extérieure sur cette compétence, au moyen de conseils, informations et de mises à l'épreuve. Différentes modalités de travail sont proposées: des tests de personnalité, un travail sur les compétences, une analyse du projet au regard des offres possibles, la réalisation d'enquêtes métiers, de périodes d'immersions en entreprise et sur des plateaux techniques. Ces mises en situation dans l'écosystème visent à produire des effets d'étayage et de sécurisation du projet, dans une relation individualisée: le ou la bénéficiaire doit pouvoir se rendre compte par lui-même de la pertinence de « son projet ».

Dans le déroulement de Prépa Compétences, l'immersion dans une entreprise est souvent une étape finale, permettant de valider le projet travaillé durant les étapes précédentes.

«Le bénéficiaire est dans l'action. Il fait des immersions. C'est par ce biais qu'on valide le projet. On réalise de la pratique» (formateur Afpa, centre A).

L'accompagnement passe par une pédagogie du travail *sur* autrui. Il s'agit ici à la fois d'ajuster le projet et d'ajuster les bénéficiaires, c'est-à-dire leur faire prendre conscience des exigences auxquelles ils et elles devront se soumettre dans la réalisation de leur parcours futur.

C'est ici que peuvent intervenir les ateliers portant précisément sur les pré-requis nécessaires au parcours souhaité. Des ateliers dits de réentraînement (en français, mathématiques, informatique) peuvent ainsi être programmés, en fonction du niveau évalué des personnes. Certains centres Afpa placent une focale importante sur cet accompagnement quasi «scolaire». Si ces exercices ne permettent pas la remise à niveau car les temps sont trop courts, ils ont surtout une double visée évaluative : d'une part, de repérage du niveau scolaire des bénéficiaires, qui permet de pronostiquer la réussite aux tests d'entrer dans une formation qualifiante en concordance avec leur niveau ; d'autre part, de la capacité de la personne à s'engager dans ce travail de remise à niveau, comme preuve de sa motivation à faire «l'effort d'apprendre». Cette focale scolaire s'intègre à la démarche globale de vérification du projet, qui renvoie à une évaluation par anticipation de la capacité de l'individu à franchir de futures étapes.

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

La fin de l'accompagnement se matérialise par un «atelier bilan». Ce bilan revient sur les ateliers et l'immersion en entreprise pour préparer la suite de parcours. Le formateur ou la formatrice donne des conseils individualisés aux

bénéficiaires et assure le « tuilage » vers Pôle emploi, qui doit ensuite aider à la réalisation du parcours d'accès à la qualification et l'entrée en formation le plus rapidement possible. Le conseil s'apparente en partie à un travail de coaching. Une formatrice encourage ainsi un demandeur d'emploi qui va passer un entretien pour entrer en formation: « Il faut que tu sois commercial! Que tu vendes le CARED⁵ et là c'est bon... » Le bilan permet souvent de s'assurer que les bénéficiaires savent bien « défendre leur projet » pour convaincre leur conseiller ou conseillère de Pôle emploi.

La sécurisation du côté de l'Afpa est cohérente avec celle portée par Pôle emploi: vérifier une interdépendance entre la sécurisation des projets de formation et celle des fonds publics finançant ces formations. Comme le dit une formatrice de l'Afpa lors d'un atelier:

« On va prouver au financeur que vous avez travaillé le projet, que vous vous êtes préparés. Il ne veut pas payer des milliers d'euros dans le vent! On va travailler la phase d'argumentaire, comment on se vend. »

Qu'en est-il vraiment de la sécurisation des parcours des personnes, telle qu'elle ressort de l'analyse de ces pratiques et de l'étude du devenir des bénéficiaires? Le projet est-il vraiment nécessaire pour sécuriser un parcours? En quoi les différentes étapes de Prépa Compétences servent-elles cette visée de sécurisation?

3. Une conception atemporelle de la notion de projet

Interrogeons maintenant les implicites de cette approche, centrée sur le principe d'un projet. Si notre réflexion s'appuie sur l'évaluation d'un dispositif en particulier, elle peut avoir une portée plus générale dans la mesure où une

⁵ Contrat d'Aide et de Retour à l'Emploi Durable.

logique d'action « préparatoire », en amont de la formation, s'est fortement diffusée dans le cadre des projets soutenus par le Plan d'investissement dans les compétences (Farvaque, 2022).

La réduction de la notion de parcours, plus étendue sur le temps et objet de bifurcations plurielles, à celle de projet, instaure un certain volontarisme institué qui érige en principe que tout individu, jeune ou adulte, dispose d'une autonomie de vie suffisante pour penser son propre devenir ou celui d'une insertion professionnelle (Boutinet, 2012, 2013). Le projet engendre de fait l'exclusion des plus démunies (Castra, 2003), même si toutes et tous les bénéficiaires ne sont pas sans ressources pour tactiquement se conformer à cette attente institutionnelle. Comme le dit un participant rencontré : « j'ai joué le jeu pour avoir la possibilité d'entrer dans la formation que je voulais ».

Cette exigence institutionnelle conduit les conseillères et conseillers à instaurer un rapport au temps particulier, quasi atemporel, qui semble gommer le passé et le présent pour ne viser que le futur (proche) du projet. Cette projection suppose néanmoins un arrimage au passé pour que le projet ne soit pas flottant, hors sol, mais qu'il puisse s'établir à partir de transactions entre des expériences antérieures et les opportunités du présent. Aider le bénéficiaire à développer une conscience de l'expérience, entendue comme « réserve pré-organisée de connaissances à disposition » (Schütz, 1987 : 201), pour se projeter professionnellement et socialement dans le futur, ne peut s'effectuer sans un retour sur son passé. Dans les rapports que les conseillers et conseillères instaurent avec les demandeuses et les demandeurs d'emploi, l'expérience antérieure semble quantité négligeable. Une analyse des parcours des personnes rencontrées pour cette évaluation (69 entretiens au total) montre qu'une grande majorité ont déjà à leur actif une belle diversité d'expériences professionnelles, qu'elles présentent moins comme des compétences ou des atouts pour leurs projets que comme des expériences sans valeur.

Christophe⁶, par exemple, 42 ans, a un CAP de plombier, et a exercé pendant de longues années comme agent cynophile puis garagiste. Sa femme a le titre d'assistante familiale et à ce titre, le couple accueille régulièrement des enfants pour la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Même si lui n'a pas le titre, il participe à l'accueil des enfants, suit des réunions d'échanges ou de paroles. Le directeur local de la PJJ lui a recommandé de se reconvertir dans un métier de moniteur-éducateur. En tant qu'agent cynophile, il a surveillé des foyers difficiles et a l'habitude de gérer les conflits (par exemple des sorties de discothèque). Il est par ailleurs colombophile et forme sur son temps libre de nombreux jeunes à préparer des brevets. Son envie (plus qu'un véritable projet) serait de devenir moniteur-éducateur (diplôme de niveau 4) mais il n'a pas vraiment examiné les conditions pour ce projet de formation. Christophe accédera bien à une formation mais dans le domaine du transport-entreposage (CACES).

L'ignorance voire la dévalorisation des expériences antérieures amène à construire le nouveau projet sans arrimage au passé et au présent. Celui-ci apparaît alors comme une brique supplémentaire, établie pour répondre aux attendus institutionnels et non comme la possibilité d'une synthèse des éléments hétérogènes qui structurent un sujet dans son rapport au monde. Sans retour sur leurs expériences antérieures, les personnes peinent en effet à en tirer profit pour développer d'autres expériences.

On note que l'immersion en milieu professionnel et les plateaux techniques sont assez systématiquement utilisés dans le dispositif, permettant des mises en situation concrètes et non pas seulement un travail sur les dispositions (Fretel, 2012). Mais un temps consacré à l'analyse des apprentissages effectués lors de ces immersions fait défaut. L'expérience apparaît assez peu accompagnée dans les différents ateliers de Prépa Compétences, pour faire l'objet

6 Prénoms d'emprunt.

d'une réflexion distancée permettant dans l'après-coup de comprendre, sérier, analyser, critiquer, développer, etc., les apports et les limites de ces immersions. Empruntant à Freud le concept de « l'effet d'après-coup » (*nachträglichkeit*), D. Delbos et P. Jorion (1987, p. 35) montrent comment l'apprentissage s'effectue par la « réinscription après coup de l'information antécédente à la lumière de celle le plus récemment enregistrée. Les connaissances ne s'accumulent pas comme une pyramide de blocs en bois mais l'ensemble de celles disponibles se cristallise dans sa totalité en niveaux d'intégration successifs; l'ensemble des connaissances faisant à tout moment sens au sein d'un des états du système cognitif. » Une telle analyse accompagnée et effectuée *a posteriori* peut avoir une fonction motrice et transformatrice dans un parcours d'accompagnement de publics peu qualifiés (Duclos, 2017, Labracherie, 2018, Grimault, 2021). Les observations des bilans conduisent pourtant à constater que ces temps réflexifs sont limités, souvent établis à partir d'une grille mentionnant plutôt les comportements que les situations de travail traitées, et n'amenant que rarement les participant-es à réfléchir à ce qu'ils et elles ont appris, compris, découvert, etc., dans ces temps de confrontation à l'activité réelle ou simulée.

Dans ce contexte, on comprend que le rapport au futur, qui va permettre aux personnes de se projeter dans un emploi ou une formation qualifiante, est délicat à envisager pour elles. Les plus proches de l'emploi y parviennent sans doute mieux que celles qui se perçoivent toujours « en galère » (Dubet, 1987). Les mieux dotées signalent que Prépa Compétences les a aidées à la confirmation de leur projet. Ces bénéficiaires évoquent souvent l'investissement des formatrices et formateurs pour les accompagner et s'ils et elles ont pu poursuivre avec une formation de leur choix, ils et elles souligneront tout l'intérêt d'avoir suivi ce dispositif sans vraiment expliquer les ajustements et les transformations qu'ils et elles ont dû faire dans le cours même des

ateliers ou de l'accompagnement. Ils et elles sont satisfaites. D'autres bénéficiaires, dans des situations de vulnérabilité plus importantes, manifestent davantage de doutes. Michel, par exemple, chômeur depuis plus de dix ans, après un passé professionnel de 20 ans dans la gestion de salles informatiques, recherche, en vain, à faire des expériences dans la réparation de cycles, son projet. Habitué des dispositifs permettant le retour à l'emploi, il souligne que Prépa Compétences ne lui a rien appris, mais a néanmoins permis de rompre son isolement pendant quelques semaines. Présents plus par besoin de lien social que par nécessité pour parfaire un projet, de tels demandeurs et demandeuses d'emploi voient plus rarement leur situation évoluer à la fin du temps imparti pour ce dispositif. «J'en suis au même point» dira l'un d'eux.

Prépa Compétences est-il bien adapté à ces personnes qui ont un projet mais ne trouvent pas les opportunités pour le mettre à l'épreuve? Quelques individus, moins patients, quittent le dispositif avant son terme, pour saisir des opportunités d'embauches, souvent temporaires, et rarement en lien avec le projet évoqué dans Prépa Compétences. Ces départs en emploi avant la fin du dispositif ne pourraient-ils pas être compris comme une occasion de se remettre dans le temps de l'action et sortir de cet espace intemporel du projet?

Hors du temps, l'approche peut alors donner le sentiment que l'accompagnement visé se trouve amputé de ressorts essentiels qui réintégreraient à ces conceptions individuelles et introspectives de l'accompagnement, une visée plus collective, centrée sur des opportunités et des partages d'expériences de travail. Comment dès lors reconsidérer le temps, et avec lui la contingence pour accompagner les demandeuses et demandeurs d'emploi? Le développement des immersions ou des opportunités de travail même courtes et sans lien vraiment pensé avec le projet ne pourrait-il pas constituer une autre piste?

Conclusion

Prépa Compétences a été conçu comme un dispositif phare, déployé sur tout le territoire, permettant d'amplifier l'effort budgétaire en faveur de la formation professionnelle. Il s'agit de sécuriser les entrées en formation en travaillant les projets, en les écartant ou les étayant, en les testant par des mises en situation, afin que les candidats et candidates à la formation puissent y entrer en connaissance de cause. La réussite du programme tient donc autant à sa logique préparatoire indispensable pour faire fonctionner le choc d'offre sur les places de formation disponibles, qu'à une approche complémentaire de « coûts évités » dont le point de départ seraient les « mauvaises orientations » conduisant à des abandons ou des ruptures. Le dispositif repose davantage sur la conception d'une orientation planifiée, à valider, que sur le principe d'un accompagnement suscitant des opportunités de travail et des rencontres.

L'analyse proposée souligne les difficultés opérationnelles d'une logique de sécurisation en matière d'accès à la formation professionnelle. Plusieurs réglages fins sont en jeu, afin d'organiser les parcours sur les territoires. Le premier est celui du ciblage et de l'orientation des demandeurs et demandeuses d'emploi, dans le cadre du conseil en évolution professionnelle. Les bénéficiaires de l'accompagnement proposé dans Prépa Compétences ne sont effectifs que pour une partie des publics ciblés. Les publics les plus en difficulté ne parviennent pas à bénéficier d'un effet levier vers la formation, dans un contexte où cet accompagnement privilégie une conception linéaire du projet, prenant faiblement appui sur les parcours expérientiels. Le second réglage fin concerne le tuilage entre ces acteurs de l'accompagnement et l'offre concrète de formation. Les premiers sont censés améliorer les « qualités » des demandeurs et demandeuses d'emploi (Clouet, 2018) au sens, a minima, où leur projet serait mieux défini, les seconds sont censés dispenser plus d'heures et les ouvrir à plus de publics. Or, une très grande

majorité (près des trois quarts) des bénéficiaires de Prépa Compétences n'a pas pu suivre de formation dans les six mois (et les deux tiers au bout d'un an)⁷, ce qui interroge également la coordination entre la politique nationale d'accompagnement et les politiques régionales de formation. En effet, le financement de la formation visée à l'issue de Prépa Compétences va dépendre des places de formations commandées et financées par les Conseils régionaux et Pôle emploi et disponibles au moment de la sortie du dispositif. Le dernier réglage fin concerne la place des employeurs, relativement absents de Prépa Compétences si ce n'est en tant que participants *via* leurs sollicitations pour des immersions en entreprise et bénéficiaires indirects du dispositif, en fin de parcours formatif.

Cette question du *fine tuning* territorial est certainement au cœur des enjeux d'opérationnalisation d'une politique de sécurisation des parcours des demandeurs et demandeuses d'emploi les moins qualifiées. Ces éléments de régulation territoriale des transitions sont indispensables pour penser la sécurisation de l'accès à la formation en termes de parcours – et pas uniquement en termes de projet.

Bibliographie

- Arbaláez Ayala, A., Bucher, A., Givord, P., Lima, L., Morel, M. (2022, novembre). *Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences*, Dares.
- Aude, J. et Pommier, P. (2013). Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle: accéder aux formations et s'insérer, *INSEE Repères «Formation et emploi»*.

⁷ Sur ces résultats statistiques tirés d'une évaluation réalisée par la Dares, cf. Ducoulombier (2021).

- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. PUF.
- Boutinet, J.-P. (2013) Projet professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (245-247). De Boeck Supérieur.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Presses Universitaires de France.
- Clouet, H. (2018). La qualité au guichet. Négocier le travail peu qualifié à Pôle emploi. *Travail et emploi*, 3(155-156), 65-92.
- CNEFOP. (2017). *Rapport sur le suivi et la mise en œuvre du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) et du Compte Personnel de Formation (CPF)*.
- Crovella, E., Farvaque, N., Ulmann, A.-L., Lextrait, V., Marchat, Y., Messaoudi, D. et Philit, K. (2021, août). *Etude de l'impact du programme Prépa compétences sur l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dans la cadre du PIC* (Rapport d'étude 007). Dares.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Fayard.
- Duclos, L. (2017). Les conditions de mobilisation de la formation et de l'expérience pour l'emploi. *Education permanente*, 213, 121-132.
- Ducoulombier, J. (2021, décembre). Former les demandeurs d'emploi à se former. Que deviennent les bénéficiaires du dispositif Prépa compétences ? *Document d'études Dares*, 256.
- Farvaque, N. (2022). Préparer les demandeurs d'emploi à la formation? Les logiques des dispositifs « Prépa » au cœur du Plan d'investissement dans les compétences. *Education Permanente*, 3(232), 47-57.
- Fretel, A. (2012). Typologie des figures de l'intermédiation. Quelle relation à l'entreprise au-delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE? *Document de travail de l'IRES*, 2.
- Gonnet, A. (2021). Un bilan de compétences, pour quoi faire? De l'accompagnement des transitions professionnelles à la gestion des maux du travail. *Connaissance de l'emploi*, 71.

- Grimault, S. (2021). L'accompagnement comme expérience de l'expérience accompagnée. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 50(1), 93-120.
- Labracherie, J. (2018). La tentation d'intervenir. *Education permanente*, 214, 117-130.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Klincksieck.