




JET Conseil

Projet « Vers une Jeunesse Emancipée et Mobile » porté par ADESIR, centre social de la ressource

Rapport final

« JET Conseil »

Auteur(e)(s) : Hélène Dougin, Tamara Roberts, Jérôme Tarbès,

<p>Ministère de l'Éducation Nationale</p> <p>Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative</p> <p>Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire</p> <p>Mission expérimentation et évaluation des politiques publiques - MEEPP</p> <p>95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13</p> <p>www.experimentation.jeunes.gouv.fr</p>	 <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE</p>
---	--

COMPTE RENDU D'EXECUTION SUR L'EVALUATION (AU 31 JUILLET 2021)
--

DOSSIER: APDOM6-REUNION_1

Intitulé du (des) projet(s) faisant partie de l'évaluation : « Vers une Jeunesse Emancipée et Mobile » porté par ADESIR, centre social de la ressource

Nom de la structure évaluatrice : JET Conseil

Responsable : Jérôme Tarbès

Equipe d'évaluateurs : Jérôme Tarbès, Hélène Dougin, Tamara Roberts

Tél. : Jérôme Tarbès 06 92 05 13 56, Hélène Dougin 06 92 05 13 58, Tamara Roberts 06 31 27 79 74

Contact : Jérôme TARBES, Directeur

Tél. : 06 92 05 13 56

Email : jerome.tarbes@jetconseil.com

TABLE DES MATIERES

I. Introduction.....	8
1. L'APDOM 6 et état de l'art.....	8
1.1. L'APDOM 6 : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes	8
1.2. Etat de l'art	8
2. Contexte d'intervention et programme évalué.....	14
2.1. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans le contexte géographique, social et culturel réunionnais	14
2.2. Le programme évalué : Jeunesse Emancipée et Mobile (JEM), une expérimentation pour des jeunes éloignés de la formation et de l'emploi	17
3. Les enjeux évaluatifs	23
3.1. Une démarche de co-construction avec le porteur du projet et de partage d'informations avec les partenaires	23
3.2. La problématique évaluative et les hypothèses	24
3.3. Cadre théorique mobilisé et objectifs du projet d'évaluation	25
3.4. Questions de recherche.....	26
4. Méthodologie de l'évaluation.....	26
4.1. Protocole d'enquête et ajustements.....	26
4.2. Difficultés rencontrées et modalités d'adaptation	28
4.3. Temps de terrain et données recueillies.....	30
II. Portrait descriptif de la mise en oeuvre de la préformation JEM	33
5. Les jeunes bénéficiaires.....	33
5.1. Portrait sociodémographique et scolaire des jeunes.....	33
5.2. Le regard des jeunes sur leurs qualités-capacités-limites à l'entrée de la préformation.....	43
5.3. Motivations, attentes et perspectives/projets des jeunes à l'entrée de la préformation	46
6. La conduite du programme JEM : acteurs, rôles & responsabilités, pilotage et coordination	48
6.1. Les ressources internes du projet : un centre social comme porteur.....	48
6.2. Les ressources externes du projet : partenaires institutionnels et professionnels	56
7. L'orientation et le recrutement des jeunes bénéficiaires : données chiffrées et critères	61
7.1. Les principales sources d'orientation vers la préformation	61
7.2. Le recrutement des jeunes : critères et conditions d'entrée dans la préformation et évolution au cours des quatre cycles.....	63
III. L'effectivité de la mise en oeuvre du programme JEM	66
1. Un parcours d'ateliers et de stages cohérent avec les objectifs visés	66
.....	67
2. Le déroulement des cycles de préformation : données chiffrées et facteurs explicatifs.....	68
2.1. Données chiffrées	68
2.2. Les ajustements mis en place au fil des cycles	70
3. L'assiduité des jeunes.....	73
3.1. Données chiffrées	73
3.2. Entre abandons précoces et arrêts au fil de la préformation :.....	75
3.3. Caractéristiques des jeunes qui ont participé à la préformation jusqu'à son terme	77
4. Les aides financières perçues par les jeunes	79
5. Le suivi des jeunes post JEM : une volonté difficilement applicable	81
IV. L'efficacité du programme JEM.....	83
1. Trois grands critères d'évaluation « chemin faisant » de l'efficacité du programme.....	83
2. La montée en compétences formelles et informelles des jeunes	83
2.1. Les compétences informelles, au coeur du projet JEM	83

2.2.	<i>La montée en compétences des jeunes au cours de la préformation : données chiffrées</i>	86
2.3.	<i>Le regard des jeunes sur leur montée en compétences au cours de la préformation</i>	97
3.	Les effets de la préformation JEM sur la trajectoire socioprofessionnelle des jeunes.....	100
3.1.	<i>Les sorties positives des jeunes vers une formation ou un emploi</i>	100
3.2.	<i>Le devenir des jeunes à court et moyen terme (6, 12 et 18 mois)</i>	103
3.3.	<i>La redynamisation des jeunes à la sortie du dispositif</i>	105
4.	Expérience et satisfaction des jeunes et des différentes parties prenantes de la préformation	108
4.1.	<i>Appréciation de la préformation par les jeunes</i>	108
4.2.	<i>Appréciation de la préformation par le porteur et les différentes parties prenantes</i>	117
4.3.	<i>Pour quelles jeunes la préformation est-elle le mieux adaptée ?</i>	126
V.	Conclusion	129
1.	Les résultats majeurs au regard des paris engagés par le porteur	129
2.	Les effets du dispositif sur l'acquisition des compétences et sur l'insertion des jeunes	132
3.	Conditions de réussite et de transférabilité du programme	134
4.	Pistes de réflexion	137
VI.	Bibliographie	143
VII.	Table des illustrations	145
1.	Table des tableaux	145
2.	Table des graphiques	146
3.	Table des schémas	146
4.	Tableau des encadrés.....	146

Avant-Propos

Extrait d'un entretien jeune en fin de cycle

Et alors, est-ce que tu as pris confiance en toi ?

« Un petit peu plus ouais. Par exemple, d'habitude quand je me réveille, c'est tout le temps pareil, alors que là, je me réveille un petit peu plus souriante, voilà, on va dire que je suis un petit peu plus heureuse »

Est-ce que ça veut dire que tu as l'impression d'aller vers quelque chose maintenant ? Que tu ne te lèves pas juste pour te lever comme tous les matins ? *« Oui »*

Tu te lèves parce que tu as un but ? *« Oui. C'est quelque chose comme ça »*

Tu te vois plus tard avec ta formation, un job ?

« Oui justement, hier on était en train de faire un Imagine toi dans 5 ou 10 ans. Je m'imaginais avoir ma maison, avoir un travail qui me plaît, et un copain »

Donc là tu arrives à t'imaginer. Et c'est quelque chose que tu avais du mal à faire avant ?

« Oui parce qu'avant je me demandais qu'est-ce que j'allais faire, qu'est-ce que je pouvais devenir »

Est-ce que tu te demandais : qu'est-ce que je suis capable de faire ? Ou ça tu n'avais pas de doutes ?

« Euh j'avais quand même des doutes ».

INTRODUCTION

I. Introduction

1. L'APDOM 6 et état de l'art

1.1.L'APDOM 6 : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes

Cet appel à projet répond à la nécessité d'agir face aux difficultés rencontrées par la jeunesse réunionnaise dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle mises à mal par :

- Une coordination insuffisante par les intermédiaires de l'emploi et des recruteurs de la valorisation des compétences formelles et non formelles acquises par les jeunes,
- Une capacité d'autonomie limitée des jeunes affectant leur mobilité géographique et psychosociale (aller vers) et plus largement leur employabilité et leur capacité à être acteur de leur processus d'insertion sociale et professionnelle.

Ces différents constats soulignent l'importance de prévenir et lever ces freins périphériques à l'emploi, aussi diversifiés soient-ils, et ce dès les prémises du parcours d'insertion du jeune, et d'autant plus lorsqu'il est initié par une expérience de rupture scolaire.

Les champs à expérimenter dans le cadre de cet APDOM 6 offrent une réelle opportunité de construire des dispositifs spécifiques et adaptés au contexte singulier du territoire. Ces champs ouvrent une étendue de possibles, au-delà des initiatives globales et politiques de droit commun : qu'il s'agisse d'actions sur la mobilité, ou en faveur de jeunes peu ou pas qualifiés avec la reconnaissance et valorisation des compétences issues de l'éducation non formelle et informelle dans les parcours d'insertion, d'une remise à niveau des savoirs de base à l'aide de pédagogies innovantes ou encore des actions innovantes en matière d'insertion par l'activité économique en phase avec les métiers émergents et les centres d'intérêt des jeunes.

1.2.Etat de l'art

L'insertion sociale et professionnelle recouvre un certain nombre de définitions et notions, qui sont autant d'outils conceptuels pour analyser et comprendre la dimension multifactorielle de son processus.

- **Définitions de l'insertion sociale et professionnelle : du modèle unique à une approche multifactorielle**

Les différents efforts de définition témoignent de la multitude de dimensions revêtues par ce concept. L'IIDRIS¹ l'appréhende comme « l'action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement. C'est aussi le résultat de

¹ Index International et Dictionnaire de la Réadaptation et de l'Intégration Sociale

cette action, qui s'évalue par la nature et la densité des échanges entre un individu et son environnement. ». Dans une perspective similaire, Marc Lorient (1999) le relie au concept d'intégration par « les croyances, les valeurs, les objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières ». Pour le dictionnaire suisse des politiques sociales ², « l'insertion se réfère à l'ensemble des actions visant à pallier la menace que les transformations socio-économiques actuelles font peser sur l'intégration sociale ». Les deux concepts sont interdépendants mais reposent sur deux niveaux distincts : l'un est collectif, l'autre individuel. L'insertion se traduirait ainsi par la participation au niveau individuel à un système social intégré.

L'étude de l'insertion sociale et professionnelle est généralement appréhendée selon deux approches différentes (Mircéa, 2003).

La première approche vise à appréhender l'insertion sociale et professionnelle comme un processus d'entrée dans la vie active caractérisé par un point de départ, un état initial et un point d'arrivée, un état final. La démarche d'analyse de ce processus est généralement soit d'ordre objectif, soit d'ordre subjectif (Vincens, 1997). Cette évolution est objectivable à l'aide d'indicateurs de début d'insertion caractérisée par la sortie du système éducatif avec l'obtention d'un diplôme, d'un emploi non nécessairement stable, le début des études professionnelles, et de fin d'insertion (l'état adulte, le premier emploi, l'emploi stable, la correspondance formation-emploi). Dans les attendus, l'aboutissement du parcours d'insertion serait alors marqué par l'accès à l'emploi.

Toutefois, cette perspective apparaît plus complexe, et il convient de l'appréhender comme « un processus dynamique qui caractérise davantage le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée » (Mansuy et al., 2001). La principale difficulté réside en l'application d'une trajectoire d'insertion unique à l'individu et en la négation de fait de la diversité des situations et des parcours. Les points de départ et points d'arrivée ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous. La démarche d'analyse subjective s'intéresse aux représentations et à l'expérience que l'individu fait de son processus d'insertion. De fait, il est le principal décisionnaire de ce qui caractérise l'aboutissement de ce parcours. Cette appréciation subjective par l'individu rend l'évaluation globale de l'insertion d'un groupe délicate car un état similaire chez deux individus peut être jugé de façon différente et les situer ainsi à deux niveaux distincts du parcours d'insertion.

Une seconde approche vise à s'extraire de ces perspectives et définitions selon lesquelles le processus d'insertion répondrait à un schéma unique d'entrée dans la vie active pour l'appréhender « comme une problématique sociale qui dépasse largement le cadre du marché du travail » (Mircéa, 2003) et devient complète au moment où « l'individu peut exprimer sa personnalité sur le mode d'une identité née du sentiment d'avoir sa place dans la société » (Hamel, 2002). Cette approche de la problématique comme un phénomène social conduit à s'interroger sur ses déterminants.

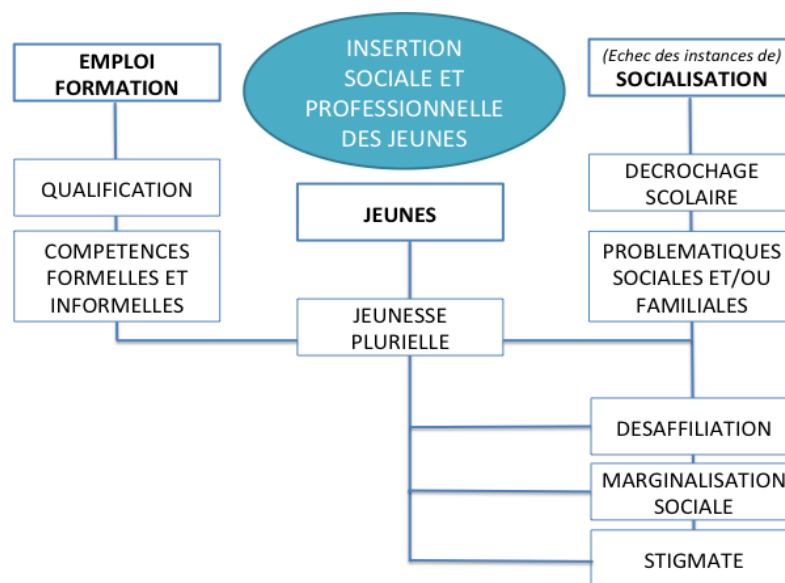
Si les études et recherches sont nombreuses sur la question, la typologie de Allard et Ouellette (1990) apparaît comme la plus complète pour expliquer le caractère complexe et multifactoriel de cette question. L'insertion socioprofessionnelle est influencée par trois grandes dimensions de facteurs : sociologique (les facteurs économiques, politiques, culturels, géographiques et démographiques), socio-psychologique (les milieux familial, scolaire, et de travail, les amis et les médias) et psycho-professionnelle (les facteurs liés à la construction de l'identité personnelle et professionnelle).

² « [Insertion](#) », article écrit par Jean-Claude Simonet pour le dictionnaire suisse de politique sociale

L'étude de l'association de cette problématique à celle de la jeunesse, comme il est question dans cet appel à projet de recherche, nécessite d'identifier et mobiliser les concepts périphériques indissociables de cette double problématique.

■ Insertion sociale et professionnelles des jeunes : les concepts à mobiliser

Carte conceptuelle



Les Jeunes ~ comme un ensemble de sous-groupes socio-culturels

« La diversité des facteurs qui agit sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est en même temps cause et effet de l'hétérogénéité des populations de jeunes en processus d'insertion sur le marché du travail » (Mircéa, 2003). Le modèle de trajectoire unique de l'insertion socioprofessionnelle s'écroule sous le poids de la diversité de sous-groupes que représente la jeunesse, qu'il convient alors plus d'appréhender comme un parcours, un processus que comme un état figé.

Les jeunes dits en difficultés constituent une catégorie de jeunes à l'intérieur de laquelle des situations et histoires de vie se distinguent également. Grand nombre de facteurs sociaux, familiaux, économiques, culturels agissent comme autant de freins périphériques à l'insertion de ces jeunes. La jeunesse réunionnaise est aussi à appréhender dans toute sa diversité dans une société historiquement multiculturelle marquée par des écarts importants avec la jeunesse métropolitaine en lien avec ses spécificités géographiques, mais aussi historiques, économiques, culturelles et sociales. L'ensemble de ces déterminants auxquels s'ajoute le contexte familial « constituent autant de vecteurs d'inégalités et de clivages sur l'île, et ils éclatent la jeunesse réunionnaise en une mosaïque de conditions et de trajectoires différenciées » (Morel et Maire, 2014).

Ces différences s'expriment particulièrement entre la jeunesse des « Bas » urbanisés de l'île et celle des « Hauts » ruraux. S'observent chez ces jeunes des freins importants à l'insertion liés au décrochage sociale, à la pauvreté, au défaut d'autonomie, de mobilité sociale et d'accès à la formation et à l'emploi (Enquête CADIJ 2019, CRIJ Réunion).

La socialisation : un facteur déterminant dans le processus d'insertion

L'insertion résulte des mécanismes d'intégration dont la pierre angulaire n'est d'autre que le processus continu de socialisation, grâce auquel l'individu assimile des normes et valeurs lui permettant d'occuper une place dans les interactions sociales (Dubar, 1991).

Ce processus confronte l'individu tout au long de sa vie à des « autres significatifs » par le biais de la socialisation primaire, puis à des « autres généralisés » avec la socialisation secondaire (Mead, 1963). La famille et l'école constituent les deux principales instances par lesquelles s'opèrent la socialisation primaire et structurent l'identité sociale. Le groupe de pairs agit également sur ce processus latent. La socialisation secondaire prolonge et parfois modifie les acquis de la socialisation primaire. Elle agit par l'intégration de l'individu à des groupes spécifiques (travail, loisirs, association, partis politiques ...), au sein desquels l'individu met en scène les rôles sociaux et statuts assimilés et attendus.

Certaines situations de vie traduisent parfois « la faillite des grandes institutions socialisatrices » (Langlois, 2014). Dans un article sur les jeunes en errance, E. Langlois expose la fragilité de cette catégorie de jeunes pour laquelle l'expérience familiale et scolaire a été source de conflits et d'échecs, plutôt que de soutien et d'accomplissement personnel. De façon ordinaire, « la famille joue un rôle de filet de sécurité sur les plans social et psychique face à la dureté du monde adulte et des épreuves de l'intégration socioprofessionnelle » (Langlois, 2014).

Décrochage scolaire

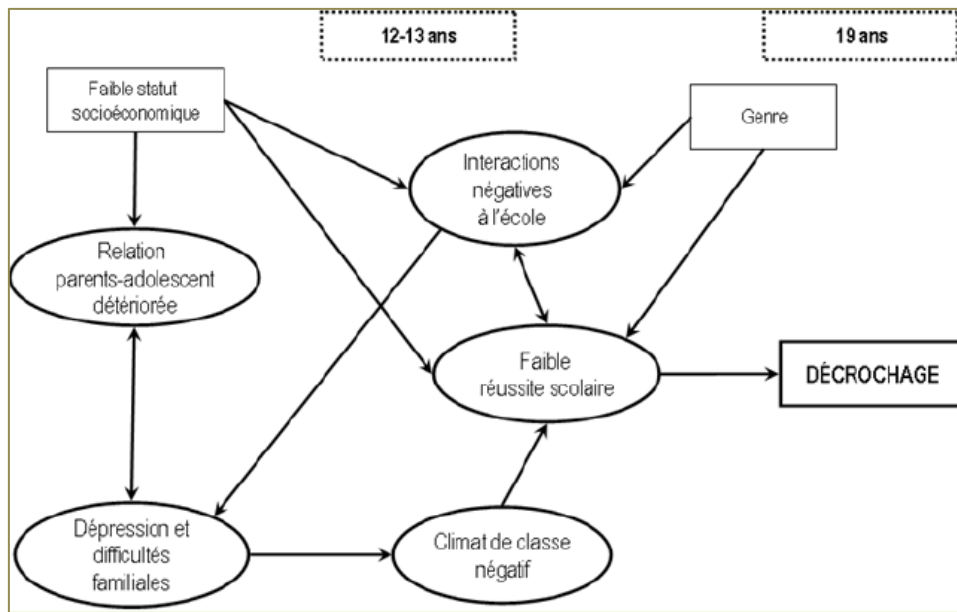
Le concept de "décrochage scolaire" renvoie habituellement aux ruptures de formation avant d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires et se mesure à l'aide d'un certain nombre d'indicateurs comme la sortie du système éducatif sans diplôme autre que le brevet des collèges. Ces indicateurs sont mesurés par diverses enquêtes (Enquête Emploi de l'INSEE, Enquêtes Génération du CEREQ ou encore Enquête de la DEPP). Néanmoins, ces outils apparaissent réducteurs pour accéder à une meilleure compréhension du phénomène et l'apprécier dans sa globalité. A l'instar d'approches plus qualitatives, ils ne permettent pas d'appréhender le décrochage scolaire en tant que processus qui se déroule sur l'ensemble de la scolarité (Bernard, 2013).

La question du décrochage scolaire se révèle être bien plus complexe qu'elle n'y paraît et ne peut s'expliquer uniquement du point de vue du comportement du jeune, jugé démissionnaire du système. Un cercle vicieux s'opère alors avec comme point de départ les difficultés d'apprentissage de l'élève induisant un jugement négatif de l'enseignant qui provoque une mise à distance progressive de l'élève dans l'apprentissage pour aboutir à un rejet de l'ordre scolaire. Ce rejet se traduit plus tard par l'absentéisme jusqu'à la rupture : le décrochage (Charlot et al., 1992, Bonnéry, 2007).

Le milieu scolaire constitue un lieu de cristallisation majeur des inégalités sociales et scolaires. L'adaptation à un ensemble de normes sociales sur lesquelles reposent le métier d'« élèves » peut être rendu difficile par un environnement cognitif (troubles du comportement etc.), social (pauvreté, etc.) et familial (rupture, parcours institutionnel, violences etc.) défavorable (Fortin et al., 2004). D'autres facteurs contextuels peuvent également avoir des effets délétères telles que les expériences scolaires difficiles (conduites à risques, harcèlement etc.).

De la même façon que pour les parcours d'insertion, il existe une multiplicité de parcours et de logiques sous-jacentes conduisant à la rupture scolaire (Janosz et al., 2000, Bernard, 2011). Une enquête auprès de jeunes repérés par un dispositif de l'Education Nationale de Prévention du décrochage scolaire (la Mission Générale d'Insertion) a permis de construire une typologie de situations de décrocheurs (Bernard, 2011) : des parcours surtout marqués par l'opposition à la norme scolaire (les "rebelles"), des parcours caractérisés par une mise à distance des valeurs de l'école (les "désengagés"), des parcours déterminés très tôt par la grande difficulté scolaire (les "déconnectés"), et enfin des parcours de retrait progressif rendus peu visibles par un fort conformisme au monde scolaire (les "discrets").

Afin de rendre compte du caractère multidimensionnel du décrochage scolaire, une étude auprès d'une population générale d'adolescents suivis à partir de leur première année au secondaire a conduit à l'élaboration d'un modèle confirmatoire d'analyse d'équation structurelle (Fortin et al., 2013), présenté ci-après.

Schéma n°1 - Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013)

Désaffiliation, marginalisation, stigmaté : quand la différence résiste aux mécanismes d'insertion

La rupture de ces différents tissus peut amener à des situations de désaffiliation ou de marginalisation. La notion de marginalisation traduit un processus de mise à l'écart de la norme de l'individu, d'exclusion (voulu ou subi) et est souvent accompagnée d'une rupture des liens sociaux. Elle est la conséquence d'une multitude de facteurs tels qu'une désocialisation, une déviance, un comportement à risque etc.. Ce concept est très proche de celui de désaffiliation qui désigne « le décrochage par rapport aux régulations à travers lesquelles la vie sociale se reproduit et se reconduit » (Castel, 1990). Robert Castel propose une lecture à travers deux axes qui permet d'analyser un continuum de situations : l'un d'intégration-non intégration dans les formes collectives de protection (déficit d'affiliation), l'autre d'insertion-non insertion dans une sociabilité socio-familiale de protection rapprochée (déficit de filiation) (Castel, 1991).

Pour Robert Castel, « les situations marginales surviennent à l'aboutissement d'un double processus de décrochage : par rapport au travail et par rapport à l'insertion relationnelle » (Castel, 1994). Le concept sociologique du stigmaté (E. Goffman, 1973) vient également éclairer les risques d'exclusion à l'œuvre dans le processus d'insertion sociale et professionnelle. E. Goffman le définit comme un attribut social dévalorisant, qu'il soit corporel ou non, et qui puise son existence dans le regard d'autrui. De la même façon que le concept de marginalisation, le stigmaté renvoie à l'écart à la norme, toute personne est susceptible d'être stigmatisée lorsqu'elle ne répond pas aux attentes que l'autre a d'une personne dite normale. Le processus de stigmatisation produit une tension permanente chez l'individu stigmaté du fait des réactions sociales qu'il suscite et de l'écart permanent auquel il est confronté, entre la norme sociale et sa réalité personnelle.

Ces différentes situations de marginalisation, désaffiliation et stigmaté accentuent chez l'individu éloigné de la norme et du modèle unique du parcours d'insertion sociale et professionnelle, le sentiment de dévalorisation. Dans une étude sur l'expérience des usagers de l'assistance pris en charge dans le cadre de politiques d'insertion, Nicolas Duvoux (2010) élabore une typologie mettant en évidence les différents types de relations à l'insertion par le bénéficiaire. Ce qu'il désigne comme l'« Autonomie contrariée » est « une forme d'adhésion à la norme d'autonomie mais qui se trouve contredite par la situation actuelle des allocataires qui ne leur permet pas d'actualiser cette norme ». La contrainte vécue naît de l'injonction à se conformer à une norme d'autonomie dans un contexte réel de fragilisation des liens sociaux et de déficit d'intégration sociale. N. Duvoux explicite les logiques de retournement du stigmaté alors à l'œuvre par le refus de cette forme d'autonomie proposée par les politiques d'insertion.

Le travail et l'emploi comme l'aboutissement du processus d'insertion

Dans notre société, l'axe le plus intégrateur autour duquel se cristallise l'insertion est le travail qui se distingue de l'« emploi ». Si le travail désigne l'activité réalisée par l'individu au sein de la division sociale du travail, l'emploi renvoie au statut social, à la régulation formelle du travail et à la protection sociale qui stabilise l'individu à une place dans la société. L'envers de l'emploi constitue le statut de « sans emploi » incarné par le « chômage ».

Le concept de « qualification » est indissociable de ces derniers par l'apprentissage et l'assimilation de savoirs et tâches à accomplir. A ce titre, la formation professionnelle occupe une place capitale pour tendre vers une adéquation entre la formation et l'emploi. L'œuvre de G Friedman (1946) rend compte de la réalité plurielle de cette notion de qualification, par la multiplicité de notions qu'il mobilise pour l'appréhender : l'habileté professionnelle, les connaissances techniques ou professionnelles, l'intelligence professionnelle, les qualités intellectuelles, le tact, l'expérience technique, le flair, l'apprentissage dans le temps et méthodique, l'initiative, la conscience professionnelle etc. A ces différentes acceptions s'ajoute celle de la position dans la hiérarchie de l'emploi.

Si la notion de qualification a occupé et continue d'occuper une place importante dans le champ de l'emploi, un glissement vers la notion de compétences s'observe depuis quelques années, en parallèle des mutations profondes en France du marché du travail, marquées par une complexité croissante des transitions entre formation et vie active (Marchand, 2002). La principale distinction réside en la dimension collective de la qualification et la dimension individuelle de la notion de compétence. La qualification est attachée à un poste de travail pour lequel un ensemble de savoirs pratiques et d'habiletés sont à assimiler. La compétence est liée à l'individu.

Régulation des difficultés accumulées durant le processus de socialisation par l'apprentissage des compétences formelles et informelles

La question des compétences formelles et informelles renvoie à trois domaines présents dans la littérature scientifique et institutionnelle (Bordes, 2012) :

- L'éducation formelle, qui désigne les lieux, les moments et les processus explicitement conçus pour l'apprentissage, dans une optique diplômante (c'est à la fois le cas de l'École et de la formation des adultes) ;
- L'éducation non-formelle, qui qualifie des dispositifs structurés, parallèles au système officiel, mais dont l'intention, les contenus éducatifs et la visée (pas toujours certificative) diffèrent de ceux de l'École (éducation populaire, éducation religieuse, etc.)
- L'éducation informelle, enfin, qui caractérise les processus d'apprentissage réalisés dans des situations non structurées et non pensées pour l'éducation : cette éducation s'effectue dans la vie quotidienne, au sein de la famille, en pratiquant des loisirs, lors de divertissements, etc.

L'usage de la notion d'éducation informelle, utilisée seule ou en relation avec celle d'éducation non formelle, a largement émergé de l'intérêt porté aux difficultés de la scolarisation (Brougère, Bézille, 2007).

Par ailleurs, la dimension psycho-professionnelle (Allard et Ouellette, 1990) apporte un éclairage intéressant sur l'importance accordée aux compétences informelles dans un processus d'insertion sociale et professionnelle. Elle se traduit par l'intégration réussie des composantes de l'identité personnelle, dans des conditions psychologiques favorables : confiance, autonomie, initiative, industrie, identité et intimité (Erikson, 1966). Le sentiment de confiance permet d'être conscient de sa valeur personnelle et de celle des autres, et d'être en capacité de la valoriser dans les échanges sociaux et professionnels. L'autonomie renvoie à un sentiment d'assurance, d'indépendance et favorise la capacité à faire des choix. L'initiative contribue à la volonté de mener à bien des projets et à accepter des défis. Le sentiment de l'industrie est celui qui génère une volonté de créer, de travailler et d'être utile à la société, et donne lieu au sens des responsabilités tout en créant un sentiment de compétence. Le sentiment d'identité permet une saine affirmation et acceptation de soi, forge une image personnelle positive. Enfin, le sentiment d'intimité stimule le développement d'amitiés authentiques ainsi que de relations significatives, stables et positives.

L'approche développementale et psychosociale d'Erikson (1972) apporte un éclairage majeur sur la construction identitaire à l'adolescence en particulier dans le domaine vocationnel et professionnel. « Erikson considère l'identité comme une synthèse réalisée à partir des éléments du passé (histoire personnelle), des caractéristiques du présent (besoins, traits de personnalité, etc.) et des attentes du futur » (Lannegrand-Willems, 2012).

Depuis quelques années, des actions innovantes se déploient face à l'inefficacité des formations scolaires et professionnelles classiques pour certains publics de jeunes en difficultés. La prise de conscience collective quant à la vulnérabilité de ces publics induite par un certain nombre de facteurs psychosociaux-familiaux défavorables a permis d'imaginer des dispositifs « sur mesures » fondés sur un accompagnement social indissociable de l'accompagnement professionnel. La situation d'échec scolaire dans laquelle certaines catégories de jeunes se trouvent nécessite un accompagnement différent de celui du système scolaire pour rattraper un apprentissage de ces savoirs académiques formels. D'autre part, les environnements socio-familiaux compliqués et les situations répétées de marginalisation dont ces jeunes font l'expérience mettent à mal la réussite de leur processus de socialisation et d'intégration. Les compétences dites « informelles » ou encore les compétences psychosociales n'ont pas été assimilées.

Le programme d'intervention La Réplique au Canada, constitue comme le dispositif expérimental Prodomo en France (Langlois, 2015) un exemple de démarche innovante axée sur la compréhension des besoins spécifiques du public bénéficiaire qu'il soit un groupe de « jeunes désengagés » (La Réplique) ou de « jeunes en errance » (Prodomo) dans une perspective d'insertion sociale et/ou professionnelle. Le rapport d'évaluation de l'intervention La Réplique (Mircéa, 2003) rend compte de l'originalité et l'efficacité de son approche de formation, d'apprentissage et de renforcement des compétences essentielles, personnelles ou interpersonnelles. Les conclusions sont positives quant à l'accès à l'emploi et à l'acquisition des bénéfices indirects par les jeunes stagiaires (indépendance, autonomie, représentations positives du marché de l'emploi, capacité à s'y projeter, résolution de problèmes personnels et relationnels, reprise d'études etc.).

Nous l'avons vu à travers ces différents concepts et approches, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est un concept multidimensionnel appréhendé à travers différents concepts comme un processus social.

2. Contexte d'intervention et programme évalué

2.1. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans le contexte géographique, social et culturel réunionnais

Cible complexe pour les politiques publiques, la jeunesse, dans toute son hétérogénéité, relève d'une diversité de champs d'intervention et interroge les instruments d'action publique, tant au niveau national que local. Elle met en jeu une dynamique de parcours qui traverse les différentes périodes de vie de l'individu, de l'école à l'insertion professionnelle.

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes constitue de fait un enjeu politique fort, pour tous les gouvernements qui se sont succédés durant les dernières décennies. Un grand nombre d'acteurs, et d'actions ont été déployés tant sur le territoire national qu'en Outre-Mer avec la mise en œuvre de politiques « jeunesse » ciblées sur la prévention du décrochage scolaire, la formation, ainsi que l'accompagnement à l'autonomie des publics les plus vulnérables et précaires.

■ Des indicateurs plutôt défavorables à la Réunion au regard de la métropole

L'insertion socio-professionnelle des jeunes constitue un enjeu et un défi majeur à La Réunion où en 2018 un habitant sur cinq (19 %) est un jeune âgé de 13 à 25 ans (15% en France métropolitaine) mais avec une situation plus défavorable qu'au niveau national (ORSOI, 2019). 58% des 15-29 ans ayant quitté le système scolaire n'ont pas d'emploi en 2017 contre 32% en métropole (Grangé, Merceron, 2020).

Encadré n°1 - FOCUS SUR QUELQUES INDICATEURS CONCERNANT LES JEUNES A LA REUNION (ORSOI, 2019)

=> En 2015, 15% des jeunes sont en situation d'illettrisme, soit 4 fois plus qu'en métropole.

=> En 2018, 3206 jeunes étaient en situation de décrochage scolaire³ en 2018, et 2636 sont sortis du système scolaire sans diplôme. Les décrocheurs sont en majorité (67,8%) scolarisés dans une filière professionnelle. Un tiers d'entre eux (32,5%) a décroché lors de l'année de l'obtention d'un diplôme de la voie professionnelle, au cours de l'année de terminale ou après l'échec à l'examen. Le ministère de l'éducation considère en effet que le « préjudice psychologique du décrochage est important en termes d'estime de soi, de qualité de vie ».

=> Le taux d'emploi des 15-24 ans est presque deux fois moins élevé (18%) qu'au niveau national (30%). Un tiers des jeunes sans emploi et disponibles pour travailler, ne font pas de démarches particulières de recherche d'emploi parce qu'ils disent être découragés.

=> Une fois sortis du système scolaire, seulement un quart des Réunionnais de moins de 30 ans (la moitié en métropole) ont à la fois leur propre logement et un emploi leur permettant d'accéder à l'autonomie.

=> Le taux de pauvreté chez les jeunes est également élevé. 54,6 % des moins de 30 ans vivent sous le seuil de pauvreté en 2015. Les jeunes sans diplôme se trouvent plus souvent au chômage, notamment de longue durée, occupent plus souvent des emplois précaires et présentent un état de santé dégradé.

■ Des mesures d'insertion variées

L'insertion sociale et professionnelle découle d'une stratégie à la fois volontaire et individuelle mais qui est facilitée par l'encadrement des pouvoirs publics et l'action volontariste des acteurs locaux. Sur le territoire réunionnais, en 2019, un total de 99 acteurs et 545 actions ont été identifiés sur la problématique de l'insertion, dans les domaines de la mobilité professionnelle, du volontariat, de l'emploi de manière générale, de la formation continue professionnelle. 63% des dispositifs recensés sont concentrés dans ces deux dernières catégories (Enquête CADIJ, CRIJ Réunion).

Encadré n°2 - FOCUS SUR QUELQUES MESURES ET DISPOSITIFS D'INSERTION A LA REUNION

=> **Prévenir le décrochage scolaire est une priorité de l'académie de La Réunion avec trois axes :** la prévention des difficultés scolaires, l'intervention immédiate pour « raccrocher » les jeunes en voie de déscolarisation, et enfin l'accompagnement au droit au retour en formation. L'ensemble des actions de prévention et de remédiation menées, notamment dans le cadre de la plateforme de suivi et d'appui, ont d'ailleurs permis de diminuer chaque année le nombre de décrocheurs puisqu'ils étaient 5 885 en octobre 2012 (contre 2636 en 2018). Par ailleurs, la mise en place du dispositif de l'Ecole de la Deuxième Chance par la Région Réunion, l'État et leurs partenaires CGET et CAF en 2010 a eu des effets positifs ces dernières années. En décembre 2018, elle avait accueilli 3803 stagiaires avec 59 % de sorties positives (emploi ou formation) avec une durée moyenne de la formation de 5 mois.

³ Rectorat Réunion: lutte contre le décrochage scolaire https://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochagescolairehtml#Les_chiffres_du_decrochageL

=> **Accompagner les jeunes qui n'atteignent pas un niveau de formation suffisant vers une première expérience professionnelle**, par des mesures et dispositifs proposés par les Missions Locales (CIVIS - Garantie Jeunes – Emplois d'Avenir – PPAE, etc.). En 2016, 43 700 réunionnais ont été en contact avec une Mission Locale de la région et 9 500 ont été reçus en premier contact. Au 31 décembre 2016, 22 200 jeunes étaient en demande d'insertion et 14900 étaient entrés en situation professionnelle. Mais aussi par des expériences professionnelles au sein des collectivités. Depuis août 2010, sous l'égide de la Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale, plus de 2000 contrats de service civique ont été signés par des jeunes de 16 à 25 ans souhaitant s'engager pour une mission au service de la collectivité et de l'intérêt général sans conditions de diplôme et pour une durée moyenne de 8 mois. Le service civique peut être valorisé dans le parcours de formation ou de VAE du jeune.

=> **Proposer des formations professionnelles** à des jeunes de 18 à 25 ans éloignés du système scolaire et de l'emploi via Le Régiment du Service Militaire Adapté de La Réunion (RSMA-R) qui dispense depuis 1965 des formations professionnelles de 6 à 12 mois en collaboration avec plusieurs opérateurs de l'État, la Région, les communes, les Missions Locales et de nombreuses entreprises. En 2017, 1078 places ont été ouvertes en stage au RSMA-R. En 2022, dans le cadre du programme « Kit la Galer', trouve ta voie avec le RSMA », 1400 places sont ouvertes pour 38 formations dans 11 domaines différents.

=> **Les collectivités font également de l'insertion des jeunes une priorité avec le « Passeport Réussite » du Conseil Régional**, le « Plan 4 000 jeunes » et le « Nouveau Pack Jeunes Citoyen (NPJC) » pour aider à la construction d'un parcours d'insertion du Conseil Départemental. De plus, en 2012, le service public de l'emploi régional SPER (Préfecture, Missions locales, Pole Emploi, Conseil Général, Conseil Régional, MEDEF, CGPME, DIECCTE ainsi que les représentants des organismes consulaires et des OPCA) a mis en place des mesures spécifiquement destinées à lutter contre les difficultés d'accès à l'emploi des jeunes réunionnaises.

=> Faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, valoriser l'entreprise auprès des élèves et leur insuffler l'envie d'entreprendre par la signature de la « convention Ecole-Entreprise 2019-2020 » entre le MEDEF Réunion et l'Académie de La Réunion en septembre 2019.

■ Un contexte d'insertion pourtant défavorable chez de nombreux jeunes : entre problématiques d'informations, de mobilité, d'autonomie insuffisante

Malgré l'ensemble des initiatives et la mobilisation de multiples acteurs autour de dispositifs nationaux et locaux, le contexte d'insertion sociale et professionnelle des jeunes réunionnais reste défavorable au regard de la Métropole. Un rapport produit par le CADIJ à La Réunion (Enquête CADIJ 2019, CRIJ Réunion) et basé sur une enquête « Parcours Jeunes » auprès de 2 126 répondants témoigne de la faible connaissance par les jeunes des structures et dispositifs d'insertion. En effet, 42,4 % de cette population dit avoir connaissance d'une ou plusieurs structures, 38 % pour les dispositifs.

Par ailleurs, ce même rapport rend compte que 43,1% des jeunes enquêtés expriment avoir rencontré des difficultés dans le domaine de l'insertion soit un équivalent de 68 312 jeunes. Les problématiques identifiées dans le discours des jeunes tiennent principalement à un défaut d'information, à la difficulté de trouver un emploi ou encore à un financement pour réaliser une formation. Ce qui apparaît le plus frappant est l'insatisfaction de ces jeunes quant à l'accompagnement reçu qui touche 70,1% des jeunes enquêtés.

Une étude de l'INSEE datant de fin 2020 (Grangé, Merceron, 2020) met en évidence que six jeunes sur dix réunionnais vivant dans des quartiers proches de centres villes rencontrent des difficultés d'entrée dans un parcours de formation ou d'emploi et ce malgré la proximité des équipements et services destinés à favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Quant aux jeunes issus de zones géographiques isolés (cirques, territoires des Hauts, communes rurales du Sud-Est), ces problématiques s'accroissent entre éloignement des services et difficultés sociales et familiales rencontrées par ces jeunes. Néanmoins, quelque soit le groupe de quartiers identifié, l'accessibilité aux services, qu'elle soit très bonne, moyenne, éloignée ou isolée/très isolée, ne semble pas contribuer à améliorer l'employabilité des jeunes à la Réunion.

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les problématiques d'autonomie et de mobilité de nature plus psychique (aller vers, dynamisation) auxquelles sont confrontés ces jeunes. Beaucoup vivent dans des quartiers au seuil de pauvreté élevé, dans des familles bénéficiaires de minimas sociaux, très éloignés de l'emploi. Le jeune évolue et se construit à travers ce modèle, d'autant plus qu'ils vivent de façon plus tardive qu'en métropole dans le foyer familial, souvent pour des raisons financières, mais pas seulement. La proximité, tant géographique qu'affective, de la famille apparaît également comme un frein pour accéder à un logement autonome (Sui-Seng, 2022 ; Chaussy et al., 2014 ; Fabre, 2015). En 2018, à La Réunion, 61 % des jeunes de 16 à 29 ans vivent chez leurs parents contre 47% en métropole.

2.2. Le programme évalué : Jeunesse Emancipée et Mobile (JEM), une expérimentation pour des jeunes éloignés de la formation et de l'emploi

Le projet expérimental évalué « Vers une Jeunesse Emancipée et Mobile » (JEM) porté par l'association ADESIR sur le territoire de Sainte-Marie a été pensé et élaboré à partir d'une analyse fine des problématiques réelles locales issues de leur expérience au quotidien de la jeunesse sur ce territoire et capitalisée dans un diagnostic partagé du territoire en 2011 et 2017. Le Centre Social de La Ressource (ADESIR) bénéficie d'une expertise de recensement des besoins de la jeunesse. Il en ressort notamment un manque de motivation des jeunes pour un retour à la formation qualifiante malgré les actions de lutte contre le décrochage scolaire au sein des établissements scolaires (outils déployés pour «les décrocheurs» comme «reviens te former.fr»). Un nombre conséquent de jeunes se retrouve ainsi hors circuit socioprofessionnel et en errance dans les quartiers de Sainte Marie où une montée des incivilités et des consommations de drogue a été observée par ailleurs.

Pour le porteur, le FEJ représente un moyen de déployer de nouveaux concepts afin de diminuer ces échecs, qui traduisent une inefficacité des mesures existantes proposées par les services et acteurs locaux de l'orientation et de l'insertion, et de la formation.

L'enjeu pour ADESIR est de replacer le jeune au centre de son parcours de vie, dans une logique de construction de projet individuel et collectif, tout en restaurant la dignité du jeune. Le dispositif expérimenté a pour objectif de permettre à 32 jeunes de s'inscrire dans un projet individuel de formation et/ou d'emploi (contrats d'apprentissage).

Pour ce faire, ADESIR propose un programme de « préformation » de 6 mois sous la forme d'une « plateforme interactive et mobile » orientée vers la découverte des métiers écologiques et du développement durable. Le programme associe des périodes de « formation » à partir d'un panel d'ateliers pratiques et interactifs animés par un ensemble de partenaires, et des périodes de stage dans les métiers liés à l'écologie et au développement durable. L'originalité de ce dispositif réside en l'articulation entre un mélange d'activités possible avec le sport, l'expression artistique ou encore les ateliers liés à l'estime de soi avec un dispositif permettant de découvrir un secteur professionnel.

■ Les bénéficiaires du dispositif

Les bénéficiaires du dispositif sont des jeunes de 16 à 29 ans qui vivent isolés dans les « Hauts » (milieu rural ou semi rural). Ils sont très éloignés de la formation et de l'emploi, sortis de façon précoce du système scolaire sans diplôme ou avec de petites qualifications. Ces jeunes ont une faible estime d'eux-mêmes, peu d'autonomie, de mobilité et de perspectives d'avenir. Ils présentent des difficultés de plusieurs ordres :

- Familiales : familles déstructurées, jeunes livrés à eux-mêmes, certains sont issus de foyers (ASE)
- Sociales : certains sont en situation de pauvreté et ont du mal à se nourrir
- Administratives : certains ne sont pas à jour en termes de droits (sécurité sociale, papiers d'identité, etc.)

L'encadré suivant présente le portrait réalisé par ADESIR de ce public.

Encadré n°3 - PORTRAIT DES JEUNES BENEFICIAIRES PAR ADESIR

« Pour les plus jeunes, il s'agit de jeunes sortis du système scolaire, sans diplôme pour la plupart ou ayant de petites qualifications. Enclavés dans les quartiers, ils ne sortent que peu du territoire qu'ils connaissent. Ils se rassemblent principalement toujours dans les mêmes endroits pour échanger sur fond d'alcool, zama et toutes sortes d'autres stupéfiants. Leurs principales occupations sont souvent la consommation de plusieurs produits (poly toxicomanies), la musique (écouter), les jeux vidéo, les filles, la pratique du foot de rue (pas pour tous), la pratique des agrées que vous pouvez retrouver dans beaucoup d'endroits publics. Certains s'inscrivent dans des clubs sportifs où ils peuvent s'entraîner à la boxe, au pancrace, au full contact afin d'entretenir une forme physique et avoir un corps sculpté (l'apparence est très importante pour beaucoup). Cela dit, on peut parler véritablement d'errance collective, au fil des mois, ils se rapprochent des boutiques souvent fréquentées par les plus âgés puis ils s'y installent également. Les activités parallèles lucratives de toutes sortes sont souvent développées (vente de pièces divers pour scooters, voitures et autres...), ce qui leur permet d'avoir un minimum de liquidité pour leurs activités personnelles. Bien d'autres jeunes présents sur le territoire mais leur choix a été de rester à l'intérieur de chez eux, on ne les voit pas du tout occuper l'espace public, ils restent à la maison, à participer aux tâches de la vie quotidienne pour ceux qui veulent bien y participer. Pour certains, c'est l'inactivité au quotidien, terré chez soi. Nous retrouverons plus ce profil chez les filles mais aussi chez les garçons. D'autres, poussés par leurs familles, tentent en vain de trouver une formation, du travail en activant des réseaux souvent très locaux mais ils sont très vite découragés au regard du nombre de frein auxquels ils vont se retrouver confronter, très peu d'offres d'emploi, d'offres de formation qui leurs correspondent, la plupart ne souhaite pas quitter le quartier faute de logement ou de transport possible. On retiendra que les limites territoriales sont propres à chacun, souvent pour ces jeunes, aller au-delà de leur quartier ou ville semble inaccessible. La culture des transports en commun n'est pas du tout dans les pratiques usuelles des familles, il n'y a pas ou peu de solidarité à ce niveau là soit par manque de moyens financiers (prix du carburant trop élevé), soit parce que celui qui travaille ne songera pas à celui qui ne peut pas travailler ou se former faute de transport. Sans appui et écoute, ceux qui cherchent de trouver des solutions pour obtenir un emploi vont se fatiguer au fil des mois, découragés, les recherches se font de plus en plus rare. Pour finir, après conseils, certains de ses jeunes seront accueillis, orientés vers la mission locale pour tenter de poursuivre une formation qualifiante mais pour beaucoup, ils disent ne pas vraiment choisir, ne pas avoir envie de retourner « à l'école » lorsqu'il s'agit de remise à niveau, il semblerait que cela soit l'allocation mensuelle qui ait priorisée leurs choix de formation et non l'apprentissage d'un métier lorsqu'il s'agit de formation qualifiante. Malgré tout, certains d'entre eux nous rapportent avoir arrêté leur formation parce que c'était trop compliqué pour les uns, trop loin pour les autres, qu'ils n'apprécient pas les autres jeunes ou bien les formateurs... On remarque que plus les niveaux d'études sont faibles, plus les difficultés s'accumulent en terme également d'ouverture d'esprit, de déplacements possibles, d'envies de se projeter... Concernant la tranche d'âge plus âgées de 25 à 30 ans, on identifiera les mêmes observations en termes de consommations diverses et quotidiennes de produits toxiques ainsi que dans les comportements, cela dit le sport prend de moins en moins de place dans leur vie quotidienne, l'univers de la rue également. Ils préféreront fréquenter les boutiques pour retrouver leurs camarades. Les différences vont se situer dans le fait que certains ont déjà des enfants (assumés ou non), que les années de consommation d'alcool et de drogues laissent des traces fortes au fil du temps où leurs visages sont marqués et leurs réflexions encore plus limitées. Que leurs habitudes de vie, de quartier, sont ancrées, leurs habitudes familiales sont installées et qu'il sera difficile de les mobiliser. Rare sont ceux qui évoquent des envies et démontrent une motivation à vouloir chercher un emploi ou établir une formation. Ils seront plutôt à la recherche d'un petit contrat comme ils disent (emploi aidé) mais rien qui ne s'inscrive dans un parcours réfléchi et abouti ».

■ Résultats attendus et objectifs opérationnels

La mise en œuvre de cette plateforme interactive et participative devrait produire les résultats attendus suivant :

- La reconnaissance par le jeune que la Réunion est une île «riche» qu'il faut préserver dans son environnement, sa biodiversité, ses savoirs faire traditionnels, sa culture et sa pluralité.
- Que le jeune puisse en fin d'accompagnement :
 - Se connaître et s'estimer
 - Identifier ses talents et ses compétences

I – INTRODUCTION

- Appréhender son potentiel
- Identifier son parcours d'insertion socio-professionnel
- Connaître les principaux outils d'orientation et d'insertion
- Se valoriser pour s'insérer
- Reconnaître ses aptitudes à être mobile sur un territoire élargi
- Contractualiser un stage d'immersion, un contrat de professionnalisation ou de qualification auprès du réseau d'employeurs constitués et choisis par le jeune

Le tableau suivant présente les trois grands objectifs opérationnels d'ADESIR ainsi que les actions correspondantes prévues pour aboutir à cet attendu.

Tableau n°1 - OBJECTIFS OPERATIONNELS DU PROJET ET ACTIONS CORRESPONDANTES

Objectif 1	Actions correspondantes à l'objectif 1
<p>Proposer des supports numériques, high-techs, sportifs et culturels cherchés et choisis par les jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui leur permettent d'accéder à leurs droits, - qui améliore leur autonomie, - qui renforce l'estime de soi - mais aussi d'entreprendre, réaliser des projets, de s'auto-analyser - et ainsi de structurer leur potentiel en valorisant leurs talents et leurs compétences qui leur permettent d'identifier leur parcours d'insertion socioprofessionnel. <p>Sous Objectifs Généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre la lutte contre l'illettrisme au travers d'activités pédagogiques et ludiques - Permettre l'accès aux savoirs : savoirs, savoirs faire, savoir être conscient et libre de ses choix dans la vie quotidienne - Consolider les savoirs de base en calcul, français et numérique <p>Objectifs Pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoriser ses talents et ses compétences ayant pour enjeux : - D'apporter aux jeunes les éléments nécessaires à la connaissance et l'estime de soi - D'identifier son parcours d'insertion socio-professionnelle et les principaux acteurs du territoire - Valoriser les compétences acquises suite à l'immersion professionnelle : - Effectuer un bilan de la mise en situation professionnelle des jeunes et ainsi favoriser 	<p>Ateliers en pédagogies actives sur les thématiques du numérique, de la confiance et de l'estime de soi, de l'insertion socio-professionnelle, de la citoyenneté.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ateliers en pédagogies actives de sensibilisation à la Laïcité et la citoyenneté par le biais d'ateliers culturels et sportifs, la pédagogie active et différenciée sera très fortement utilisée afin de permettre un ancrage sur la consolidation de 8 compétences clés : <ul style="list-style-type: none"> · Communication en langue maternelle · Communication en langue étrangère · Compétences mathématiques et compétences de base en science et technologie · Compétences numériques · Apprendre à apprendre · Compétence sociale et civique · Sens d'initiative et esprit d'entreprise · Conscience et expression culturelle ▪ Activité de théâtre forum, de slam ; de patrimoine vivant et citoyenneté à la Réunion, sports coopératifs (kin ball, tchoukball...). ▪ Sessions sportives collectives et individuelles

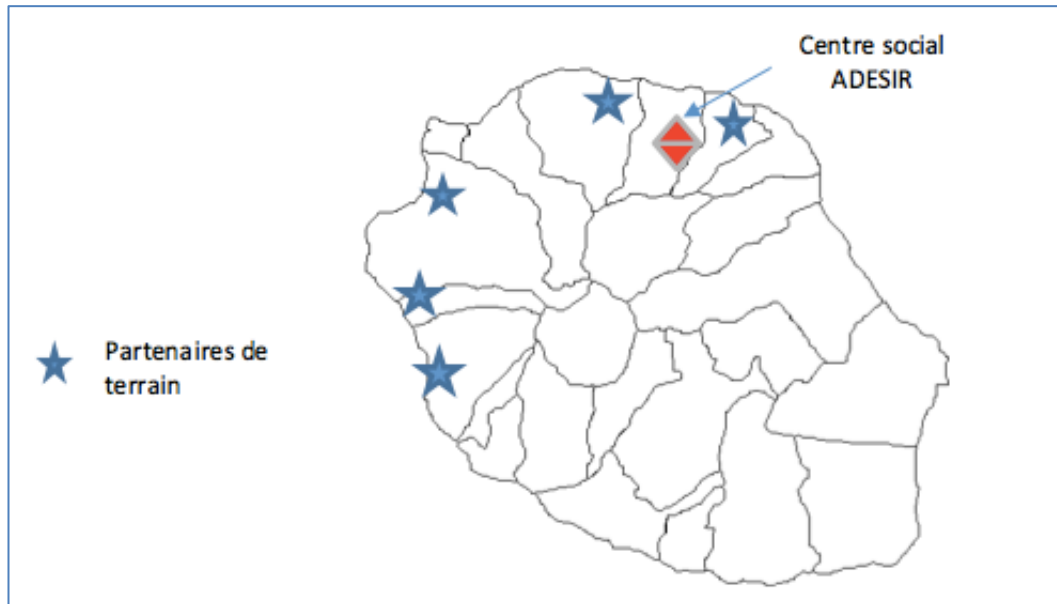
<p>l'accès au droit ? dans le cadre de leur parcours d'insertion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre un ancrage sur la consolidation de 8 compétences clés avec la mise en place d'ateliers d'expressions et de sensibilisation à la laïcité et la citoyenneté par le biais d'ateliers culturels : <p>Les 8 compétences clés</p> <ul style="list-style-type: none"> · Communication en langue maternelle · Communication en langue étrangère · Compétences mathématiques et compétences de base en science et technologie · Compétences numériques · Apprendre à apprendre · Compétence sociale et civique · Sens d'initiative et esprit d'entreprise · Conscience et expression culturelle <ul style="list-style-type: none"> - Accéder au savoir être et l'estime de soi par un accompagnement sportif individuel et collectif 	
Objectif 2	Actions correspondantes à l'objectif 2
<p>Mettre en mouvement sur un territoire élargi un processus d'apprentissage uniquement pratico-pratique à partir d'ateliers atypiques variés autour de l'écologie et le développement durable et choisis par les jeunes permettant de dégager des compétences informelles individuelles et collectives ayant pour objectif de rentrer en formation qualifiante ou contracter un contrat d'apprentissage.</p> <p>Mettre en place un accompagnement socio-professionnel à partir de la création d'un projet collectif porté par les jeunes qui apportera à chacun la possibilité également de se réapproprier les savoirs de base en français, calcul, mathématique et numérique.</p> <p>Objectifs pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des expériences et les valoriser par des compétences formelles et informelles au travers d'un projet collectif - Posséder une gamme d'aptitude transposable au milieu professionnel - Développer ses capacités personnelles et les exploiter - Consolider les savoirs de base - Permettre aux jeunes de vivre une expérience de travail en situation réelle de production dans une filière de recyclage - Découverte d'un secteur d'activité et des métiers d'une ressourcerie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ateliers de réalisation de web-séries à partir de caméra go-pro et drone réalisée par les jeunes lors des visites de sites et / ou rencontres avec les employeurs et les associations ▪ Ateliers d'initiation à la maintenance électronique, compréhension de l'architecture des smartphones, des tablettes et ordinateurs. Diagnostic des principaux composants, il s'agit de recyclage de tous les appareils numériques ▪ Mise en place d'Actions qui impliquent les jeunes auprès d'acteurs de l'économie sociale et solidaire ▪ Ateliers de recyclage des déchets ayant pour objectif de détourner le flux des déchets ▪ Initiation aux premiers gestes de menuiserie pour valoriser des objets destinés à l'élimination, prolonger la durée de vie et consolider les savoirs de base en calculs, mesures, communication écrite ou orale ▪ Ateliers de réflexion commune pour créer un projet collectif (identification du projet à monter avec le groupe, besoins, recherches, coût, planning des tâches, planning des actions et activités, moyens humains, matériels et logistiques) ▪ Ateliers de création d'un CV vidéo

Objectif 3	Actions correspondantes à l'objectif 3
<p>Développer leurs capacités à se mobiliser sur l'ensemble de l'île en créant avec les jeunes des concepts de mobilité élargi ainsi que d'hébergement qui permettront à chaque jeune de pouvoir s'émanciper auprès de structures employeurs au travers des rencontres animées (avec supports numériques) et stage d'immersion.</p> <p>Objectifs pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appréhender sa ville, son territoire et les solutions liées à la mobilité et à l'hébergement - Rendre les jeunes autonomes dans leurs modes de déplacements et d'hébergements - S'ouvrir et rencontrer des acteurs du territoire - Savoir cohabiter et vivre ensemble - Savoir planifier et suivre un budget financier <p>Objectifs opérationnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagner dans l'organisation de plans d'actions sur la mobilité et/ou l'hébergement lors des déplacements sur Saint leu, Saint Benoit, Sainte-Marie - Partager les tâches entre les jeunes et avec les jeunes <ul style="list-style-type: none"> · Rechercher des coordonnées · Prise de contact (téléphonique, mail) · Demande de devis · Ecriture du projet jeune · Faire le budget prévisionnel - Valider avec les jeunes un ou des modes de déplacement(s) pérenne(s) adapté(s) aux besoins du projet - Valider avec les jeunes le type d'hébergement - Réaliser un planning prévisionnel de toutes les tâches lorsque le groupe est hébergé collectivement - Réaliser un bilan financier de toutes les dépenses affectées au projet de mobilité et d'hébergement - Filmer les visites de structures - Monter des vidéos en web-séries - Faire vivre aux jeunes une expérience de travail au travers de 2 à 3 stages d'immersion (au choix des jeunes) <ul style="list-style-type: none"> · Permettre d'acquérir une expérience pratique et des connaissances et aptitudes professionnelles lors des stages d'immersion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ateliers d'Education à la mobilité avec cartes papiers et numériques du réseau existant en transport en commun et co-voiturage ▪ Atelier d'éducation à l'hébergement avec identification des différentes possibilités (hébergements collectifs, gîtes ruraux, Hôtels...) <p>⇒ Partager les tâches entre les jeunes et avec les jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rechercher des coordonnées · Prise de contact (téléphonique, mail) · Demande de devis · Écriture du projet jeune · Faire le budget prévisionnel <p>⇒ Valider avec les jeunes un ou des modes de déplacement(s) pérenne(s) adapté(s) aux besoins du projet</p> <p>⇒ Valider avec les jeunes le type d'hébergement</p> <p>⇒ Réaliser un planning prévisionnel de toutes les tâches lorsque le groupe est hébergé collectivement</p> <p>⇒ Réaliser un bilan financier de toutes les dépenses affectées au projet de mobilité et d'hébergement</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Filmer les visites de structures issues œuvrant dans le développement durable et l'écologie ▪ Monter des vidéos en web-séries suite aux visites de structures ▪ Faire vivre aux jeunes une expérience de travail au travers de 2 à 3 stages d'immersion (au choix des jeunes) auprès du groupe FAGE (pépinière du théâtre, SAPEF) et/ou la société "RMT" et/ou la Réserve Naturelle des Etangs de Saint-Paul. ▪ Acquérir une expérience pratique et des connaissances et aptitudes professionnelles lors des stages d'immersion

■ Le territoire concerné

Pour répondre aux objectifs de mobilité des jeunes, le programme est mis en œuvre pour partie à Sainte Marie (quartier Beauséjour), pour partie chez les partenaires de formation (Saint-Leu, St Denis) et sur les différents lieux de stage (Saint-Gilles, Saint-Paul et Ste Marie)

Schéma n°2 - Lieux de stages et formations



■ Les acteurs concernés

- Des acteurs institutionnels : Pôle Emploi, Mission Locale
- Des acteurs de formation et de remobilisation (savoirs de base, remobilisation, citoyenneté, accès aux droits, démarches professionnelles) : CRIJ, Ligue de l'Enseignement, Emergence Jalon de Compétences (accompagnement CV et lettre de motivation, mise en œuvre d'un projet collectif)
- Des acteurs professionnels en lien avec le développement durable : GETUP (reconditionnement smartphones), GESARUN (accompagnement sportif sur l'estime de soi), ADRIE (ressourcerie)
- Des lieux de stage : pépinière, Réserve naturelle de l'Etang Saint-Paul, Société RMT (maintenance et travaux)

■ La temporalité : 4 cycles qui se répètent dans un même projet

Le projet JEM a la particularité de se répéter sur 4 cycles de 6 mois au cours des deux ans avec un groupe de jeunes différents. Cette particularité permet au porteur ainsi qu'à ses partenaires (institutionnels et de terrain) d'apporter des modifications /adaptations aux cycles suivants en se basant sur les résultats du ou des cycles antérieurs. C'est une opportunité pour le porteur d'apporter une amélioration continue du dispositif dont l'objectif est d'inscrire les jeunes dans un projet de vie choisi.

3. Les enjeux évaluatifs

3.1. Une démarche de co-construction avec le porteur du projet et de partage d'informations avec les partenaires

Le porteur du projet JEM, l'association ADESIR, dispose d'une bonne connaissance des enjeux de l'expérimentation et de sa mise en œuvre, étant accoutumé à la conduite de projets ou d'actions sur le terrain. En effet, le porteur est solidement implanté sur son territoire où il mène de nombreuses actions dans le champ social et de l'économie sociale et solidaire. Il répond fréquemment à des appels à projet, projets qu'il mène concrètement sur le terrain et dont il fait le bilan.

L'utilité d'une équipe d'évaluation « spécifique » au projet JEM a été questionnée d'emblée, mais avec intérêt, par le porteur. L'expérience des évaluateurs dans d'autres APDOM, leur capacité à expliquer concrètement leur rôle dans le cadre de projets expérimentaux, la mise en évidence de l'intérêt de l'évaluation pour le porteur de projet et les jeunes ciblés ont répondu aux interrogations. L'adhésion du porteur a été rapide et durable. L'implantation locale des évaluateurs, leur connaissance fine du territoire et de ses enjeux ont également été des leviers d'adhésion.

La démarche de co-construction de la réponse commune a été rapidement engagée suite à l'appariement. Un cadre formalisé d'échanges entre le porteur et l'évaluateur a été instauré dès le démarrage, ce qui a permis aux évaluateurs de bien cerner les objectifs du projet et les enjeux pour les jeunes, et pour le porteur de comprendre les enjeux de l'évaluation et de faciliter leurs appropriations par le porteur.

La construction de la problématique évaluative s'est faite en lien étroit avec le porteur de projet sur une période d'un mois, au cours de plusieurs échanges. Elle a été posée au regard des enjeux du dispositif à évaluer avec le souci d'une formulation concrète et opérationnelle répondant aux demandes et attentes du porteur.

Le projet a été élaboré par le seul porteur. Dans cette phase d'élaboration, les acteurs institutionnels et de terrain ont été positionnés davantage comme des prestataires que comme des partenaires. Au démarrage du projet (mise en œuvre du 1^{er} cycle), ils en ont une connaissance encore très partielle, soit par le prisme des dispositifs qu'ils portent et pour lesquels ils sont sollicités (acteurs institutionnels), soit par le prisme de leur intervention directe auprès des jeunes (acteurs de terrain). De fait, la problématique évaluative a été élaborée uniquement entre le porteur et les évaluateurs.

■ Des informations et outils partagés avec le porteur et ses partenaires

La 1^{ère} rencontre avec les partenaires s'est faite en janvier 2020 lors du 1^{er} Comité de Pilotage, juste avant le démarrage du 1^{er} cycle. Ce comité de pilotage a permis au porteur de présenter le projet JEM dans sa globalité à l'ensemble des acteurs institutionnels et opérationnels. Il a permis aux évaluateurs de présenter le dispositif APDOM – FEJ et les enjeux d'un projet expérimental, en particulier le principe du binôme porteur de projet- évaluateurs pour mener à bien une expérimentation. Il a également permis de présenter, et de rendre accessibles et intelligibles les grandes lignes du dispositif d'évaluation à l'ensemble des parties prenantes institutionnelles et professionnelles. Les positionnements respectifs du porteur et de l'évaluateur ont été clarifiés.

Certains des intervenants professionnels impliqués dans la préformation disposaient déjà d'une bonne connaissance de l'évaluation car ils avaient été/ou étaient eux-mêmes porteurs d'expérimentations FEJ. La présence des évaluateurs au Copil a permis de donner des explications et de répondre aux questions des autres intervenants.

Des **fiches-pratiques individualisées** ont été remis par les évaluateurs à chaque acteur (institutionnel et professionnel) afin de leur rappeler les objectifs et la finalité de l'évaluation d'une part, mais aussi de leur exposer de façon concrète ce qui le sera demandé du point de vue de la collecte des données, avec le calendrier correspondant.

En début d'entretien individuel (porteur, acteurs institutionnels ou de terrain), les enjeux et objectifs évaluatifs ont été rappelés de façon succincte et systématique.

Concernant le public-cible (les jeunes), le porteur de projet leur a explicité le cadre expérimental dans lequel s'inscrit le dispositif dont ils sont bénéficiaires. Un temps spécifique lors de la conduite des entretiens par les évaluateurs a également été alloué à une explicitation pour ce public afin de s'assurer de leur compréhension avant signature de la feuille de consentement.

Le porteur a été rapidement en demande d'outils de mesure de l'effectivité (présence des jeunes, mise en œuvre du programme prévu par les intervenants) et de l'efficacité (acquisition des compétences). Des outils ont été coconstruits avec le porteur ou proposés par les évaluateurs. Les relations avec le porteur de projet ont été régulières et fluides au travers de réunions de travail formelles et d'échanges informels au fur et à mesure de la mise en œuvre des quatre cycles de pré formation.

■ Adhésion à l'évaluation par les différentes parties prenantes

De façon générale, l'évaluation a été perçue de façon positive par les différents acteurs.

- Pour le porteur : les interactions avec l'évaluateur apportent une réassurance, un point de vue neutre et extérieur dans les phases importantes de réflexion et d'ajustements du projet.
- Pour les intervenants professionnels : les entretiens sont l'occasion d'exprimer leur point de vue.
- Pour les jeunes : les entretiens offrent un espace d'expression et d'échange sur ce qu'ils considèrent comme leurs réussites, leurs difficultés et ce qui est important à leurs yeux.

Les évaluateurs ont cependant perçu une confusion entre l'évaluation du projet et de ses composantes, du ressort des évaluateurs et les éléments d'évaluation propres à la mise en œuvre du projet (effectivité : présence des jeunes, tenue des interventions), du ressort du porteur. Cette confusion a peut-être freiné l'appropriation par le porteur des indicateurs et outils coconstruits avec lui pour mesurer cette mise en œuvre.

3.2.La problématique évaluative et les hypothèses

L'insertion sociale et professionnelle est un déterminant de la prise d'autonomie des jeunes et de leur capacité à se construire un avenir. A La Réunion où nombre d'indicateurs les concernant sont défavorables, de nombreux de jeunes se retrouvent en marge, dans un « entre deux » où tout semble figé et dont ils ont beaucoup de mal à s'extraire faute de pouvoir se projeter dans des projets choisis et assumés.

Le projet JEM porté par ADESIR a pour objectif de permettre à 32 jeunes de 16 à 29 ans très éloignés de la formation et de l'emploi, vivant isolés dans les hauts, avec une faible estime d'eux-mêmes, peu d'autonomie et sans perspectives d'avenir de s'inscrire dans un projet individuel de formation et/ou d'emploi (contrats d'apprentissage).

Faisant plusieurs paris :

- Celui de la capacité des jeunes à se mobiliser individuellement et collectivement pour peu qu'on « aille les chercher »
- Celui d'une possible mobilité « géographique » et « dans la tête » leur permettant de s'inscrire dans un mouvement (parcours/trajectoire/projet)
- Celui du développement de l'estime de soi et de la confiance en soi (portefeuille de compétences formelles et informelles) facilitant une démarche volontaire vers la formation ou l'emploi
- Celui d'un accompagnement rapproché partant des besoins et intérêts des jeunes comme tremplin vers une autonomie (projet professionnel et de vie)

- Celui de l'évolution des représentations (jeunes, lieux de stage, partenaires) comme un levier dans leur démarche d'insertion sociale et professionnelle.

L'évaluation a pour finalité d'apporter un point de vue critique sur l'expérimentation et donc sur l'ensemble des paris engagés.

3.3. Cadre théorique mobilisé et objectifs du projet d'évaluation

■ Cadre théorique mobilisé

Les approches purement statistiques pour étudier les mesures d'aide à l'insertion se révèlent limitées car elles écartent l'ensemble des impacts périphériques ou indirects (Nicole-Drancourt, 1994 ; Trottier, 2002). Les objectifs d'insertion sont souvent multiples, tout comme les profils des jeunes bénéficiaires et leurs situations de vie.

Notre évaluation propose de s'intéresser plus aux bénéfices indirects que procure ce dispositif chez des jeunes en difficultés qu'à des critères économiques et/ou strictement objectifs tels que le taux d'entrée en formation ou d'emploi. Ces bénéfices indirects sont multiples : socialisation, estime de soi, autonomie, mobilité, ... et l'approche compréhensive et exploratoire adoptée devrait permettre de révéler des effets non attendus. Dans le champ des Sciences Humaines et Sociales, le paradigme compréhensif s'engage à appréhender un phénomène social dans toute sa complexité, comme un système dynamique. Cette recherche s'inscrit dans le champ des travaux de sociologie compréhensive de l'expérience vécue du non emploi et des relations aux statuts de l'Etat-providence (Schnapper, 1989 ; Paugam, 1991, Grosser- Schnapper, 1999).

L'adoption de cette démarche compréhensive est associée à une approche normative de l'action par l'intérêt que nous portons aux modifications dans les trajectoires et situations des jeunes bénéficiaires, faisant l'hypothèse a priori d'un lien entre leur expérience du dispositif et leur « état » nouveau à la sortie. Il s'agit là d'explorer l'ensemble des déterminants de ces modifications afin de distinguer ceux attribuables au dispositif et ceux qui ne le sont pas. Le cadre normatif est appréhendé de façon large et évolutif au fil de l'expérimentation et si certaines modifications attendues sont définies a priori, d'autres restent à mettre à jour et en lien avec la diversité des profils des jeunes.

■ Objectifs des travaux d'évaluation

L'objectif principal du projet d'évaluation est double : **1/** étudier qualitativement l'impact du programme sur la trajectoire des jeunes, et notamment leur capacité à s'inscrire dans un projet individuel de formation et/ou d'emploi ; **2/** étudier l'engagement et la contribution des différents acteurs (porteur, acteurs institutionnels, acteurs de terrain) à cet impact.

Plusieurs objectifs opérationnels en découlent :

- L'évaluation de la conduite du projet, de ses points forts et points faibles, de son effectivité, de sa reproductivité
- L'évaluation de la participation des jeunes et de leur appréciation du dispositif
- L'évaluation de la montée en compétences formelles et informelles des jeunes
- L'évaluation des sorties positives des jeunes du dispositif

L'expérimentation portée par ADESIR a pour particularité d'être construite en 4 cycles identiques de 6 mois qui se répètent sur les deux ans de l'expérimentation avec à chaque fois de nouveaux jeunes issus du territoire cible (La Ressource). Cette répétition – aux adaptations près – offre l'opportunité d'évaluer à plusieurs reprises la même expérimentation, de consolider les résultats obtenus et d'en enrichir l'analyse. Elle devrait permettre également à l'évaluateur d'effectuer un suivi des jeunes après la sortie du dispositif pour en mesurer l'impact à plus long terme. La mesure de l'impact du projet sur les parties prenantes prend en compte la capacité d'intégration par le porteur et ses partenaires des résultats des cycles réalisés sur les cycles suivants.

3.4. Questions de recherche

L'évaluation de ce type de programme expérimental nécessite de développer une approche globale qui prend en compte tous les acteurs concernés : bénéficiaires, porteurs, acteurs institutionnels, partenaires de formation ou de stage.

■ Questions de recherche concernant les jeunes

Comment les jeunes entrent-ils dans le dispositif JEM ? Quelles sont leurs attentes ? Quels sont les facteurs de mobilisation des jeunes à leur entrée ? Quels sont les freins et leviers à l'appropriation du dispositif ? Quel est l'impact de celui-ci sur leurs trajectoires ? Leur permet-il de se mettre en mouvement (capacité de projection) ? D'être dans une dynamique de projet (imaginent-ils un avenir) ? Comment sortent-ils du programme ? Y a-t-il réellement (ré) intégration sociale/professionnelle du jeune ? De quelle nature ? Est-elle durable ?

■ Questions de recherche concernant le porteur

Quel est l'impact de l'accompagnement « fil rouge » de l'animatrice sociale d'ADESIR sur le parcours des jeunes ? Quel est l'impact des méthodes pédagogiques, prestataires, supports et thématiques choisis sur l'acceptabilité du cursus par les jeunes et sur leur mobilisation ? Y a-t-il un impact du suivi sur 6 mois « post cycle » (porteur et CRIJ) sur l'autonomie et la dynamique de projet (social/sportif/culturel/formation/professionnel) des jeunes ?

Comment le projet construit se transforme-t-il au cours des différents cycles ? Quels sont les déterminants des évolutions/changements ? Le positionnement/engagement des différentes parties prenantes évolue-t-il au cours des cycles ? Y a-t-il une évolution de la dynamique globale ? Avec quel impact sur la trajectoire des jeunes ?

■ Questions de recherche concernant les partenaires

Comment les partenaires s'inscrivent-ils au départ dans le projet JEM ? Quelle évolution au cours des cycles ? Quel impact sur leur appréciation du projet JEM ? Sur leurs représentations des jeunes (besoins, attentes, capacités, fragilités) ? Sur leurs modalités d'intervention ? Quels sont pour eux les freins et leviers à la mobilisation/remobilisation des jeunes ? Quelle appréciation portent-ils sur l'acquisition des compétences formelles et informelles par les jeunes ? Des critères d'insertion sociaux, professionnels ou en formation ont-ils été atteints ? Avec quels aménagements éventuels ? Quels sont les freins et leviers à l'atteinte des objectifs par les partenaires ?

4. Méthodologie de l'évaluation

4.1. Protocole d'enquête et ajustements

■ Une méthodologie mixte

Notre protocole d'évaluation de l'expérimentation JEM s'appuie sur une démarche dynamique de l'action évaluée, de type « suivi-évaluation ». Il mobilise une méthodologie mixte et combinée :

- Par un suivi au long cours d'indicateurs variés (effectivité, caractéristiques des jeunes entrant dans le dispositif, atteintes des objectifs notamment en termes de compétences formelles et informelles) dont les données seront produites par les porteurs et intervenants professionnels ;

I – INTRODUCTION

- Par une approche qualitative de type compréhensive, fondée sur la technique d'entretiens semi-directifs et de focus group.

Le projet JEM s'inscrit dans une reproductivité en plusieurs cycles de l'action expérimentée. De fait, la mise en place d'un recueil d'indicateurs d'effectivité et de résultats permet d'avoir une vision précise de la mise en œuvre de ces cycles.

L'approche qualitative apporte un éclairage approfondi et compréhensif des mécanismes sous-jacents à la mise en œuvre du projet, des attentes et de l'expérience concrète que font l'ensemble des acteurs du dispositif JEM. Elle est mobilisée de deux manières :

- Par un recueil de données ex ante (prise de mesure initiale), intermédiaire et ex post (prise de mesure finale) auprès d'un certain nombre d'acteurs parties prenantes de la conduite du projet ;
- Par un recueil renforcé de type « focus » auprès des professionnels et des jeunes sur deux des trois cycles expérimentés, afin d'apporter une analyse fine des dimensions de l'appropriation et de l'efficacité du projet et d'impact sur les trajectoires des jeunes. Les deux cycles choisis pour appliquer cette méthode étaient les cycles 1 et 3 afin d'étudier de façon comparative l'expérience du premier cycle et celle d'un cycle plus tardif ayant éprouvé les possibles ajustements de la conduite du projet.

Le choix de la méthode qualitative par entretien est particulièrement adapté à ce projet en raison des effectifs relativement faibles des jeunes qui feront l'expérience du dispositif et des acteurs qui le mettent en musique. Elle permettra de recueillir une richesse d'informations dans une approche longitudinale : la plupart des acteurs seront rencontrés plusieurs fois en entretien durant toute la durée de l'expérimentation.

En raison des faibles effectifs de bénéficiaires du dispositif, la mise en place d'un groupe témoin a été écarté. Le suivi d'une petite cohorte de sujets témoins se serait avéré compliqué à mettre en œuvre, d'autant que les critères retenus par les porteurs pour recruter les jeunes étaient amenés à sensiblement évoluer.

■ L'évolution des méthodes mobilisées

Les méthodes retenues n'ont pas évolué dans leurs dimensions principales. Des observations d'une session d'accompagnement et d'une réunion de bilan entre l'animatrice sociale et un intervenant professionnel, non prévues initialement, ont été réalisées afin d'accéder à une meilleure compréhension de la dynamique comportementale collective et de mettre en perspective les discours des partenaires professionnels avec une observation directe. Elle a été aussi l'occasion de se familiariser avec le groupe de jeunes du cycle 1 avant la conduite des entretiens individuels. Par ailleurs, des entretiens individuels informels avec l'animatrice sociale du projet ont été réalisés de façon régulière.

■ Les outils d'évaluation et leurs modalités d'élaboration

Un fichier d'indicateurs a été élaboré en collaboration avec le porteur de projet. Ce fichier comprend :

- Des indicateurs d'effectivité (activités et calendrier prévus, activités réalisées et calendrier réel, énoncés et description des activités réalisées, participation des stagiaires)
- Des indicateurs d'atteintes des objectifs (compétences formelles et informelles transversales à l'entrée et à la sortie des jeunes, compétences définies par l'intervenant à l'entrée et à la sortie des jeunes)
- L'indicateur d'évaluation des compétences transversales a été élaboré par l'évaluateur et testé/ajusté auprès de l'animatrice sociale qui dispose d'une bonne connaissance du public.

Une notice d'utilisation a été élaborée et attachée au fichier afin de faciliter le recueil par les intervenants et le porteur.

Une fiche de profil des jeunes bénéficiaires qui introduisent le dispositif a été élaborée afin de caractériser les profils des jeunes. Elle est constituée de caractéristiques sociodémographiques, d'informations concernant le parcours scolaire et d'indicateurs permettant d'appréhender de potentielles vulnérabilités sociales, familiales et économiques.

Des grilles d'entretien individuels ont été construites. Elles concernent cinq types de public : le porteur, les parties prenantes institutionnelles, l'animatrice sociale/la référente famille, les intervenants professionnels, et les jeunes. Les thématiques d'entretien abordées découlent des objectifs évaluatifs.

■ Présentation des populations enquêtées et évolutions au cours des cycles

La population enquêtée concerne les parties prenantes institutionnelles, le porteur du projet, l'accompagnant des jeunes (animatrice sociale d'ADESIR), les intervenants professionnels des sessions d'accompagnement, les partenaires des stages et les bénéficiaires du dispositif expérimental, à savoir les jeunes.

L'enquête auprès des jeunes visait initialement deux cycles sur quatre de préformation (les cycles 1 et 3). Compte tenu de l'ensemble des perturbations liées au contexte sanitaire au cours du cycle 1, il nous a semblé pertinent de mener **des entretiens individuels avec les jeunes** pour le cycle 2. Les jeunes du cycle 3 et 4 ont également été vu en entretien. L'élargissement à l'ensemble des cycles nous a permis d'avoir une appréciation plus fine de l'impact du programme.

Enfin, dans le protocole initial, seuls des entretiens en début de cycle étaient prévus avec les jeunes et nous devions nous appuyer sur les entretiens menés par l'accompagnant des jeunes en fin de cycle pour nos analyses. Il nous a finalement semblé pertinent de conduire ces entretiens de fin de cycle, non prévus au départ, avec les quelques jeunes restants.

Tableau n°2 - POPULATION ENQUETEE PREVUE/REALISEE AU 30 AVRIL 2022

	Total à enquêter prévisionnel	Total réalisé au 30 Avril 2022
❖ ENTRETIENS INDIVIDUELS		
Parties prenantes institutionnelles (Mission Locale-Pôle Emploi-ASE)	3	4
Porteurs du projet	4	5
Accompagnant des jeunes : animatrice sociale (AS)	4	11
Référente famille	0	1
Professionnels : intervenants des sessions d'accompagnement et de stages	6	13
Jeunes bénéficiaires	44	33
❖ FOCUS GROUP		
Professionnels : intervenants des sessions d'accompagnement	2	1
Total	63	68

Au total, 63 entretiens dont 2 focus group étaient prévus auprès des différents acteurs. Au 30 avril 2022, 68 entretiens ont été réalisés dont un focus Group.

4.2. Difficultés rencontrées et modalités d'adaptation

Les évaluateurs n'ont pas rencontré d'obstacles majeurs pour accéder au terrain et aux différents acteurs (porteur, jeunes, ou partenaires). Deux types de difficultés ont cependant compliqué l'évaluation : rencontrer les jeunes à leur sortie du cycle et récupérer des informations structurées sur la mise en œuvre du projet JEM.

■ Un accès difficile aux jeunes au moment de leur sortie de la préformation

Pour chacun des 3 cycles déjà effectués, il a été plus ou moins difficile de rencontrer les jeunes à la fin de la préformation :

- **Pour le cycle 1**, il a été difficile d'accéder aux jeunes en sortie notamment du fait des répercussions du confinement et du post confinement sur leur assiduité et leur motivation. Ceux qui étaient déjà sortis de la préformation n'ont pas répondu à nos sollicitations pour un entretien de fin de cycle. Seuls deux jeunes ont pu être interviewés.
- **Pour le cycle 2**, six des huit jeunes ont pu être interviewés à leur sortie de la préformation mais il n'a pas été possible de rencontrer les deux jeunes partis en début de cycle.
- **Pour le cycle 3**, un seul jeune a pu être rencontré à la sortie. En effet, seuls deux jeunes sur les six de départ sont allés au bout de ce cycle de préformation, avec une assiduité partielle. Le 2^{ème} jeune ne s'est pas présenté.
- **Pour le cycle 4**, deux jeunes ont été rencontrés en fin de préformation, les seuls ayant réalisés la préformation dans son entièreté.

Globalement, une fois les jeunes sortis et quel que soit le type de sortie, ils ne répondent plus aux sollicitations des évaluateurs ou de l'animatrice sociale pour des entretiens ou des bilans.

■ Une remontée très partielle des données nécessaires à l'évaluation

De façon générale, il n'existe pas de formalisation spontanée d'outils de suivi de la part du porteur du projet. Nos tentatives de structuration et de capitalisation des informations et des données (profil, évolution et devenir des jeunes, atteinte des objectifs) n'a pas vraiment aboutit sur une prise en main et un renseignement systématique au fur et à mesure du cycle en cours.

La principale difficulté pour répondre aux objectifs de l'évaluation concerne l'accès aux indicateurs d'effectivité et d'atteinte des objectifs du projet JEM et plus largement à l'ensemble des données recueillies au cours des cycles.

Le fichier d'indicateurs construit en lien avec le porteur a été présenté dès le comité de pilotage de démarrage aux partenaires et n'a pas soulevé de réticences majeures. Toutefois, il a été peu investi et renseigné pour le cycle 1. La proposition faite aux partenaires d'amender l'outil ou d'en proposer d'autres n'a pas été suivie d'effet. L'animatrice sociale a rencontré certains des acteurs de terrain pour renseigner avec eux un certain nombre d'éléments (qualitatifs) à défaut d'indicateurs. Le recueil d'indicateurs a finalement abouti pour le cycle 1, mais de manière partielle.

De nouvelles adaptations de l'outil ont été proposées pour le cycle 2. Celles-ci visaient principalement la simplification de l'outil destiné aux intervenants professionnels, recentré sur l'indicateur de l'atteinte des objectifs, à savoir l'évaluation pour chaque jeune des compétences transverses et spécifiques à l'intervenant, en début et fin de cycle. Les indicateurs d'effectivité étaient centralisés au sein d'un outil destiné à l'accompagnant des jeunes (l'animatrice sociale d'ADESIR). Le recueil par les intervenants professionnels est resté partiel. Les adaptations retenues pour le cycle 2 ont été conservées aux cycles 3 et 4.

Concernant l'atteinte des objectifs (compétences des jeunes), les intervenants pédagogiques ne renseignent pas tous la prise de mesure initiale, à l'entrée des jeunes. Les informations partielles recueillies sont difficiles à exploiter. Leur évaluation repose plus sur une approche qualitative, à l'image de l'Education Populaire, ce qui permet d'extraire des informations intéressantes, mais rend difficile l'objectivation des résultats.

Au-delà de ces fichiers d'indicateurs, les évaluateurs ont rencontré des difficultés pour récupérer tout type d'informations et de données un tant soit peu structurées, que ce soit sur les profils et évolutions des jeunes ou la mise en œuvre du projet JEM. Par conséquent, beaucoup de temps est consacré à « la pêche » aux informations, non qu'il y ait une quelconque réticence du porteur à les communiquer, mais parce qu'il faut systématiquement les demander et parce qu'elles sont le plus souvent transmises de façon orale, « au fil de l'eau » ou sous une forme brute, non traitée (ex : scan de documents remplis à la main par les jeunes).

Des outils de suivi de l'évolution des jeunes (guide d'entretien de recrutement, trame de bilan intermédiaire et de fin de cycle) ont bien été créés par l'animatrice sociale et la référente famille pour le cycle 2. Toutefois, si les documents ont le mérite d'avoir été remplis et d'être conservés, ils ne font

aujourd’hui l’objet d’aucune exploitation par l’animatrice sociale ou par le porteur de projet. Peut-être n’en voient-ils pas l’intérêt.

Pour pouvoir recueillir des données analysables par cycle et sur l’ensemble du projet JEM, les évaluateurs ont proposé à l’animatrice sociale une série de tableaux permettant d’objectiver les principales caractéristiques des jeunes des 4 cycles ainsi que leurs trajectoires depuis leur entrée dans la préformation et jusqu’à un an après leur sortie si possible. La proposition a été accueillie très favorablement par l’animatrice sociale. Les tableaux ont été remplis, sur forte sollicitation.

4.3. Temps de terrain et données recueillies

Le protocole d’évaluation est constitué de 5 phases d’études et de recueil des données :

Phase 1 : Evaluation ex ante

Phase 2 : Evaluation approfondie des cycles 1 et 2

Phase 3 : Evaluation intermédiaire

Phase 4 : Evaluation approfondie du cycle 3 et 4

Phase 5 : Evaluation ex post

Le tableau suivant détaille la nature des données recueillies par phase d’évaluation :

Tableau n°3 - DONNEES RECUEILLIES PAR PHASE D’EVALUATION

Cadrage de l’évaluation
Comité de pilotage de lancement
Construction des outils d’évaluation
Phase 1 : Evaluation ex ante
Entretien individuel porteur du projet + accompagnant jeunes
Entretiens individuels institutionnels
Entretiens individuels professionnels
Phase 2 : Evaluation approfondie des cycles 1 et 2
Recueil fiche profil des jeunes
Entretiens individuels jeunes
Entretien individuel porteur du projet + accompagnant jeunes
Recueil données de profil des jeunes + notes de suivi (bilans, sorties)
Indicateurs d’effectivité et d’efficacité
Comité de pilotage n° 2 – 3
Phase 3 : Evaluation intermédiaire
Entretien individuel porteur du projet + accompagnant jeunes
Focus group professionnels et prestataires de stages
Entretiens institutionnels
Phase 4 : Evaluation approfondie des cycles 3 et 4
Recueil fiche profil des jeunes
Entretiens individuels jeunes
Entretien individuel porteur du projet + accompagnant jeunes
Recueil données de profil des jeunes + notes de suivi (bilans, sorties)
Indicateurs d’effectivité et d’efficacité
Phase 5 : Evaluation Ex Post
Entretien individuel porteur du projet + accompagnant jeunes
Entretiens individuels professionnels et prestataires des stages

I – INTRODUCTION

Les données exploitées pour ce rapport concernent :

- Les retranscriptions des entretiens individuels avec le porteur, l'animatrice sociale du projet, la référente famille, les parties prenantes institutionnelles, et les intervenants pédagogiques des sessions d'accompagnement des jeunes.
- Les données issues des indicateurs d'effectivité et d'efficacité pour les quatre cycles
- Les données de profil des jeunes ainsi que les notes de suivi (bilans, sorties etc.)
- Les comptes rendus des COPIL et COTECH

PORTRAIT DESCRIPTIF DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PREFORMATION JEM

II. Portrait descriptif de la mise en oeuvre de la préformation JEM

5. Les jeunes bénéficiaires

5.1. Portrait sociodémographique et scolaire des jeunes

■ Profil sociodémographique des jeunes et son évolution au cours des cycles

La préformation JEM cible des jeunes âgés de 16 ans à 29 sortis du système scolaire, habitant plus particulièrement les Hauts de Sainte Marie ans, fragilisés par leurs parcours scolaire et/ou de vie avec une faible estime d'eux-mêmes, peu d'autonomie et qui ne sont pas inscrits ou engagés dans une formation.

Au total 30 jeunes ont bénéficié de la préformation : 7 dans les cycles 1 et 3 et 8 dans les cycles 2 et 4. Globalement, comme le montre leur portrait sociodémographique et scolaire ci-dessous, **les jeunes touchés correspondent très largement aux jeunes ciblés.**

Les données portent uniquement sur les jeunes qui ont effectivement suivi la préformation, même si certains en sont sortis avant terme, qu'il s'agisse d'une sortie positive ou négative. Les jeunes qui se sont inscrits mais qui ne se sont pas présentés au démarrage de la préformation ou qui ont abandonné dans les tous 1^{ers} jours n'ont pas été retenus.

Les portraits proviennent majoritairement de données qualitatives recueillies lors d'entretiens avec les jeunes des trois premiers cycles et de deux jeunes du dernier cycle. Plus que de portraits, il s'agit d'auto portraits et d'une perception de leurs trajectoires. Les données sont **déclaratives** et reflètent l'expression des jeunes. Elles sont complétées sur certains points par des informations fournies par le porteur de projet et par la conseillère de Mission Locale de Ste Marie référente du projet JEM.

33 entretiens ont été réalisés auprès de 24 jeunes dont 22 en début de cycle et 11 en fin de cycle. Les entretiens des cycles 3 et 4 n'étaient pas initialement prévus dans le protocole d'évaluation mais ont été rajoutés pour compléter les informations partielles transmises par le porteur de projet.

Tableau n°4 - NOMBRE ET REPARTITION DES ENTRETIENS JEUNES REALISES DURANT LES 4 CYCLES DE LA PREFORMATION

Entretiens réalisés	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Entretien début de cycle	22	7	8	7	0
Entretien fin de cycle	11	2	6	1	2
	33	9	14	8	2

L'âge à l'entrée varie de 16 à 27 ans, mais **la quasi-totalité des jeunes a entre 16 et 20 ans (28/30)**. La moyenne d'âge est comparable dans les 4 cycles, un peu au-dessus de 18 ans sauf dans le 1^{er} groupe qui comprend une mère de famille de 27 ans. Cette homogénéité apparente cache des disparités entre groupes.

En effet, **un peu plus d'un tiers des jeunes sont mineurs** au démarrage (12/31), mais ils sont deux fois plus nombreux dans les 2 premiers cycles. Ceux-ci sont les plus hétérogènes en âge puisqu'ils comptent également les 2 jeunes les plus âgés.

Tableau n°5 - AGE DES JEUNES A LEUR ENTREE EN PREFORMATION

Age à l'entrée	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
16 - <18 ans	11	4	4	2	1
18 – < 20 ans	14	2	3	4	5
20 ans	3			1	2
22 – 25 ans	1		1		
> 25 ans	1	1			
	30	7	8	7	8

Sur l'ensemble des cycles, **les hommes représentent un peu plus de la moitié de l'effectif (17/30)**. En proportion, ils sont beaucoup plus nombreux dans les 2 premiers groupes (11/15). La tendance s'inverse dans les cycles 3 et 4 où les femmes sont majoritaires (10/15).

Ce renversement de tendance s'explique notamment par la prise de conscience par le porteur du fait que le programme de la préformation, tel qu'il l'a conçu, notamment dans le type de stages proposés, **cible surtout un public masculin**. Son portrait des jeunes visés est d'ailleurs explicite à cet égard. Cette évolution s'explique aussi par une volonté de rééquilibrage suite aux constats d'abandon des femmes dès lors qu'elles se retrouvent seules dans un groupe d'hommes.

La majorité des jeunes sont célibataires à l'entrée en préformation (25/30). Une minorité se déclare en couple, la plupart du temps sans cohabitation. Seules deux femmes ont des enfants : la 1^{ère} (cycle 1, 27 ans) vit avec son conjoint et leurs deux enfants, et la 2^{ème} (cycle 4, 20 ans, un enfant de 5 ans) vient de se séparer d'un compagnon qui n'est pas le père. A noter que dans le cycle 3, une jeune femme de 17 ans quitte la formation quand elle apprend sa grossesse.

La très grande majorité des jeunes (26/30) vit avec au moins un membre de sa famille : avec ses **deux parents (12/30)**, **un seul parent (11/30)** le plus souvent la mère (9/11) ou avec un **autre membre de la famille (3/30)**. Le fait de vivre auprès d'un parent ou dans la famille ne préjuge pas de la nature des relations ou des difficultés vécues par le jeune. Plusieurs d'entre eux sont délaissés par leur famille, ballottés entre les uns et les autres et se retrouvent parfois sans aide ni soutien.

Cinq mineurs dont 3 femmes **sont ou ont été concernés par une mesure de protection de l'ASE**. Deux (cycle 1) font l'objet d'un **placement** (foyer ou famille d'accueil) et un autre a été plus jeune en foyer. Deux autres mineurs (cycle 3 et 4) bénéficient d'une mesure **d'accompagnement éducatif** à domicile individuelle ou concernant l'ensemble de la fratrie. Dans un des cas, les 5 enfants les plus jeunes sont placés.

La moitié des jeunes (16/31) habitent à Beauséjour ou y ont grandi. La plus forte proportion de ceux issus du quartier se retrouve dans les deux premiers cycles (10/16) avant que l'orientation de jeunes par la Mission locale de Sainte-Marie ne devienne effective. Un quart des jeunes vit dans les hauts ce qui pose parfois des problèmes de mobilité (formation/stages) car les bus sont rares (1 bus /heure) et ne respectent pas toujours les horaires indiqués. Une minorité de jeunes est véhiculée. L'autre moitié des jeunes vit dans d'autres quartiers de Sainte-Marie (centre-ville ou écarts).

Tableau n°6 - LIEU DE VIE DES JEUNES A L'ENTREE EN PREFORMATION

Lieu de vie	Nombre	Cycle 1	Cycle	Cycle 3	Cycle 4
Les 2 parents	12	1	5		7
1 parent	11	2	3	6	
Famille élargie (grands-parents, etc.)	3	1		1	1
Avec sa propre famille (conjoint et enfants)	1	1	0		
Amis	1				1
Placement ASE (foyer/famille d'accueil)	2	2	0		
	30	7	8	7	9

Plus des trois quarts des jeunes (23 /30) ont peu ou pas de ressources financières : 12 reçoivent une aide de leur famille mais celle-ci est le plus souvent ponctuelle (8/12). 11 jeunes n'ont aucune ressource. Parmi ceux-ci, quelques-uns ont déjà fait des petits travaux au noir, le plus souvent de façon ponctuelle. Seuls deux disent faire un peu de « business » (vente de zamal ou d'objets leur appartenant). Les deux jeunes (C1) placés en famille d'accueil ou foyer reçoivent également de l'argent de poche tous les mois.

Trois jeunes sont en fin de Garantie Jeune ou de PACEA et doivent recevoir une aide encore pendant 1 à 2 mois. Seules les deux mamans perçoivent un revenu fixe, avec le RSA et/ou les allocations familiales.

La possibilité d'avoir une aide financière durant la préformation est une question cruciale et une forte attente pour la plupart des jeunes.

Tableau n°7 - LES RESSOURCES DES JEUNES A L'ENTREE EN PREFORMATION

Ressources des jeunes	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Sans ressources propres	11	1	4	4	2
Aide famille (ponctuelle)	8	1	1	3	3
Argent poche (régulier)	4	2	1	0	1
Allocation ASE	2	2	0	0	0
Aides ML (GJ ou PACEA)	3	0	2	0	1
RSA ou CAF	2	1	0	0	1
	30	7	8	7	8

NB : Données manquantes pour le cycle 4

Parmi les 22 jeunes des trois premiers cycles, un peu moins **d'un tiers (8/22) a eu affaire avec la gendarmerie ou la justice** : pour un rappel à la loi, une plainte déposée contre eux ou un passage en jugement. A noter que deux jeunes visés par une plainte ont également porté plainte ou déposé une main courante. De son côté une jeune a porté plainte (motif non indiqué)

Tableau n°8 - TYPE DE PROBLEMES AVEC LA JUSTICE VECUS PAR LES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES

Type de problèmes /justice	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Rappel à la loi (vol, bagarre, casse)	4	1	2	1
Visé par une plainte (insulte)	2	1	0	1
A déposé plainte (motif non donné)	1	1		
Jugement (bagarre avec ITT)	1	0	1	
	8	3	3	2

NB : Données fournies par l'animatrice sociale JEM pour le cycle 4

A leur entrée dans la préformation, quasiment tous les jeunes ont leur carte d'identité (29/30) et leur carte vitale (28/30). Aucun d'eux n'a de passeport.

■ La santé des jeunes et leur consommation à l'entrée en préformation

Les deux tiers (14/25) des jeunes pour lesquels les données sont disponibles se déclarent **en bonne santé**. Le tiers restant se répartit inégalement entre les groupes. : 1 seul des 7 jeunes dit avoir des soucis de santé dans le cycle 1 alors qu'ils sont 5/7 dans le cycle 3.

Le problème le plus fréquemment mentionné est **l'asthme** (6 jeunes). Viennent ensuite les **pathologies liées au harcèlement** subi en milieu scolaire avec des crises d'angoisse, d'épilepsie et autres non qualifiées, un état de stress permanent, un état dépressif avec des pleurs, une grande fatigue et/ou une perte d'appétit. Puis des pathologies diverses : allergies alimentaires, problèmes veineux, oculaires, troubles invalidants du sommeil.

Beaucoup de jeunes pratiquent ou ont pratiqué une activité sportive dans les deux premiers cycles mais c'est beaucoup moins le cas des deux derniers peut-être parce qu'ils comptent davantage de femmes, pas toujours intéressées par la pratique sportive.

La consommation de produits (alcool, tabac, zamal, chicha) concerne la **majorité de jeunes** (25/30) à peu près répartis également dans les quatre cycles entre filles et garçons. Les produits les plus consommés sont le **zamal (cannabis)**, l'**alcool et le tabac**. La consommation de zamal est fortement banalisée à l'instar de celle de l'alcool ou du tabac.

La plupart des jeunes déclarent une **consommation occasionnelle ou festive**. Certains consomment surtout le weekend, d'autres en fonction de leurs ressources. Plusieurs indiquent avoir diminué leur consommation au fil du temps. Les jeunes qui ont de l'asthme fument un peu moins de tabac mais à peu près autant de zamal que les autres. Deux jeunes disent avoir une réelle addiction depuis longtemps : un garçon qui fume du zamal quotidiennement depuis l'âge de 10 ans et une fille du tabac depuis la classe de 5^{ème}.

Aucun des jeunes ne déclare d'addiction aux jeux vidéo même 4 ou 5 d'entre eux (tous des garçons) reconnaissent en avoir eu plus jeunes quand ils étaient encore au collège ou au lycée. L'usage intensif du téléphone est déclaré ou observé (cycle 4) pour 12 jeunes dont 5 à 8 semblent présenter une réelle addiction. L'usage du téléphone est freiné pour certains par une absence de connexion internet ou par un manque de ressources. Venir en préformation JEM peut être un moyen d'accéder au réseau.

Tableau n°9 - TYPE DE CONSOMMATIONS DES JEUNES (AVEC ET SANS PRODUIT)

Consommation	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Avec produits					
Alcool	13	2	2	5	4
Tabac	13	2	3	3	5
Zamal	15	4	3	4	4
Chicha	5	Non renseigné	Non renseigné	4	1
Sans produits					
Jeux vidéo	0	0	0	0	Pas de données
Tel	12	2	3	4	3

Données issues des entretiens jeunes (cycles 1 à 3) et transmises par l'animatrice sociale (cycle 4)

■ Trajectoires scolaires antérieures

Sur ces deux thématiques les données concernent essentiellement les 22 jeunes des trois premiers cycles et de façon très marginale 2 jeunes du cycle 4 vus en entretien à la fin de la formation.

La quasi-totalité des jeunes des 3 premiers cycles (20/22) a suivi une **filière professionnelle** : CAP ou Bac pro. Les deux exceptions sont une jeune (C1) qui est allée en SEGPA et un jeune (C2) en lycée général.

L'**orientation** vers une filière professionnelle s'est faite **très majoritairement par choix** (17/22). Toutefois, ce choix se fait à un âge où les jeunes ne savent pas toujours ce qu'ils veulent et où leurs représentations des métiers ne correspondent pas toujours à la réalité de la formation et des stages : « quand j'ai commencé à apprendre vraiment ce qui était la vente, cela ne m'a plus intéressée » (Cycle 3). De fait, **plus des trois quarts** (17/22) **des jeunes souhaitent se réorienter**. C'est le cas également des deux jeunes que nous avons rencontrées en fin du 4^{ème} cycle (non inclus dans le tableau).

Tableau n°10 - CHOIX/NON CHOIX PERÇU DE LA FILIERE PAR LES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES

II – MISE EN OEUVRE

Filière	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Choisie	17	5	6	6
Non choisie	5	2	2	1
	22	7	8	7
Souhait de réorientation	17	4	6	7

NB : informations non connues pour le cycle 4

Dans les trois cycles, les jeunes quittent le système scolaire à peu près aux mêmes âges et dans les mêmes proportions. Un peu plus des **deux tiers (15/22) quittent l'école à 16 ou 17 ans** alors qu'ils sont encore mineurs.

Tableau n°11 - AGE D'ARRÊT DE LA SCOLARITE DES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES

Age d'arrêt de la scolarité	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
16 ans	8	3	3	2
17 ans	7	2	2	3
18 ans	5	1	2	2
19 ans	1	0	0	0
20 ans	2	1	1	0
	22	7	8	7

Malgré des similitudes sur l'âge d'arrêt de la scolarité, les **parcours scolaires et les diplômes obtenus diffèrent**. Les cycles 1 et 3 présentent des similitudes car 1 seul des 14 jeunes a obtenu un diplôme professionnel (BEP). La plupart terminent leur scolarité avec un Brevet des Collèges.

A l'inverse, les jeunes du **cycle 2** sont **plus diplômés** puisqu'une majorité (5/8) a obtenu un diplôme professionnel dont 3 un CAP et 2 un Bac pro.

Tableau n°12 - DIPLOMES OBTENUS PAR LES JEUNES DES TROIS PREMIERS CYCLES

	Diplôme	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Diplôme général	CFG (3 ^{ème} SEGPA)	1		1	
	Brevet des collèges	15	7	2	6
	Total	16	7	3	6
Diplôme professionnel	CAP (filière pro)	3		3	
	BEP	1			1
	Bac pro	2		2	
	Total	6		5	1
		22	7	8	7

NB : informations non connues pour le cycle 4

Le fait que 16 jeunes aient pour dernier diplôme un Brevet des collèges ou le CFG, ne préjuge pas de leur niveau au moment où ils arrêtent leur scolarité : celui-ci va de la SEGPA à la 1^{ère} année de BTS. Parmi les 7 jeunes du Cycle 1 dont 6 n'ont obtenu que le Brevet des collèges, plus de la moitié (4/7) a atteint un niveau de 1^{ère} et terminale (pro ou générale). Le niveau est un peu plus faible (2^{nde} pro) pour les jeunes du cycle 3.

Tableau n°13 - NIVEAU SCOLAIRE DES JEUNES SORTIS SANS DIPLOMES POST BREVET DES COLLEGES

Niveau scolaire	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
3 ^{ème} SEGPA	1		1	
3 ^{ème} classique	4	1	2	1
2 nd e pro	6	2		4
1 ^{ère} pro/BEP	3	2		1
Terminale pro	1	1		
Terminale S	1	1		
BTS 1 ^{ère} année			1	
	16	7	3	6

NB : informations non connues pour le cycle 4

■ Le décrochage scolaire : « arrêter avant le diplôme »

Les raisons de quitter le système scolaire avant d'obtenir son diplôme professionnel sont multiples, certaines pouvant se cumuler pour un même jeune.

Les principales sont une orientation professionnelle non choisie ou qui ne convient plus, une situation de harcèlement et ne pas aimer l'école.

Tableau n°14 - LES PRINCIPALES RAISONS DU DECROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES DES TROIS 1^{ER} CYCLES

Décrochage scolaire	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Changement de choix	6	2	1	3
N'aime pas l'école	5		1	
Harcèlement	5		1	4
Orientation par défaut	4	1	2	1

NB : informations non connues pour le cycle 4.

NB : plusieurs raisons peuvent se combiner pour un même jeune

- **Un changement de choix du jeune (6/16) après s'être engagé dans la filière et découvre le métier :** « Je voulais essayer pour voir, pour avoir mon avis. Ils m'ont dit que si ça ne me plaisait pas je pouvais changer de lycée. Mais quand je voulais changer de lycée, ils voulaient pas. Ils voulaient m'envoyer que en coiffure mais si j'aime pas quelque chose je vais pas aller dans quelque chose que j'aime pas encore. » (Cycle 2) - « Au début j'aimais bien parce que, voilà quoi, j'ai pas eu encore d'expériences (...) c'était le métier même j'aimais pas (..) j'ai pas fini l'année" (Cycle 3) - "j'ai eu envie de faire autre chose » (Cycle 4).
- **L'orientation par défaut (4/16) dans une filière professionnelle :** « la vente, j'aimais pas du tout en fait. Ce n'est pas vraiment ma passion, je voulais pas faire ça (..) moi, c'était plus de rentrer dans la sécurité » (Cycle 1) - « Normalement, je devais faire Petite Enfance, mais j'ai pas eu la place quand j'étais au lycée. » (Cycle 2) – « Vente c'est ce qui me plaisait vraiment mais comme j'avais le niveau pour aller en secrétariat et comptabilité, du coup ils ne voulaient pas me prendre (en vente. J'étais pas vraiment contente parce que c'est comme si on me poussait vers quelque chose que je voulais pas faire » (Cycle 2) - « Métallerie ferronnerie, c'était mon dernier choix en fait et les premiers il y avait plus de place, secrétaire et petite enfance » (Cycle 3).

Lorsque les jeunes ont été orientés par défaut, faute de place ou absence de la filière souhaitée, ou qu'ils souhaitent se réorienter après un premier choix, cela s'avère très difficile voire quasi impossible : « quand j'allais voir la CPE, elle s'en foutait de moi » (Cycle 2) – « j'ai pas pu réussir à changer, on m'a dit qu'il n'y aurait pas de place et de finir l'année avec ça » (Cycle 3)

- **Une situation de harcèlement (5/16) qui touche en majorité des filles surtout dans le 3^{ème} cycle**

Fille, arrêt en 2^{nde} pro : " J'étais harcelée en fait, presque tout le temps. Et après, je me suis dirigée vers la CPE. La CPE faisait rien, donc du coup j'ai décidé de quitter en fait, et de voir ailleurs que le lycée » (Cycle 2).

Fille, arrêt en début de terminale pro : « les filles qui me harcelaient le plus, il y avait 5-6 filles (...) au début je m'entendais bien avec toutes les filles et après ça a dégénéré (...) je ne venais plus au lycée du tout, du tout, du tout (...) Ensuite, je suis revenue au lycée un mois après. Le jour où je suis revenue, les filles de ma classe ont appelé des filles de l'extérieur et elles m'ont agressée physiquement (...) Ma mère est venue au lycée. Les filles-là ont été en conseil de discipline mais sans plus. Elles n'ont pas été exclues, rien du tout. Et là, du coup, j'ai dû quitter le lycée parce que je ne voulais plus rester là-bas » (Cycle 3).

Fille, arrêt en 1^{ère} pro : « En gros, j'étais tout le temps en conflit, et ça m'a perturbée (..) « Voilà. En fait, c'est comme si j'étais exclue et ben j'arrivais plus en fait. Il y avait beaucoup trop d'histoires en un an, et je me suis dit faut que j'arrête » (Cycle 3).

Fille, arrêt en milieu de terminale pro : « j'aimais pas le lycée du tout, parce qu'il y avait deux ou trois petites complications des fois, deux trois petits conflits donc je n'aimais pas (..) j'aime pas être en groupe tout le temps » (Cycle 3).

Garçon, arrêt après son BEP commerce contre l'avis de ses professeurs : « C'est aussi pour cette raison que je voulais quitter le lycée » (Cycle 3).

- **Le fait de ne pas aimer l'école (5/16) et surtout de devoir rester assis longtemps et écouter les professeurs** : "J'aime pas rester assis, je préfère bouger. Parce que l'école il faut s'asseoir et écouter" (Cycle 2) - « J'ai jamais aimé l'école. C'était le fait de rester assis sur une chaise, de rester tout le temps à la même place et d'écouter la personne parler ». (Cycle 1) - " L'école, c'était être assis sur une chaise et regarder le tableau » (Cycle 1) – Les 5 jeunes ont quitté le système scolaire à 16 ans.

D'autres raisons, plus minoritaires ont incité les jeunes à quitter le système scolaire. Elles peuvent se surajouter aux précédentes :

- **Une distance trop importante par rapport au lieu de stage ou de formation** : « J'aimai bien les stages mais j'étais obligé d'aller de Sainte-Marie à Salazie. C'était fatiguant, fallait que je prenne trois bus depuis chez moi. Je prenais le premier bus pour arriver là-bas à l'entreprise à 7h. Obligé je prenais le premier bus à 5h, si je ratais ça j'arrivais en retard à l'entreprise » (Cycle 1) – « En fait, le lycée c'était trop loin à Saint-Paul et moi je veux pas dormir là-bas, moi je veux rentrer chez moi » (Cycle 2).
- **Des difficultés scolaires** : « Déjà, j'ai des difficultés. Et j'arrivais pas du tout à suivre les cours ». (Cycle 1) - « en 5ème, 4ème, 3ème, j'ai commencé à ... j'étais un peu ... je faisais des bêtises (...) j'écoutais pas, je parlais à mes camarades, j'écoutais pas le professeur en fait (...) mais pas tout le temps » (Cycle 3).
- **Des difficultés avec des professeurs** : « en formation de géomètre (..) parce que je m'ennuie beaucoup, les profs se prenaient comme des dieux, voilà, ça me faisait chier... » (Cycle 1) – « les professeurs ils étaient bizarres, ils criaient (..) on peut crier sur moi deux, trois fois, mais pas tout le temps » (Cycle 3).
- **Des difficultés relationnelles en stage** : « J'étais en CFA mécanique auto (..) ça me convenait mais dans l'entreprise où j'étais il n'y avait pas d'entente. Il me prenait comme si c'était moi son esclave en fait. Après j'ai quitté » (Cycle 1) – « Après, j'ai pas fini mon stage jusqu'au bout, et il (le patron) m'a mis dans le petit cahier que je lui manquais de respect et tout et tout. » (Cycle 1)
- **Des difficultés de comportement parfois liées à des difficultés familiales** : « J'ai quitté le lycée parce que je foutais beaucoup de merde aussi (..) Pas que au lycée, pas que à la maison, pas que dehors, un peu partout je foutais la merde, voilà » (Cycle 1) – « il y a un certain moment, je suivais plus et j'étais un peu en dehors parce que des fois entre temps, j'étais chez la famille et autre temps, j'avais la tête ailleurs en fait » (Cycle 3).

Même s'ils sont minoritaires, quelques jeunes ont bien aimé la formation professionnelle qu'ils ont suivis, même par défaut, et ont poursuivi leurs études : « je me suis dit qu'au lieu d'arrêter l'école, je continue (..) c'est un peu dommage de pas demander aux gens ce qu'ils veulent faire » (Cycle 1).

■ L'inscription dans les dispositifs du service public de l'emploi

La préformation cible des jeunes qui ne sont ni en formation, ni en emploi. C'est effectivement le type de tous les jeunes qui intègrent la préformation JEM. On pourrait supposer qu'ils sont inscrits à la Mission Locale, au Pôle emploi ou aux deux.

Dans les faits, seule **une moitié des jeunes (16/30) est ou a été inscrite** dans une agence du service public de l'emploi (SPE). La **plupart sont majeurs (14/16)**. On compte un peu plus de jeunes inscrits au Pôle emploi (12) qu'en Mission Locale (10) et 7 jeunes sont inscrits simultanément aux deux.

L'autre moitié des **jeunes (14/30) n'est inscrite nulle part**. Elle compte **une majorité de mineurs (9/14)** et 3 jeunes majeurs de 18 à 20 ans. Sur les 11 mineurs, seuls deux mineurs sont inscrits dans le SPE.

Le fait qu'une forte proportion de mineurs ne soient pas inscrits à la Mission Locale interroge sur l'information et la communication faite auprès des jeunes par les établissements scolaires (conseillers d'orientation, professeurs, etc.) mais également sur la politique de communication ciblée du service public de l'emploi (actions, supports, messages, etc.) vis-à-vis à des jeunes et particulièrement des décrocheurs qui sont identifiés au sein de la commune.

Tableau n°15 - INSCRIPTION ANTERIEURE DES JEUNES DANS DES DISPOSITIFS DU SERVICE PUBLIC DE L'EMPLOI

Inscription SPE	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Mission locale Garantie Jeunes	7	0	3	1	3
Mission Locale (avec ou sans PACEA)	3	2	0	0	2
Pôle Emploi	12	3	3	5	1
Simultanément ML et PE	7	2	3	1	1
Jeunes inscrits dans le SPE	16	3	3	5	5
Sans rien	14	4	5	2	2

Dans le 1^{er} cycle, 3 majeurs sont inscrits au pôle Emploi, dont deux 2 jeunes de 18 et 20 ans qui sont également inscrits à la Mission locale, la 3^{ème} étant une mère de famille de 27 ans trop. Le groupe compte par ailleurs 4 jeunes mineurs de 16 ans (2 jeunes) et 17 ans (2 jeunes) qui ne sont inscrits nulle part.

Dans le 2^{ème} cycle, 3 jeunes majeurs (19 ans, 19 ans et 20 ans) sont inscrits simultanément en GJ à la Mission Locale et au Pôle Emploi. Les cinq jeunes restant ne sont inscrits nulle part : il s'agit de 4 mineurs (1 de 16 ans et 3 de 17 ans) et une jeune majeure de 18 ans.

Dans le 3^{ème} cycle compte beaucoup plus de jeunes inscrits dans le SPE sur les 7 jeunes, 5 (1 mineur et 4 jeunes majeurs) sont inscrits à Pôle Emploi. Un des jeunes majeurs est inscrit simultanément à la Mission Locale où il est en fin de Garantie Jeunes. Une mineure de 17 ans et un majeur de 20 ans ne sont inscrits nulle part.

Enfin, dans le dernier cycle la majorité des jeunes (5/8) ont été ou sont inscrites à la Mission Locale : une mineure de 16 ans et une jeune maman de 20 ans, 2 jeunes majeures de 18 et 20 ans dont une est aussi inscrite au PE et qui ont arrêté ou démissionné de la Garantie Jeune 3 mois avant l'entrée en préformation JEM et enfin 1 jeune qui a été accepté en GJ juste avant de s'inscrire dans la préformation. Le groupe est complété par 3 jeunes majeurs de 18 à 20 ans qui ne sont inscrits nulle part.

■ Les trajectoires professionnelles

Les trajectoires professionnelles ne sont connues que pour les 22 jeunes des trois 1^{ers} cycle et 2 jeunes du 4^{ème} cycle. Il est difficile de catégoriser finement ces trajectoires sur un aussi petit nombre de jeunes. Toutefois, **on peut distinguer deux catégories de jeunes** : des jeunes mineurs qui sortent tout juste du système scolaire et qui débutent leur parcours d'insertion et ceux qui ont quitté le système scolaire depuis une ou plusieurs années.

- **Les jeunes tout juste sortis du système scolaire (mineurs et majeurs)**

Certains, le plus souvent des mineurs, entrent très rapidement dans la préformation JEM après avoir quitté l'école : « Avant de quitter l'école, ben j'ai trouvé ça (la formation JEM) et après quand j'ai trouvé ça, ben là c'est pour ça que j'ai quitté l'école. » (Cycle 1, 16 ans, n'a pas fini son CAP) – « Après quand j'ai vu que cela ne m'attirait pas vraiment ben j'ai arrêté le CFA » (Cycle 1, 16 ans, n'a pas fini son CAP) - « Avant la rentrée de septembre cette année, je veux pas trop rester sans rien faire en fait. Tant que je peux faire quelque chose de mes journées, ça va » (Cycle 2) - « elle (la conseillère ML) m'a dit que j'étais trop jeune. Parce que de base, je voulais faire la Garantie Jeune. Mais elle m'a dit que j'ai que 16 ans (..) Donc du coup je fais ça (préformation JEM) et quand j'ai 17 ans je cherche une formation, et après la formation je fais la Garantie Jeune. » (Cycle 3, 16 ans, BEP).

D'autres sont déjà inscrits à la Mission locale avant leur entrée en préformation JEM mais n'ont pas réellement débuté de parcours d'insertion : « Quand j'ai quitté le CFA à Saint Pierre, on m'a dit que j'avais que 6 mois pour chercher un autre garage et tout, et comme les 6 mois étaient écoulés, mon dossier a été effacé (..) le dernier contrat que j'ai signé c'était un contrat où je devais recommencer tout le dossier » (Cycle 1, 16 ans) – « ils (conseillère Mission Locale) m'ont proposée la Garantie Jeune à cette époque-là mais j'étais pas encore prête pour ça. Du coup, ils m'ont proposée aussi quand ils avaient des offres (..) et ensuite j'ai essayé de chercher des formations, des entreprises, mais ça n'a jamais vraiment fonctionné ». (Cycle 3, 16 ans, arrêt en 2nde pro) -

- **Les jeunes sortis depuis plus d'un an du système scolaire**

Parmi les jeunes sortis depuis plus longtemps du système scolaire, les parcours sont diversifiés. Certains ont multiplié les expériences de stage, d'autres ont fait des missions d'intérim ou des petits boulots au noir. D'autres enfin ont eu l'opportunité de multiplier les stages dans le cadre de la Garantie Jeunes. Les exemples suivants retracent certains des parcours des jeunes depuis leur sortie du système scolaire.

Encadré n°4 - *EXEMPLES DE TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DEPUIS LA SORTIE DU SYSTEME SCOLAIRE*

Cycle 1 - Homme de 18 ans, arrêt en 2nde pro : passe un an sans rien faire après avoir interrompu sa formation : « j'ai essayé d'avoir mon CAP plâtrier, ça m'a dégoûté de ne pas avoir mon diplôme. Donc pendant un moment j'ai rien fait du tout » Puis s'inscrit à la Mission Locale et à Pôle Emploi. Intègre le PACEA mais les formations qu'on lui propose sont souvent trop éloignées de son domicile. Travaille au noir quelques mois en vendant des samoussas avant d'intégrer JEM.

Cycle 1 - Femme de 27 ans, arrêt en cours de BEP secrétariat et comptabilité (orientation par défaut) : elle tente de s'inscrire dans le BEP vente qu'elle voulait faire, au sein du même lycée « il y avait plus de places parce que c'était privilégié pour les élèves qui sortent du collège ». Elle fonde une famille puis tente de nouveau de se former à la vente en CFA, mais sans plus de succès « ben là, à un certain âge (22 ans), les entreprises, ils ne veulent plus ». Inscrite à Pôle Emploi depuis ses 20 ans elle fait beaucoup de missions d'intérim : « avec l'Intérim, j'ai fait beaucoup de la vente. Et après comme j'aimais le sport et tout, j'ai fait de la vente dans tout ce qui est basket, Intersport, des trucs comme ça ». Toujours très active dans recherche d'emploi. Elle est orientée vers la préformation par une amie qui travaille à ADESIR.

Cycle 2 – Homme de 19 ans avec un CAP Climatisation : après l'obtention de son CAP 2019, il s'inscrit à la Mission Locale et intègre la Garantie Jeunes pour rentrer dans la vie active : « je voulais pas faire un bac, je suis parti directement à la Garantie Jeunes ». Fait beaucoup de stages, notamment un dans la vente lui a plu. A une proposition de contrat dans la restauration mais a refusé car cela ne lui plaît pas. Il termine sa GJ puis ne fait rien durant l'année 2020 : « en fait j'avais ce projet de partir à l'armée ("comme je suis un sportif, pour me former"), soit de faire service civique, soit de m'engager. J'avais fait ma journée d'appel et j'avais commencé à faire des recherches. J'étais sur le site et tout pour me préinscrire mais je l'ai pas fait ». Il est orienté vers la préformation JEM à la mi -septembre 2020 par les animateurs du Centre social d'ADESIR qu'il fréquente depuis quelques mois.

Cycle 2 – Homme 19 ans. A suivi une filière pro dès la 3^{ème} : « j'ai pu faire plus de stages, découvrir des choses, visiter aussi des lycées pour voir ce qui pourrait m'intéresser ». A visité un lycée « dans la menuiserie et c'est ce qui m'a donné envie aussi de le faire (...) un métier qui m'a plu, oui (...) j'ai pu voir des choses différentes, j'ai fait en sorte de faire dans différentes entreprises pour voir différents modes de travail et globalement ça s'est bien passé ». Il quitte le lycée en 2019 après l'obtention de son Bac

pro menuiserie. Il a une opportunité d'emploi dans une entreprise mais les chantiers sont dans l'ouest, il n'a pas de permis et pas de famille pour le loger. Il est inscrit à la Mission Locale et à la Garantie jeune (PACEA) depuis novembre 2019. Il est orienté vers la préformation JEM en début du cycle 2 par un ami du quartier qui vient li aussi de commencer la préformation.

Cycle 3 – Homme 20 ans – N'a pas obtenu son CAP en peinture en bâtiments : "quand j'ai fini l'école (à 16 ou 17 ans ?) je suis parti postuler au RSMA pour EMC (employé de commerce en magasin) parce que j'avais fait des stages en magasin...des choses comme ça et je trouvais que j'aimais donc du coup après j'ai postulé au RSMA pour voir, j'avais peut-être une formation en plus dedans et avoir peut-être le permis (...) Et c'était pas bon (...) j'ai fait les inscriptions pour le RSMA. Mais comme ça a mal tourné des fois entre temps avec la famille. Et quand je suis parti là-bas, j'avais pas la tête aussi... »

Il s'inscrit une 1^{ère} fois à la Mission Locale à Saint -Leu pendant l'année où il est hébergé chez sa mamie. S'inscrit une 2^{ème} fois à la ML en 2021 à Sainte-Marie où il a déménagé chez son parrain qu'il ne voit jamais : « Avant ça, j'avais cherché une formation avec EDEMIA, ils m'ont dit de voir la Mission locale, que ça pourrait m'aider pour voir des centres de formation, des trucs comme ça, j'ai dit d'accord, je vais voir, et après j'ai appelé la Mission locale. Ils ont vu mon dossier, ils ont vu que j'avais déjà un dossier ouvert, et après ils ont mis en place, ils ont mis mon dossier ». Il est orienté vers la préformation JEM par la Mission Locale de Sainte-Marie.

Cycle 3 – Femme de 17 ans, arrêt à 17 ans en début de terminale pro vente : elle ne veut pas continuer en lycée où elle a été victime de harcèlement et va voir une conseillère d'orientation qui lui conseille "de faire des formations, des trucs d'apprentissage, elle voyait que je voulais plus aller au lycée". Elle s'inscrit en Mission Locale début février 21 "et j'ai eu un stage directement en restauration" sans passer par la formation au CV et Lettre de motivation « je savais déjà faire au collège et au lycée on nous avait déjà appris ». Elle Postule pour la GJ : « ils m'ont dit que ça prenait 3 semaines avant qu'ils rappellent. Mais les 3 semaines sont déjà passées et on m'a pas rappelée et j'ai commencé ici ».

Cycle 4 – Femme de 18 ans, arrête à 16 ans en 2^{nde} pro commerce : suite au rejet "violent" de son souhait de formation d'Agent sécurité incendie, métier qu'elle a toujours rêvé de faire : "ben les conseillers d'orientation, les professeurs, ils m'ont cassée mais d'une force. (..) j'ai laissé tomber totalement". Elle cherche sans succès une formation pâtisserie en CFA « parce que j'étais passionnée de pâtisserie ». Son frère de métropole lui donne un ultimatum : « 3 mois pour trouver un travail parce que comme j'ai arrêté l'école il a pété un câble et il m'a dit si les 3 mois-là j'ai rien, il m'envoie en France avec lui ». Elle ne trouve pas et rejoint son frère en métropole où elle herche de nouveau ans succès une formation pâtisserie en CFA. Elle fait des petits boulots pendant 6 mois : locks "pour les garçons du quartier", ongles "avec mes copines" et « baby-sitting ». Elle revient chez ses parents à La Réunion à 17 ans et s'inscrit à la Mission Locale où sa conseillère lui propose d'intégrer le dispositif (CFA) #Kiffetonprojet où elle reste 6 mois : « c'est une préformation avec le CFA et du coup et comme son nom l'indique ça nous aide à trouver notre projet. Et je cherchais toujours en pâtisserie et j'ai fait un stage à la Cardinale et j'ai pas aimé du tout parce qu'ils sont trop méchants là-bas (rire). Et du coup ça m'a dégoutée de la pâtisserie et j'ai arrêté". Elle fait d'autres stages dans #Kiffetonprojet : "en agent d'accueil, en vente en fait j'ai accumulé les stages (...) j'ai fait tellement de stages que j'oublie Elle intègre la Garantie Jeunes à 17 ans mais elle a des difficultés à trouver les stages qui lui plaisent « je cherchais dans l'accueil, un peu dans la vente...(..) en fait on nous envoyait tous en même temps, du coup il y avait plusieurs personnes... ». Suite à des soucis de mobilité depuis les hauts de Sainte-Marie elle démissionne de la GJ sur le conseil de la Mission locale pour pouvoir se réinscrire plus tard. Elle intègre la préformation JEM à 19 ans après quelques mois d'arrêt, orientée par une personne de sa famille qui travaille au Centre social d'ADESIR.

5.2. Le regard des jeunes sur leurs qualités-capacités-limites à l'entrée de la préformation

Lors des entretiens de début de cycles, nous avons demandé aux jeunes quels étaient leurs points forts et leurs points faibles. Malgré quelques difficultés à s'exprimer sur ce sujet, la plupart ont répondu, même s'il leur est beaucoup plus facile d'identifier leurs difficultés que leurs points forts.

Schéma n°3 - Perception par les jeunes de leurs points forts et points faibles

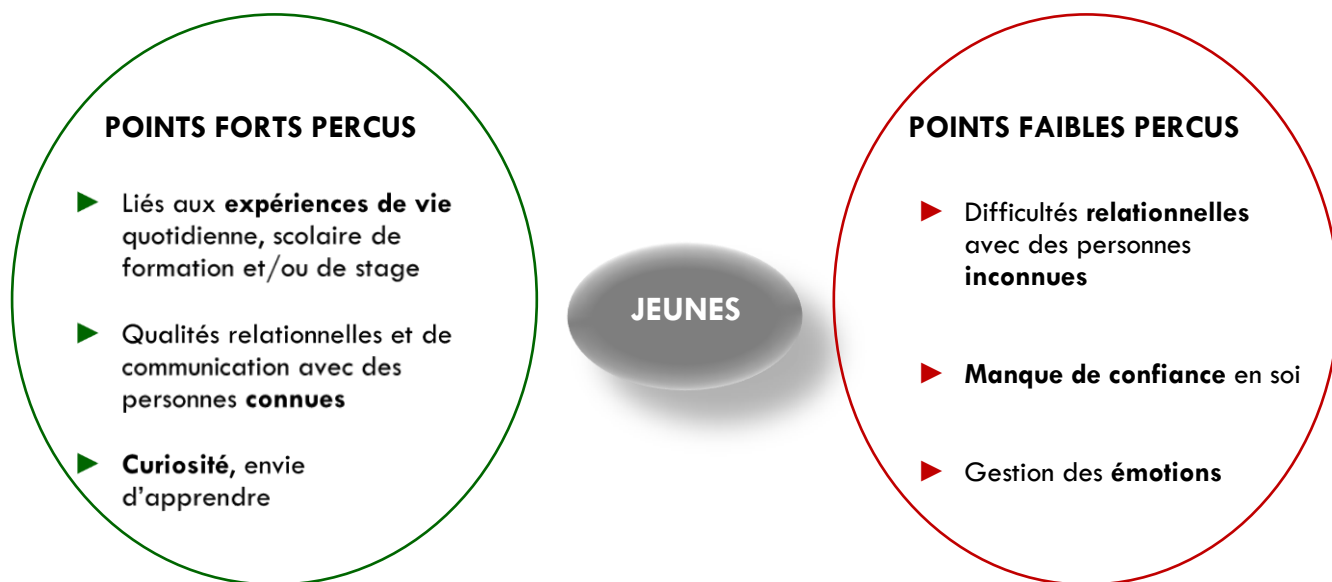


Tableau n°16 - PERCEPTION PAR LES JEUNES DES TROIS 1ERS CYCLES DE LEURS POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES

Points forts	Nbre	Points faibles	Nbre
Compétences ou atouts liées à l'expérience : de vie quotidienne, scolaire, de formation et/ou de stage professionnel	14/22		
Qualités relationnelles et de communication avec des <u>personnes connues</u> : convivialité, facilité de contact et de communication, sociabilité, serviabilité, générosité	14/22	Difficultés relationnelles avec les <u>personnes inconnues</u> : manque de confiance en les autres (5) difficulté de communication (3), timidité ou évitement (2)	10/22
Curiosité, l'envie d'apprendre et la capacité à demander des explications	8/22	Gestion des émotions : énervement, prise de tête, impatience, mauvaises réactions quand fatigue ou stress	8/22
Capacité à s'adapter à une situation nouvelle et pour parler à des personnes nouvelles	5/22		
Confiance en soi	5/22	Manque de confiance en soi	9/22
Points forts liées à la pratique d'un sport	4/22		
Et de façon plus marginale :		Et de façon plus marginale :	
Capacité à apprendre de ses erreurs	2/22	Manque de motivation	3/22
		Manque d'autonomie	3/22
		Timidité ou manque de confiance en soi sur le plan professionnel	2/22

Selon les jeunes, leurs principaux atouts sont surtout liés aux compétences qu'ils ont acquises au cours de leurs expériences, et à leurs qualités relationnelles avec des personnes connues et dans une moindre mesure à leurs capacités à s'adapter à des situations nouvelles et enfin à leur confiance en eux.

Leurs principaux points faibles sont la gestion des émotions négatives, leur manque de confiance en eux parfois lié à des expériences de harcèlement ou des difficultés familiales ainsi que leur difficulté à aller vers des inconnus et à communiquer avec eux.

■ **Les points forts perçus par les jeunes des trois 1ers cycles : catégories et exemple de verbatim**

• **Les compétences ou atouts liées à l'expérience : de vie quotidienne, scolaire, de formation et/ou de stage professionnel (10/15)**

Cycle 1 (4/7) : « Tout ce qui se casse, j'aime réparer. Faut que ça refonctionne, faut que ça remarche, la mécanique j'adore la mécanique. » - « le seul truc que je sais faire c'est plâtrier-plaquiste, ça c'est l'expérience que j'ai eue » « Organisation, beaucoup, surtout des boums. Des sorties. Aller à la plage et tout » - « Organiser des sorties vélo »

Cycle 2 (6/8) : les atouts sont davantage de type professionnel, pour les jeunes du 2ème cycle qui sont davantage diplômés dans la filière professionnelle : « la cuisine et les enfants, c'est les seuls où j'arrive bien à me débrouiller » - « Je ne suis pas parti à l'école mais j'arrive à prendre des décisions, à faire à manger, tout ce qui est nécessaire dans la vie » - " « Je suis quand même assez assidu dans mon travail. Aussi je sais travailler en équipe et généralement je suis ponctuel, j'essaie de bien m'exprimer dans mon travail pour bien me faire comprendre » - « La polyvalence, j'ai fait beaucoup de stages » - « Quand on me donne un travail, je me focalise sur mon travail. Je pense pas à d'autres choses. Je fais ce qu'il me demande » - « Les conseils aux clients, le CV, la lettre de motivation, préparer un entretien » - « Je peux aller voir un patron et demander un stage ».

Cycle 3 (4/7) : « Je suis tout le temps actif, et je cherche toujours un objectif en fait pour aller vers mon but. Je suis fier parce que j'arrive à faire des choses, ça me donne pas vraiment la réussite, mais l'opportunité de voir comment s'en sortir » - « Mener un groupe, parce qu'en fait j'ai toujours aimé ça » - « Organisateur et j'aime bien être le leader et ponctuel, très ponctuel même ».

• **Les qualités relationnelles : convivialité, facilité de contact et parfois de communication, sociabilité, serviabilité (8/15) (surtout avec des personnes connues)**

Cycle 1 (4/7) : « On m'appréciait beaucoup (..) que j'étais une personne bien déjà et que j'étais toujours à l'écoute des personnes » - « Je suis de bon cœur avec les gens, j'aime faire de bons gestes, mais pas avec n'importe qui » - « Je suis rigolo, je suis à l'écoute et j'aime aussi donner un coup de main ». » J'aime bien parler avec les gens, surtout quand je vois que ça marche et tout ».

Cycle 2 : (4/8) : Dans ce cycle, davantage de jeunes ont fait des stages en formation professionnels ou dans le cadre de la Garantie Jeune : « Je pense qu'on m'apprécie parce que je suis sympa, j'aime bien discuter avec mes camarades tout ça, je suis toujours dans la joie comme je dis. Je suis sociable" – « Je suis sociable, je parle bien avec tout le monde (..)il faut vraiment me pousser à bout pour que je m'énerve » – « je suis sociable, j'ai une bonne entente collective ».

Cycle 3 : (4/7) « Courageuse » - « Très sociable, j'aime aider les gens qui sont dans le besoin, très respectueuse aussi ». – « (Je suis) tout le temps souriante mais quand je veux dire quelque chose qui ne me plaît pas, je ne passe pas par quatre chemins » - « Je suis gentil, et généreux. J'aime donner, moqueur. J'aime aider aussi et respectueux ».

• **La curiosité, l'envie d'apprendre et de faire et la capacité à demander des explications (7/15)**

Cycle 1 (2/7) : « Moi je prends des initiatives. Si je sais pas, je vais voir les gens du coin, je m'informe. Avant j'étais très timide » - « J'aime apprendre, découvrir les choses et tout »

Cycle 2 (5/8) : "Je suis un peu curieux dans le travail. Quand je vois faire je demande toujours" « Je demande et je refais » - « Je suis curieux aussi, si jamais je comprends pas quelque chose je demande à quelqu'un de me réexpliquer". « Je communique facilement ».

- **La capacité à s'adapter à une situation nouvelle et pour parler à des personnes nouvelles (5/15)**

Cycle 1 (3/7) « Dans cette formation par exemple, je me suis adaptée vite fait avec les autres en fait, c'est beaucoup, une grande différence d'âge pour moi » - « J'essaie de me débrouiller tout seul (..) J'ai un peu peur mais on m'a dit que la peur il faut toujours l'affronter »

Cycle 2 (2/8) : « au début c'était difficile pour moi. Mais après, quand j'ai fait mon stage, ben après, au fil des jours, je me suis adaptée en fait, de parler avec des gens que je ne connaissais pas" - « je m'adapte assez vite dans un nouvel environnement »

Cycle 3 : « je m'intègre facilement ».

- **La confiance en soi (5/15)**

Cycle 1 (3/7) : « Oui, j'ai confiance en moi » - « J'ai beaucoup confiance en moi. Chose que j'avais pas du tout (Lors d'un entretien a un déclic et se dit qu'il faut travailler ça) c'est le sport aussi qui m'a rendue confiance » - « Avant c'était un peu dur la confiance, mais dès que j'ai acquis de la confiance en moi, j'ai dépassé ma timidité, ben ça m'a encore plus conforté, j'ai encore plus pris confiance en moi qu'avant. Donc du coup je suis posé" .

Cycle 2 (2/8) : « la confiance avant pas trop mais au fur et à mesure j'ai de plus en plus confiance en moi" »

- **Les points forts liées à la pratique d'un sport (4/15) : Confiance en soin, gestion des émotions négatives, efforts, persévérance, organisation, leadership, engagement collectif**

Cycle 1 (2/7) : « C'est le sport qui m'a rendue confiance » - « Quand j'étais petit, je pouvais pas gérer ma colère. Mais maintenant je vais faire mon footing après quand je reviens je suis calme ».

Cycle 2 (2/8) : « Garder son corps en bonne santé et arriver à son objectif » - « L'effort et la persévérance ».

- Enfin, sont également mentionnés de façon marginale dans le cycle 1 la **capacité à reconnaître et d'apprendre de ses erreurs (2/15) :**

« Quand je me trompe, je m'excuse » - « J'ai appris des choses et j'ai appris des mauvaises choses, j'ai rencontré des mauvaises choses. Maintenant j'apprends de mes erreurs et j'essaye de me relever de mes erreurs, c'est juste ça ». (Cycle 1)

- **Les points faibles perçus par les jeunes : catégories et exemple de verbatim**

- **La gestion des émotions (8/15)**

Cycle 1 (4/7) : « Je suis un gars qui a gros cœur (s'énerve facilement) » - « Les personnes con, ça m'énerve (..) les personnes, tu vois, qui essayent de commander les autres alors qu'on a trouvé la bonne réponse. Et tu veux faire le fort devant nous parce que tu es la personne la plus forte dans le réseau, voilà... tu comprends ? C'est un peu chiant, juste ça. C'est les parents qui se croient forts ou les profs ou les patrons » - "J'ai un gros cœur mais je m'énerve vite. (..) Je dirais un petit peu bipolaire. Ben je change d'humeur. Je rigole et tout d'un coup deux minutes après je me mets en colère." - « Je suis très borné. Quand on me dit un truc et que je sais que j'ai raison, je vais aller jusqu'au bout (..) des fois j'avais tort, vraiment (..) C'est des prises de têtes tout le temps et après ça fait des problèmes. J'essaie de diminuer mon côté borné ».

Cycle 2 (4/8) : « Je m'énerve facilement. Quand quelqu'un m'énerve, je crie. Je sais pas contrôler mes émotions » - « Mon principal défaut c'est l'impatience, et c'est ça qu'il faut que je travaille" – « De temps en temps je peux être agaçant, ça je reconnais. Quand je suis fatigué je le montre mais de la mauvaise manière » - « Je peux vraiment m'énerver et c'est ça qui est un peu chiant avec moi ».

- **Le manque de confiance en soi (5/15)**

Cycle 1 (3/7) : « Je doute beaucoup. Je doute beaucoup. Même déjà, avant de venir, je crains un peu. Par exemple, le premier jour pour venir à la formation là ...J'étais obligé d'appeler quelqu'un de confiance. J'ai eu peur » - « si j'ai trouvé un travail, un emploi, déjà je vais penser que j'ai des difficultés, je ne sais pas s'ils vont m'accepter » - « Le problème, c'est que je suis un peu perdu...je suis en phase ado, je comprends pas trop ce que je fous là, tout ça là. Je réfléchis beaucoup trop, et voilà ! »

Cycle 2 (2/8) : « J'ai pas trop confiance en moi, mais voilà » - « Non je manque de confiance ».

- **La difficulté à aller vers quelqu'un d'inconnu (5/15) :**

Cycle 1 (2/7) : « Dans chaque entreprise où j'étais, c'étaient les autres qui venaient vers moi. Parce que y avait mon côté timide » - « Je préfère rester tout seul (..) Quand je viens de voir quelqu'un, je suis pas trop en confiance avec lui. Je m'attache pas aux autres ».

Cycle 2 (3/8) : « J'aime pas lier des liens avec des personnes » - « Quand je vois que je me sens bien ben ça va, je suis pas timide. Quand c'est des gens que je connais pas et que c'est moi qui dois aller vers eux, un petit peu » - « Des fois, j'aimerais bien aller faire des choses mais quand je suis toute seule, des fois j'arrive pas, à aller vers des gens que je ne connais pas. C'est un cap en fait ».

- **Deux autres types de points faibles à travailler sont mentionnés de façon marginale :**

Les difficultés à communiquer et/ou à exprimer sa pensée (2/15) : Cycle 1 (2/7) : " Je m'en sors pas très bien. Voilà ! Peut-être je pense d'une autre manière mais j'arrive pas à dire cette manière alors je le dis d'une autre façon mais en fait c'est pas moi " - « Si je vois que la personne en face elle peut parler, ben ça va je vais taper la discussion, mais si je vois elle-même elle ne veut pas bouger, elle ne veut pas parler, ben je la laisse dans son coin ».

Le manque d'autonomie pour faire les bonnes démarches au bon moment (2/15) : Cycle 2 (2/8) : « Après autonome, je suis pas trop (...) vu que je suis entourée de mes frères et sœurs, c'est un peu ... comment dire ... je découvre un peu ce qu'est d'être seule en fait, de faire des choses seule » - « Moi, je suis chez moi mais je paie rien. Je mange, je dors »

5.3.Motivations, attentes et perspectives/projets des jeunes à l'entrée de la préformation

■ Les projets professionnels et/ou de formation

Un peu moins de la moitié des jeunes (14/30) a une idée assez précise du métier ou de la formation dans laquelle ils aimeraient s'engager. Pour un peu plus d'un quart des jeunes (8/30) le projet reste flou avec des hésitations entre plusieurs orientations professionnelles qui n'ont parfois rien à voir et dont certaines semblent fragiles. Les 8 derniers jeunes disent n'avoir aucune idée de ce qu'ils veulent faire plus part.

■ Les motivations et attentes

Au moins la moitié des jeunes expriment leur envie de découvrir d'autres métiers. Ils ne sont plus aussi sûrs des choix qu'ils ont fait plus jeunes et pour certains, les expériences de stages dans d'autres domaines ou secteurs (via notamment la Garantie Jeune ou l'intérim pour certains) leur ont également ouvert des perspectives qu'ils n'imaginaient pas auparavant.

Trois grandes catégories ressortent du discours des jeunes. En 1^{er} lieu les motivations et attentes liées au projet professionnel (trouver sa voie, faire l'expérience de la vie active, faire quelque chose en attendant la concrétisation de son projet). En second lieu les motivations liées à l'autonomie financière (ne dépendre de personne, vivre sa vie, passer son permis, aider sa famille). Et enfin celles liées à l'acquisition de compétences jugées nécessaires à l'insertion professionnelle. Ce dernier type de d'attentes concerne essentiellement les jeunes du cycle 2, globalement plus avancés dans leur parcours professionnel.

Encadré n°5 - LES DIFFERENTES MOTIVATIONS ET ATTENTES DES JEUNES

PROJET PROFESSIONNEL

- Découvrir de nouveaux métiers et trouver sa voie
 - « En fait je sais pas trop quoi comme travail je veux faire » (Cycle 1)
 - « Je voulais changer un peu pour regarder un peu ce qu'il y a d'autre comme travail, même si j'aime beaucoup l'électricité » (Cycle 2)
 - « Je voulais que ça m'aide surtout après à trouver une formation. » (Cycle 4)
- Découvrir la vie active ou attendre la concrétisation de son projet
 - « Je veux découvrir la vie. Je veux voir comment c'est » (Cycle 1)
 - « Là je suis dans la formation en espérant qu'ils (l'armée) me contacteront après » (Cycle 2)
 - « Je faisais rien et je recherchais un emploi alors je suis venue » (Cycle 3)
 - « Je voulais que ça m'aide surtout après à trouver une formation » (Cycle 4)
- Ne pas rester à rien faire, retrouver un but et ne plus perdre de temps
 - « J'ai perdu deux ans. La première année parce que le travail des samoussas et après j'ai fait n'importe quoi (Cycle 1)
 - « Je préfère faire des formations, faire des ateliers et tout que de rester à la maison à rien faire » (Cycle 2)
 - « Je me suis dit comme j'ai rien à faire, pourquoi pas » (Cycle 3)

VOLONTE DE PROGRESSER Dans certains domaines

- Développer des compétences formelles et informelles
 - « Je ne sais pas faire les papiers toute seule, il faut quelqu'un qui est avec moi et maman peut pas m'aider, tout ça » (Cycle 2)
 - « M'exprimer mieux (...) M'améliorer dans le travail d'équipe et la cohésion de groupe » (Cycle 2)
 - « Communiquer avec des gens que je ne connais pas » (Cycle 2)
 - « Moi j'aimerais juste, comment dire ça, avancer. Pas rester sur place. Prendre confiance en soi, mieux s'exprimer » (Cycle 2)
 - « J'aimerais avoir confiance en moi, me libérer, me lâcher parce que j'ai beaucoup de poids sur les épaules, beaucoup de problèmes ». (Cycle 3)
 - « Être plus confiant et plus encore motivé encore pour aller vers d'autres choses » (Cycle 3)
 - « Être plus confiant et plus motivé pour une formation ou un travail ». (Cycle 3)
- Découvrir des domaines en particulier
 - « Ils m'ont dit que j'allais apprendre un truc que j'aime bien, l'informatique. Voilà, du coup, je vais apprendre encore beaucoup de choses. Du coup, j'ai dit je suis partant pour le projet » (Cycle 2)

AUTONOMIE FINANCIERE (partielle ou totale)

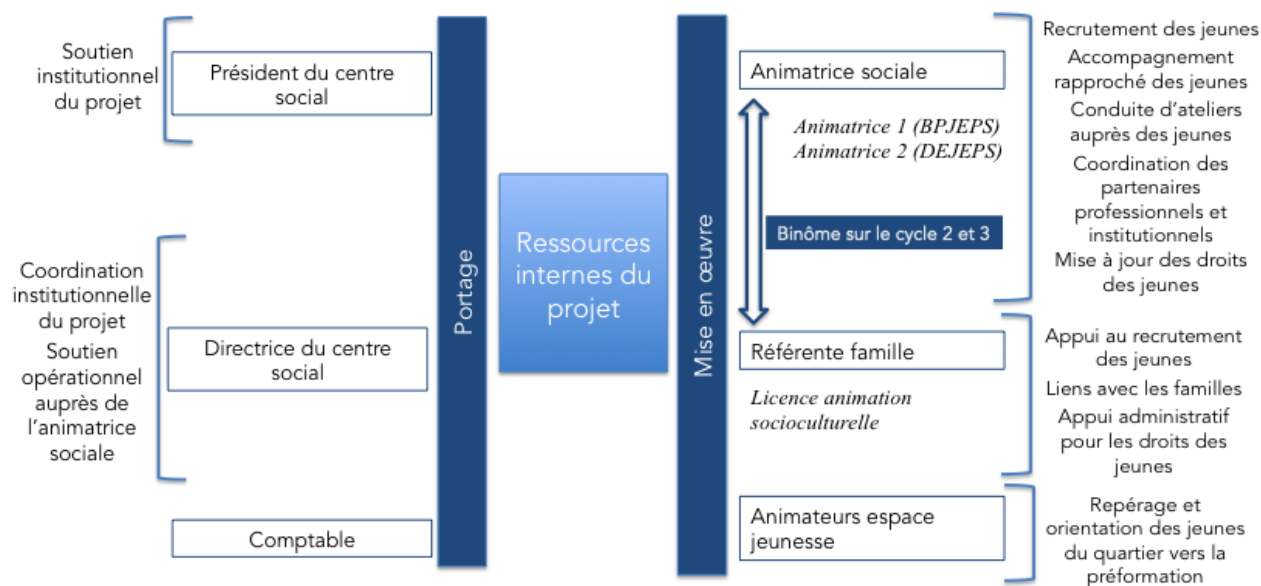
- Être rémunéré pour faire avancer ses projets et aider sa famille
 - « Au moins avec un petit contrat d'apprentissage ou un contrat pro si Dieu le veut bien, mais je ne voudrais pas sortir de la formation sans rien (...) si je suis là c'est pour un but » (Cycle 1).
 - « Le permis parce que si y a pas de permis, y a pas de boulot » (surtout quand le jeune habite loin) Cycle 2)
 - « Maman c'est elle qui gère tout. Y a personne qui travaille dans la maison, et y a que moi qui cherche un travail pour aider maman (...) mettre un peu de côté pour moi et un peu pour aider maman » (Cycle 2)
- Gagner de l'argent pour pouvoir être autonome et vivre sa vie sans plus dépendre de personne
 - « Putain, faut un travail quand même, parce que il faut que je paye mon appart ! (...) parce que je veux être tout seul moi, je suis fatigué rester avec la famille tout ça là je veux être tout seul, un appart" (...) Pour avoir mon chez moi, sans les parents, personne qui m'énerve, moi qui paye les factures » (Cycle 1)
 - « Mon objectif c'est de trouver un travail et mon permis. D'avoir un logement, n studio » (Cycle 3)
 - « Avoir mon permis et d'avoir un chez moi aussi » (cycle 3) (jeune avec difficultés familiales)

6. La conduite du programme JEM : acteurs, rôles & responsabilités, pilotage et coordination

6.1. Les ressources internes du projet : un centre social comme porteur

■ Cartographie des ressources internes du projet

Schéma n°4 - Cartographie des ressources internes effectives du projet



■ Les ressources internes du projet : répartition et représentation des rôles et missions

La répartition des rôles sur le projet JEM semble claire et partagée par les deux ressources principales du projet : la responsable du centre social et l'animatrice sociale.

La responsable du Centre social ADESIR, qui porte plusieurs activités à destination des jeunes et des familles, a imaginé et construit le projet JEM avec son originalité en 4 cycles, en a défini les bénéficiaires, les objectifs, les contenus, et les partenaires : « Elle a la vision globale » (Animatrice sociale). Elle rédige les conventions, en fait des adaptations si nécessaires et intervient autant que de besoin au niveau des partenaires institutionnels pour débloquer des situations ou faciliter l'insertion des jeunes : « Elle fait la coordination vraiment avec les partenaires institutionnels quand je vois que je ne peux plus faire avancer les choses, ça se passe à son niveau » (Animatrice sociale).

Elle gère l'aspect administratif et financier des partenariats : « les conventions, les avenants, les rémunérations et la mise en paiement » (Responsable). Elle participe également aux entretiens de recrutement des jeunes.

L'animatrice sociale assure la mise en œuvre opérationnelle du projet auprès des jeunes et des partenaires : « Elle maîtrise le projet dans toute sa dimension, aussi bien auprès du jeune que des partenaires. Elle gère la coordination et l'animation partenariale » (Responsable) - « Moi j'ai la main sur la gestion des interventions, les compétences des jeunes, faire le lien, ce qu'il faut accentuer avec le jeune, les absences » (Animatrice sociale – en cours de cycle 2). Pour résumer, elle assure le recrutement des jeunes, la mise à jour de leurs droits, leur suivi rapproché tout au long de la préformation, anime des ateliers et coordonne le partenariat avec les intervenants pédagogiques et de stages.

Selon la responsable, tous les animateurs du Centre social ont la même fiche de poste. Le projet JEM démarre avec la 1^{er} animatrice (diplôme BPJEPS), positionnée jusque-là sur les actions d'animation jeunesse du Centre social. Sa fiche de poste n'est pas modifiée lorsque qu'elle intègre le projet JEM. A l'arrivée de la 2^{ème} animatrice sociale (diplôme DEJEPS), la fiche de poste reste identique : « C'est la fiche de J. (1^{ère} animatrice sociale) que j'ai recopiée. Je dois faire un avenant par rapport au FEJ (..) c'est évident qu'elle peut pas faire tout ça » (Responsable). Ce qui est confirmé par l'animatrice sociale : « Sur ma fiche de poste (..) j'avais 4 ou 5 missions, mais par rapport au FEJ on voit que la coordination demande plus de temps et que je ne peux pas faire d'autres missions ». Les évaluateurs n'ont pas eu connaissance de cette fiche de poste.

Les missions spécifiques de l'animatrice sociale relative au projet expérimental JEM, pour lequel il n'existe pas de précédent, ne semblent pas avoir été formalisées ni précisément définies dans leurs attendus et leur périmètre. Aussi bien dans leur dimension partenariale (prestataires et partenaires institutionnels) que dans leur dimension d'accompagnement de jeunes aux profils complexes. L'animatrice sociale est face à des jeunes qui cumulent de multiples difficultés : de communication, d'expression, de posture, de confiance en soi, mais souvent aussi financières, administratives, familiales et affectives. Comme le confirme la responsable, « il y a beaucoup de jeunes fracassés ».

Assurant le fil rouge de la préformation JEM, elle est présente quotidiennement auprès d'eux : pour l'accueil à chaque demi-journée de préformation, pendant une grande partie des interventions des prestataires (n'ayant pas de bureau, elle partage la salle commune avec les jeunes et les intervenants), durant les ateliers spécifiques qu'elle anime auprès des jeunes (RAI, cohésion de groupe, projet collectif, sorties) dans le suivi des démarches administratif et du projet de chaque jeune et lors des bilans individuels. Elle est également présente lors du stage d'immersion de 3 semaines, partageant à cette occasion leur quotidien.

Quel(s) positionnement(s) pour l'animatrice sociale ? L'image qu'elle utilise pour décrire son rôle est parlant : « si j'étais dans l'éducation nationale, je serais à la fois principale adjointe, gestionnaire, prof, surveillante et infirmière ». Elle souligne la grande difficulté à tenir tous ces rôles et en questionne la pertinence. Où est la limite entre l'écoute et le soutien psychologique ? Entre la bienveillance de l'animatrice et celle de la « grande sœur » ou de la « maman » que les jeunes souhaiteraient qu'elle soit ? Comment s'adapter à chaque groupe ? Comment ajuster son positionnement ? Comment savoir s'il est pertinent ? Avec les jeunes de la 2^{ème} session, elle estime avoir joué le rôle de « confidente » alors que dans le cycle 3 « les jeunes avaient besoin d'une aide psy. Il y avait des choses lourdes qui impactaient leur confiance en soi, leur motivation et leur implication » (Animatrice sociale).

Au-delà de l'aspect administratif et réglementaire, la fiche de poste et de mission aurait gagné à être utilisé comme un outil de réflexion partagé sur le positionnement « juste » de l'animatrice sociale. Mais aussi les différentes modalités de réponses à activer (qui ? comment ? en interne ? en externe ?) pour faire face aux multiples besoins des jeunes pour se construire et se projeter dans un projet personnel et professionnel.

■ Evolution au cours des cycles des ressources internes du projet

Tableau n°17 - RECAPITULATIF DES RESSOURCES INTERNES MOBILISEES AU COURS DES QUATRE CYCLES.

Ressources	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Responsable centre social (porteur JEM)	✓	✓	✓	✓
Animatrice sociale 1 (BPJEPS)	✓ (1 mois)	✗	✗	✗
Animatrice sociale 2 (DEJEPS)	✓ (5 mois)	✓	✓	✓
Référente famille ADESIR	✓ Ponctuellement	✓ Régulièrement	✗	✗
Animateurs espace jeunesse ADESIR	✓	✓	✓	✓
Comptabilité	✓	✓	✓	✓
Total des ressources affectées	5	5	4	4

▪ **Les cycles 1 et 2 mis en oeuvre par un binôme animatrice sociale – référente famille**

La première mise en œuvre (cycle 1) est confiée à une animatrice sociale (diplôme BPJEPS) salariée depuis 4 ans de la structure qui a une très bonne connaissance du quartier et des jeunes par le biais des OVVV (L'Opération Ville Vie Vacances), sorties et animations diverses à destination des jeunes et des familles. Cette première animatrice quitte ses fonctions un mois avant le premier confinement.

La référente famille d'Adésir, en transversal de toutes les activités du centre social, la remplace sur des actions ponctuelles jusqu'au confinement : « *Je ne suis pas intervenue beaucoup parce qu'ils avaient des périodes de stage aussi à ce moment* ».

La 2^{ème} animatrice sociale (diplôme DEJEPS) prend le relais après les deux mois de confinement à la mi-mai 2020 et restera jusqu'à la fin du cycle 4.

Prendre le relais est difficile dans la mesure où elle découvre tout : le quartier, les jeunes, les familles, le programme ainsi que les partenaires. La référente famille et la responsable JEM viennent en appui et en soutien dans un contexte de forte démobilité des jeunes : « *Quand j'ai pris la main, j'étais accompagnée par D. (Référénte famille) sur les deux premières 1/2 journées pour faire le relais. D. (Référénte famille) et S. (Responsable) m'ont présentée le groupe, le projet. D. avait continué de faire le suivi pendant le confinement (prise des nouvelles)* » (Animatrice sociale).

La situation sanitaire et l'arrêt de la préformation ont un impact négatif sur la motivation des jeunes : « *Avec le confinement, ça a été très, très compliqué de raccrocher les jeunes et les familles par conséquent. Et c'est vrai que, naturellement, on en est venu, parce que nous on a beaucoup de liens qui sont faits effectivement avec les familles, ça ne concerne pas uniquement les enfants et les ados. Il a été à un moment nécessaire que j'intervienne, ça a commencé avec des entretiens. Ensuite ben de fil en aiguille, j'avais toujours les liens qui étaient faits avec moi puisqu'on a quand même les parents à voir* » (Référénte famille).

Dans ce 1^{er} cycle, la responsable du Centre Social intervient également ponctuellement auprès des jeunes pour des urgences ou pour recadrer des propos et attitudes individuels et/ou collectifs dans la dernière partie du cycle 1 : « *Elle est venue en soutien avec D. pour parler aux jeunes.* » (Animatrice sociale)

Si l'intervention de la référente famille était ponctuelle, au grès des besoins sur le cycle 1, l'évolution la plus significative du cycle 2 est son intégration officielle au projet JEM : « *Sur la session 2 elle intègre l'équipe* » (Responsable) - « *L'intégration de D. s'est vraiment décidée au moment du JEM 2. C'est S. (Responsable) qui l'avait proposé. Et on s'était dit que de toute façon c'était bien pour les entretiens de recrutement, il vaut mieux avoir deux avis. Et au niveau du RAI (Recueil, Analyse et Interactions) et des bilans, c'est mieux d'être à deux, ça concerne des évaluations* ». (Animatrice sociale)

La responsable JEM prévoit que la référente famille intervienne ponctuellement auprès des jeunes « *sur le montage du projet collectif et sur les bilans individuels* » (Responsable). Dans les faits, la référente famille est également présente dans d'autres temps collectifs avec les jeunes : journée d'accueil, cohésion de groupe et bilans collectifs (RAI). Ses interventions se répartissent comme suit :

Tableau n°18 - TYPE D'INTERVENTIONS DE LA REFERENTE FAMILLE DANS LE PROJET

Interventions auprès des jeunes	Interventions auprès des familles
<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens de recrutement • Journée d'accueil des jeunes • Projet collectif avec les jeunes • Bilans intermédiaires avec les jeunes (2 au cours du cycle 2) • RAI (recueil, analyse et interactions) : temps d'analyse avec les jeunes (2 au cours du cycle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Montage de dossiers administratifs et de demande d'aides (FDAJ) • Rencontre de tous les parents pour comprendre la situation familiale, récupérer ou faire faire les papiers manquants

Le profil des jeunes souvent en difficultés sociales et familiales est le principal motif de sa présence : « *Au-delà du jeune et de la sélection du jeune, il y a la famille. Nous, ça nous a permis de comprendre aussi qu'on avait un manque au niveau du lien avec les familles pour le premier cycle. Ça, c'est une certitude, C'est vrai qu'on travaille avec le jeune mais il faut aussi travailler avec la famille. On se rend bien compte que la difficulté vient*

peut-être du jeune mais vient peut-être aussi de la structure familiale du jeune ou autre. Et du coup, c'est des choses qu'il faut prendre en compte quand on est sur ce type de projet » (Référente famille).

Intervenir auprès des jeunes permet de faciliter l'accès à la famille : « Travailler avec le jeune sur certains volets, même si je viens "en soutien" à E. (Animatrice sociale), ça permet aussi de créer une confiance. Donc ça va, moi les jeunes ils me connaissent, ils sont toujours contents de me voir, ils passent me voir, ça crée quelque chose. Et que si dans la famille, on pose des questions, de ne pas être inconnue non plus au niveau de la famille. Donc, quand je vais appeler pour prendre un rendez-vous je vais effectivement me présenter mais ça va faire, "ah, oui, ça me rappelle quelque chose parce qu'on m'a parlé... après on a moins de difficultés quand les jeunes sont capables eux-mêmes de gérer leurs papiers, ou de demander des papiers aux parents ou que les parents donnent » (Référente famille).

Le travail au niveau des familles est très chronophage : « J'ai pris rendez-vous avec tous les parents, en tout cas ceux qui Oh, j'ai bataillé pour avoir les RDV avec les parents quand même ! Quand on me dit oui et qu'on vient pas, j'envoie un texto, on me répond en texto, je passe un appel, on ne répond pas à l'appel mais on me répond en texto » (Référente Famille).

Le temps passé par la référente famille sur le projet JEM, estimé à l'aide des échanges avec la référente famille et l'animatrice sociale s'élève à environ 13 jours soit presque 2 semaines réparties sur tout le cycle 2 qui en compte 17 (9 semaines d'interventions, 7 semaines de stages et 1 semaine de congés). Se rajoutent les temps d'échange réguliers au cours de la session entre l'animatrice sociale et la référente famille.

Tableau n°19 - ESTIMATION DES JOURS PAR TYPE D'INTERVENTION DE LA REFERENTE FAMILLE

Type d'interventions	Estimation jours
Entretiens de recrutement	2
Journée d'accueil	1
Bilans intermédiaires individuels (2)	1
RAI	2
Cohésion de groupe	1
Dossiers administratifs jeunes et familles	5
Temps d'échange RF et AS.	1
	13 j

L'estimation du temps passé par la référente famille sur les démarches administratives est corroboré par la responsable : « C'était quand même assez conséquent parce qu'elle est arrivée quand même à travailler au moins 1 matinée par semaine à des RDV avec les familles, à des entretiens, sans compter le démarchage qu'il y a derrière (...) aller vers les partenaires pour débloquer des aides, les accès aux droits, ce qui prend toujours du temps à mener et à mettre en lien en accord avec les familles bien entendu. Tout cumulé on est au moins sur 4h/semaine (..) les semaines où il y a les groupes, les prestataires ». Cela représente 32h (4h x 8 semaines) soit 1 semaine ou plus suivant le nombre d'heures /semaine effectuées par de la référente famille.

Le cycle 2 voit donc la constitution d'un binôme animatrice sociale/référente famille qui travaillent en lien étroit auprès des jeunes et des familles. L'animatrice sociale est et reste la principale ressource du projet JEM auquel elle est affectée à temps plein. **L'existence de ce binôme permet à l'animatrice sociale de prendre du recul par rapport aux jeunes et aux situations :** « On échangeait beaucoup au niveau des jeunes...on travaillait ensemble » (Animatrice sociale). Mais aussi de passer le relai ponctuellement si nécessaire au niveau des jeunes : « on se fait un point, je lui explique où on est et elle peut prendre le relais sur les actions » (Animatrice sociale). **Il lui permet également de consacrer du temps à l'accompagnement et à la coordination des partenaires qu'elle connaît peu :** « Au niveau de la coordination, c'est à temps plein, c'est journalier Par rapport à JEM 1 (cycle 1), ça me prend beaucoup plus de temps » - « sur le cycle 2 je suis quand même sur tout ce qui dit échanges pour justement que le projet tienne la route, de travailler avec les partenaires pour leur dire « ben là, par rapport à ta séance, axe plus sur tel thème, tel domaine, lui il serait plus intéressé si tu lui parles de ça, ou même tel jeune il a telle difficulté en ce moment donc c'est peut-être pour ça que tu vois qu'il est pas présent », donc c'est ça en fait. Et même au niveau des contenus, des adaptations, même là au niveau des bilans aussi. Oui, je fais quand même du conseil pour la pédagogie, il y a aussi cette casquette-là avec les intervenants sur le terrain » (Animatrice sociale).

La responsable du Centre social n'a pas eu à gérer d'urgences sur ce cycle.

▪ **Les cycles 3 et 4 sans la référente famille**

L'évolution la plus significative pour le 3^{ème} cycle est le départ de la référente famille d'ADESIR. L'animatrice sociale redevient l'unique ressource interne pour la mise en œuvre concrète des cycles 3 et 4 et, à l'exception des entretiens de recrutement qui sont fait en binôme avec la responsable du projet, elle est seule sur le terrain face aux multiples besoins des jeunes.

La responsable a conscience de la difficulté pour l'animatrice sociale d'assurer seule l'accompagnement administratif très chronophage : « E. a fait tout ce qu'elle pouvait, au maximum de ses possibilités en termes de temps et d'accompagnement social à faire au niveau des familles éventuellement, mais non, non ça (la référente famille) ça manqué ». La dimension de suivi administratif est bien l'une de ses missions : « elle ne s'est pas substituée (à la référente famille), ne s'est pas rajouté une mission supplémentaire. Elle a continué à faire son boulot ». L'accompagnement social des familles, en revanche, n'est plus assuré.

L'animatrice sociale fait état de la nécessité d'un regard extérieur sur les jeunes : « au niveau du recrutement de départ, pour la photographie de départ, pour la journée d'accueil - un bilan au milieu ou un RAI au milieu de parcours - et vraiment les bilans de fin de cycle. Ce serait vraiment ces 3 temps-là, avoir quand même une autre personne ». Un autre regard permet de prendre du recul sur la progression des jeunes : « il faudrait vraiment, j'ai dit à S., qu'il y ait quelqu'un qui ait un regard objectif au niveau des jeunes. En étant tous les jours avec eux, je n'ai pas forcément ce regard-là (..) je n'ai pas de recul ». (*Animatrice sociale*)

Le recrutement d'une nouvelle référente famille pour le Centre social ADESIR est acté dès la fin du cycle 2, notamment pour renforcer l'accompagnement administratif et social des jeunes en début de session : « On voit qu'il n'y a pas de sécurité sociale, pas de carte d'identité ou pas d'ouverture de compte en banque (..) le travail social il faut vraiment le renforcer au départ et après alléger une fois que tout est bien enclenché. C'est clair, il faut que la référente famille soit là » (*Responsable*).

Toutefois, cette perspective ne trouvera pas de concrétisation au cours des troisièmes et quatrièmes sessions. En premier lieu pour des raisons administratives mais aussi parce que ce type de poste semble difficile à pourvoir : « J'ai du mal à trouver des personnes, à savoir que c'est des postes qui intéressent peu les travailleurs sociaux les postes de RF sur les centres sociaux. Est-ce que c'est un cahier des charges un peu compliqué, on nous demande de l'animation sociale mais pas que, on nous demande aussi du suivi social individuel, on nous demande l'accès aux droits ? C'est multiple et c'est souvent là que ça coince ». (*Responsable*)

▪ **Répartition du temps passé par type d'activité de l'animatrice sociale, ressource principale du projet**

La responsable du Centre social JEM estime consacrer 3h par semaine à la préformation JEM, pour venir en appui de la ressource principale du projet : l'animatrice sociale.

Le tableau suivant détaille l'estimation par l'animatrice sociale de son temps passé pour les cycles 2, 3 et 4.

Tableau n°20 - ESTIMATION DU TEMPS PASSE EN % PAR TYPE D'INTERVENTION DE L'ANIMATRICE SOCIALE

Type d'interventions	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
	Binôme avec référente famille	Seule	Seule
Coordination des partenaires pédagogiques et de stages	50 %	35 %	35 %
Auprès des jeunes	25 %	35 %	35 %
Suivi des démarches administratives des jeunes	25 %	30 %	30 %

NB : Données manquantes pour le cycle 1 compte tenu du bouleversement de cette session en lien avec le contexte sanitaire

Sur le cycle 2, l'animatrice sociale estime avoir passé **50%** de son temps avec les partenaires, **25 %** avec les jeunes et **25%** pour le suivi des démarches administratives des jeunes et la préparation de ses propres interventions. C'est au cours de ce cycle qu'elle construit ses outils et fiches pédagogiques. **Dans le cycle 3**, elle estime avoir réparti son temps comme suit : **35%** pour les démarches administratives (aides sociales et financières pour les jeunes), **35%** pour « essayer de mobiliser les jeunes » afin qu'ils soient présents en formation ou en stage et **30%** pour la coordination avec les partenaires et la préparation de ses interventions.

■ Pilotage des modalités d'organisation : temps de régulation et de coordination

■ Modalités de régulation sur le projet : orales et informelles

La responsable du Centre social organise tous les jeudi après-midi une réunion de l'ensemble de ses services : « dans notre fonctionnement d'équipe, j'anime une réunion hebdomadaire tous les jeudis après-midi, le FEJ est complètement inclus dans le travail d'équipe et du Centre Social donc E. (animatrice sociale de JEM) échange très régulièrement sur ce qu'elle fait avec les partenaires et avec les jeunes. C'est-à-dire que mon équipe est parfaitement informée de ce qui se passe. Ça c'est notre fonctionnement et on ne le changera pas ». (Responsable JEM). Les évaluateurs n'ont pas connaissance de documents produits suite à ces réunions : compte-rendu, relevé de décisions par projet, etc. qui pourraient servir de supports dans une analyse de l'évolution du projet.

Il n'existe pas d'autres temps de réunion formalisés pour les projets portés par le Centre social. Au cours du cycle 2, l'animatrice sociale fait la demande auprès de la responsable d'un temps de réunion spécifique : « Je lui ai demandé d'avoir un temps spécifique JEM au niveau coordination, niveau jeunes, profils, compétences, déroulement, financements, interventions ADESIR » (Animatrice sociale), mais celle-ci ne se concrétise pas : « J'ai eu une demande d'E. d'une fois par semaine une heure en face à face (..) si je ne le fais pas, c'est que je n'ai absolument pas le temps. C'est aussi la configuration de nos locaux (siège) : on est à 400 m (de hauteur dans les hauts, à 10mn de voiture de l'espace jeunesse) ! » (Responsable).

La régulation se fait au fil de l'eau par téléphone ou par mail sur des questions concrètes : « Tous les jours on est en contact (..) c'est des informations concrètes sur le programme, sur ce qu'E. va faire, ce que les jeunes ont découvert, les absences des jeunes et les prestataires, le budget aussi des actions, c'est sur tout et rien » (Responsable).

La régulation se fait aussi quand la responsable se rend au Centre social : « En fait je descends sur les équipes. Et quand je descends, c'est tout le monde qui m'accapare, c'est comme ça. (..) je sais que de toute façon ils vont venir me voir où que j'aille (..) la 1ère personne qui va venir me voir m'accapare. Moi j'ai pas calculé à l'avance (..) je passe à l'improviste pour voir si les gens sont bien en poste, pour voir la fréquentation... »

■ Motifs de régulation sur le projet

Il existe un flux constant d'information montant et descendant sur le projet JEM portant essentiellement sur 2 points : les présences journalières des jeunes et des intervenants et le traitement de points concrets concernant les jeunes, le programme ou les partenaires. La responsable souhaite être informée en temps réel de tout ce qui se passe : « Je ne peux pas passer un jour sans nouvelles d'un de mes projets, c'est pas possible, il faut que je sache tout moi ! (..) Je sais tous les jours quel jeune est là, quel jeune est pas là, ce qui se passe en famille. Je sais tout. » (Responsable).

L'animatrice sociale informe la responsable de toutes les démarches qu'elle entreprend par mail et la met systématiquement en copie de ses mails. Lors du cycle 2, la référente famille était également en copie des démarches institutionnelles et pédagogiques.

Dans l'organisation existante, il n'y a pas ou peu de temps dédié pour de la prise de recul et l'analyse du cycle en cours. Le laps de temps entre deux cycles étant court et souvent dédié aux congés, il y a également peu de temps pour l'analyse à ce moment-là, l'urgence étant clairement l'organisation concrète du cycle suivant. La responsable et l'animatrice sociale font un point sur ce qui a marché ou non et l'animatrice sociale fait des propositions d'adaptations du programme du cycle suivant, le plus souvent validées par la responsable : « E. a réfléchi à une nouvelle articulation et j'ai repris, on s'est mis d'accord sur ses propositions par rapport à ses observations et on avait un consensus sur le comment ça allait se faire » (Responsable, cycle 2).

Au terme de la 4^{ème} session, l'analyse de l'ensemble des cycles déjà effectués mais aussi la réflexion ou les hypothèses quant aux principaux déterminants de l'atteinte des objectifs du projet JEM restent encore peu développées.

■ **Partage et stockage des informations**

Les évaluateurs n'ont pas connaissance de supports dédiés à la formalisation et au stockage de l'information sur la durée du projet JEM : comptes rendus de réunions d'équipe, d'échanges informels, de Copil, de Co-tech, cahier de bord et d'observation de suivi du cycle en cours, etc.

« C'est toujours oral. Là il me manque ce travail pour mettre les outils dans un espace collaboratif pour partager l'information. Idem avec les partenaires pédagogiques pour partager les observations, les compétences. » (Animatrice sociale, milieu cycle 2).

En l'absence de données formalisées, la mémoire des cycles précédents a tendance à s'effacer et la mise en œuvre du cycle en cours à occuper toute la place. Ce mode de gestion de l'information rend difficile la capitalisation des expériences, observations et hypothèses propres à chaque cycle et constituent un frein supplémentaire à l'analyse « multicycles » du projet JEM.

■ **Outils de pilotage du projet**

■ **Les outils internes : programmation de la préformation et suivi des présences**

Les évaluateurs ont connaissance de trois outils au service du pilotage de chacun des cycles : la programmation du cycle, le suivi des heures prestataires et de suivi de la présence des jeunes.

Le planning prévisionnel du cycle

Il s'agit d'un document (A4) qui, à l'instar d'un agenda annuel, fait apparaître côte à côte les 5 mois dans lesquels s'inscrit la préformation. Apparaissent pour chacun des jours de chaque semaine de chaque mois les différents contenus prévisionnels de la préformation.

Ce planning prévisionnel peut faire l'objet de modifications en cours de cycle. Cela a été notamment le cas pour le cycle 1, fortement impacté par la crise sanitaire avec plusieurs plannings successifs. Le cycle 2 a également subi des modifications en fin de cycle, tout comme le cycle 3. Les évaluateurs n'ont pas connaissance de la façon dont la succession de plannings au cours d'un même cycle est gérée, c'est-à-dire si les différentes versions sont conservées et archivées ou si elles sont simplement remplacées par la dernière version actualisée. Ni par qui et où cette mémoire des différents cycles est conservée, si elle l'est, et ce qui en est fait.

Le suivi des heures intervenants

Il se présente sous forme d'un tableau Excel, renseigné journalièrement qui indique le nombre d'heures effectivement réalisées par les prestataires. Le volume réalisé est le plus souvent inférieur au prévisionnel, essentiellement du fait de l'absence des jeunes en cours ou fin de cycle, qui ne viennent plus en formation.

Le suivi de la présence des jeunes

Son support est constitué par les feuilles d'émargement signées en 1/2 journées.

■ Les outils d'effectivité et d'efficacité proposés par les évaluateurs

Dès le démarrage, les évaluateurs ont proposé à la responsable un outil de mesure de l'effectivité et de l'efficacité du projet. Ces outils ont été accueillis très favorablement dès le départ mais ont toujours été considérés comme les outils des évaluateurs, pour les évaluateurs. Ils se présentent sous la forme de fichiers Excel.

Mesure de l'effectivité

- Jeunes : présence des jeunes par ½ journée renseignée par l'animatrice sociale
- Prestataires : contenus prévisionnels puis réalisés par chaque prestataire par ½ journée, renseignés par l'animatrice sociale et le prestataire

Mesure de l'efficacité

L'efficacité est mesurée relativement aux compétences psychosociales dont l'acquisition ou le développement par les jeunes est un objectif central du projet.

- Compétences visées par chaque prestataire : identification des compétences et évaluation en T0 (démarrage du cycle) et T1 (fin de cycle) par le prestataire et l'animatrice sociale.,
- Compétences transversales visées par le porteur de projet (ADESIR) : identification des compétences et évaluation en T0 et T1

NB : l'évaluation du niveau d'acquisition des compétences se fait à partir d'une échelle d'évaluation proposée par les évaluateurs et validée par le porteur JEM.

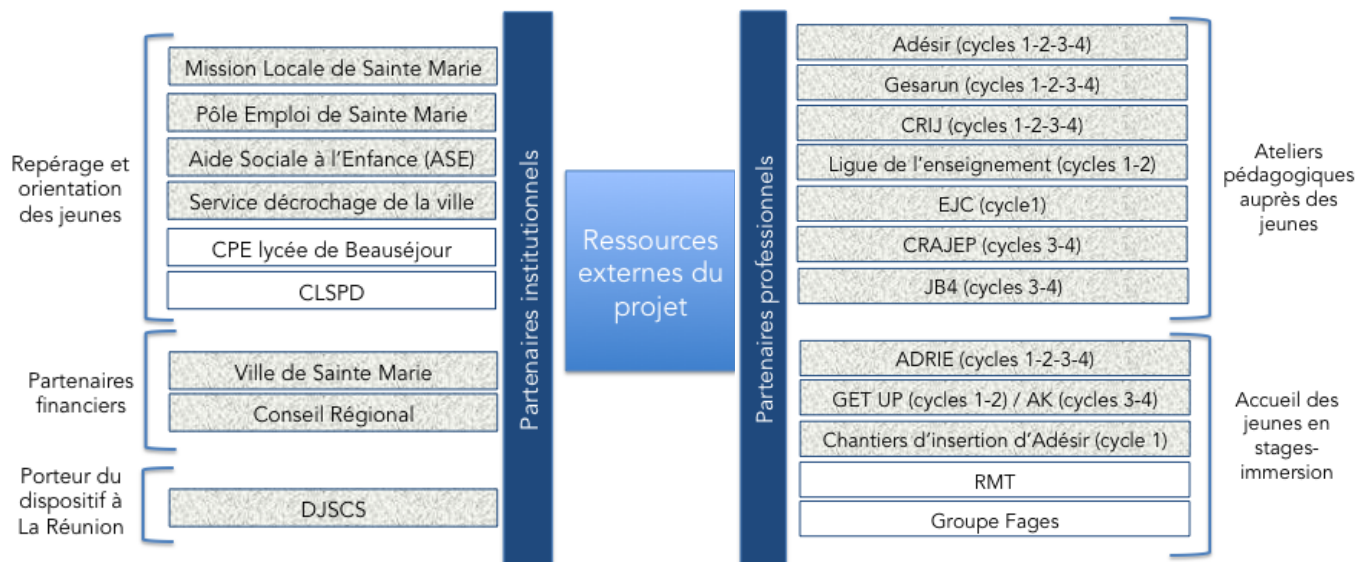
Les outils proposés par les évaluateurs ont fait l'objet d'une réelle appropriation par l'animatrice sociale qui accompagne le plus souvent les prestataires dans le remplissage des fichiers. Ils présentent l'avantage de fournir une vision croisée de la présence des jeunes et des contenus proposés. A la connaissance des évaluateurs, ce type d'informations n'a pas été exploité par le porteur.


Les outils de mesure de l'efficacité permettent de mettre en évidence la progression des jeunes dans l'acquisition de compétences transverses et spécifiques pour chacun des cycles effectués. A notre connaissance, ce type d'information n'a pas non plus été exploité par le porteur, comme si ce point central du projet était – de fait - l'affaire des évaluateurs.

6.2. Les ressources externes du projet : partenaires institutionnels et professionnels

■ Cartographie des ressources externes du projet

Schéma n°5 - Cartographie des ressources externes effectives du projet



 Partenaires ayant participé de manière effective à notre connaissance

Les ressources externes sollicitées dans le cadre de l'expérimentation JEM sont de trois types : des parties prenantes institutionnelles territoriales, des intervenants professionnels pédagogiques et des intervenants professionnels d'accueil de stages. L'encadré ci-après détaille ces différents partenaires.

Encadré n°6 - PARTENAIRES EXTERIEURES MOBILISES POUR LE PROJET JEM

Partenaires institutionnels :

CLSPD : Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance ; ASE : Aide Sociale à l'enfance ; DJSCS : Direction de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale

Partenaires de lieu de stage :

ADRIE : Association pour le Développement des Ressources l'Insertion et l'Environnement. Promotion de l'accompagnement dans l'emploi des personnes très éloignées du marché du travail afin de faciliter leur insertion professionnelle. Les activités supports d'insertion sont la valorisation d'objets et d'équipements par le réemploi et la réutilisation ; RMT : Réunion Maintenance Travaux ; Propose des immersions pour les jeunes âgés de 16 à 30 ans dans le cadre d'une plateforme de découverte des métiers liés à l'écologie et au développement durable ; Groupe Fages : aménagement d'espaces verts, de vie et production végétale en milieu tropical. Propose des immersions pour porter assistance opérationnelle à leurs équipes sur une pépinière dans l'Ouest de l'île et au sein de leur société d'aménagement paysager réalisant des chantiers sur toute l'île.

Partenaires d'ateliers pédagogiques :

ADESIR : Centre Social porteur du projet, propose des ateliers d'Education à la mobilité et des ateliers d'éducatifs à l'hébergement ; il accompagne également les jeunes dans leurs démarches administratives d'ouverture de droits. GET UP : start up oeuvrant dans le recyclage de matériels high-tech et dans la réalisation d'activités audiovisuelles. Propose d'apporter des clefs de motivation profonds par l'exemple et l'engagement autour d'ateliers sur le numérique, le réusage et la sensibilisation à l'économie circulaire ; AK : Entreprise qui propose un lieu de stage en immersion sous forme de chantier participatif (ateliers de jardinage, bricolage, initiation à l'électricité, passage du certificat de drone, ateliers culinaires etc.) ; GESARUN : Association a pour but le développement de l'emploi autour du sport et des loisirs ; mise à disposition dans le projet d'un éducateur sportif pour un accompagnement sportif

accès sur le savoir être et l'estime de soi ; CRIJ : Centre Régional d'Information Jeunesse, propose des ateliers aux jeunes pour valoriser leurs talents et compétences, des bilans de la mise en situation professionnelle lors des stages et des ateliers de valorisation des compétences acquises ; Ligue de l'Enseignement : propose des ateliers de sensibilisation à la Laïcité et à la Citoyenneté par le biais d'ateliers culturels et sportifs, en utilisant la méthode de la pédagogie active ; EJC : « Emergence et Jalon de compétence », spécialisé en pédagogie active afin de travailler les savoirs de base et la construction d'un projet professionnel pour chaque jeune ; JB4 : Sensibilise les jeunes aux notions de laïcité, citoyenneté, de démocratie par le biais d'ateliers culturels, ludiques et de débats.

■ Les attendus du cahier des charges

Les ressources externes du projet ont un rôle clef dans la mise en œuvre des différents cycles de la préformation. Les partenaires institutionnels sont notamment sollicités pour participer à l'orientation des jeunes pressentis pour entrer dans la préformation. La Mission Locale accompagne les jeunes sur le volet financier et administratif également.

Concernant les partenaires pédagogiques et de stages, voici ce qu'a énoncé le porteur dans le cahier des charges : « tous ces acteurs forment un réseau ayant tous les mêmes buts, accueillir des jeunes dans un dispositif qui leur permettra de découvrir leurs potentiels à s'exprimer, explorer, s'épanouir, découvrir des nouveaux secteurs d'activités par le vivant dans les domaines de l'écologie et du développement durable, élaborer des actions, coconstruire des projets. Ils ont tous pour objectifs de repérer et recenser les compétences informelles et formelles de chaque jeune. L'objectif final est porté sur la possibilité pour le jeune « valorisé » de pouvoir s'émanciper en contractualisant une formation qualifiante, un contrat d'apprentissage ou encore la possibilité de créer une micro-entreprise ».

■ Evolution des ressources externes du projet

L'observation des quatre cycles de préformation a permis d'observer **un amenuisement des ressources externes au fil des cycles.**

Les partenaires institutionnels : sur les six identifiés initialement comme possibles orienteurs de jeunes, deux seulement (la Mission Locale et l'ASE) ont adressé des jeunes sur les trois premiers cycles de préformation. Par ailleurs, l'ASE a refusé notre sollicitation d'entretien avec comme motif de ne pas être partie prenante du projet ; ce qui questionne sur la clarté de la participation des différentes parties prenantes. Un autre indicateur d'intégration et de suivi effectif de la part de ces partenaires est la participation au COPIL, comme le détaille le tableau ci-après.

Tableau n°21 - PARTICIPATION AUX DIFFERENTS COPIL DES PARTENAIRES INSTITUTIONNELS*

Partenaires institutionnels	COPIL 1	COPIL 2	COPIL 3	COPIL 4
DJSCS	✗	✗	✗	✓
Ville de Sainte Marie & Conseil régional	✗	✗	✗	✗
Mission Locale	✓	✗	✗	✓
Pôle emploi	✓	✗	✗	✗
CPE ou professeurs du lycée local	✗	✗	✗	✗
Service de décrochage de la ville	✗	✗	✗	✗
CLSPD	✗	✗	✗	✗
Service départemental de l'ASE	✓	✗	✗	✗

* Notons toutefois que les évaluateurs ignorent si l'ensemble de ces partenaires ont systématiquement été invité au COPIL par le porteur.

Ce tableau rend compte d'une faible participation des partenaires institutionnels au COPIL. Seuls le Pôle emploi, la Mission locale et l'ASE étaient présents au 1^{er} COPIL. Aucun partenaire institutionnel n'était présent aux second et troisième COPIL. Lors du 4^{ème}, étaient présents la Mission Locale et la DJSJS.

Les partenaires pédagogiques : six partenaires pédagogiques (dont le porteur) proposant des ateliers aux jeunes étaient impliqués dans le 1^{er} cycle de la préformation. Au cours du 2nde cycle, un de ces partenaires, EJC, n'a pas été reconduit pour des raisons d'inadaptation au public cible et de redondance des contenus avec ceux du CRIJ. Aussi, les ateliers proposés par GetUp dans l'Ouest de l'île ont cessé, le directeur de la structure évoluant vers un nouveau projet qui deviendra un lieu de stage (AK) pendant trois semaines pour les jeunes dans le Sud de l'île au sein d'un chantier participatif (bricolage, remise en état et vivre en collectif). Au lancement du 3^{ème} cycle, un partenaire (La Ligue de l'Enseignement) a quitté le projet et a été remplacé par deux autres intervenants (JB4 et le CRAJEP).

Les partenaires de stages : l'offre de stages initialement prévue en lien avec les métiers de l'environnement, au sein des deux structures (FAJES, RMT), n'a pu être proposée lors d'aucun des trois cycles déjà réalisés, du fait du confinement d'une part et des problématiques de mobilité pour les jeunes. Au final, deux structures d'accompagnement pédagogiques sont devenues les principaux lieux de stage : AK et l'ADRIE. La structure porteuse, Adésir, a également accueilli des jeunes sur des chantiers d'insertion lors du 1^{er} cycle pour palier à l'impossibilité d'adresser des jeunes sur les deux lieux de stage prévus dans le cahier des charges.

■ Motivations à intégrer le dispositif

Seuls deux **partenaires institutionnels** ont pu être interviewés au démarrage du projet : Le Pôle Emploi et la Mission Locale, deux acteurs importants de l'insertion professionnelle des jeunes.

L'interlocuteur du Pôle emploi intégrait pour la première fois un projet de ce type-là qu'il qualifie d'« innovant » au regard de ce qui existe sur le territoire et de « très intéressant » du point de vue de l'insertion sociale (sport, ateliers pédagogiques, idée de l'« école de la seconde chance ») : « Pour s'insérer dans le monde professionnel, il y a un préalable : l'insertion sociale ». La Mission Locale témoigne également de son intérêt pour le projet JEM perçu comme très « intéressant » (conseillère Mission Locale) car en lien avec l'environnement. Leur motivation à participer à ce projet tient par ailleurs à la perspective d'autonomisation des jeunes : « Le projet en lui-même au delà du fait que cela concerne le public Mission Locale, on va dire qu'il a vocation à l'autonomie des jeunes, donc en soi, on va dire que c'est quelque chose qui naturellement nous intéresse puisqu'une des principales difficultés des jeunes qu'on a, c'est un problème d'autonomie, c'est un problème de motivation, de projets » (Directeur Mission Locale). L'intérêt à participer tient aussi pour les deux parties aux liens antérieurs entretenus avec la structure porteuse (adressage de jeunes par la Mission Locale vers Adésir pour l'insertion par l'activité économique, gestion du recrutement du personnel d'Adésir et des contrats PEC par le Pôle Emploi). Le tableau ci-après détaille les motivations à intégrer le projet, exprimées par les partenaires pédagogiques et de stage.

Tableau n°22 - MOTIVATIONS DES PARTENAIRES PEDAGOGIQUES ET DE STAGE A INTEGRER LE PROJET

	N	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8
Adhésion à l'objectif et la philosophie du public	N=6								
Public cible du projet = public cible de la structure	N=4								
Champs d'action de la structure	N=4								
Participer à un projet collaboratif avec les acteurs du territoire	N=3								
Projet (en cours ou réalisé) similaire	N=2								
Apport d'un financement à la structure	N=1								
Résonnance avec parcours antérieur et personnel	N=1								
Capacités à participer en termes de disponibilités et de ressources humaines	N=1								

■ Représentations par les partenaires de leur rôle

La Mission Locale et le Pôle Emploi témoignent tous deux d'un rôle de repérage et d'orientation de jeunes vers le dispositif selon les critères attendus par la structure porteuse. Le Pôle Emploi prévoit également d'intervenir dans le cadre de leur champ de compétence : l'accompagnement professionnel des jeunes (« les relancer, les redynamiser ») à l'issue de la préformation JEM, s'ils sont demandeurs d'emploi et expriment un besoin de formation et d'aide à la mobilité. La Mission Locale de son côté témoigne de deux autres dimensions de son rôle dans le projet : un accompagnement financier du jeune pendant la préformation dans le cadre du « Parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie » (PACEA) et un rôle de prescripteur pour positionner le jeune dans l'emploi ou la formation à l'issue de la préformation : « On a été sollicité pour deux aspects : d'abord cela concerne les jeunes, donc on sollicite la mission locale. Deux aspects donc : un pour repérer le public et deux pour essentiellement des problèmes de rémunération, et d'ailleurs on en parlera, c'est le vrai problème par rapport à ce projet. En tout cas, une vraie difficulté ». (Directeur Mission Locale). Les liens entre la Mission Locale et le porteur de projet se sont renforcés au fil des cycles de préformation avec un suivi plus rapproché de leur part autour de la situation et des besoins des jeunes.

La figure ci-après présente les verbatim des partenaires pédagogiques et de stages sur les représentations qu'ils expriment de leur rôle dans le dispositif.

Schéma n°6 - Rôles perçus dans le projet des partenaires pédagogiques et de stages



La plupart des intervenants exprime **un rôle d'accompagnant du jeune pour les redynamiser, qu'ils retrouvent la motivation et capacité de projection**. On observe par ailleurs dans leurs discours après trois cycles de préformation une implication forte dans la réussite des jeunes, dans **l'accompagnement vers une entrée en formation**, que ce soit au niveau des démarches à faire ou la découverte de sphères professionnelles pouvant les inspirer : « On a passé une demie journée sur la préparation de leurs entretiens. Ils étaient hyper intéressés et concentrés car c'est quelque chose qui les intéressait et pour laquelle ils avaient intérêt à avancer. On a pu avancer, elle a pu passer sereinement son entretien (entretien d'une jeune qui candidate au RSMA), elle a pu débriefer après son entretien pour que les autres puissent en bénéficier » (Intervenant 1).

Coaching social, professionnel, voir psychologique, les intervenants voient parfois leur rôle évoluer au gré des besoins et difficultés du jeune :

« Cela s'est plus plus transformé en discussion psychologique parce qu'on a parlé de la famille qu'en atelier débat comme j'aurais voulu que ce soit mais tant mieux parce que c'était leur besoin » (Intervenant 7) ; « Il fallait vraiment des qualités autres qu'animateurs pour pouvoir avancer. (...) Je vais avoir cette capacité pour pouvoir intervenir, d'avoir une attitude qui permet d'apaiser, d'avancer » (Intervenant 1). « Je suis partie vraiment dans le côté sportif et je me rends compte qu'on est plus dans le côté social maintenant » (Intervenant 2) ; « Je pense qu'il est nécessaire à un certain moment d'aiguiller les jeunes au delà de notre compétence propre, moi qui ai le sport, en essayant d'apporter quelque chose, en essayant, avec mon vécu personnel, je suis un jeune des quartiers, je sais c'est quoi la difficulté d'être dans des quartiers prioritaires, je sais c'est quoi de galérer beaucoup. (...) Donc je le fais toujours, je vais au delà de ce qu'on attend de moi, parce que je sais que demain, ce petit conseil, cette petite attention, le jeune peut retenir, peut être pas aujourd'hui, peut être pas demain mais dans un avenir proche ». (Intervenant 2) ; « Il n'y a pas d'obligation de résultats, le but c'est de planter la petite graine et si ça fonctionne tant mieux » (Intervenant 8) ; « L'idée, c'est de leur apporter de l'énergie et de les encourager à bouger » (Intervenant 1).

On observe enfin **une volonté forte de les maintenir dans la préformation en soutenant leur motivation** : « Il faut maintenir leur implication et lutter contre leur démotivation » (Intervenant 8) ; « Il faut les motiver, il faut poser des cadres, il faut leur apprendre constamment » (Intervenant 6).

■ Espaces partenariaux et données partagées

Trois espaces partenariales pour les ressources externes sont observés dans le projet :

- Les bilans sur l'intervention et les jeunes entre l'animatrice sociale du projet et le partenaire pédagogique ou de stage
- Les COPIL qui rassemblent l'ensemble des partenaires (institutionnels, pédagogiques et stages, porteur du projet)
- Les COTEC qui réunissent les partenaires pédagogiques et de stages et le porteur (directrice, animatrice sociale).

Au-delà de ces espaces formalisés, des espaces plus informels d'échanges (par mail, téléphone) se tiennent régulièrement entre l'assistante sociale et ces partenaires.

A notre connaissance, en dehors du planning des interventions, aucun autre document n'est partagé avec les partenaires pédagogiques et de stages.

7. L'orientation et le recrutement des jeunes bénéficiaires : données chiffrées et critères

7.1. Les principales sources d'orientation vers la préformation

Sur l'ensemble des cycles, **ADESIR est de loin le 1^{er} orienteur** des jeunes vers la préformation (13/30) de façon directe par l'intermédiaire d'un **salarié** (du centre social ou de l'association) ou indirecte par un **proche du jeune** travaillant dans l'association ou connaissant un animateur du centre social. L'orientation via ADESIR concerne un jeune sur quatre

Les 2^{ème} orienteurs (7/30) sont des amis des jeunes habitant le même quartier qui ont déjà fait la préformation (3/7), qui la débute (3/7) ou qui en ont eu connaissance sur les réseaux sociaux (1/7). Ce type d'orientation apparaît logiquement à partir du cycle 2 quand certains jeunes ont déjà expérimenté la préformation, peuvent en parler et la recommander à des camarades dans la même situation qu'eux. A noter que l'animatrice sociale a fortement mobilisé les jeunes en début de cycles à cet effet lorsque les groupes n'étaient pas assez fournis suite aux désistement ou abandons de début de cycles.

Le 3^{ème} orienteur, presque à égalité (6/30) est la Mission Locale de Sainte-Marie. Les premières orientations apparaissent au cycle 2 mais se développent réellement dans les deux derniers cycles. Cette évolution peut s'expliquer par la faible communication entre la responsable d'ADESIR et celui de la Mission Locale en début de projet. Au fil des cycles, les professionnels de terrain c'est-à-dire l'animatrice sociale de JEM et la conseillère de la ML référente de la préformation ont établi des modalités de communication et de coordination concrètes. Elles permettent à l'animatrice sociale de mieux comprendre les procédures et le périmètre d'action de la Mission Locale et à la conseillère de la Mission Locale de mieux comprendre quels jeunes peuvent en tirer profit.

Le 4^{ème} orienteur est le Département via son service de l'Aide Sociale à l'Enfance (4/30) qui a orienté deux jeunes placés (foyer et famille d'accueil) au 1^{er} cycle et deux jeunes (cycle 2 et cycle 4 avec un suivi éducatif à domicile). Le faible nombre d'orientations reflète le faible investissement et/ou intérêt de l'ASE pour cette préformation dont il a été particulièrement absent.

Tableau n°23 - NATURE DES ORIENTEURS DES JEUNES VERS LA PREFORMATION JEM PAR ORDRE D'IMPORTANCE

Orienteur	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
ADESIR	13	5	3	2	3
Animatrice sociale ou animateur du Centre social	6	2		2	2
Proche travaillant à ADESIR	2	1			1
Proche connaissant un animateur du Centre social	3	2	1		
Passage par les animateurs ADESIR (confinement)	2		2		
Amis du quartier ou d'école	7		3	2	2
Des amis du quartier ayant suivi un précédent cycle	3		2	1	
Des amis du quartier en début de pré formation	3		1		2
Une amie ayant vu l'info sur les réseaux sociaux	1			1	
Mission Locale :	6		1	3	2
ASE Assistante sociale	4	2	1		1
Placement en foyer ou en famille d'accueil	2	2			
AEMO- suivi éducatif en milieu ouvert	2		1		1
Total	30	7	8	7	8

■ L'orientation vers les différents cycles : éléments de compréhension et verbatim

Premier cycle : deux uniques orienteurs, ADESIR et l'ASE

L'orientation vers la préformation se fait principalement par ADESIR (5/7) qui, grâce à son implantation dans le quartier via son Centre Social, a une très bonne connaissance des jeunes et de leurs problématiques au regard de l'insertion sociale et professionnelle.

L'orientation se fait directement par l'animatrice sociale qui y côtoie les jeunes depuis plusieurs années (animations, sorties, OVVV) : « C'est J (la 1^{ère} animatrice sociale) qui m'en a parlé parce que je la connais depuis longtemps. Elle sait beaucoup sur moi. Elle sait que je n'étais pas très bon à l'école. J'allais pas beaucoup en cours. Elle me voyait passer ... Elle me disait « c'est pas bien de traîner comme ça ». Elle m'a dit qu'il y a une formation de 16 à 30 ans. « Est-ce que ça m'intéresse ? » J'ai dit : « Oui, pourquoi pas ». Au lieu de rester comme ça, et je sens qu'à l'école, je suis pas à ma place ». (Cycle 1).

Mais elle se fait aussi plus indirectement, quand le jeune est en contact proche avec quelqu'un connaissant ADESIR ou travaillant pour l'association.

Le 2^{ème} orienteur est l'ASE qui est partie prenante du projet et membre de son Comité de Pilotage : « Je suis placée et comme je suis placée, y avait rien à faire. Du coup, tous les enfants qui étaient placés ils allaient à l'école. Et moi, j'étais à la maison, y avait rien à faire. (..) j'ai dit pourquoi pas essayer en fait » (Cycle 1) - « Il (éducateur ASE) est venu, il a appelé la dame. Il a dit à la dame (Animatrice sociale ADESIR) qu'il connaît une fille qui est au chômage, qui va plus à l'école et qui a besoin d'aide pour une formation payée. Et du coup, il m'a envoyée juste ici et après j'ai commencé ». (Cycle 2).

Pour ce 1^{er} cycle, la Mission locale oriente quelques jeunes mais aucun d'eux n'est retenu dans le 1^{er} groupe, faute de correspondre aux critères d'entrée dans la préformation. Le peu d'échanges entre le porteur et la Mission locale à ce stade est sans doute une explication

Second cycle : deux nouveaux orienteurs, les amis et la Mission Locale

ADESIR reste un orienteur important (3/8) mais de façon moins marquée. Le phénomène nouveau est l'orientation par des jeunes qui ont fait le cycle 1 : « Ils m'ont dit voilà que cette formation était utile en fait (..) il y avait plusieurs points positifs, c'était déjà que la personne concernée avait plus confiance en soi, elle arrivait à mieux s'exprimer, à mieux parler français et... voilà quoi » (Cycle 2) - ou par des jeunes qui sont en début de cycle 2 : « On habite juste à côté en fait. Il m'a proposé de venir, je suis allé l'accompagner et le jour même j'ai commencé la préformation ». Là encore, l'information provient de personnes proches, du quartier, connues et en qui le jeune a confiance.

L'ASE et la Mission locale sont de faibles contributeurs. A noter que les orientations peuvent se faire à l'initiative de l'orienteur qui propose le dispositif aux jeunes ou à l'initiative des jeunes qui sollicitent les orienteurs (ADESIR et ASE par exemple).

Les troisièmes et quatrièmes cycles : davantage de jeunes orientés par la Mission locale

Comme dans les premiers cycles ADESIR reste un orienteur important (6/15) : « La préformation a appelé ma mère (..) "on m'a dit que ça allait nous aider à avancer, "qu'on allait nous aider à trouver des formations après » (Cycle 3) - « C'est ma cousine (animatrice au centre social) elle a entendu parler et elle a dit à moi et à 2 autres personnes de nous inscrire ici parce qu'on allait peut-être avoir plus de chance de trouver quelque chose (..) mais sur les 3 qu'elle a dit de venir y a que moi qui est restée » (Cycle 4).

Ce qui change est le nombre plus important de jeunes orientés par la Mission locale. On peut faire l'hypothèse que le dispositif est mieux connu, que les jeunes auxquels il s'adresse sont mieux identifiés et repérés : « On m'a proposé de partir à Beauséjour pour faire une sorte de formation. Ça pourrait m'aider pour plus tard (...) pour chercher une formation ». (Cycle 3) – « Je me suis rendue compte que je ne savais pas ce que je voulais vraiment et que j'avais besoin. Elle (sa conseillère ML) m'a dirigé vers ADESIR » (Cycle 3).

Le service de l'ASE oriente un seul jeune dans les deux derniers cycles : « J'ai entendu parler de la préformation parce qu'on est suivis avec des assistantes sociales, et du coup comme elle, elle doit m'aider avec mon avenir et la vie au quotidien, elle m'a parlée de ce projet, elle a présenté comme un programme qui m'aide à trouver ce que je veux faire plus tard ou sinon à peaufiner mes démarches, comment dire ça, et après elle m'avait aussi parlé de deux semaines à Saint Joseph où on faisait une période de pilote de drone, tout ce qui était informatique aussi » (Cycle 4).

7.2. Le recrutement des jeunes : critères et conditions d'entrée dans la préformation et évolution au cours des quatre cycles

■ Les critères initiaux : élaboration de la préformation JEM

Les critères définis initialement par le porteur sont : des critères d'âge (16 à 29 ans), de situation vis à vis de la formation et/ou de l'emploi (en être très éloigné), d'implantation géographique (isolés dans les « écarts » des Hauts de Sainte-Marie), de difficultés personnelles/familiales/sociales (faible autonomie et estime de soi) mais aussi professionnelles (sans perspectives d'avenir).

Comme le montre le portrait sociodémographique et scolaire des jeunes à leur entrée dans la préformation, les critères de recrutement ont été globalement respectés.

Les jeunes sont globalement dans la fourchette basse du point de vue de l'âge, la grande majorité ayant entre 16 et 20 ans). Et un peu plus d'un tiers étant des mineurs. La moitié de ces jeunes habitent ou ont grandi dans les Hauts, à Beauséjour ou dans des quartiers plus isolés où les transports en commun sont rares.

Les jeunes vivent dans leur très grande majorité avec au moins un membre de leur famille, mais les situations sont très contrastées. Dans certaines familles, un ou les deux parents travaillent, mais dans d'autres les deux parents, voire des frères et sœurs plus âgés sont au chômage ou au RSA avec peu de ressources dans le foyer et des fins de mois difficiles. Plusieurs jeunes sont d'ailleurs issus de familles ayant bénéficié d'aides alimentaires d'ADESIR durant la 1^{ère} période de confinement. A leur entrée en préformation, certains n'ont pas de quoi se nourrir le midi ou acheter un ticket de bus pour venir en formation. Le petit déjeuner du matin proposé par ADESIR est le bienvenu pour un tiers d'entre eux.

Au-delà des ressources familiales, certains vivent dans un foyer (recomposé ou non, avec 2 parents ou monoparental) où ils se sentent bien, d'autres sont livrés à eux-mêmes sans soutien ou en conflit avec leur famille. Cinq mineurs sont ou ont été concernés par une mesure de protection de l'ASE, dont deux ont fait l'objet d'une mesure de placement jusqu'à leur majorité et se sont retrouvés sans solution d'hébergement, sans ressources et sans accompagnement, le lendemain de leur majorité. Deux ou trois autres jeunes ont échappé « aux radars » de l'ASE et sont en situation de carence éducative sans mesure de suivi. Qu'elle que soit leur situation, les 3/4 des jeunes n'ont peu ou pas de ressources financières, ce qui a un impact sur leurs projets même modestes et leur autonomie, notamment de déplacement.

Une petite moitié des jeunes des 3 premiers cycles (10/22) sont des décrocheurs : ils ont arrêté précocement l'école, c'est à dire avant la majorité et l'obtention d'un diplôme, pour trois raisons principales : majoritairement parce que la filière choisie ne leur plaisait plus ou qu'ils y avaient été orientés par défaut, parce qu'ils ont été en butte à du harcèlement, ou parce qu'ils n'aimaient pas l'école ou que y étaient en difficulté.

Il y a cependant un critère pour lequel les jeunes s'écartent de la cible visée : être « sans perspectives d'avenir ». Cela s'explique en partie par l'âge des jeunes qui se retrouvent dans la partie basse de la fourchette. Il est difficile de dire qu'un jeune de 16 ou 17 ans n'a pas de perspectives d'avenir parce qu'il a arrêté l'école surtout s'il n'a pas encore commencé son parcours d'insertion professionnelle. Presque la moitié des 30 jeunes n'ont jamais été inscrits dans la Mission Locale ou à Pôle Emploi avant leur entrée en préformation. Par ailleurs, 6 ont diplôme professionnel (CAP, BEP) qui pourraient potentiellement leur permettre de travailler et 5 ont un niveau scolaire égal ou supérieur à la 1^{ère} pro qui leur permet de suivre une formation qualifiante ou diplômante.

Enfin 5 ou 6 jeunes ont une idée précise du métier qu'ils veulent faire et ont pour objectif d'y parvenir. Deux savent déjà comment s'y prendre (Armée et RSMA-R).

■ Les critères complémentaires lors des entretiens avec les jeunes postulants à JEM

Des critères complémentaires de recrutement ont été introduits dès le premier cycles et ont été formalisés à partir du 2nd au travers d'une grille d'entretien de « connaissance ». 12 questions sont posées aux jeunes :

1. Présente-toi, parle nous de toi
2. Explique-nous ta situation familiale, personnelle, professionnelle ?
3. Quels sont tes loisirs ?
4. Que penses-tu de toi ?
5. Qu'est-ce qui te motive ?
6. Peux-tu nous donner 2 de tes qualités et 2 de tes défauts ?
7. Peux-tu nous donner au moins 2 de tes compétences ?
8. Quelles sont tes expériences professionnelles ? Dans le cercle professionnel et le cercle familial/amical
9. Dans quelles villes de l'île es-tu déjà allé ?
10. Quels sont les moyens de transport que tu utilises ?
11. Si tu avais 100€, qu'en ferais-tu ?
12. Quels sont tes objectifs professionnels ? Tes objectifs personnels ?

Ces questions visent à comprendre le profil du jeune, et notamment son estime de soi. Elles ont aussi pour objectif d'explorer la capacité du jeune à parler de lui-même, de sa situation et de ses objectifs et à tester sa motivation à entrer en formation. Elles visent enfin à évaluer son niveau d'autonomie et de mobilité, ainsi que le nombre et la nature de ses expériences professionnelles officielles ou officieuses.

Selon l'animatrice sociale, un dernier critère a été ajouté au fil des cycles : la capacité et la volonté de s'insérer dans un collectif.

Ces critères ont permis de ne pas retenir un certain nombre de jeunes dont le profil ou les attentes ne correspondaient pas au programme JEM. Ils n'ont toutefois pas permis d'éviter qu'un tiers des 30 jeunes abandonne la formation avant terme.

Au-delà des critères de recrutement, le porteur a systématiquement été confronté à un sous-effectif au début de chaque cycle, un certain nombre de jeunes retenus ne se présentant pas le 1^{er} jour ou abandonnant au cours de la 1^{ère} semaine de la préformation. Dès lors, les conditions d'entrées étaient « assouplies » pour être sûr de constituer un groupe de jeunes suffisamment nombreux pour créer la dynamique souhaitée.

L'EFFECTIVITE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PREFORMATION JEM

III. L'effectivité de la mise en œuvre du programme JEM

1. Un parcours d'ateliers et de stages cohérent avec les objectifs visés

La préformation JEM s'articule autour d'un panel d'activités sous forme d'ateliers proposés par plusieurs intervenants professionnels.

Par ailleurs, elles sont cohérentes avec les objectifs du projet et le public concerné. Elles proposent un circuit d'insertion préalable tenant compte des situations de fragilités dans lesquelles se trouvent les jeunes bénéficiaires. Le processus de construction de l'identité socio-professionnelle de ces jeunes est marqué par des difficultés d'assimilation ou des points de rupture provoquant un état de confusion ou d'inertie au sein de leurs trajectoires.

Ces activités visent à replacer le jeune au centre de son parcours de vie, en le rendant acteur et décisionnaire de sa trajectoire socio-professionnelle. De fait, l'ensemble des activités proposées répond aux paris engagés par le projet JEM, avec en première instance la nécessité de rétablir chez ces jeunes une confiance en soi et estime de soi, sans laquelle la capacité à se projeter et agir, reste sclérosée. Les ateliers ayant cette vocation favorisent une démarche volontaire vers la formation ou l'emploi.

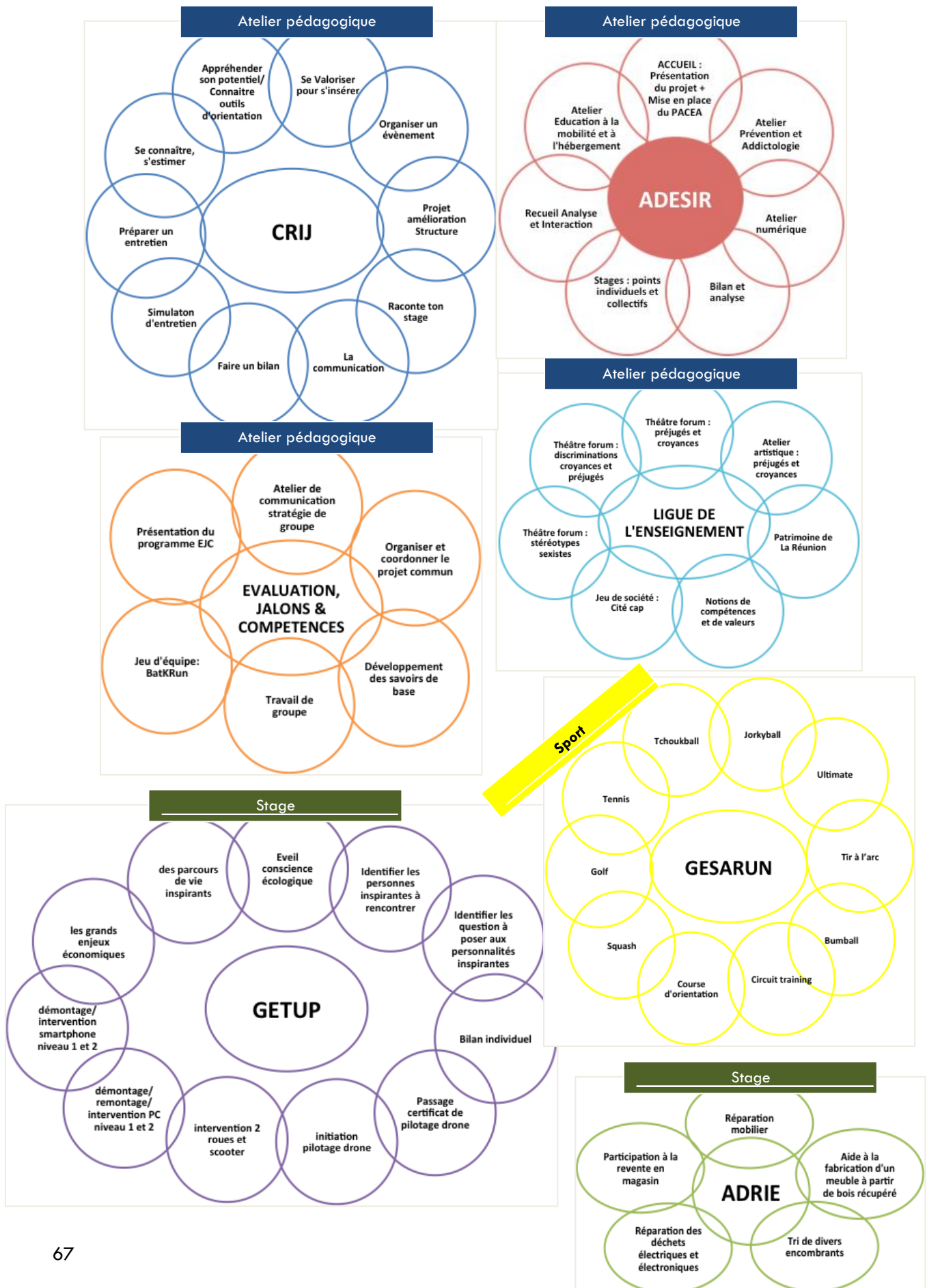
Le développement d'autres compétences formelles et informelles est visé à travers ces activités telles que l'autonomie, la mobilité, la communication, la capacité à s'inscrire dans un projet collectif etc. L'objectif est d'intervenir de façon ludique et bienveillante pour ne pas reproduire un cadre descendant et restrictif dont l'expérience pour ces jeunes a été douloureuse et inefficace dans le passé.

Les activités sportives, culturelles et artistiques viennent répondre au double enjeu de découverte et dépassement de soi. D'autres activités permettent de revoir les savoirs de base et de les outiller pour entreprendre des démarches favorisant leur prise d'autonomie et capacité à agir.

Enfin, des ateliers et stages leur permettent de faire évoluer leurs représentations et d'expérimenter des situations de travail, de leur faire découvrir des milieux émergents comme le développement durable.

La figure ci-après rend compte de la diversité des contenus dont ont fait l'expérience les jeunes durant cette préformation. Elle rend compte des intervenants du cycle 1. Des évolutions ont eu lieu au cours des cycles suivants, sans que les contenus soient profondément modifiés (Cf. partie suivante).

Schéma n°7 - Cartographie des interventions initiales proposées et de leur contenu



2. Le déroulement des cycles de préformation : données chiffrées et facteurs explicatifs

2.1. Données chiffrées

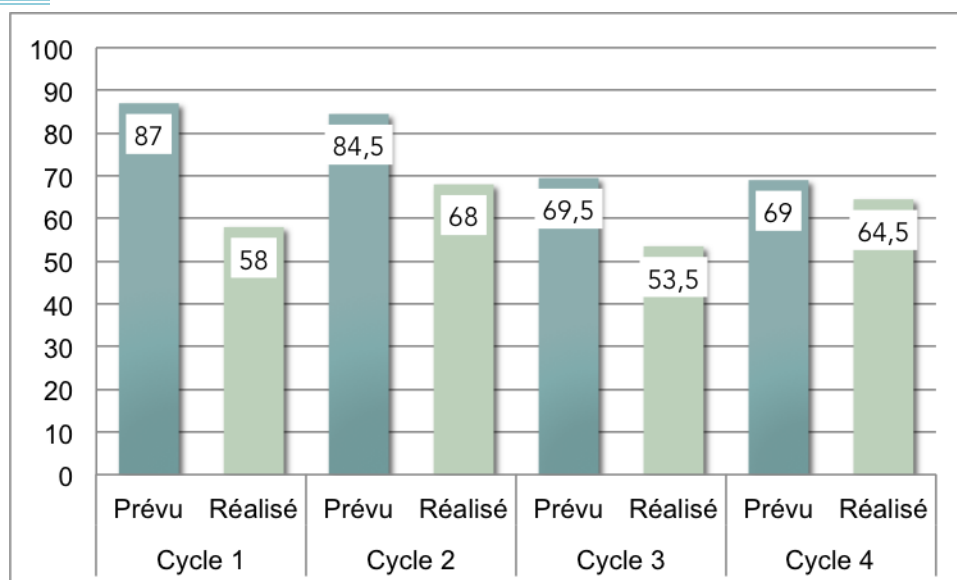
■ Effectivité globale du déroulement de l'intervention

Le graphique ci-après traduit l'effectivité globale du déroulement de l'intervention. Deux constats généraux peuvent être observés :

Le premier réside en une **diminution de la durée de la préformation au fil des cycles**, et particulièrement **dans la transition du cycle 2 au cycle 3** puis que la durée prévue est passée de 84,5 à 69,5 jours, soit une réduction du temps de 15,5 jours.

Le second est une différence à chaque cycle entre la durée prévue et celle effective. L'écart le plus important se situe sur le cycle 1 puisque 29 jours prévus n'ont pu être réalisés. L'écart le plus faible est sur le cycle 4.

Graphique n°1 - NOMBRE DE JOURS PREVUS ET REALISES AU TOTAL PAR CYCLE



■ Effectivité par types d'intervenants et évolution de la répartition au fil des cycles

Le tableau et le graphique suivants indiquent l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé par intervenants, et type d'intervenants. Les écarts les plus importants concernent les intervenants pédagogiques du cycle 1 en lien avec la répercussion de la crise sanitaire. On observe que les stages au sein de la ressourcerie de l'ADRIE, à GET UP et en immersion à Saint Joseph (AK) se sont réalisés comme prévu pour les cycles 2 à 4, contrairement aux stages choisis par les jeunes qui n'ont pas été conduits pour le cycle 3 et qui ont été réduits de 8 demi-journées pour le cycle 4.

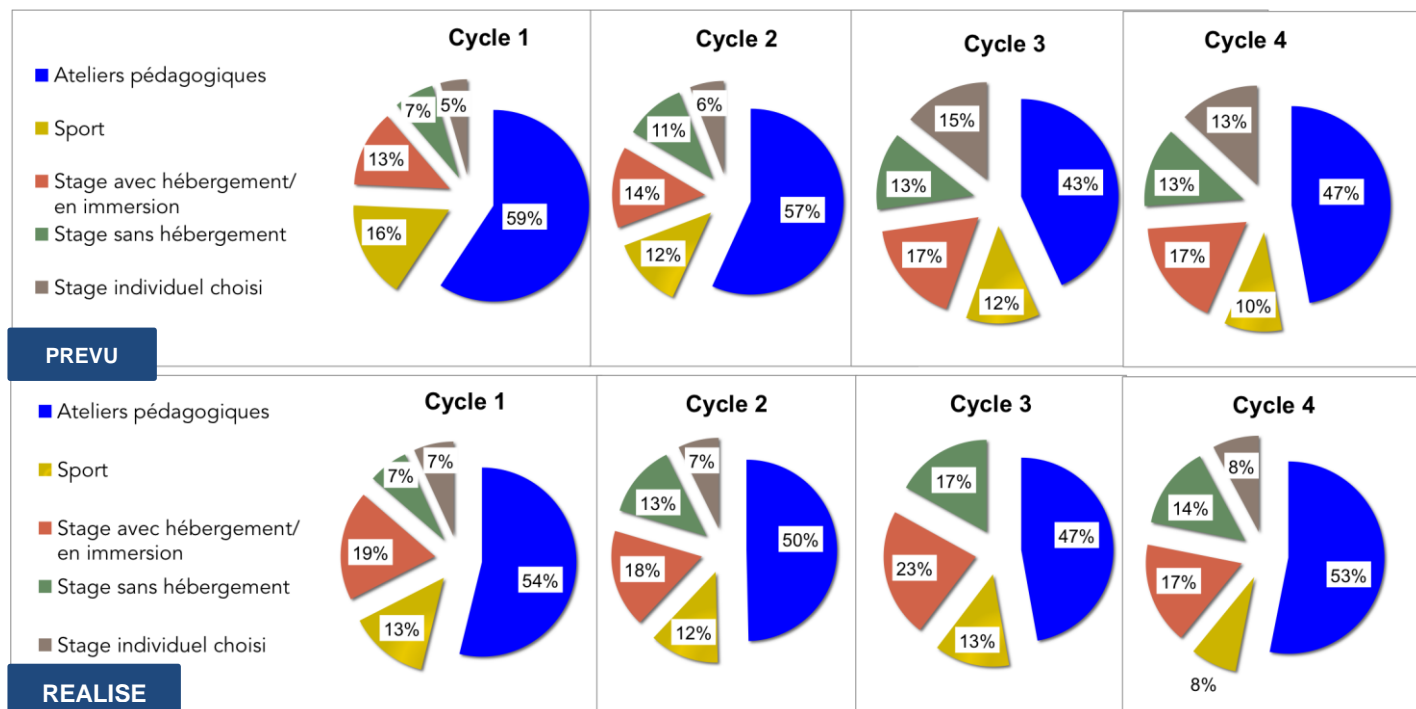
III – EFFECTIVITE

Tableau n°24 - EVOLUTION DE LA REPARTITION (EN DEMI-JOURNEES) PREVUE ET REALISEE PAR INTERVENANT

		Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3		Cycle 4	
		Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé
Intervenants pédagogiques dont sport	Adésir	45	32	59	37	31	28	36	38
	CRIJ	21	13	22	19	18	14	18	18
	GESARUN	29	16	21	17	17	14	13	10
	LDE	16	9	15	12	-	-	-	-
	JB4	-	-	-	-	11	8	11	12
	EJC	23	9	-	-	-	-	-	-
Total Intervenants		134	79	117	85	77	64	78	78
Stages	GET UP	23	22	-	-	-	-	-	-
	Immersion AK	-	-	24	24	24	24	24	22
	ADRIE	12	8	18	18	18	18	18	18
	Stages	8	8	10	10	20	0	18	10
Total Stages		43	38	52	52	62	42	60	50

L'ensemble de graphiques suivants traduit l'évolution prévue et réelle au fil des cycles de la répartition des interventions qu'il s'agisse des ateliers pédagogiques, du sport ou des stages (en collectif avec ou sans hébergement ou le stage individuel choisi). Cette évolution traduit tant sur le prévu que sur le réalisé une augmentation de la part consacrée aux stages.

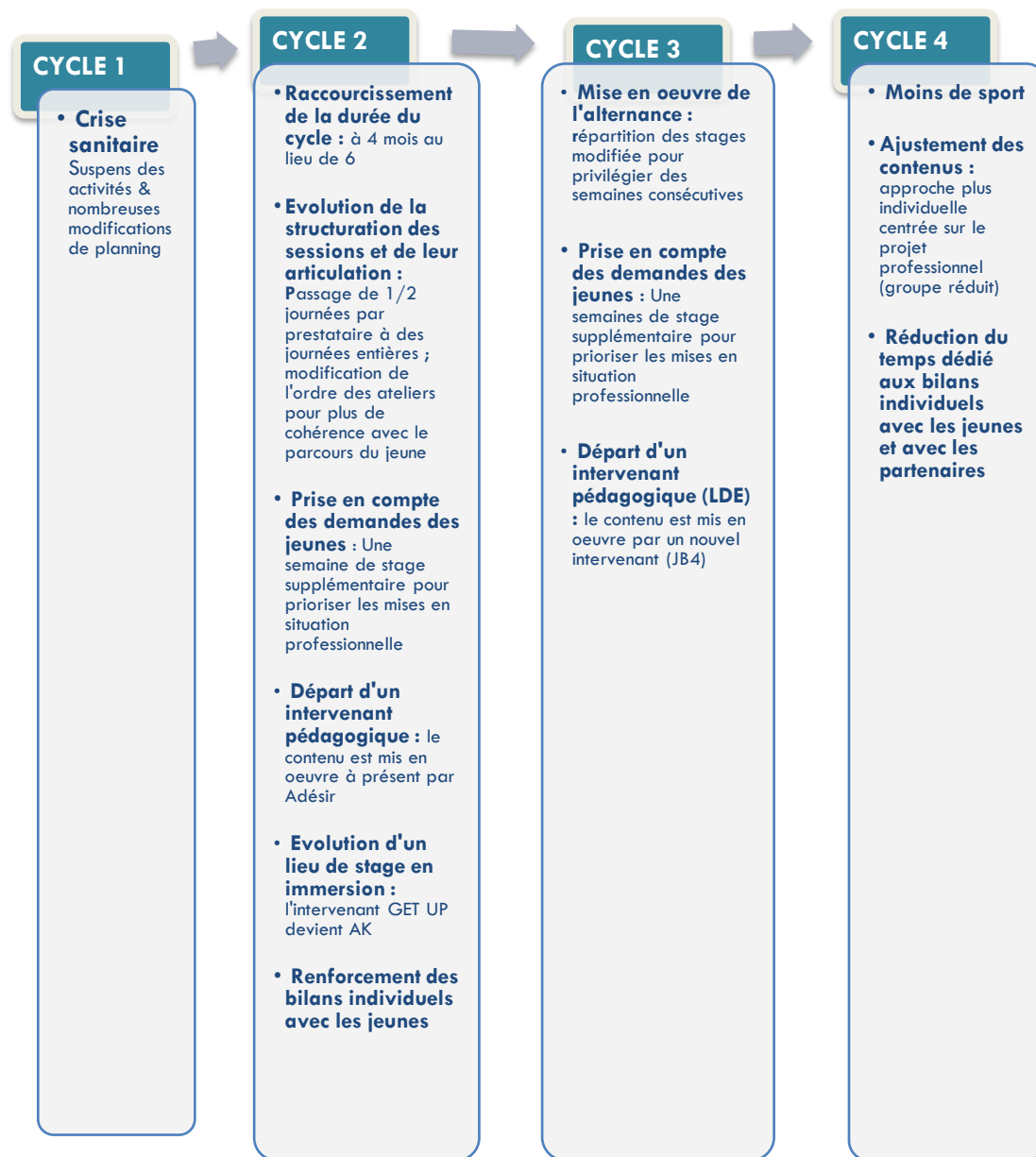
Graphique n°2 - EVOLUTION DE LA REPARTITION (EN%) PREVUE ET REALISEE PAR TYPE D'INTERVENANTS



2.2. Les ajustements mis en place au fil des cycles

La réflexion autour des ajustements à produire à la mise en œuvre de chaque cycle s'inscrit dans une perspective d'amélioration quant aux freins identifiés dans le précédent. Suite à la conduite du 1^{er} cycle, le suivant a donné lieu à une nouvelle configuration avec une meilleure cohérence des sessions d'accompagnement dans la perspective de répondre pleinement aux besoins des jeunes.

Schéma n°8 - Les modifications réalisées dans la préformation JEM au fil des cycles



■ Un premier cycle fortement impacté par le contexte sanitaire

Le déroulement du cycle 1 a été profondément bouleversé par l'irruption de **la crise sanitaire et le confinement** du 17 mars au 11 mai 2020. Le programme initial de 24 semaines a été modifié pour tenir compte de la démobilisation des jeunes mais aussi des restrictions sanitaires applicables aux prestataires, limitant les types d'activités proposées. Ce cycle est atypique à plusieurs égards. **Les grandes modifications sont :**

- Allongement de la durée du cycle pour mener à bien le programme malgré le confinement
- Le suspens des activités pendant la durée du confinement, mais la mobilisation de certains jeunes pour participer au portage des repas aux plus précaires pendant la période confinée

- L'impossibilité pour deux lieux de stage d'accueillir les jeunes et l'accueil de ces derniers par le pôle insertion d'Adésir, le porteur du projet.

■ Les modifications introduites au cycle 2

Les principales modifications portent sur **la durée du cycle, l'organisation du planning, et sur les stages.**

Le raccourcissement de la durée du cycle est mis en oeuvre pour éviter une démobilité des jeunes en fin de session. Le cycle se déroule sur 5 mois au lieu de 6 mois. La compression est rendue possible par la limitation des temps de congés pour les jeunes et par la non reconduction d'un prestataire peu adapté au public et dont le contenu était finalement similaire d'un autre prestataire.

Les modifications de l'organisation des plannings sont marquées par le passage de demi-journées à des journées entières successives avec le même intervenant : « *Le changement d'intervenants au sein d'une même journée avait un impact sur les jeunes* » ; « *Ça va pas d'être toujours un jour j'ai le CRIJ, un jour j'ai la Ligue, etc. C'est plus gérable ce changement de prestataires constants* ». Les interventions en journées complètes laissent plus de temps aux intervenants comme aux jeunes pour se connaître et cela donne de la souplesse aux intervenants pour adapter leur programme à la réceptivité des jeunes. Au final, la conviction du porteur est que cela facilite l'établissement d'une relation de confiance entre jeunes et intervenants. **Ces modifications concernent également l'allongement des semaines avec l'intégration au planning du vendredi** (les semaines de préformation se tenaient sur le 1^{er} cycle du lundi au jeudi) : « *J'ai proposé de travailler le vendredi matin au moins avec les jeunes car on part vers une intégration professionnelle des jeunes, et il n'existe pas de formations où il n'y a rien le vendredi* ».

Une nouvelle articulation des sessions pédagogiques voit également le jour au cycle 2 pour plus de cohérence avec le parcours du jeune dans cette préformation. **L'accent est mis dès son arrivée sur les démarches administratives** afin de mettre à jour leurs droits (papiers d'identité, compte bancaire, etc.) et activer les financements avec la Mission Locale (PACEA) : « *Tout ce qui est démarches administratives, on va aussi le mettre au tout début de la préformation. Démarches, pièces d'identité, cartes de transports, pour permettre une meilleure mobilité sur toute la formation, que le jeune ne soit pas restreint et freiné par rapport à ça.* ». **Les ateliers favorisant la confiance et l'estime de soi sont positionnés dès le début de la préformation pour permettre aux jeunes de se libérer de certains freins à leur mise en mouvement** : « *Quand la Ligue va intervenir, ce sera en début de session parce que c'est la confiance en soi, c'est le slam, c'est aider les jeunes à s'exprimer à travers des pratiques ludiques et jeunes. Donc du coup, ça peut plus correspondre en début de parcours, mais pas sur des matinées, mais par exemple sur quatre jours pleins. On va vraiment changer la dynamique de la deuxième session* ». **La fin de la préformation sera recentrée sur le jeune de point de vue de son parcours individuel d'insertion** : « *Sur les deux derniers mois, là aussi ça va changer, on sera plus sur du collectif, on sera vraiment sûr de l'individuel.* » ; « *C'est vraiment reprendre un parcours personnalisé pour répondre au projet du jeune en fait. Là, vraiment, de reprendre CV, lettre de motivation, par rapport à son projet et ce qu'il a vécu.* ».

L'augmentation des temps des stages fait suite à la demande exprimée par les jeunes du cycle 1, qui ont beaucoup apprécié et appris de ces immersions professionnelles et pratiques, malgré les difficultés liées au contexte.

« *On s'aligne aussi sur ce que fait la formation professionnelle* », « *Après les stages, on voit les améliorations de confiance en soi, de mobilité* ». « *Ça s'est bien passé* ». « *Ils ont bien aimé se retrouver en situation professionnelle et bouger. C'est des jeunes qui aiment bien être en mouvement (..), c'est ce qu'ils préfèrent. Le fait que ce soit deux semaines plutôt qu'une semaine, est un plus car ils ont une meilleure connaissance de l'environnement et ont pu faire les différents postes, c'était beaucoup plus intéressant pour eux et ils ont pu montrer leur autonomie, leur prise d'initiative* ». ; « *Et en fait, on va vraiment misé sur des plus longues périodes d'immersion car on se rend compte que c'est un public qui a vraiment besoin d'être immergé dans le professionnel pour pouvoir s'y retrouver et s'y sentir bien, dans cette société professionnelle (...)* C'est vraiment quelque chose qui leur a fait à tous un bien fou, de pouvoir être avec d'autres professionnels, d'être vraiment dans le champs professionnel. C'était vraiment la première découverte professionnelle. Et c'est vraiment ça qu'il faut à ces gamins, et rien d'autre. Et là, je me suis dit, il faut mettre le paquet là-dessus. On ne va pas faire une semaine, on va faire 15 jours. Pas du tout haché comme moi je l'avais fait. C'est fatiguant mentalement pour tout le monde. Pour les jeunes, pour l'encadrant, et pour l'accompagnatrice sociale ».

Cette demande a été entendue et intégrée dans le cycle 2 qui compte **1 semaine de stage supplémentaire**. Elle est dédiée à l'ADRIE, une ressource qui permet aux jeunes de se familiariser avec plusieurs métiers (transformation de palettes, vente, caisse, etc.) et au stage individualisé choisi par les jeunes en fonction de leur projet de formation ou professionnel, afin des tester et valider l'orientation pressentie.

Par ailleurs, **le retrait du programme d'un intervenant a été décidé** : le contenu des sessions pédagogiques était redondant avec un autre et cet intervenant a présenté des difficultés de maintien et gestion du groupe en lien avec une connaissance faible de ce public. Et **la nature d'un des stages change**. Si le formateur reste le même, le lieu de stage évolue et les activités proposées aux jeunes sont élargies. Au lieu d'être centrées uniquement sur la réparation et l'utilisation de matériel informatique (téléphone, ordinateur et drone), elles sont complétées par d'autres activités de type « woofing », notamment la participation aux travaux d'amélioration du « Tiers lieu » : fabrication de toilettes sèches, réfection du grillage d'un poulailler, confection de repas, etc.

Enfin, **le suivi individuel des jeunes à travers des bilans individuels hebdomadaires** est renforcé, ainsi que les bilans avec les partenaires pour leur donner les éléments nécessaires afin de mieux accompagner et orienter les jeunes : « *Faire le point régulier ça permet qu'ils ne perdent pas le fil, ce qui a manqué dans JEM 1 (cycle 1). Dans mon dernier RAI (Recueil Analyse et Interaction), j'ai repris avec eux les compétences que chaque partenaire doit travailler, pour qu'ils y voient plus clair* » (Animatrice sociale du projet)

■ Les modifications introduites au cycle 3

La programmation entre les cycles 2 et 3 évolue peu dans le contenu comme dans les volumes horaires. Un prestataire (Ligue de l'enseignement) est remplacé par un autre (JB4) sur les mêmes contenus (citoyenneté, expression ...).

Les principales modifications introduites dans ce cycle se situent au niveau de **l'organisation et de la structuration des temps pédagogiques et de stage**.

La 2^{ème} modification concerne l'organisation des stages, le choix étant fait de privilégier des durées consécutives de stages plus longues. Au lieu d'être répartis à peu près régulièrement tout au long des 18 semaines (congés compris) de la session, ils sont désormais regroupés en 2 semaines consécutives pour l'ADRIE et les stages « au choix » des jeunes. Sur les 3 semaines passées au Tiers lieu de Saint Joseph, 2 sont consécutives et la dernière est espacée d'une semaine.

Le cycle 3 voit une nouvelle augmentation du temps de stage avec une semaine supplémentaire sur le stage choisi par les jeunes. De 5 semaines au cycle 1, à 6 semaines au cycle 2, ce sont 7 semaines au total de stages pour le cycle 3.

■ Les modifications introduites au cycle 4

Le cycle 4 ne connaîtra pas de profondes modifications au regard du cycle 3, si ce n'est une **légère baisse du temps prévu pour le sport en lien avec le départ d'un intervenant** et un suspens du sport le temps d'en affecter un nouveau.

Les contenus des intervenants ont pu être ajustés ou modifiés pour s'adapter au groupe fortement réduit par les départs des jeunes au fil du cycle : « *Au niveau des partenaires c'est les mêmes, mais ils le font avec moins de jeunes, deux ou trois, ils arrivent à le faire. Sauf le sport. (...) AK (chantier participatif) a changé son programme, il a ajusté, adapté car on était 3-4, donc il a fait par rapport au projet professionnel, aider les jeunes par rapport à la recherche d'emploi. L'estime de soi il le fait aussi dans son atelier* » (Animatrice sociale du projet).

Le temps passé prévu pour les bilans individuels avec les jeunes et les bilans avec les partenaires a été réduit faute de temps pour l'animatrice sociale du projet : « *Finalemment je faisais pas forcément le point. Quand ça allait, ça va. Juste quand y avait des choses à voir ou à adapter. Par exemple, s'il fallait plus travailler sur un point* » (Animatrice sociale du projet).

Enfin, ce qui marque le cycle 4 est sans doute **une approche plus individuelle que collective en raison du nombre réduit des jeunes** : « *Mes ateliers aussi ça devient de l'individuel, comme on était peu nombreux, y a plus d'ateliers collectifs. (...) On faisait déjà de l'individuel en fin de session (sur les précédents cycles), mais là c'est comme si la fin de session était déjà au début et au milieu. Ça enlève quand même au niveau des ateliers, y a des ateliers que je peux pas vraiment mettre en place. L'individuel ça reste projet professionnel individuel.* » (Animatrice sociale du projet). Un certain nombre d'ateliers prévus dans le cadre de l'intervention d'Adésir n'ont pas été conduits tels que le projet collectif, les ateliers AEMH (Atelier Education à la Mobilité et à l'Hébergement) et l'atelier Prévention et addiction car il n'y a pas eu de besoins identifiés sur ce cycle en termes de consommations contrairement au cycle 2 par exemple.

3. L'assiduité des jeunes

L'**assiduité des jeunes** à ces quatre cycles de préformation est marquée par trois paramètres. Le premier concerne les « entrées tardives » dans la préformation induisant leurs absences à quelques journées. Ces absences de nature souvent involontaire tiennent principalement à des contretemps au regard de leur emploi du temps et activités en cours ou à leur recrutement plus tardif. Le second paramètre tient aux « sorties précoces » de la préformation qui s'expliquent parfois par des sorties positives. Enfin, un troisième paramètre est à prendre en considération pour le cycle 1, celui du contexte sanitaire et du confinement produisant « un avant » et « un après » en termes d'engagement et de motivation.

3.1. Données chiffrées

Tableau n°25 - ASSIDUITE DES JEUNES

	Jeunes	Sexe	Age	Taux d'assiduité	Entrée tardive		Sortie précoce		Type de sortie
Cycle 1 Réalisé : 58 jours effectifs	T	M	17	40 %	Oui	+ 3 J	Oui	- 32 J	Positive
	J	M	17	93 %	Non	_	Non	-	-
	Y	M	18	88 %	Oui	+ 3,5 J	Non	-	-
	E	F	27	44 %	Non	_	Oui	- 30 J	Positive
	I	F	17	70 %	Non	_	Oui	- 10,5	-
	F	M	16	84 %	Non	_	Oui	- 2,5 J	-
	A	M	20	64 %	Oui	+ 4 J	Oui	- 16 J	Positive
Cycle 2 Réalisé : 68 jours effectifs	A	M	18	22 %	Non	_	Oui	- 52,5	-
	C	F	18	21 %	Non	_	Oui	- 54 J	-
	B	M	19	76 %	Oui	+ 4,5 J	Oui	- 11 J	Positive
	EL	M	19	80 %	Oui	+ 4,5 J	Oui	- 11 J	Positive
	EN	M	16	82 %	Oui	+ 1 J	Non	-	-
	J	M	17	79 %	Oui	+ 4,5 J	Non	-	-
	N	M	17	62 %	Oui	+ 2 J	Oui	- 7 J	Positive
Cycle 3 Réalisé : 53,5 jours effectifs	Le	F	17	52 %	Non	_	Oui	- 16,5	-
	J	F	19	88 %	Non	_	Non	-	Positive
	B	M	18	1 %	Oui	+ 4 J	Oui	- 50 J	-
	M	M	16	46 %	Non	_	Oui	- 8,5 J	-
	G	M	18	77 %	Non	_	Oui	- 6,5 J	Positive
	S	F	18	79 %	Non	_	Oui	- 8 J	Positive
	N	M	20	92 %	Non	_	Non	-	-
	Lu	F	17	10 %	Non	_	Oui	- 42 J	-
Cycle 4 Réalisé : 64,5 jours effectifs	Am	F	20	40 %	Non	_	Oui	- 34,5	-
	Noé.	F	19	10 %	Non	_	Oui	- 58 J	-
	Lau	F	20	7 %	Non	_	Oui	- 55,5	-
	An	M	19	24 %	Non	_	Oui	- 14,5	Positive
	N	M	16	2 %	Non	_	Oui	- 63,5	-
	B	F	16	95 %	Non	_	Non	_	-
	Y	F	18	74 %	Oui	+ 5,5 J	Non	_	-
	Lu	F	18	19 %	Oui	+ 9 J	Oui	- 38,5	-
	T	M	18	60 %	Non	_	Oui	- 11 J	Positive

Les données présentées dans le tableau précédent attirent l'attention sur trois aspects principaux :

- **13 jeunes sur 31 ont un taux d'assiduité à la préformation en dessous de 50 %.** Sur les cycles 1 à 4, cela concerne seulement deux jeunes en sortie prématurée positive. Seul un jeune par cycle a participé à la quasi intégralité de la préformation (taux d'assiduité supérieur à 90 %)
- **11 jeunes sur 32 ont fait une entrée tardive dans la préformation** (souvent de quelques jours). Cela concerne particulièrement le cycle 2 avec 5 jeunes sur 9.
- **23 jeunes sur 32 sont sortis avant la fin de la préformation** (arrêt pour une sortie positive, abandon liée à une démotivation, ...). Tous les cycles sont concernés. Sur des cycles accueillant 7 à 9 jeunes, seuls 2 jeunes vont au terme de la préformation pour les cycles 1, 3 et 4, et 3 jeunes pour le cycle 2.
- **Parmi les arrêts avant la fin de la préformation, on observe des abandons très précoces et des arrêts au fil de la préformation.** Les abandons très précoces concernent 9 jeunes sur les 31 ayant bénéficié de la préformation : aucun pour le cycle 1, 2 jeunes sur 8 au cycle 2, 2 jeunes sur 8 au cycle 3 et 5 jeunes sur 9 au cycle 4, particulièrement affecté par ces arrêts précoces.
- **L'ensemble des jeunes ayant réalisé une sortie prématurée positive ont arrêté avant la fin de la préformation**

3.2. Entre abandons précoces et arrêts au fil de la préformation :

■ Un premier cycle marqué par une forte démotivation post confinement

Si les jeunes du premier cycle étaient plutôt assidus avant le confinement de 2020, l'absentéisme devient plus important au retour de cette longue période d'arrêt, avec un **départ de la préformation avant la fin de cinq jeunes sur sept**. Si la « sortie précoce » positive (intégration d'un projet de formation ou d'un travail) est un facteur explicatif pour trois jeunes (T, E, A), d'autres éléments sont à considérer comme la démotivation des jeunes liée à la rupture par le confinement de la dynamique engagée, une déstabilisation liée à un retour en famille difficile durant la formation de deux jeunes suivis par l'ASE, et de façon générale, une démobilisation du groupe liée à son effritement progressif : « *Ce que l'on peut remarquer aussi en terme de dynamique, c'est qu'une dynamique à quatre, ça peut se tenir. A trois, c'est difficile et puis à deux, y en a plus* ». Au delà des absences durant cette période, l'atmosphère du groupe est marquée dans les témoignages par des problématiques de retards, d'attention, de décrochage et de respect.

■ Les cycles 2 et 3 : des fins de préformation interrompues par des départs anticipés des jeunes

La plupart des journées suspendues tiennent à l'absence des jeunes (notamment lors du 3^{ème} cycle) et leur sortie précoce. Cela a engendré la fin du programme 2,5 semaines plus tôt que ce qui était prévu pour le cycle 2 (sport et bilans de la session principalement) et 2 semaines pour le cycle 3 (deux dernières semaines de stages choisis par les jeunes).

Au cycle 2, deux jeunes (A et C) ont décroché de la préformation très tôt. Dans le cas de A (18 ans), a été observé un désintérêt face au programme avec une volonté d'entrée sur le marché du travail et de percevoir une rémunération, certainement pour faire face à ses difficultés familiales et devenir indépendant rapidement. Concernant C, son départ précoce de la préformation s'explique par le poids également de difficultés familiales et sociales importantes et par le fait qu'elle était la seule fille face au groupe de garçons.

Au cycle 3, la moitié des jeunes a été à peu près assidue, dont deux sorties positives (J et S), l'un pour préparer un diplôme d'équipier polyvalent en restauration et l'autre pour une formation d'aide cuisinier au RSMA. Sur les quatre jeunes restants, comme dans le cycle 2, deux jeunes (B et Lu) n'ont pas réellement intégré la préformation, avec des taux d'assiduité de 1 et 10%. B n'était vraisemblablement pas prêt à suivre un parcours de formation avec un rythme régulier et Lu a interrompu son parcours de préformation pour s'occuper de son père malade. Elle exprimait également un désintérêt face au programme proposé. Le 3^{ème} (M) a été présent à moins de la moitié de la préformation et l'a quittée relativement tôt sans que cela soit une sortie positive. Ses nombreuses absences ont été expliquées par un manque de motivation et une appréhension d'adaptation face au groupe, peut-être en lien avec son jeune âge (16 ans). Enfin, Le a quitté la préformation de façon précoce pour un motif de grossesse, mais présente toutefois une sortie positive avec l'intégration d'un BAFA Citoyen avec une rémunération dans le cadre de la Garantie Jeune.

■ Le cycle 4 : un groupe de jeunes réduit dès les premières semaines par des abandons précoces

Le cycle 2 était composé de 7 jeunes au démarrage et deux autres sont arrivés la seconde semaine. Deux jeunes ont quitté la préformation très tôt pour des raisons de santé. Trois autres ont suivi dès les premières semaines pour des raisons familiales ou en lien avec la rémunération. L'animatrice sociale décrit un groupe sans dynamique au regard des autres cycles.

L'allocation financière est un des facteurs explicatifs pour l'animatrice sociale du projet : « *Noé. Etait très assidue, prenait des notes pendant les trois premières semaines. Et elle n'est pas venue au 1er jour du stage : Y a ce rapport à l'argent – elle voulait être riche, les démarches administratives qui freinent, le manque de rémunération, elle était en couple, habitait loin ... Cela fait un coût pour certains* ». « *Y avait la motivation et au*

niveau des projets assez définis pour la majorité, mais eux ce qui a coincé c'est l'allocation financière, beaucoup plus ».

Les problématiques familiales ont eu un impact également : « Finalement, tu as Am. au niveau famille y avait des choses à voir au niveau de sa place dans sa famille, et après trouver sa place par rapport à la préformation qui n'était pas rémunérée. Elle demandait de l'argent à ses parents pour le midi qui ne comprenaient pas pourquoi elle était dans une préformation et qu'elle n'avait rien. Donc il fallait gérer elle, ce qu'elle voulait, et ses parents. Sa place à elle. Et j'ai appris sur la fin qu'elle avait déjà fait des tentatives de suicide et qu'elle y pensait. Donc elle gardait ça pour elle. Mais elle était là un peu comme la maman, celle qui est à l'écoute et tout le monde lui racontait ses problèmes.

■ Les motifs des départs prématurés et leur tentative de gestion

Le porteur et les différentes parties prenantes observent cinq grands facteurs d'explication des sorties prématurées des jeunes :

- **Les effets de groupe** : « Moi, je pense qu'il y a eu des déceptions et malheureusement, il y a souvent des effets de groupe. Du coup, si toi tu arrêtes, si toi tu viens plus, moi je viens plus. Et sur toutes les sessions, il y a eu des effets de groupe. Donc quand on a 1, 2, 3, 4 qui viennent plus pour x ou y raisons, il y en a d'autres qui viennent plus » (Intervenant auprès des jeunes).
- **Les problématiques sociales et familiales** : « Comme ils ont des profils avec des situations sociales difficiles pour certains, je sais qu'un jeune peut être motivé une semaine, deux semaines, trois semaines, le premier mois, et il suffit qu'il se passe quelque chose dans le cercle familial, on sent tout de suite que le jeune décroche » (Intervenant auprès des jeunes)
- **Des attentes et besoins différents de ce que propose la préformation** : « Si dès le départ ils arrivent pas avec une vision « tu viens en formation et au bout on te donne un travail », déjà c'est un grand pas. Malheureusement, il y en a beaucoup qui pensait qu'ils allaient venir en formation et au bout il y allait avoir un petit contrat » (Intervenant auprès des jeunes).
- **La souplesse du cadre de la préformation** : « Il y a aussi une certaine souplesse, parce qu'on n'est pas là pour leur mettre des barrières qui fait qu'à un moment donné, quand ils comprennent comme ça marche « ah moi j'ai rdv aussi, je viens pas », on peut pas dire si c'est vrai ou pas » » (Intervenant auprès des jeunes).
- **Les problématiques liées à l'allocation financière** : « C'est déjà un grand pas. Au final, si la formation proposée ou les activités les ennuient, surtout s'ils sont pas payés, ils vont commencer à regarder pour faire autre chose. Tiens je peux être pompiste et gagner le smic » (Un intervenant auprès des jeunes).

Lors de sorties prématurées, l'animatrice sociale maintient un lien avec le jeune autant que possible, soit de façon directe par téléphone, soit en en référant à la Mission Locale afin qu'ils assurent le suivi et qu'il n'y ait pas de ruptures avec le jeune : « Je continue d'appeler, d'avoir des nouvelles du jeune, et comme on a le partenariat avec la Mission Locale, il y a toujours les échanges. Le jeune n'est plus là, mais la Mission Locale prend le relais. Par exemple, A. elle est partie, j'ai prévenu la Mission Locale, pour qu'ils appellent A. et parler de sa situation. Donc le relais se fait » (Animatrice sociale du projet).

Un autre intervenant auprès des jeunes témoigne du soutien apporté aux jeunes pour limiter les abandons en cours : « En fait, dès le départ quand ils arrivent, ils ont tous une façon de penser, de raisonner ; quand on voit que c'est un raisonnement qui ne va pas les aider à aller au bout du projet, on n'a pas de préjugés, mais on arrive à avoir cette vision là, où on se dit « si toi on essaie pas de te tenir un peu ici, on va te perdre à un moment donné », du coup on essaie de les rassurer, de leur donner envie » (Intervenant auprès des jeunes).

3.3. Caractéristiques des jeunes qui ont participé à la préformation jusqu'à son terme

La motivation personnelle est un facteur qui influe sur la durée de participation : « y en a qui lâchent plus » (Animatrice sociale du projet)

Pour un des intervenants, c'est l'état d'esprit à l'entrée qui influence le maintien dans la préformation et qui est cohérent avec ce qu'elle a à offrir aux jeunes : un accompagnement pour favoriser leur insertion vers une formation :

« En fait, dès le départ quand ils arrivent, ils ont tous une façon de penser, de raisonner ; (...) Je pense que si dès le départ il y a ce côté « je suis là, j'ai peut-être pas beaucoup à gagner, mais je peux avoir l'accompagnement », si dès le départ ils arrivent pas avec une vision « tu viens en formation et au bout on te donne un travail », déjà c'est un grand pas. Malheureusement, il y en a beaucoup qui pensait qu'ils allaient venir en formation et au bout il y allait avoir un petit contrat. En fait c'est pas du tout ça, on travaille pour que tu sois employable, on travaille pour que peut-être tu intègres une formation » (Intervenant auprès des jeunes).

Le profil des 19 jeunes qui sont allés au bout de la préformation fait ressortir plusieurs caractéristiques :

- **Des garçons** en très grande majorité (14/19) alors que presque autant que filles (14) que de garçons (16) sont entrés dans la préformation
- **La plupart sont de Beauséjour** (13/19)
- Ils sont de **niveau hétérogène** : on y trouve la plupart des jeunes les plus diplômés (CAP, BAC Pro) mais tout autant de jeunes décrocheurs sortis sans diplômes.
- **Plus de la moitié (11/18) sont déjà inscrits dans le SPE** et ont débuté un parcours d'insertion professionnelle. On y retrouve la quasi-totalité des jeunes (6/7) ayant **déjà été inscrits dans la Garantie Jeune**, avant d'entrer dans la préformation

Enfin, on note que :

- Tous perçu une aide financière mais avec des montants variables. Mais comme indiqué ci-après, parmi les 7 jeunes n'ayant perçu aucune aide, 4 ont abandonné précocement ou relativement rapidement (ceci expliquant cela) et les 3 autres n'avaient pas de compte bancaire propre, indispensable pour percevoir les aides
- Le fait d'avoir fait l'objet d'une mesure de protection de l'ASE ou d'avoir eu affaire à la justice ou aux forces de l'ordre (rappel à la loi) ne constituent pas des freins pour aller jusqu'au bout de la préformation.
- Trois des 5 mineurs ayant eu affaire à la justice ou un rappel à la loi sont allés jusqu'au terme de la préformation.

III – EFFECTIVITE

Tableau n°26 - PROFIL DES JEUNES AYANT ETE AU TERME DE LEUR PREFORMATION

	Id°	Sexe	Age (entrée)	Diplôme	Niveau d'étude	Déjà Inscrit PACEA	Déjà inscrit GJ	Inscrit PE	Suivi ASE	Justice	Aides FI (€)
Cycle 1	J2	H	17	BDC	3 ^{ème}					Rappel loi	520
	J3	F	27	BDC	BEP						RSA + CAF
	J4	H	17	BDC	1 ^{ère} pro				Foyer		520
	J6	H	18	BDC	2 ^{nde} pro						520
	J7	H	20	BDC	Terminale S				Foyer avant		520
Cycle 2	J2	H	23	Bac Pro	1 ^{ère} année BTS		En fin de GJ				1077
	J4	H	16	BDC	3 ^{ème}					Rappel loi	480
	J5	H	17	CAP						Rappel loi	740
	J6	H	17	CAP							680
	J7	H	19	CAP			GJ finie				680
	J8	H	19	Bac Pro			Fin de GJ				1277
Cycle 3	J1	F	19	BDC ?	1 ^{ère} année CAP					Plainte A porté plainte	300
	J2	H	20	BDC	1 ^{ère} année CAP		GJ Finie				240
	J3	H	18	BDC ?	3 ^{ème}						250
	J5	F	18	BDC	2 ^{nde} pro						550
Cycle 4	J4	H	19	?	?		(15 j avant)				2299
	J5	F	16	?	?				AEMO		990
	J6	F	18	BDC	3 ^{ème}		GJ suspendue				749
	J8	H	18	BDC	2 ^{nde} pro						660
	19										

4. Les aides financières perçues par les jeunes

Le projet JEM prévoyait une aide financière d'environ 500 €/mois pour les jeunes inscrits dans la préformation et ce, au titre du dispositif Garantie Jeunes porté par la Mission Locale. C'est ce qui a été annoncé aux jeunes du 1^{er} cycle lors de leur entretien de recrutement.

Dans les faits, ces jeunes comme quasiment tous ceux des autres cycles n'ont pas été éligibles à la Garantie Jeunes. Il semble que ces aides aient été considérées comme acquises par le porteur du projet sans concertation ou vérification/sécurisation auprès de la Mission locale de Sainte-Marie. La coordinatrice de la Garantie Jeune interrogée au début du cycle 3 par le porteur et l'animatrice sociale JEM a indiqué que le refus émanait de la DEETS. Contactée ensuite directement, la DEETS a confirmé que l'inscription dans la préformation JEM ne donnait pas accès à la Garantie Jeunes, notamment pour cause de doublon avec.... le dispositif de la Garantie Jeune.

Il y a eu cependant 3 exceptions à cette règle : deux jeunes (cycle 2) déjà inscrits en Garantie Jeunes ont perçu la fin de leurs indemnités (2 mois 1/2) alors qu'ils étaient rentrés dans la préformation. Un 3^{ème} (cycle 4), sur les conseils de l'animatrice sociale, est d'abord allé s'inscrire à la Garantie Jeune et a ensuite informé son conseiller qu'il avait trouvé la préformation JEM et qu'il souhaitait s'y inscrire. La préformation JEM a été considérée comme éligible à la Garantie Jeune. Les 3 jeunes en GJ ont perçu une aide d'environ 460€/mois

La principale source d'aide financière vient du PACEA : 17 jeunes des 4 cycles ont perçu des aides ponctuelles et renouvelables mensuellement pour payer des frais liés à la préformation : carte de bus, frais de repas, vêtements professionnels pour les stages ou encore pour certains une carte de téléphone. A noter que le caractère non automatique mais renouvelable mensuellement sur présentation par les jeunes de devis, n'a été compris que progressivement par le porteur. Cela dénote un défaut réciproque d'information et de communication entre celui-ci et la référente du projet JEM à la Mission Locale. La fourchette des aides versées par le PACEA pour un cycle complet de formation varie entre 250€ et 740€.

Le dernière source d'aide provient du Département au titre du Fonds d'Aide aux Jeunes (FDAJ). Ce n'est qu'à partir du 3^{ème} cycle que ces aides (il peut y en avoir plusieurs) sont activées, grâce à une meilleure connaissance des besoins des jeunes par la Mission Locale et des papiers à fournir par l'animatrice sociale JEM. Les demandes sont centralisées par la référente JEM de la ML qui vérifie tous les dossiers avant transmission au Département. Seuls 4 des 30 jeunes (3 dans le cycle 4) ont perçu ces aides (entre 200 et 350€) pour permettre de financer l'ouverture d'un compte bancaire, des repas ou des frais de transport. Trois de ces jeunes ont perçu une aide conjointe du PACEA et du FDAJ. Pour le 4^{ème} jeune l'aide FDAJ a été la seule aide financière reçue.

Parmi les 9 jeunes restant :

- 7 n'ont bénéficié d'aucune aide : 4 du fait d'une sortie précoce (de 15j à 2 mois après le démarrage) et 3 autre parce qu'ils n'avaient pas de compte bancaire personnel. Pour plusieurs jeunes, l'ouverture d'un compte, le plus souvent dans une banque en ligne, s'est révélé un vrai parcours du combattant, faute de l'ensemble des papiers nécessaires et des 20€ de dépôt initial. Cela a pu jouer dans l'arrêt de formation mais ne semble pas avoir été le motif principal selon l'animatrice sociale
- 2 jeunes femmes avec enfant percevaient déjà le RSA et des allocations CAF.
- 23/30 jeunes ont bien perçu une aide financière durant la préformation mais pas au niveau initialement prévu et parfois avec beaucoup de retard (en fin de formation) compte tenu du temps de traitement des dossiers. Deux jeunes femmes (cycle 1 et 4) ont clairement explicité ne pas pouvoir continuer faute de ressources financières.

III – EFFECTIVITE

Tableau n°27 - AIDES FINANCIERES (TYPE ET MONTANT) PERÇUES PAR LES JEUNES AU COURS DE LA PREFORMATION

	Infos diverses - Sorties ou abandon - Difficultés spécifiques - Inscription dispositifs	Sexe	Age	Mission Locale		Département	Total aides (€)
				GJ	PACEA	FDAJ	
Cycle 1	Sortie précoce	H	16	-	200	-	200
	Sortie peu avant fin cycle (armée)	H	16	-	520	-	520
	Sortie positive durant confinement (formation) Mère de famille (2 enfants)	F	27	Hors critère âge ML		-	RSA + CAF
		H	17	-	520	-	520
	Sortie 1 mois avant fin cycle	F	17	Pas de compte bancaire ni de RIB			0
		H	18	-	520	-	520
	Sortie peu avant fin cycle (RSMAR)	H	20	-	520	-	520
	Cycle 2	Abandon rapide	F	18	-		-
Fin de Garantie Jeunes		H	23	1077		-	1077
Abandon après 1mois 1/2 (seule fille restante)		F	17	-		-	0
		H	16	-	480	-	480
		H	17	-	740	-	740
		H	17	-	680	-	680
		H	19	-	680	-	680
Fin de Garantie Jeunes		H	19	1077	200		1277
Cycle 3		F	19		300	-	300
		H	20			240	240
	Sorti 1 mois avant la fin de cycle (contrat PEC)	H	18		250	-	250
	Abandon après 2 mois (grossesse).	F	17	Pas de compte bancaire ni de RIB			0
	Sortie 1 mois avant (préparation entrée RSMA-R)	F	18		550	-	550 dont 300 frais entrée RSMA
	Abandon précoce	F	18			-	0
	Abandon précoce (15j)	H	16				0
Cycle 4	Abandon précoce	F	20		550	-	550
	Abandon précoce (trop loin) Déjà dans le PACEA	F	19		300	-	300
	Abandon précoce : pb perso et déménagement (ville éloignée) Mère de famille (1 enfant)	F	20	-	-	-	RSA + CAF
	En GJ depuis l'entrée en formation	H	19	2299			2299
		F	16		700	290	990
		F	18		400	349	749
	Sortie précoce : difficultés familiales et déménagement (ville éloignée)	F	18	-	-	-	0
		H	18		450	210	660

Le programme JEM a été mené dans un contexte où les dispositifs « **100% Inclusion** » se mettaient en place, via la DGEFP (Etat), dans l'ensemble des régions françaises, puis étaient suivis via les DEETS. Ces dispositifs ont fait l'objet d'Appels à Projets annuels successifs depuis 2018 et jusqu'à 2021. Les lauréats ont proposé puis mené des programmes, pour certains analogues au projet JEM. Ils ont bénéficié de financements plus importants que ce dernier, et en plus grand nombre sur un territoire. En particulier, les jeunes passant dans ces dispositifs expérimentaux bénéficiaient d'un soutien financier, dans de nombreux cas sinon tous. De ce fait, les jeunes ne pouvaient prétendre aux financements de la Garantie Jeune, pendant leur passage dans le dispositif qu'ils rejoignaient. Les jeunes du projet JEM ont été soumis au même régime, semble-t-il par assimilation. De ce fait les attendus du projet et de son porteur ont été modifiés... en phase opérationnelle. Le porteur n'en a pas été prévenu au moment de la sélection de son projet.

5. Le suivi des jeunes post JEM : une volonté difficilement applicable

L'animatrice sociale, conformément aux engagements du porteur, a assuré un suivi des jeunes après leur sortie de la préformation.

Par suivi, il faut entendre le fait prendre contact avec les jeunes, de s'informer de leur devenir et leur proposer une aide dans leurs démarches si besoin.

Un certain nombre de jeunes ont pu bénéficier positivement de cette aide mais 6 ont été perdus de vue, le plus souvent parce qu'injoignables : ne répondant plus aux appels ni aux messages de l'animatrice sociale par choix ou parce qu'ils avaient changé de numéro de téléphone, n'ayant plus de contacts avec les autres jeunes du même cycle et parfois n'étant pas du quartier ne donc ne pouvant être contacté directement. C'est le cas également de jeunes ayant quitté la préformation de façon précoce.

Dans l'élaboration du programme JEM, le CRIJ, en tant qu'accompagnant socioprofessionnel, devait également jouer un rôle dans le suivi des jeunes. Cet intervenant témoigne des difficultés rencontrer pour maintenir le lien avec les jeunes : « *On a un souci c'est que quand on essaie de reprendre contact avec le jeune, on arrive pas à les avoir. Le problème c'est que le seul contact c'est téléphone ou mail, on n'a pas d'autres moyens, et à notre niveau on a ce blocage là et on peut pas aller au delà* ». « *C'est très difficile et c'est dommage surtout que nous, on a cette possibilité là de les accueillir ici, on a toutes les ressources mais après je sais qu'il y a le côté mobilité ; je ne sais pas quels moyens mettre en œuvre...* »

L'EFFICACITE DU PROGRAMME JEM

IV. L'efficacité du programme JEM

1. Trois grands critères d'évaluation « chemin faisant » de l'efficacité du programme

L'évaluation de l'efficacité du programme JEM repose sur le recueil au fil des cycles de préformation de données issues de trois critères principaux :

- L'acquisition de compétences informelles* des jeunes durant la préformation
- Les effets de la préformation sur leurs trajectoires socioprofessionnelles (sorties positives vers une formation ou un emploi)
- L'expérience générale que font les jeunes et les différentes parties prenantes de cette expérimentation.

** Le programme JEM vise l'acquisition de compétences formelles et informelles. Les compétences formelles constituent principalement la révision de savoirs de base et restent périphériques dans les objectifs du projet. Au moment de la co-construction du protocole d'évaluation avec le porteur, l'intention a été portée sur les compétences informelles qui sont au cœur de ce projet innovant et s'exprime notamment par le choix des intervenants.*

2. La montée en compétences formelles et informelles des jeunes

2.1. Les compétences informelles, au cœur du projet JEM

Le porteur du projet, membre du CRAJEP Réunion (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) et agréé auprès de la DJSCS (Direction de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale) s'inscrit pleinement dans le mouvement de l'éducation populaire avec une volonté forte d'expérimenter de nouvelles formes éducatives et de placer le jeune dans sa globalité au centre de ses préoccupations.

Dans son programme expérimental JEM, Adésir active ainsi deux leviers pour raccrocher ce public jeune issu d'un milieu populaire et en décrochage scolaire à leur parcours d'insertion socioprofessionnel : des démarches pédagogiques actives mobilisées dans un parcours d'ateliers et l'acquisition de compétences informelles par les jeunes.

En effet, un des résultats attendus de la préformation JEM est la montée en compétences formelles et informelles des jeunes avec l'objectif de rentrer en formation qualifiante ou de contracter un contrat d'apprentissage.

Les compétences formelles sont travaillées dans un projet collectif porté par les jeunes leur permettant à chacun de se réappropriier les savoirs de base en français, calcul, mathématique et numérique. **Les compétences informelles** sont au cœur des ateliers atypiques proposés par l'ensemble des intervenants. Il est attendu que le jeune soit en mesure en fin d'accompagnement « d'identifier ses talents et ses compétences », de « se connaître et s'estimer », « de se valoriser pour s'insérer », d'« être mobile sur un territoire élargi ». **Les trois objectifs opérationnels du projet sont construits autour de l'ambition de renforcer six compétences informelles clefs : leur autonomie en situation nouvelle, leur estime de soi et confiance en soi, leur capacité à communiquer, à entrer en relation avec autrui, à contribuer à un projet collectif, à être mobile pour s'insérer, à projeter leur parcours d'insertion socioprofessionnel.**

■ Le concept de compétences informelles

Les compétences informelles, aussi intitulées « compétences sociales et émotionnelles », « compétences sociales, civiques ou morales », « soft skills » ou encore « compétences transversales » font référence aux savoir-être et savoir-faire dits invisibles, non techniques, non spécifiques, non académiques, et peu véhiculés par l'éducation nationale. Les intitulés de la notion et les définitions qui en découlent divergent selon le champ disciplinaire d'application et plusieurs typologies issues d'outil d'évaluation ou de référentiels de compétences ont vu le jour (Franchini, 2016). Les travaux en psychologie cognitive et notamment le Big Five de Lewis Goldberg, modèle descriptif de la personnalité en cinq traits centraux, font partie des fondateurs théoriques du concept de compétences informelles.

Il peut être intéressant ici de retenir **quatre dimensions** de ce que sont ces compétences au regard des compétences autres (formelles, techniques etc.) :

- **Leur dimension informelle**, car issu d'un contexte différent du cursus éducatif officiel.
- **Leur dimension évolutive** par l'apprentissage et le développement (Guillain et Pry, 2007) : « *les compétences sociales sont des comportements adaptatifs (...) appris et ils se modifient avec l'âge* ».
- **Leur dimension transversale dans les champs professionnels et personnels**. Les compétences transversales sont des **compétences mobilisables dans diverses situations professionnelles, elles favorisent la mobilité vers différents métiers**.
- **Leur dimension double** : **interpersonnelle** (rapport à soi : estime de soi, autonomie, gestion des émotions, ...) et **intrapersonnelle** (rapport à autrui : communication, capacité à travailler en équipe, ...).

Ces savoirs, pourtant indispensables tant à l'école que sur le marché du travail sont longtemps restées invisibles et en dehors des radars de toute forme d'évaluation et de valorisation. Depuis 2005, elles font partie du socle commun de connaissances et de compétences. En 2011, le Céreq initie un programme de recherche sur l'identification et la mesure des compétences transversales dans les parcours scolaires et professionnels. L'influence de ces savoirs sur les trajectoires professionnelles a été démontrée par plusieurs études du Céreq (Berthaud, 2021). A titre d'exemple, l'esprit d'équipe et le dynamisme seraient largement valorisés par les recruteurs et joueraient un rôle non négligeable dans l'accès à l'emploi.

■ L'outil de mesure : l'attribution de scores

Un outil de mesure a été élaboré en collaboration étroite avec l'animatrice sociale du projet qui disposait d'une bonne connaissance du public. Cet outil était formalisé dans un fichier Excel comprenant plusieurs onglets :

- Deux onglets pour l'évaluation des compétences définies par les intervenants qui leur incombent de lister : l'un à renseigner à l'entrée des jeunes dans la préformation, l'autre à leur sortie
- Deux onglets pour l'évaluation des compétences transversales ou dites informelles définies par le porteur du projet : l'un à renseigner à l'entrée des jeunes dans la préformation, l'autre à leur sortie
- Un onglet pour inscrire les compétences que les jeunes se seraient auto-diagnostiqués

Pour chacune des compétences et pour chaque jeune, l'intervenant devait évaluer un niveau sur **un score entre 1 et 4**.

Une notice d'utilisation a été élaborée et attachée au fichier afin de faciliter le recueil par les intervenants. Elle indiquait les périodes de recueil et l'appui de l'expertise de l'animatrice sociale a notamment été sollicité pour enrichir la notice d'utilisation d'attributs et d'exemples associés à chaque score pour chacune des compétences. A titre d'exemples, un score de 1 sur l'évaluation de la mobilité était associé à l'idée suivante : « *N'est pas mobile, ne se déplace jamais* », un score de 3 sur l'évaluation de l'autonomie en situation nouvelle renvoyait à l'attribut suivant : « *Fait des choses sur sollicitation* ».

L'enjeu était de produire un outil simple, objectivant la montée en compétences des jeunes sur les différents cycles et facilement appropriable par les intervenants qui allaient jouer un rôle majeur dans l'évaluation de ces compétences. Le recours à des outils existants, dans ce contexte précis de multitude d'intervenants peu accoutumés aux outils d'évaluation, nous a semblait inopportun de par leur complexité.

L'équipe d'évaluation a accompagné de près la prise en main de l'outil par les intervenants et l'animatrice sociale. Cette dernière a ensuite joué un rôle d'appui pour les soutenir lors du recueil des données.

En parallèle, l'animatrice sociale du projet conduisait des bilans avec les intervenants et les jeunes pour observer, de façon qualitative, la progression des jeunes. Ce matériau peu formalisé et non systématique constitue difficilement pour l'équipe d'évaluation un repère solide d'atteinte des objectifs.

■ Les biais de l'évaluation des compétences et la difficile appropriation de l'outil

Malgré l'adhésion de tous à la démarche d'évaluation et l'accompagnement rapproché de l'équipe d'évaluation et de l'animatrice sociale du projet pour favoriser le recueil de l'acquisition des compétences, **l'appropriation de l'outil par les intervenants pédagogiques et de stages a été limitée.**

L'anti-culture des notes du mouvement de l'Education Populaire dont sont issus une partie des intervenants constitue le principal frein à l'appropriation de cette démarche, malgré l'enrichissement de l'outil de verbatims pour faciliter l'attribution des scores. Il s'agit d'une culture de la transmission orale (versus traçabilité), de l'encouragement et de la valorisation.

Un des intervenants qui œuvre dans une association d'éducation populaire mais qui est issue par ailleurs d'une autre formation nous confiait à juste titre : *« On travaille plus en qualitatif qu'en quantitatif. Mais l'un répond à l'autre. Nous sommes en train de travailler là dessus. A la Réunion, même en gestion de projet, il faut travailler « smart ». J'essaie d'apporter à mon équipe cette dimension. Trouver les indicateurs, ce qu'ils veulent mesurer, comment. Trouver l'indice de mesure ! ».*

La conséquence majeure est un **remplissage non systématique**, malgré les relances, aux périodes indiquées (entrée des jeunes, sortie des jeunes) et par l'ensemble des partenaires sur l'ensemble des cycles.

Ce remplissage partiel s'explique aussi par le turnover des intervenants sur un même atelier, les absences fréquentes des jeunes aux sessions et les sorties prématurées qui ont contribué fortement à l'incapacité pour les intervenants d'évaluer leur progression, comme en témoigne un des intervenants auprès des jeunes : *« Malheureusement, je ne peux pas faire une évolution de tous parce que tout d'un coup je ne les vois plus. Et c'est ce qui me gêne un petit peu quand je complète ce fichier là. Je mets des choses mais ça représente peut-être pas sa valeur parce que je ne l'ai plus vu le jeune en fait ».*

L'équipe d'évaluation s'est alors adaptée en cours d'expérimentation à ce manque d'appropriation par les intervenants en s'appuyant principalement sur l'animatrice sociale, qui assurait un suivi rapproché des jeunes, pour renseigner l'évaluation des compétences transversales de l'outil de mesure pour tous les jeunes. Pour autant, le recueil reste incomplet en lien avec les absences et sorties précoces des jeunes.

Par conséquent, **les données sont pour l'équipe d'évaluation difficilement exploitables et deux biais principaux** sont à considérer dans les résultats produits :

- Une probable surestimation des scores attribués liée à la culture de la valorisation de l'éducation populaire,
- Un biais de remplissage (probables remplissages a posteriori des périodes avant et après) conduisant à des appréciations peu fiables de l'évolution des jeunes en termes de compétences.

2.2. La montée en compétences des jeunes au cours de la préformation : données chiffrées

■ Résultats généraux

Les deux tableaux qui suivent apportent un éclairage sur le niveau des jeunes à la sortie de la préformation d'une part et sur l'état de leur progression entre leur entrée et leur sortie d'autre part. Les données ont été recueillies par l'animatrice sociale du projet.

De façon générale, sur l'ensemble des compétences informelles évaluées, **les niveaux sont globalement bons à la sortie des jeunes, et ce particulièrement pour l'estime de soi et la confiance en soi** puisque 16 jeunes sur 17 ont obtenu un score de 4 à leur sortie de la préformation. C'est également le cas pour la capacité à contribuer à un projet collectif pour 14 jeunes sur 17, et pour la mobilité pour 15 jeunes sur 18. Ce dernier résultat est à nuancer avec les scores de 4 déjà attribué à l'entrée des jeunes. En effet, 6 jeunes sur 18 étaient déjà évalués sur la mobilité avec un score de 4 à leur entrée dans la préformation. Ainsi, pour un tiers des jeunes, la mobilité ne représentait pas de difficultés.

Tableau n°28 - NIVEAU DES JEUNES POUR CHAQUE COMPETENCE TRANSVERSALE A LA SORTIE DE LA PREFORMATION

	Total jeunes évalués avant/après	Total jeunes avec score de 4 à l'entrée	Total jeunes avec score de 4 à la sortie	Total jeunes avec score de 4 à la sortie			
				Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Autonomie en situation nouvelle	23	0	12	2	3	2	5
Mobilité	18	6	15	1	4	3	7
Communication et relation à autrui	18	0	13	1	3	3	6
Estime de soi, confiance en soi	17	0	16	2	4	4	6
Capacité à se projeter	18	0	13	1	4	2	6
Capacité à contribuer à un projet collectif	17	0	14	2	4	4	4

Ces résultats nous invitent également à observer, avec précaution compte tenu des données manquantes, la répartition des niveaux entre les cycles. Deux cycles se distinguent des autres par une plus importante proportion de jeunes avec des scores à 4 à leur sortie de la préformation : le cycle 4 en premier lieu puis le cycle 2.

Tableau n°29 - PROGRESSION DES JEUNES POUR CHAQUE COMPETENCE TRANSVERSALE

	Total jeunes évalués avant/après	Total jeunes avec progression de 2 points et plus	Total jeunes avec progression 2 point et +			
			Cycle 1*	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Autonomie en situation nouvelle	23	8	-	3	2	3
Mobilité	18	5	-	2	3	0
Communication et relation à autrui	18	8	-	3	3	2
Estime de soi, confiance en soi	17	11	-	3	4	4
Capacité à se projeter	18	7	-	3	1	3
Capacité à contribuer à un projet	17	5	-	2	2	1
Total par cycle			-	16	15	13

*Données manquantes

Le tableau ci-dessus amène une information supplémentaire, celle de la progression des jeunes durant la préformation. Le critère retenu est une progression de 2 points et plus. Les données manquantes pour le cycle 1 ne nous a pas permis d'extraire des résultats. **La première compétence qui se distingue nettement des autres en termes de progression des jeunes est l'estime de soi et la confiance en soi.** En effet, 11 jeunes sur 17 ont progressé de 2 points ou plus. L'autonomie en situation nouvelle et la communication et relation à autrui font également l'objet d'une progression à considérer. Le cycle 2 renvoie à la cohorte pour laquelle la progression des jeunes a été le plus importante.

Ces résultats chiffrés sont corroborés par le discours de l'accompagnant des jeunes et du porteur de projet comme en témoigne l'encadré ci-après. Ces trois compétences sont perçues comme les plus difficiles à travailler avec les jeunes mais celles où la marge de progression est la plus notable.

Encadré n°7 - DISCOURS DU PORTEUR ET DES INTERVENANTS SUR LA PROGRESSION DES JEUNES

L'AUTONOMIE

« C'est un peu plus difficile. Quand on voit qu'ils sont en capacité, alors qu'au début pas du tout, d'aller chercher un stage par eux même, on se dit quand même qu'il y a quelque chose qui a été acquis » (Porteur du projet)

L'ESTIME DE SOI, LA CONFIANCE EN SOI

« Il y a tout ce qui écoute et bienveillance de la part de tous les partenaires. Il leur manque ça, de se dire « je suis capable de ». Donc là, vraiment ils progressent là dedans. Et après, ça vient ensuite sur la capacité à se projeter finalement par rapport à leur projet professionnel ou personnel ». (...) « La connaissance de soi fait partie de l'estime de soi. Quand on fait les ateliers, il faut déjà qu'ils prennent conscience de leur valeur, de leurs qualités, sur leurs expériences et capacités, pour pouvoir avoir de l'estime de soi et confiance en soi » (Animatrice sociale du projet).

« Au départ : je ne sais pas qui je suis, je ne sais pas ce que j'aime, ce que j'aime pas, aucune capacité à imaginer l'avenir. Donc voilà, quand tu vois qu'il est en capacité d'écrire sa lettre s'il est accompagné, et d'aller de lui même voir un potentiel employeur, c'est quand même pas mal. Ce qu'il n'aurait jamais fait » (Porteur du projet).

LA COMMUNICATION

« Ca c'est une troisième compétence où on voit vraiment la progression sur les deux premiers mois » (Animatrice sociale du projet).

« On a des jeunes qui sont tellement fermés. Y a ce travail là à faire d'émancipation, d'ouverture, de faire des phrases à l'oral, sans avoir honte de ceci de cela. Ne pas avoir peur d'aller voir l'autre. Le FEJ leur apporte ça. Y en a pas un qui n'est pas ressorti sans avoir gagné en communication » (Porteur du projet)

■ Résultats par compétence

L'évaluation de l'autonomie en situation nouvelle par les intervenants de stages et l'accompagnant des jeunes

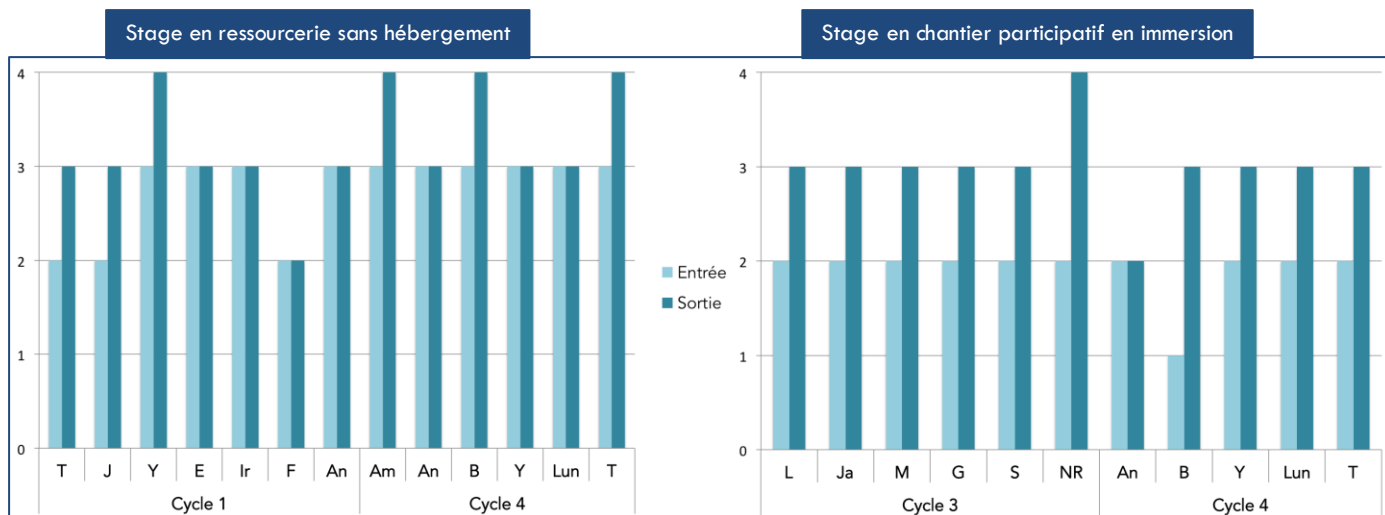
L'autonomie en situation nouvelle est particulièrement intéressante à évaluer du point de vue des intervenants de stage car les situations professionnelles ou d'immersion en chantier participatif sont des espaces inconnus pour les jeunes.

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

- 1 => Ne sait pas quoi faire, est passif, ne sait pas prendre de décisions
- 2 => Fait des choses s'il/elle est accompagné(e) (ex : par le référent), participe ;
- 3 => Fait des choses sur sollicitation, a des idées mais pas la vision globale de ce qu'il y a à faire ;
- 4 => Prend des initiatives appropriées, sait prendre des décisions.

IV – EFFICACITE

Graphique n°3 - EVALUATION DE L'AUTONOMIE EN SITUATION NOUVELLE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR DEUX INTERVENANTS DE STAGES

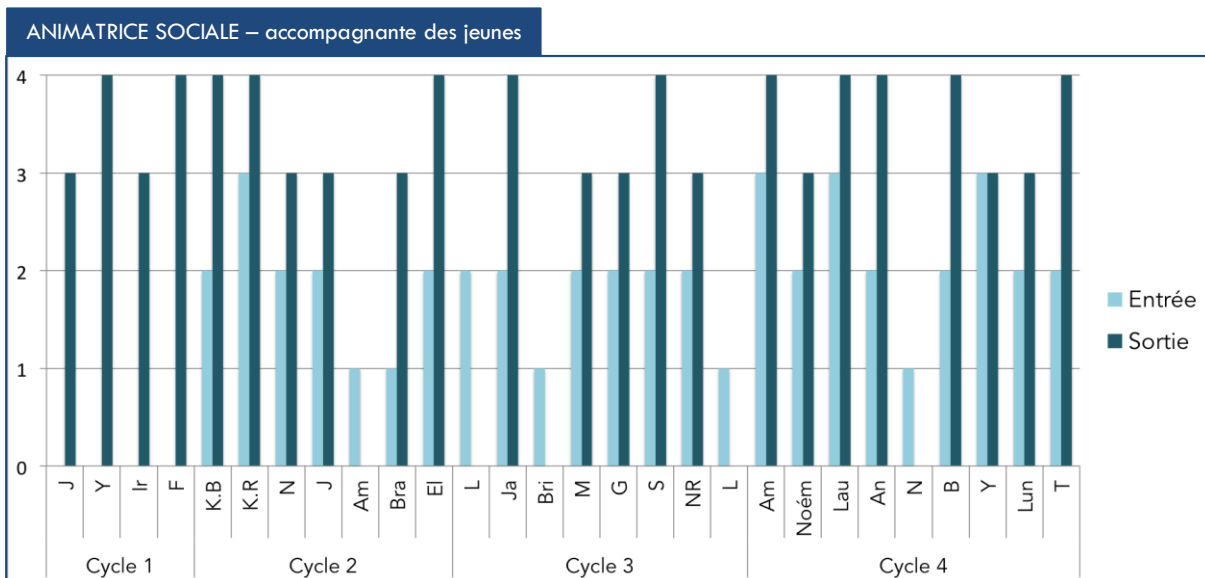


Le manque de données ne nous permet pas d'avoir une vision globale sur les quatre cycles pour les intervenants de stage. Concernant le stage en ressourcerie, **les jeunes des cycles 1 et 4 étaient perçus à leur entrée dans la préformation avec un niveau d'autonomie plutôt élevé** puisqu'un score de 3 sur 4 a été attribué à 10 jeunes sur 13 par l'intervenant. En revanche, **les résultats témoignent d'une progression d'1 point pour seulement 6 jeunes sur 13.**

L'intervenant du chantier participatif rend compte d'un score moyen (2 sur 4) de 10 jeunes sur 11 à leur entrée sur les cycles 3 et 4. Seul un jeune a été perçu avec une autonomie plutôt faible. La progression ici concerne la majorité des jeunes mais reste limitée (+ 1 point). Seul un jeune du cycle 3 (NR) a nettement progressé à la sortie.

Le graphique qui suit apporte la vision globale sur tous les cycles de l'animatrice sociale qui accompagne les jeunes.

Graphique n°4 - EVALUATION DE L'AUTONOMIE EN SITUATION NOUVELLE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET



IV – EFFICACITE

On observe une évaluation assez proche de celle des intervenants de stage, bien que certaines données soient manquantes (les scores à l'entrée pour le cycle 1 et les scores à la sortie pour quatre jeunes des cycles 2, 3 et 4).

12 des 28 jeunes pour lesquelles des données, même incomplètes, sont disponibles ont un score de 4 sur 4 à leur sortie de la préformation. Parmi eux, 7 ont été perçus avec une progression significative (+ 2 points).

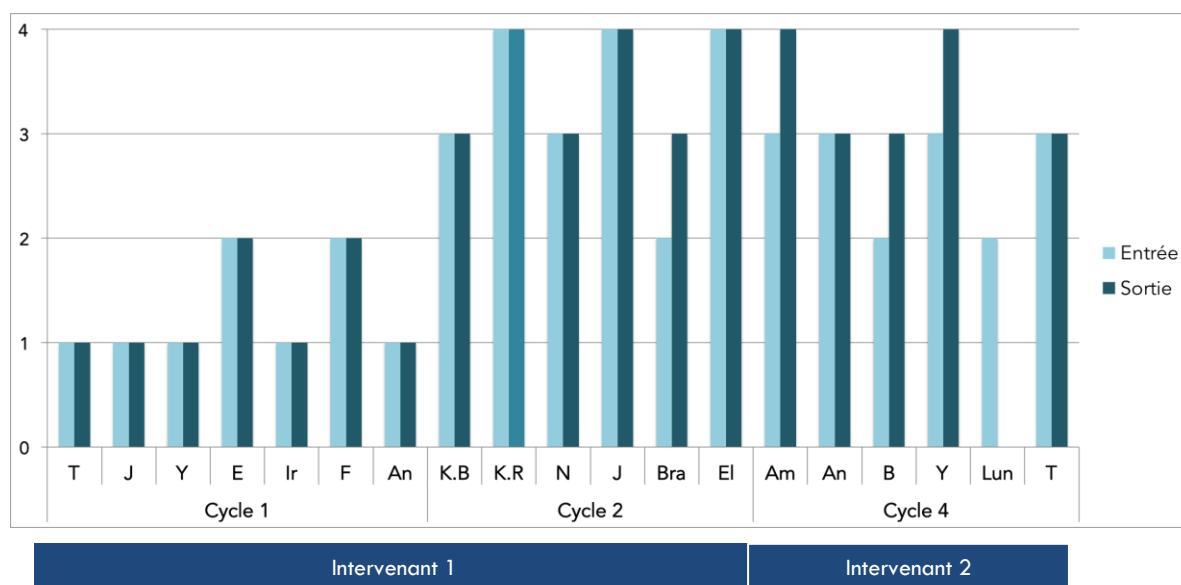
L'évaluation de l'estime de soi et de confiance en soi par deux intervenants spécialisés sur cette dimension et l'accompagnant des jeunes

Pour l'un des intervenants, « les ateliers qui favorisent l'estime de soi et la confiance en soi invitent à se questionner sur son rapport à soi, apprennent à se valoriser sur différents domaines afin d'arriver vers une meilleure réappropriation de soi, à mieux comprendre ses forces et ses faiblesses sans jugement de valeur ».

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

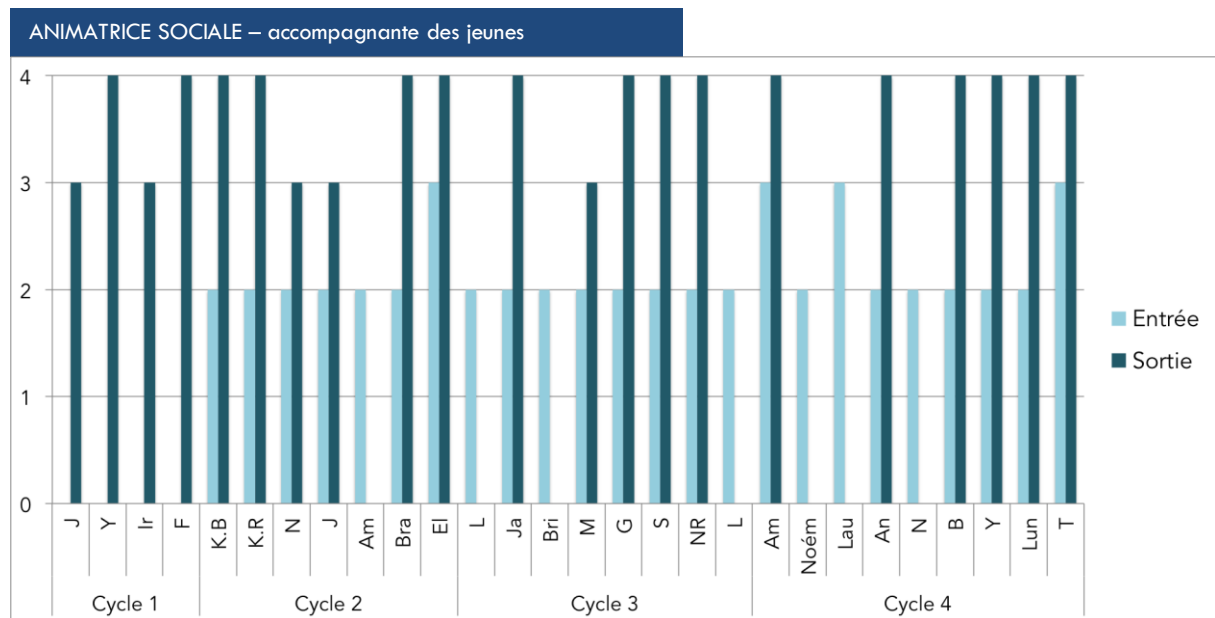
- 1 => Absence totale de confiance en soi, image négative de soi, parle de lui/d'elle de façon négative, n'est pas conscient de ses qualités et de ses compétences, pense n'arriver à rien, n'être bon à rien ;
- 2 => Confiance en soi fragile, doutes, a besoin de beaucoup réassurance pour se dire qu'il/elle peut le faire ;
- 3 => Confiance en soi sur des choses qu'il/elle maîtrise, a besoin de réassurance de temps en temps, sur des zones inconnues ;
- 4 => Bonne confiance en soi, est conscient de ses compétences, sait les communiquer, les expliquer.

Graphique n°5 - EVALUATION DE L'ESTIME DE SOI/DE LA CONFIANCE EN SOI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR DEUX INTERVENANTS SPECIALISES SUR CETTE COMPETENCE



Le graphique ci-dessus traduit des scores d'estime de soi plus bas sur le cycle 1 que sur les cycles 2 et 4. Il révèle également une faible marge de progression, puisque sur 19 jeunes évalués au cours des cycles 1, 2 et 3, seuls 4 ont été perçus avec une amélioration de leur estime de soi entre leur entrée et leur sortie (+ 1 point). Par ailleurs, sur les 19 jeunes, seules 5 sont perçus par ces deux intervenants comme bénéficiant d'une bonne estime de soi à leur sortie de la préformation. Parmi ces 5 jeunes, 3 étaient déjà perçus au même niveau à leur entrée.

Graphique n°6 - EVALUATION DE L'ESTIME DE SOI/DE LA CONFIANCE EN SOI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET



La perception de l'animatrice sociale du projet, qui accompagne les jeunes au quotidien dans cette préformation apporte une vision quelque peu contrastée. Les résultats du cycle 1 ne sont pas exploitables car les données à l'entrée ne nous ont pas été communiquées. D'autres données sont incomplètes à la sortie, pour un jeune du cycle 2, trois jeunes du cycle 3 et trois jeunes du cycle 4. Ces derniers ont quitté la préformation de façon prématurée.

D'après les résultats présentés dans le graphique ci-dessus, sur les 24 jeunes issus des cycles 2, 3 et 4, 20 étaient perçus à leur entrée par l'accompagnant des jeunes avec un score moyen (2 sur 4) qui traduit une fragilité dans l'estime de soi avec un besoin de réassurance. Les quatre restants ont été évalués avec un score de 3, soit une confiance en soi en situations connues et un besoin de réassurance sur des aspects inconnus.

La progression des jeunes semble significative ici, puisque tous sont concernés par une amélioration : + 2 points pour 11 jeunes sur 24, + 1 point pour 6 jeunes sur 24 et l'impossibilité d'observer l'évolution pour les 7 jeunes restants (faute de données en lien avec le départ précoce de ces jeunes).

Au final, sur 28 jeunes sortants issus des cycles 1 à 4 (les données à la sortie des jeunes issus du cycle 1 disponibles sont incluses ici) :

- 16 étaient perçus avec une bonne confiance en soi (score 4/4) qui traduit une meilleure conscience de ses compétences et une capacité à les exprimer ;
- 5 étaient perçus avec une confiance en soi en terrain connu (score 3/4)
- Les 7 restants n'ont pu être évalués faute de données à leur sortie

L'encadré suivant apporte un éclairage qualitatif d'un intervenant sur la progression des jeunes du cycle 4 en termes d'estime de soi et de confiance en soi.

IV – EFFICACITE

Encadré n°8 - PERCEPTION D'UN INTERVENANT SPECIALISE SUR LA COMPETENCE « ESTIME DE SOI » DE L'EVOLUTION DES JEUNES DU CYCLE 4 EN MATIERE D'ESTIME DE SOI ET DE CONFIANCE EN SOI

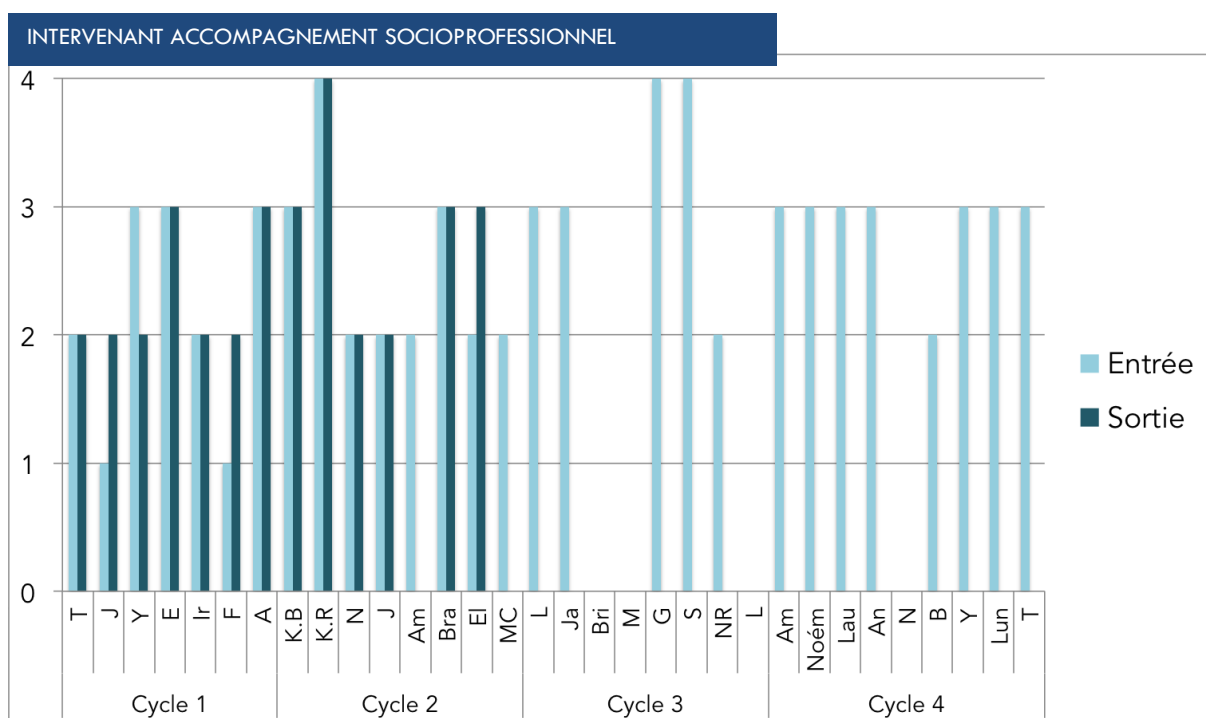
Avant l'intervention	Après l'intervention
<p>Am « Elle parle facilement de ses forces et de ses faiblesses. Souhaite s'améliorer car elle veut réaliser ses projets ».</p> <p>An « Il connaît ses forces et ses faiblesses et comprends ses limites. Il a la volonté d'évoluer sur le sujet ».</p> <p>Bé « Ne s'exprime pas beaucoup et semble mal à l'aise de parler d'elle. Elle fait preuve de timidité et d'introversion ».</p> <p>Y « Elle fait preuve d'une assez bonne confiance en soi. Elle utilise ses faiblesses pour en faire une force. Ambitieuses et volontaire elle veut comprendre et apprendre sur elle ».</p> <p>T « Il parle facilement de lui et semble avoir une bonne estime de lui ».</p>	<p>Am « Malgré quelques difficultés personnelles elle a maintenu une meilleure estime et confiance en elle grâce aux réflexions et aux outils qu'elle a ».</p> <p>An « Il semble avoir une meilleure confiance en lui pour son projet professionnel ».</p> <p>Bé « Nette amélioration de la confiance et de l'estime de soi. Bé. s'exprime plus facilement, sourit et a pris sa place ».</p> <p>Y « Elle semble être plus à l'aise pour appréhender l'avenir bien que rien est acquis mais elle semble plus solide ».</p> <p>T « Il semble avoir pris plus de confiance en lui dans ses projets pro et perso ».</p>

L'évaluation de la communication et de la relation à autrui par un intervenant spécialisé sur ces dimensions et l'accompagnement des jeunes

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

- 1 => Communique très peu, n'initie pas de relations avec autrui, timidité face à une initiative d'autrui de communiquer ;
- 2 => Communique sur sollicitation ;
- 3 => Communique en confiance, en situation connue ;
- 4 => Communique facilement, efficacement (de façon appropriée), aisance relationnelle, dans toutes les situations

Graphique n°7 - EVALUATION DE LA COMMUNICATION ET DE LA RELATION A AUTRUI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR UN INTERVENANT DU PROJET

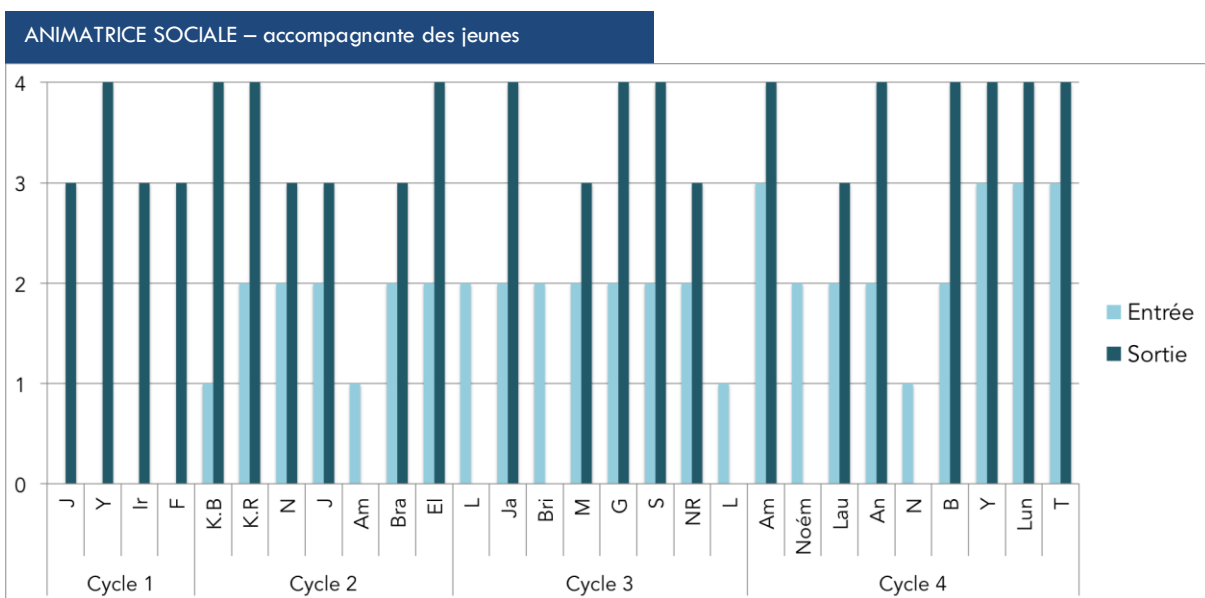


IV – EFFICACITE

Cet intervenant accompagnait les jeunes dans la définition et la formalisation de leurs valeurs et de leurs compétences dans la perspective d'améliorer leur communication à visée professionnelle (réaliser un entretien ...).

Les données des jeunes des cycles 3 et 4 sont manquantes pour l'évaluation à la sortie. Deux constats se dégagent de ce graphique. Le premier est que le niveau en communication des jeunes à leur entrée est plus important dans les cycles 3 et 4 que dans les premiers. Cette observation se vérifie également dans l'évaluation de l'accompagnant des jeunes pour le cycle 4 (Cf. graphique ci-après). Le second constat concerne la progression des jeunes qui ne semble pas être soulignée par cet intervenant. Ce résultat n'est pas corroboré par l'évaluation de l'accompagnant des jeunes. En effet, le graphique ci-après indique que pour les 18 jeunes pour lesquelles des données d'entrée et de sortie sont disponibles, une progression dans la communication et la relation à autrui a été observée : + 3 points pour un jeune, + 2 points pour sept jeunes et + 1 point pour dix jeunes.

Graphique n°8 - EVALUATION DE LA COMMUNICATION ET DE LA RELATION A AUTRUI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET



L'évaluation de la capacité à contribuer à un projet collectif par l'accompagnant des jeunes

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

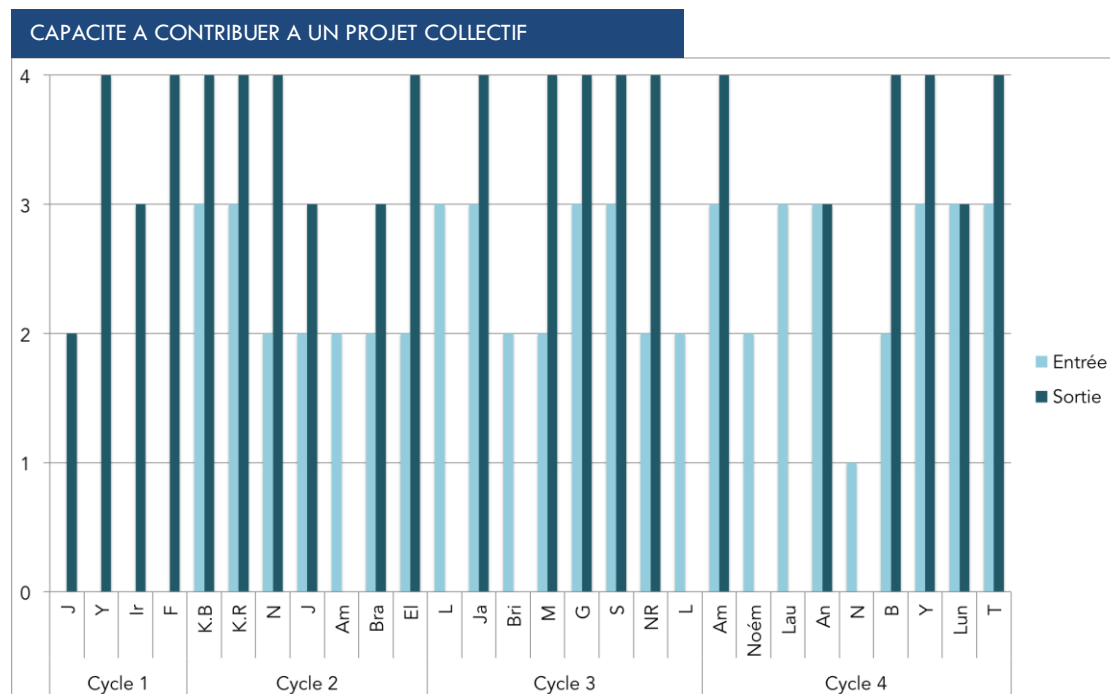
- 1 => Ne parvient pas à contribuer à un projet collectif
- 2 => Contribue sur sollicitation mais reste passif, apporte peu d'idées, a plutôt tendance à suivre les autres
- 3 => Contribue volontairement mais a besoin d'être encouragé, y compris sur ses idées et ses propositions
- 4 => Très bonne aisance à contribuer à un projet collectif, a des idées, sait les partager, autonomie.

Sur l'ensemble des jeunes des quatre cycles, seul un jeune avait un score de 1 en termes de capacité à contribuer à un projet collectif à l'entrée de la préformation. La sortie prématurée de ce jeune n'a pas permis d'en évaluer la progression. Pour les autres, la capacité des jeunes à contribuer à un projet collectif était évaluée à leur entrée sur un score plutôt élevé (score de 3 sur 4) pour 12 jeunes, qui traduisait une contribution volontaire mais avec un besoin d'encouragement. Les 11 jeunes restants avaient obtenu un score moyen de 2 avec l'idée d'une contribution sur sollicitation, tout en restant passif, sans apporter d'idées.

IV – EFFICACITE

A la sortie, 15 jeunes ont atteint le score maximal, dont 10 avec une progression de 1 point, 5 avec une progression de 2 points.

Graphique n°9 - EVALUATION LA CAPACITE A CONTRIBUER A UN PROJET COLLECTIF DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET



L'évaluation de la mobilité par l'accompagnant des jeunes

Des données sont disponibles pour 28 jeunes mais seulement 18 bénéficient de données complètes.

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

- 1 => N'est pas mobile, ne se déplace jamais
- 2 => Se déplace dans sa zone de confort
- 3 => Se déplace hors de sa commune uniquement si tout est planifié
- 4 => Se déplace par ses propres moyens, autant que nécessaire, trouve des solutions.

Sur 28 jeunes ayant bénéficié de la préformation JEM, 15 jeunes étaient perçus par l'accompagnant du projet sans aucune difficulté de mobilité à la sortie de la préformation (score de 4 sur 4). L'évaluation à l'entrée des jeunes témoigne de scores déjà élevés pour les jeunes du cycle 4. Un des intervenants et l'animatrice sociale du projet qui accompagne les jeunes tout au long de la préformation confirment qu'il s'agit d'une compétence finalement peu progressive pour les jeunes, qui connaissent bien leur territoire pour se déplacer, mais plus difficile à évaluer en dehors de leur périmètre connu.

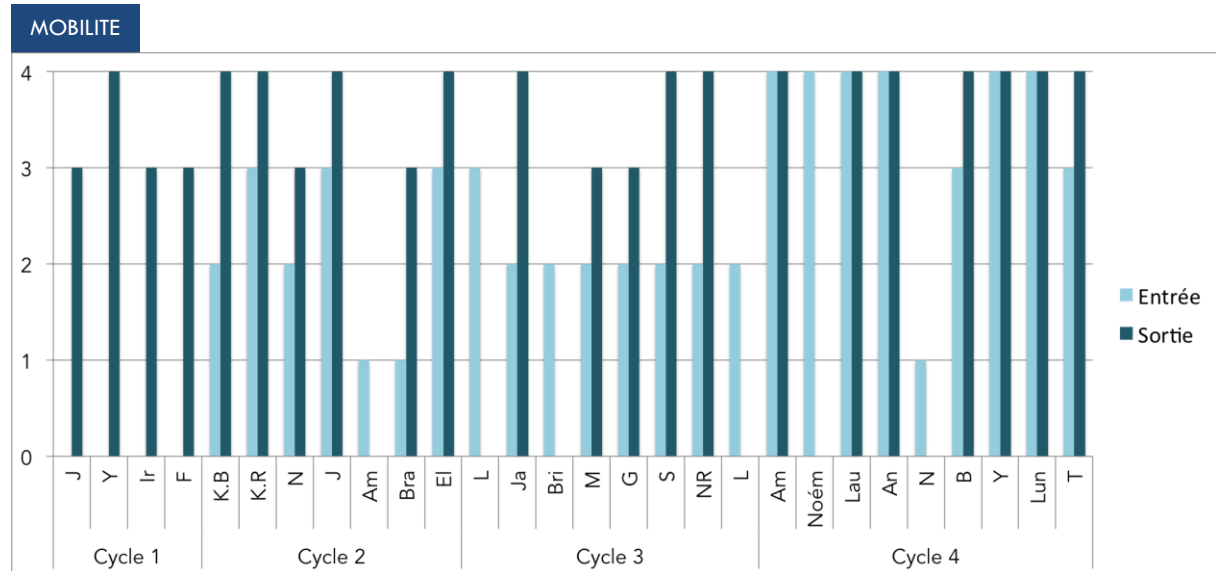
« La mobilité c'est compliqué. Enfin, c'est même pas que c'est compliqué parce qu'ils sont tous du territoire. Je les mettrais tous comme étant complètement mobiles sur leur territoire. Après, quand il faut sortir de la commune, ou changer de réseaux de transport, ça devient compliqué, parce qu'ils ont peut être des difficultés financières, pas forcément leur carte de réseaux qui passe sur toutes les communes, pas forcément quelqu'un de leur famille qui peut les amener. J'aurais tendance à dire qu'ils sont tous mobiles sur leur territoire, pour venir en formation, et peut-être jusqu'au C. (Saint Denis) éventuellement » (Intervenant auprès des jeunes).

« Après, la mobilité, ils l'ont déjà, car ce sont des jeunes quand même des Hauts, et y a les bus qui passent tous les quarts d'heures, et ils arrivent à se déplacer sur le territoire. C'est les adresses et les lieux qu'ils n'ont pas, les structures avec qui se renseigner, s'informer qu'ils n'ont pas. Mais la mobilité géographique ils l'ont, ils peuvent se débrouiller quand même » (Animatrice sociale du projet).

IV – EFFICACITE

Il est mis en évidence que les jeunes ont finalement peu de difficultés en termes de mobilité physique et géographique et plus de problématiques de mobilité « dans la tête ».

Graphique n°10 - EVALUATION DE MOBILITE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET

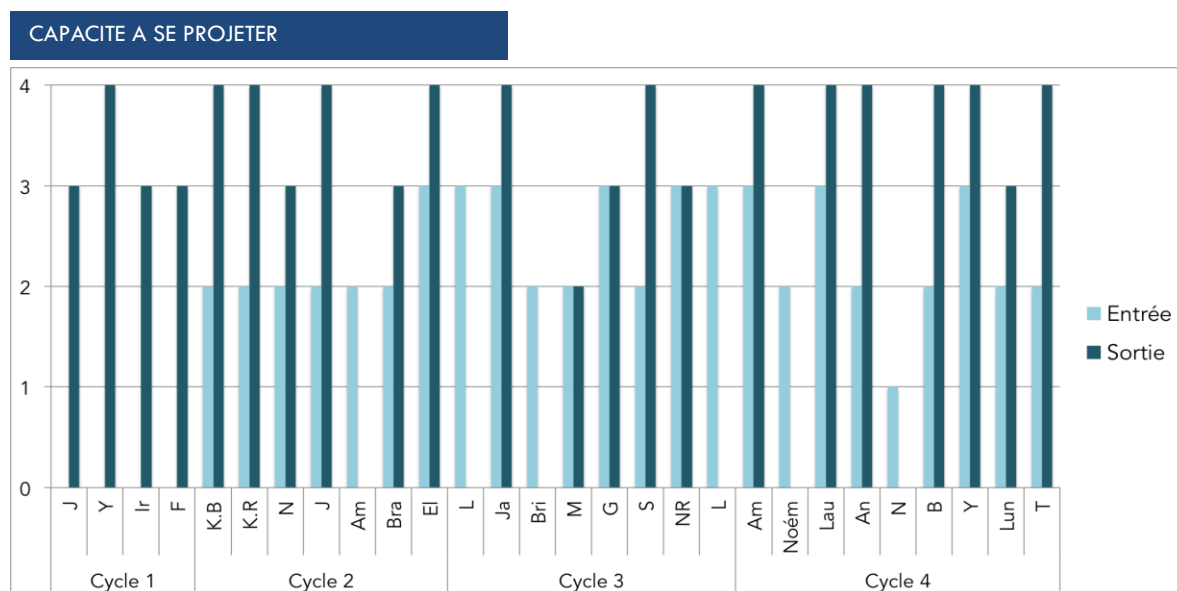


L'évaluation de la capacité à se projeter par l'accompagnant des jeunes

Selon l'outil d'évaluation élaboré avec le porteur de projet, les scores de 1 à 4 correspondent aux attributs suivants :

- 1 => N'a pas d'ambition, ne sait pas quoi faire plus tard, n'imagine pas y arriver
- 2 => Difficultés (de toutes sortes) bloquantes pour se projeter dans ces domaines, a besoin d'aide pour imaginer un projet
- 3 => Capacité à se projeter, mais a encore besoin d'aide pour construire un projet
- 4 => A de l'ambition pour son avenir (de façon réaliste), sait qu'il veut, ce qu'il lui plaît, a des idées pour y arriver (dans le monde professionnel).

Graphique n°11 - EVALUATION DE LA CAPACITE A SE PROJETER DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET



13 jeunes sur 22 à qui un score en fin de parcours a pu être attribué sortent de la préformation avec une capacité à se projeter évaluée par un score de 4 qui traduit de l'ambition pour l'avenir (de façon réaliste), une meilleure clarté dans ce qui plaît aux jeunes mais aussi en termes de projections professionnelles, et de moyens pour y parvenir. La majorité des jeunes à l'entrée étaient perçus avec des difficultés bloquantes pour se projeter et avaient besoin d'un appui pour imaginer un projet.

■ Éléments complémentaires et à retenir du point de vue du porteur et des accompagnants des jeunes

En premier lieu, les stages ont constitué **de véritables révélateurs de compétences chez les jeunes** d'une part et ont permis **une progression des jeunes en terme de confiance en soi et d'estime de soi**, comme en témoigne le discours d'accompagnant des jeunes :

« il faut absolument les stages, car c'est là qu'on voit vraiment la mise en application des compétences. Y a certaines compétences qu'on ne voit qu'en milieu professionnel, de même qu'il y a certaines compétences qu'on croit que le jeune n'a pas quand il est en salle, et quand il est en stage, il a les compétences. J'ai eu l'exemple d'un jeune qui arrivait tout le temps en retard quand on était en salle d'activités, mais qui arrivait en avance pour son stage professionnel » (Animatrice sociale du projet).

« Le fait d'avoir un stage en hébergement, c'est bien parce que ça fait sortir le jeune de son cadre familial. Et ça lui permet de mieux se découvrir et de vivre en collectif, de se projeter en tant que personne seule, autonome de son logement (...). C'est du concret pour lui par rapport à ça. Après chaque stage en hébergement, on a vu que le jeune a pris beaucoup plus confiance en lui ; il y a un changement qui se fait après ces semaines en immersion » (Animatrice sociale du projet).

« Y a pas photo, entre le début et la fin y a une grande différence. (...) J'ai un exemple concret. Il voulait du boulot dans la distribution, je l'ai mis en magasin. Le premier jour il était un peu timide mais à la fin il orientait facilement les clients, il rigolait avec, il faisait tout simplement on va dire » (Intervenant de stage en ressourcerie).
 « C'est un cadre privilégié. C'est un lieu de vie où les parents ou la famille ne sont pas là, où on est pas dans un quartier de Sainte Marie. On les accueille dans un autre environnement où ils prennent soins les uns des autres, ils prennent des responsabilités (courses, cuisine, ménage). Y a un cadre, sans les contenir, avec quelques règles ». (Intervenant de stage en immersion en chantier participatif)

En second lieu, **l'autonomie en situation nouvelle est une compétence pour laquelle les intervenants observent une progression importante des jeunes et plus particulièrement dans le domaine des démarches administratives et la recherche d'emploi et de formation :**

« L'autonomie dans les démarches administratives et tout ce qui est prospection d'emploi ça c'est essentiel. Parce que pour certains jeunes ils ont déjà une autonomie à vivre seul, se débrouiller pour faire la cuisine, donc ça, ça va, même si ce sont des repas simples. Donc c'est vraiment l'autonomie dans les démarches administratives et

recherche d'emploi ou de formation. C'est ce qui ressort, c'est ce que les jeunes verbalisent. C'est là où ils disent le plus progresser. Parce qu'ils prennent des habitudes aussi, comme l'actualisation au Pôle Emploi, contacter la Mission Locale pour telle offre ; ils savent que la Mission Locale peuvent les orienter. Donc prendre des habitudes pour ensuite le faire seul » (Animatrice sociale du projet).

En troisième lieu, les intervenants abordent souvent la question de **la connaissance de soi comme la première brique pour avancer vers l'estime de soi et la confiance en soi**. Cette compétence n'a pas été listée a priori dans les compétences transversales à évaluer mais est présente dans les compétences spécifiques de certains intervenants. Nombreux font le constat de jeunes qui arrivent confus quant à qui ils sont, et ce qui constituent leurs forces ou au contraire leurs faiblesses. L'extrait d'entretien qui suit témoignent de l'importance de cette compétence :

« La connaissance de soi, si tu as une meilleure connaissance de toi, tu as aussi une meilleure image de l'autre, donc ça va aussi avec l'ouverture. Pour moi, tout est imbriqué, tout est lié. Ouverture à l'autre, donc ouverture au monde quelqu'un part. Sortir d'ici, il y en a qui n'était jamais sorti d'ici, y en a qui n'était jamais allé à Saint Joseph » (Porteur du projet).

En quatrième lieu, **les deux compétences qui sont le plus difficiles à travailler avec les jeunes et qui sont essentielles sont : la connaissance de soi et la confiance en soi, et la communication.**

« La communication, c'est pas que dire « bonjour », « au revoir », ce n'est pas que répondre aux questions, il y a la communication non verbale également. Y a ce qu'on dit, ce qu'on ne dit pas, ce qu'on fait comme stage, la posture, la communication, ça c'est important, ce sont des éléments très, très importants » (Intervenant socioprofessionnel auprès des jeunes).

« Après de notre côté, les principales compétences qu'il faudrait travailler c'est la confiance en soi, ça c'est sûr et certain. La connaissance de soi, parce que les jeunes ne se posent pas cette question sur eux même. « Je ne sais pas faire ça », « Je suis nul ». Nous on le voit, c'est qu'une journée où on le fait en approfondi, et le reste du temps on est obligé de passer aux autres thématiques parce que c'est comme ça dans le programme. Mais c'est une journée où c'est un questionnement : qu'est-ce que je sais de moi même ? Qu'est-ce que les autres pensent de moi ? » (...) « Donc c'est fait mais c'est pas assez approfondi. On essaie de le faire et de l'approfondir après les périodes de stages. On leur fait lister tout ce qu'ils ont fait, qu'est-ce que cela soulève ? » (Intervenant socioprofessionnel auprès des jeunes).

L'animatrice sociale du projet a également souligne également **la difficulté à travailler sur la capacité à contribuer à un projet collectif et la capacité à se projeter :**

« La compétence « Contribuer à un projet collectif » ce serait la plus difficile mais parce qu'il n'y a pas vraiment cette dynamique de groupe qui est installée ».

« Je dirais que la plus difficile aussi c'est « la capacité à se projeter » parce que soit ils changent d'avis et comme ils n'ont pas l'expérience finalement. Y a une progression ».

En dernier lieu, le porteur met en évidence **l'accompagnement socioprofessionnel** porté par l'animatrice sociale d'une part et un des intervenants où tout ce qui est proposé dans la préformation est **capitalisé en termes de compétences et transposable en milieu professionnel** : « La semaine prochaine on fait les ateliers de Noël, elle va continuer à valider des compétences, on est dedans ! Tout ce qu'on fait, on essaie vraiment de le transposer au professionnel et pour moi c'est de l'accompagnement sociopro. Dans notre façon de faire à nous. Et pour ce type de jeunes » (Porteur du projet).

2.3. Le regard des jeunes sur leur montée en compétences au cours de la préformation

L'acquisition de nouvelles compétences était clairement un des objectifs de la plupart des jeunes à leur entrée dans la préformation.

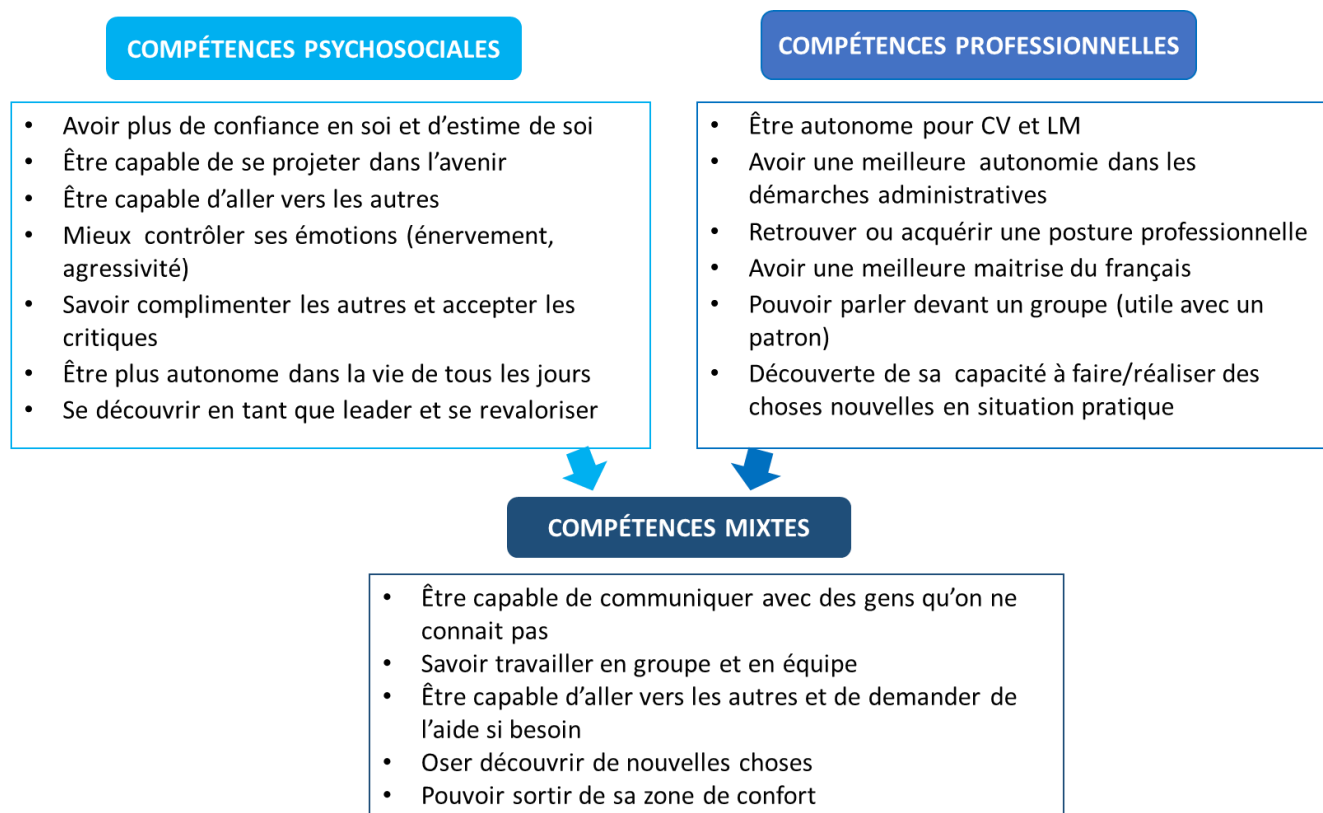
11 jeunes ont été rencontrés en fin de cycle, dont un peu plus de la moitié du cycle 2 (6/11). La grande majorité (9/11) estime avoir effectivement acquis de nouvelles compétences ou renforcé des compétences déjà existantes : « *La formation elle m'a appris beaucoup de choses* » (Cycle 2). A noter que les jeunes du cycle 2 sont surreprésentés dans les entretiens de fin de formation : ils représentent près de la moitié des répondants.

Cela est moins vrai pour les deux jeunes du cycle 1 qui a été très perturbé par le confinement, le départ de la 1^{ère} animatrice sociale qu'ils connaissaient très bien et le délitement du groupe à la reprise de la préformation : « *le confinement, ben la gâche un peu tout la formation, ça a démotive à moin ce confinement ... (au départ) mi té fé partie des plus sérieux !* ». La préformation n'a pas répondu à leurs attentes même s'ils ont acquis de l'expérience en stage, car celle-ci ne leur paraît pas suffisante pour trouver un travail.

L'un des deux a d'ailleurs exprimé le souhait de refaire la préformation dot il n'avait pas pu tirer suffisamment profit : « *Ma demande Madame (la responsable du Centre Social) si mi gagne pas refait la formation-là mais i veut même pas remettre à moin dedans (...) i dit comme ça aide quand nous aide à zot et accompagne à zot, c'est pas pour que zot i revient, mais mi trouve que ça a pas assez aide à moin* », ce qui n'a pas été possible ou accepté. A noter qu'une autre jeune (cycle 3) a également demandé à refaire la préformation car elle s'y sentait bien « *mais on peut pas, malheureusement on peut pas* ».

On peut distinguer schématiquement 3 grands types de compétences acquises par les jeunes : psychosociales, professionnelles et mixtes.

Schéma n°9 - Trois grands types de compétences acquises par les jeunes



L'acquisition de compétences psychosociales selon les jeunes :

- **Avant tout une plus grande confiance en soi et d'estime de soi :** « Plus avoir confiance en moi. (..) je dis que j'arrive pas à faire mais je me rends compte que je sais faire » (Cycle 3) – « petit à petit je reprends tout, la confiance en moi ». (Cycle 4) - « je dis que j'arrive pas à faire mais je me rends compte que je sais faire » (Cycle 3).
- **Et leurs corollaires : la capacité à aller vers les autres, à se projeter dans l'avenir, à mieux contrôler ses émotions mais aussi à savoir faire des compliments et accepter les critiques :**
 - « La préformation, elle m'a beaucoup aidé à m'estimer en moi-même, d'avoir confiance en moi et de pouvoir me projeter » (Cycle 2) - « Au début j'étais timide et j'osais pas forcément aller vers les autres. Mais là, si j'ai besoin de quelque chose je peux aller demander » (Cycle 3) – « J'ai pu développer beaucoup de compétences, maintenant j'ai beaucoup plus confiance en moi. Et je m'estime plus » (Cycle 2). « Je dis que j'arrive pas à faire mais je me rends compte que je sais faire » (Cycle 4).
 - « Ce qui m'a aidé à moins m'énerver c'était quand j'ai appris à prendre beaucoup confiance en moi » (Cycle 2) – « J'étais plus agressive avant et maintenant j'ai changé je suis moins agressive (..) j'enlève tous mes nerfs sur le sport » (Cycle 3) - « Quand je suis arrivé j'avais du mal à canaliser mes nerfs, je m'énerve vite (...) maintenant je suis plus calme » (Cycle 2).
 - « Si j'ai bien fait quelque chose, il me complimente, la prochaine fois qu'il a fait quelque chose de bien ben moi aussi je lui dirai » (Cycle 2).
 - « Maintenant c'est plus des critiques, c'est plus des mauvais points, c'est plus des points, comment dire ça... à améliorer » (Cycle 2).
- **Davantage d'autonomie dans la vie quotidienne :** « Être plus autonome dans la vie de tous les jours en fait » (Cycle 2) - « J'ai appris à cuisiner rapport si je prends un chez moi il faut que je sais faire cuire le manger et aussi (avec AS) quand on fait les courses il faut écrire les prix pour pas dépasser notre budget » (Cycle 3).
- **Un jeune s'est découvert une personnalité de leader au cours de la préformation :** « Le leadership (...) je l'avais, mais inconsciemment, en fait je le savais pas. Et c'est là que Émilie (l'AS) m'a proposé : « En fait au lieu que tu fasses vendeur, postule pour être responsable ». Et c'est là que tout a commencé à changer dans ma tête en fait. Des fois il suffit d'un mot pour changer...maintenant partout où je vais je me sens vraiment un leader, quel que soit le domaine en fait » (Cycle 2)

L'acquisition de compétences professionnelles selon les jeunes :

- **Une meilleure autonomie pour trouver un stage/une formation et pour faire des démarches administratives en général :** « Appeler pour avoir des renseignements » (Cycle 3) » - « Avant j'y arrivais pas du tout et maintenant, ben, j'y arrive pas forcément au maximum, mais je m'en sors. » (Cycle 2) - « Faire les CV et lettre de motivation. On n'a pas fait dans les autres formations à part dans l'école de la 2ème chance » (Cycle 3) - « Un CV ou une lettre de motivation ben j'arrivais pas à faire déjà mais maintenant si on me dit de refaire, je peux le refaire en fait » (Cycle 2).
- **Une plus grande aisance à s'exprimer au sein d'un groupe et à travailler en équipe :** « Quand on est en travail de groupe, bien communiquer pour avancer dans notre travail (..) travailler ensemble main dans la main » (Cycle 2)
- **Une meilleure capacité à aller vers des personnes inconnues et à leur parler :** « Maintenant j'arrive à parler beaucoup plus facilement » (Cycle 2) - « Prendre l'initiative d'aller vers quelqu'un, lui demander s'il a besoin de l'aide. Et ne pas rester dans un coin et ne rien demander en fait » (Cycle 2) - « Ben je parlais déjà bien mais pour parler devant un public avant j'arrivais pas et on s'est entraînés tout le temps en faisant des sketches, des théâtres et après ça au fil du temps ben c'est devenu normal (...) oser, prendre confiance en soi en fait » (Cycle 2).
- **Une posture plus professionnelle :** « se lever tôt, se préparer, aller à la formation, apprendre de nouvelles choses, déjà ben la base pour trouver un travail, CV et lettre de motivation, confiance en soi, prise de parole, le langage, la posture, la gestuelle, le non verbal ... » (Cycle 2).
- **Davantage d'assurance pour faire des choses nouvelles :** « Pour la 1ère fois que je faisais un stage (..) j'étais très étonné parce que pour moi c'était un truc que j'arrivais pas à faire et puis je me suis dit et j'ai dit que j'arrivais pas à faire et puis je l'ai fait et j'ai réussi » (Cycle 2.)

- **Davantage d'assurance pour s'exprimer** : « J'ai aussi pris confiance en moi aussi parce que je me disais que si j'arrive devant un patron et j'arrive pas à parler ben ... oser, prendre confiance en soi en fait » (Cycle 2).
- **Une meilleure maîtrise de l'expression en français** : « parler bien la langue française aussi (...) parce que nous ici à la Réunion, le créole c'est courant (...) en entretien de travail, ben pas forcément tout le monde parle créole. Et aussi, comme on a toujours des intervenants extérieurs, ben de la métropole aussi, ben faire bonne figure devant eux aussi. Parce que ils vont pas prendre un jeune qui voilà qui fout la pagaille de partout, qui a aucun respect et tout » (Cycle 2) - « J'ai pu retravailler la langue française » (Cycle 2).

L'acquisition de compétences mixtes qui se déclinent aussi bien dans la vie professionnelle que personnelle, selon les jeunes.

- En premier lieu **l'ouverture aux autres** : « Quand il y a des gens que je connais pas je suis pas très à l'aise mais dès le 1er jour que je suis venu ici je me suis entendu avec tout le monde et ce qui m'a plu c'est ça m'a permis d'améliorer certaines compétences sur la communication et sur l'écoute » (Cycle 2)
- Et ses corollaires : **la capacité à aller vers les autres, à travailler en groupe et en équipe et à accepter l'aide des autres sans se sentir jugé** : « J'arrivais pas vraiment à parler avec quelqu'un : bonjour, qu'est-ce que vous voulez ? Maintenant j'arrive à parler beaucoup plus facilement » (Cycle 2) – « Ben, je comprenais pas forcément tout (...) il y en avait d'autres (...) ils avaient plus de savoir que moi en fait. Et du coup, on m'aidait, on m'expliquait et ensuite, quand j'avais compris, je le faisais tout seul » (Cycle 2).
- **Davantage d'assurance pour s'exprimer** : « S'exprimer déjà avec les autres personnes » (Cycle 3)
- **Mais aussi la capacité à sortir de sa zone de confort et à oser découvrir et expérimenter de nouvelles choses** : « Je suis sortie de ma zone de confort et j'ai pu apprendre aussi d'autres choses » (Cycle 4) - « J'étais déjà curieuse, mais j'osais pas » (Cycle 4) - « Être plus autonome dans la vie de tous les jours » (Cycle 2).

3. Les effets de la préformation JEM sur la trajectoire socioprofessionnelle des jeunes

3.1. Les sorties positives des jeunes vers une formation ou un emploi

■ Critères d'une sortie positive

Dans le projet du porteur, les deux critères initiaux retenus pour définir une sortie positive à l'issue de la préformation sont **l'entrée en formation** et l'obtention d'un **contrat d'apprentissage**.

Toutefois, l'appréciation par le porteur de la notion de sortie positive a évolué au cours des 4 cycles. Le critère « contrat d'apprentissage » a été élargi à **d'autres types de contrats** : contrat aidé (PEC), de service civique, CDD ou missions d'intérim. Ce critère a été retenu par les évaluateurs dans la mesure où le jeune est en situation d'activité professionnelle, même si celle-ci est temporaire.

En fin de projet, le porteur a rajouté un dernier critère : l'entrée dans la Garantie Jeunes au sortir de la préformation. Les évaluateurs n'ont pas retenu ce dernier critère qui impliquerait que toutes les sorties sont considérées sauf la situation de recherche d'emploi. Ce critère GJ est cependant pris en considération et paraît en tant que tel.

■ La nature des arrêts ou abandons

Les chiffres relatifs aux sorties positives sont à mettre en regard des arrêts ou abandons de formation en début de cycle ou avant la fin du cycle. Les principaux motifs d'arrêt sont des difficultés personnelles ou familiales (relationnelles, affectives, financières ...), l'inadéquation avec le souhait du jeune de travailler le plus vite possible, l'éloignement (trajet trop long, déménagement), le désintérêt par rapport au programme proposé ou encore la découverte d'une grossesse. Un peu plus d'un tiers des jeunes est concerné par un arrêt de la préformation.

Tableau n°30 - LES ARRÊTS OU ABANDONS DES JEUNES EN COURS DE CYCLE (4 CYCLES)

	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Arrêt précoce	10	2	1	3	4
Arrêt avant la fin du cycle	1		1		
	11	2	2	3	4

■ La nature des sorties positives

Suivant les critères initiaux du projet JEM, **9 des 30 jeunes** engagés dans la préformation ont une sortie positive en fin de cycle.

En élargissant à d'autres types de contrats qu'au contrat d'apprentissage le nombre de sorties positives passe à **11 jeunes** pour représenter un tiers de l'effectif. Sont compris les jeunes sortis avant terme pour intégrer une formation ou parce qu'ils ont trouvé un contrat. Ces jeunes avec une sortie positive sont répartis dans les 4 cycles.

Tableau n°31 - LES SORTIES POSITIVES A LA SORTIE DE LA PREFORMATION

	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Formation	7	3	2	2	
Apprentissage	2		1		1
Contrat (CDD, PEC, Service civique, intérim)	2			1	1
	11	3	3	3	2

NB : 5 jeunes sortis avant terme pour une formation ou un contrat sont comptabilisés dans les sorties positives.

IV – EFFICACITE

Sur les 30 jeunes, 11 ont abandonné et 19 sont allés au terme de la préformation, dont un peu plus de la moitié (11/19) avec une sortie positive si on prend en compte tous les types de contrats.

Les 8 restants sont inscrits dans la Garantie Jeunes (1), en recherche d'emploi (2) ou perdus de vue car injoignables à l'issue de la préformation (5).

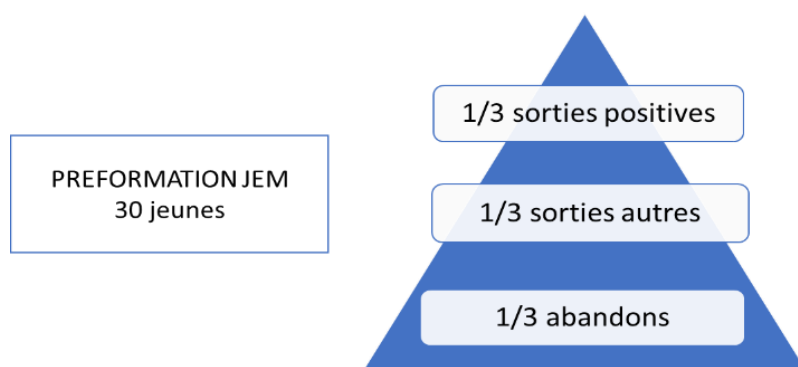
Tableau n°32 - LE DEVENIR DES JEUNES A L'ISSUE DE LA PREFORMATION (SORTIE DE CYCLE)

	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Sorties positives					
Formation	7	3	2	2	
Apprentissage	2		1		1
Contrat (CDD, PEC, Service civique, intérim)	2			1	1
Total sorties positives	11	3	3	3	2
Autres sorties					
Garantie jeunes	2		1		1
En recherche d'emploi	1				1
Pas d'informations	6	2	2	1	
Total sorties autres	8	2	3	1	2
Total jeunes ayant été au terme de la préformation					
	19	5	6	4	4
Arrêt précoce ou avant terme					
	11	2	2	3	4
Total jeunes	30	7	8	7	8

Source : entretiens de fin de cycles et données transmises par l'animatrice sociale

NB : dans le 1^{er} cycle 1jeune (comptée 2 fois) a une sortie positive + précoce

Schéma n°10 - Le devenir des jeunes au sortir de la formation



■ Caractéristiques des jeunes ayant une sortie positive au sortir de la préformation

Les caractéristiques des 11 jeunes avec une sortie positive sont globalement les mêmes que celles des jeunes ayant suivi la préformation jusqu'au bout, mais certaines sont plus prononcées :

JEUNES AVEC SORTIES POSITIVES

Essentiellement des hommes

Qui vivent ou ont grandi dans le quartier

Une plus grande proportion de jeunes diplômés

La moitié déjà inscrits dans la SPE

Plus de jeunes inscrits en Garantie Jeunes

- Une majorité de garçons (9H et 2F) avec un déséquilibre un peu plus prononcé au désavantage des filles
- La proportion de jeunes venant de de Beauséjour est beaucoup plus importante (10/11) puisqu'ils sont **quasiment tous du quartier**. Ce sont des « marmailles la kour » sur leur territoire.
- Ils comptent parmi eux plus de la moitié des jeunes (5/9) qui ont un diplôme (2 CAP et 1 Bac Pro) ou un bon niveau scolaire (Terminale S et BEP).
- Plus de la moitié (6/11) ont déjà débuté un parcours d'insertion professionnelle : un tiers est inscrit en Mission Locale, un tiers au Pôle emploi et le dernier tiers simultanément dans les deux.
- 3 des 7 jeunes déjà inscrits en Garantie jeunes font partie de l'effectif : un est déjà sorti du dispositif, un autre est en fin et le 3^{ème} est entré en GJ juste avant d'entrer en préformation.

Le fait d'avoir bénéficié d'une mesure de protection de l'ASE en tant que mineur (1/11) ou d'avoir eu affaire à la justice ou aux forces de l'ordre (3/11) n'est pas incompatible avec une sortie positive.

Tableau n°33 - PROFIL DES 11 JEUNES AVEC UNE SORTIE POSITIVE

	Id°	Sexe	Age (entrée)	Diplôme	Niveau d'étude	Déjà Inscrit PACEA	Déjà inscrit GJ	Inscrit PE	Suivi ASE	Justice	Aides FI (€)
Cycle 1	J2	H	17	BDC	3 ^{ème}					Rappel loi	520
	J3	F	27	BDC	BEP						
	J7	H	20	BDC	Terminale S				Foyer avant		520
Cycle 2	J5	H	17	CAP						Rappel loi	740
	J7	H	19	CAP			GJ finie				680
	J8	H	19	Bac Pro			Fin de GJ				1277
Cycle 3	J1	F	19	BDC ?	1 ^{ère} année CAP					Plainte et a porté plainte	300
	J3	H	18	BDC ?	3 ^{ème}						250
	J5	F	18	BDC	2 ^{nde} pro						550
Cycle 4	J4	H	19	?	?		Début de GJ 15 j avant JEM				2299
	J8	H	18	BDC	2 ^{nde} pro						660
	11										

■ Les critères de sortie positive selon les jeunes

Si l'on se réfère aux attentes **exprimées au départ par les jeunes** en matière de projet professionnel au départ et ce qu'en disent les 11 jeunes que nous avons pu interroger en fin de cycle, d'autres critères de « réussite » propres aux jeunes émergent :

- Savoir quel le métier qu'ils veulent vraiment faire : **9** jeunes sur les 11 n'ont en effet pas encore de projet professionnel défini.
- Découvrir d'autres métiers : même si beaucoup ont choisi une filière par choix, la plupart sont encore très jeunes et curieux de ce qu'ils ne connaissent pas. Ils souhaitent ouvrir le champ des possibles professionnels (3 sont entrés en GJ post JEM pour poursuivre leur découverte des métiers)
- Acquérir des compétences et de l'expérience
- Devenir plus autonome pour leurs démarches
- Gagner de l'argent

Parmi ces 11 jeunes interrogés, presque la moitié 5 a une sortie positive (formation ou contrat) à la sortie de la préformation.

3.2. Le devenir des jeunes à court et moyen terme (6, 12 et 18 mois)

Le suivi des jeunes assuré par l'animatrice sociale à la sortie de la préformation permet d'avoir une photographie des jeunes sur du plus long terme : à 18 mois pour ceux du cycle 1, un an pour ceux du cycle 2 et 6 mois pour ceux du cycle 3. **Loin de s'arrêter au sortir de la préformation, la dynamique générale perdue sur le court et moyen terme.**

Encadré n°9 - DEVENIR DES JEUNES A COURT ET MOYEN TERME

Six mois après la préformation, sur les 22 jeunes considérés (cycles 1, 2 et 3) :

- **10/22 ont une situation positive (presque la moitié)**
- 6 sont en formation,
- 1 en apprentissage et 3 ont des contrats autres.
- 2 sont en Garantie Jeunes
- 4 en recherche d'emploi.
- Six autres sont perdus de vue.

Un an après la préformation, sur les 15 jeunes considérés (cycles 1 et 2) :

- **5 /15 ont une situation positive (un tiers)**
- 1 est en formation,
- 1 en apprentissage
- 3 dans des contrats autres.
- 1 est en Garantie Jeunes
- 3 sont en recherche d'emploi.
- 6 sont perdus de vue.

Un an et demi après la préformation, sur les 7jeunes considérés (cycles 1) :

- **4/7 ont une situation positive (plus de la moitié)**
- 1 est préparation de dossier formation
- 1 en apprentissage
- 2 dans des contrats autres.
- 1 est en Garantie Jeunes
- 2 sont perdus de vue

De façon plus précise, ci-dessous le devenir des jeunes de chaque groupe., sachant que plus le groupe est ancien, plus on peut suivre son devenir dans la durée

A la sortie du cycle 4, sur les 8 jeunes 3 ont une sortie positive : un est en formation en apprentissage, un autre en contrat d'intérim et une 3^{ème} a trouvé CDD d'agent d'accueil pour pouvoir financer sa formation d'Agent de sécurité incendie en cas de refus du Pôle Emploi. Deux ont intégré la Garantie Jeunes. Deux sont perdus de vue.

Six mois après la préformation sur les 7 jeunes du cycle 3, trois sont en situation positive : 1 est toujours en contrat PEC depuis la sortie du JEM, 2 jeunes femmes sont toujours en formation. La 1^{ère} poursuit sa formation en cuisine (RSMA), a obtenu son permis et attend de signer un contrat de travail pour quitter le RSMA. La 2^{ème} s'est inscrite en formation barman et recherche une nouvelle entreprise après avoir réussi une 1^{ère} formation d'équipière polyvalente en cuisine. Parmi les 4 autres, 1 est inscrit en Garantie jeunes en recherche d'emploi, et les deux autres sont perdus de vue.

Un an après la préformation, sur les 8 jeunes du cycle 2, deux ont une situation positive : 1 en contrat PEC après une formation de remise à niveau avec l'AREF et 1 en Service civique au centre social d'ADESIR, après avoir fait des missions en intérim. Trois jeunes sont en recherche d'emploi : 1 après une formation en apprentissage et 2 suite à l'arrêt 1 mois avant terme par le centre de formation de la formation de conseiller-vendeur. Un jeune est entré en Garantie Jeunes. Les deux derniers sont perdus de vue. L'un des deux avait préparé un dossier d'entrée au RSMA-R dans la logistique transport

Un an ½ après la préformation, sur les 7 jeunes du cycle 1, 4 ont une situation positive soit 1 de plus qu'à la sortie de la formation. Parmi eux, 3 ont acquis une expérience professionnelle (dont un contrat d'apprentissage, un engagement dans l'armée et un CDD) et le 4^{ème} poursuit une formation de niveau plus élevé dans la même filière (BPJEPS). Un jeune est entré en Garantie Jeunes. Deux sont perdus de vue dont une mère de famille de 27 ans (à l'entrée) avec beaucoup d'expériences en intérim qui a fait une reconversion en pâtisserie.

Tableau n°34 - LE DEVENIR DES JEUNES A COURT OU MOYEN TERME (6, 12 OU 18 MOIS) SUIVANT LES CYCLES

	0 mois	6 mois (22 jeunes)			12 mois (15 jeunes)			18 mois (7 jeunes)		
	Nombre	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Nombre	Cycle 1	Cycle 2	Nombre	Cycle 1
Sorties positives										
Formation (dont RSMA)	7	6	1	3	2	1	1			
Prépa entrée formation									1	1
Apprentissage	2	1		1		1	1		1	1
Contrat (CDD, PEC, Service civique, intérim, engagé armée)	2	3	1	1	1	3	1	2	2	2
Total sortie >0 Critères JEM stricts	9	7				2			2	
Total sorties >0 Critères emploi élargis	11	10	2	5	3	5	3	2	4	4
Autres sorties										
Garantie jeunes	2	2		1	1	1		1	1	1
En recherche d'emploi	1	4	2	1	1	3	1	2	0	0
Pas d'informations	16	6	3	1	2	6	3	3	2	2
Total sorties autres	19	12	5	3	4	10	4	6	3	3
Total jeunes	30	22	7	8	7	15	7	8	7	7

L'effet observé est la dynamique positive, maintenue dans le temps, vers l'insertion professionnelle :

- un tiers de l'ensemble, la moitié de ceux qui sont n'ont pas abandonné la préformation, sont entrés en formation, ou en apprentissage, ou en contrat d'emploi, à l'issue.
- D'autres l'ont accompli 6 ou 12 mois après leur sortie du dispositif, ce qui montre leur capacité acquise dans la durée

- 6 mois plus tard, 45% au moins* des jeunes concernés sont dans l'une des 3 situations ; 12 mois plus tard on en compte moins, mais plusieurs ont été ensuite perdus de vue ; 18 mois plus tard, 57% (4 sur les 7 du cycle 1) au moins* sont dans l'une des situations

* parmi eux plusieurs ont été perdus de vue, et il n'est pas exclu que parmi ces derniers il y en ait en emploi ou en formation, qu'ils y soient parvenus, ou qu'ils y soient encore sans qu'on le sache.

Le mouvement général de maintien dans la dynamique de l'insertion sociale et professionnelle est observé

3.3.La redynamisation des jeunes à la sortie du dispositif

■ Des jeunes qui décrochent de la préformation très tôt car ils sont redynamisés

Le porteur du projet met en évidence que la préformation a joué très vite un rôle redynamisant pour certains jeunes qui n'ont pas ressenti le besoin de poursuivre la dynamique proposée :

« C'est ça la force de ce projet, c'est que même s'il décroche au bout d'un mois ou deux mois, pour des raisons d'allocation, y en a qui rapidement se disent « je suis prêt en fait », il ne leur manquait pas grand chose. Pas grand chose, mais si en fait, un petit peu d'accueil tous les jours pendant un mois ou deux, ce que personne ne pourrait leur donner. Ce n'est pas un rdv une fois par mois à la Mission Locale qui va leur apporter ça » (Porteur du projet).

« Après c'est vrai que pour certains, ça re-déclenche un élan de production, de faire quelque chose, d'aller vers, et c'est vrai que du coup pour eux, ils décrochent et rapidement ils vont construire quelque chose. Donc ça c'est possible, c'est déclencheur. Ça re-déclenche quelque chose » (Porteur du projet).

■ Au delà des sorties positives : des jeunes qui sortent avec des projets et des attentes et qui sont en mouvement

Beaucoup de jeunes sont entrés en préformation avec un projet professionnel peu ou pas défini. Ces jeunes, en partie des jeunes décrocheurs qui ne sont pas encore inscrits en Mission Locale ou au Pôle emploi, n'ont pas encore commencé leur parcours d'insertion professionnelle. Certains ne font rien depuis leur sortie de l'école.

Sur les 11 jeunes rencontrés en début de cycle, seuls 2 avaient déjà un projet précis et la plupart des autres (9/11) n'avait effectivement pas de projet défini : certains n'avaient pas du tout d'idée, d'autres hésitaient entre plusieurs voies parfois très différentes. La majorité avait pour objectif de trouver le métier qu'ils voulaient vraiment faire.

Tableau n°35 - TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE INDIVIDUELLES DE JEUNES PENDANT ET APRES JEM

11 jeunes vus à l'entrée et la sortie de JEM

	PROJET PRO A L'ENTREE	PROJET PRO A LA SORTIE	DEVENIR DU JEUNE
Cycle 1	H (17 ans) – <i>Projet non défini</i> H (18 ans) - <i>Projet non défini</i>	H (17 ans) : peut s'inscrire en GJ H (18 ans) : peut entrer en contrat d'apprentissage (ADESIR) Veut voir ce que la Mission Locale propose.	H (17 ans) : En CDD (à 18 mois) H (18 ans) : en Garantie Jeunes (à 18 mois)
Cycle 2	H (23 ans) - BTS informatique (CNARM) H (16 ans) – <i>Projet non vraiment défini</i> H (17 ans) - <i>Projet non vraiment défini</i> H (17 ans) - <i>Projet non vraiment défini</i> H (19 ans) - <i>Projet non vraiment défini</i> H (19 ans) – Réorientation dans la vente	H (23 ans) : a validé un ancien projet professionnel (animateur sportif) H (16 ans) : inscrit en formation de Gardien de la paix. Veut rentrer en GJ H (17 ans) : a trouvé son projet professionnel (espaces verts) lors d'un stage ADESIR (Sortie positive) H (17 ans) : a trouvé 2 métiers qui lui plaisent, gendarme adjoint (a passé l'examen) ou parachutiste (a fait un dossier pour l'armée de l'air) H (19 ans) : a trouvé son projet professionnel « conseiller vendeur » lors d'un stage à l'ADRIE. Entre en formation (Sortie positive) H (19 ans) : a validé son projet pro « vente ». Il entre en formation d'1 an peu avant la fin de la préformation (Sortie positive)	H (23 ans) : intérim, Service Civique animateur chez ADESIR (à 12 mois) H (16 ans) : en Garantie Jeunes (à 12 mois) H (17 ans) : en recherche d'emploi (à 12 mois) mais en contrat d'apprentissage pizzaiolo (sortie JEM) H (17 ans) : prépare son dossier d'entrée au RSMA en logistique transport (à 12 mois) H (19 ans) : en recherche d'emploi (défaillance de l'organisme de formation) H (19 ans) : employé dans 1 station-service où il avait fait 1 stage pré JEM (à 12 mois)
Cycle 3	F (19 ans) – <i>Projet non vraiment défini</i>	F (19 ans) : va passer un entretien pour une formation d'équipière polyvalente restauration. A plus long terme, confirme son souhait de faire une formation de masseuse (Sortie positive)	F (19 ans) : a réussi sa formation d'équipière polyvalente restauration et poursuit avec une formation de barman
Cycle 4	F (16 ans) – <i>Projet non vraiment défini</i> F (18 ans) – <i>Projet non vraiment défini</i>	F (16 ans) : est à la recherche de ce qui pourrait lui plaire et se sent maintenant prêt à intégrer la GJ F (18 ans) : a repris son projet initial « cassé » en collège d'Agent de sécurité incendie et a pris contact avec l'organisme de formation. A postulé (seule) pour un emploi d'agent d'accueil pour financer la formation si le devis n'est pas accepté par Pôle Emploi.	F (16 ans) : est entrée en Garantie jeunes F (18 ans) : a postulé et obtenu un CDD d'agent d'accueil pour pouvoir financer sa formation d'agent de sécurité incendie.

De façon plus précise :

- **5 jeunes ont trouvé leur projet**
- **1 jeune a confirmé son projet initial et entre en formation** : « Ça m'a aidé à me préparer à cette formation » (J8-Cycle 2)
- **2 jeunes ont repris un projet antérieur qu'ils avaient abandonné car ils le pensaient impossible** :

« J'ai changé mon projet (mobilité CNARM). Je veux être animateur sportif (...) depuis bien avant je voulais faire animateur sportif en fait mais je ne savais pas comment procéder. M. m'a expliqué comment justement comment faire et du coup par rapport à ça ben, j'aimerais me lancer là-dedans » (J2 Cycle 2)
- « Ce que je voudrais faire c'est agent de sécurité incendie, il y a très longtemps depuis le collège en

fait (...) en fait j'ai fait ... ben on m'a cassée, ben les conseillers d'orientation, les professeurs, un peu tout. Ils m'ont cassée mais d'une force » (J6 -Cycle 4)

- **2 jeunes ont trouvé un projet qui leur plaît : 1 entre en formation :** « C'était à l'ADRIE conseiller vendeur. Déjà j'ai appris la caisse, faire caissier... je me sentais bien » (J7 - Cycle 2) **et l'autre a la possibilité d'un contrat d'apprentissage à ADESIR :** « Dans ADESIR même déjà j'ai trouvé dans espace verts » (J5 - Cycle 2)

1 jeune a l'opportunité d'entrer en contrat d'apprentissage à ADESIR dans une filière qui leur plaît « Dans ADESIR même déjà j'ai trouvé dans espace verts (..) comme ça bouge beaucoup dans l'espace vert, moi j'aime pas trop rester assis. Je préfère bouger, mais comme j'ai fait un stage là-bas, ben je vois que ça me plaît et là je vais déposer un CV et une lettre de motivation pour pouvoir... euh ... comment ... être embauché dedans »... **mais a aussi envie d'avoir davantage d'expériences de stage pour élargir ses possibles :** « faut ma na quand même des expériences à mettre sur la fiche, parce que c'est les expériences qui bloque à moin un peu (...) Mi aimerais faire une formation parce que pour moi mi la a pas assez d'expériences, peut-être les compétences, mais c'est l'expérience. Il faut mi trouve » (J7 - Cycle 2)

- **Les 3 autres ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire sont très motivés pour découvrir plusieurs métiers :**

En saisissant les opportunités de formation qui se présentent : « Comme j'aime bien aider les gens je me verrai bien devenir ... enfin... pompier volontaire (..) il y a pas trop longtemps une formatrice du CRIJ m'a parlé d'une formation de gardien de la paix. Je me suis inscrit à la formation, on verra ce que ça va donner » (J5 Cycle 2) -« J'ai un entretien le lendemain pour rentrer dans une nouvelle formation quatre mois rémunérée d'Equipièrre polyvalente restauration (..) on est polyvalente, on peut faire tout, serveuse, cuisine, caisse » (J1- Cycle 3)

Ou en intégrant la Garantie Jeune : « Ils m'ont proposée la Garantie Jeune à cette époque-là mais j'étais pas encore prête pour ça. J'étais déjà curieuse, mais j'osais pas » (J5 Cycle 4)

Ainsi à la sortie :

- 5 jeunes ont trouvé leur projet
- 1 autre a l'opportunité d'entrer en contrat d'apprentissage à ADESIR mais a aussi envie d'avoir davantage d'expériences de stage pour élargir ses possibles
- Les 3 autres ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire sont très motivés pour découvrir plusieurs métiers en saisissant les opportunités de formation qui se présentent, ou en intégrant la Garantie Jeune

4. Expérience et satisfaction des jeunes et des différentes parties prenantes de la préformation

4.1. Appréciation de la préformation par les jeunes

Les 11 jeunes (8 garçons et 3 filles) rencontrés en entretien de fin de cycle (4 cycles) ont partagé leur appréciation de la préformation JEM : 2 dans le 1^{er} cycle, 6 dans le 2^{ème}, 1 dans le 3^{ème} et 2 dans le 4^{ème}.

■ Les points positifs : les expériences de stage, le programme, l'organisation et l'approche pédagogique

Trois types de points positifs ont été identifiés par les jeunes dans la préformation :

1. Les expériences de stages :

Pour les jeunes sortant juste du milieu scolaire : « Cette formation était bien, moi j'ai bien aimé (..) Ils m'ont apporté des informations que je connaissais un peu mais ils m'ont appris les stages » (Cycle 1) ou pour les autres jeunes qui ont découvert d'autres voies possibles : « j'ai trouvé d'autres choses qui m'intéressaient, d'autres domaines dans la formation » (Cycle 1).

Et particulièrement le stage en immersion au tiers lieu de Saint-Joseph qui a constitué pour beaucoup une expérience « extraordinaire » dans un environnement nouveau, avec des activités nouvelles, insolites et attrayantes et beaucoup de temps de vie collective en dehors de la famille et du quartier : « Là-bas c'était cool. Le cadre il était magnifique, Alex il nous apprenait plein de choses, on a fait de la slackline, il nous a appris à piloter des drones, on est partis casser les citrons dans les hauts (..) après on avait des petits moments en groupe, on avait des moments avec Emilie, avec Alex. On était bien, c'était beau, le cadre c'était idyllique on va dire. On faisait à manger nous-mêmes » (Cycle 4) - « Là-bas je connais pas, j'ai pas ma zone de confort forcément et du coup c'est déstabilisant mais c'est bien, c'est cool, ça permet d'avancer » (Cycle 4) – « Apprendre à cuisiner avec Emilie (St Jo) rapport si je prends un chez moi il faut que je sais faire cuire le manger » (Cycle 3).

2. Les contenus et thématiques de formation :

Les jeunes, notamment ceux qui ont déjà été inscrits en Mission locale ou dans d'autres dispositifs (Ecole de la 2^{ème} Chance, Kiff ton Projet) considèrent qu'ils sont dans une « vraie » formation et pas seulement dans une préformation :

« On disait que c'était une préformation mais moi je la voyais comme une formation. Le matin je me levais, je venais, j'ai appris beaucoup de choses et même j'ai pu revoir les choses que je savais déjà ». (Cycle 2)

« J'ai aimé tout ! Ça a passé très vite et j'ai pu apprendre beaucoup de choses » (Cycle 2) – « Le CRIJ aussi ça m'a servi pour faire les CV et lettre de motivation. On n'a pas fait dans les autres formations à part dans l'Ecole de la 2^{ème} chance » (Cycle 3.)

« La violence. L'égalité entre les hommes et les femmes et les violences conjugales. (...) et sur le sexe » (Cycle 3) –

« Il (l'intervenant) nous apprenait à prendre confiance en soi et à l'autre. Il nous a fait des ateliers qui étaient un peu difficiles au début. Au début on devait marcher en 8 entre les chaises les yeux fermés et ensuite celui de derrière devait mettre ses mains sur les épaules de celui de devant, et puis lui faire confiance pour avancer en 8. On a fait un exercice au sol aussi, qui permettait de voir la voix qu'on avait. Et ensuite on a fait un atelier de karaoké pour la confiance en soi » (Cycle 3).

3. L'organisation de la formation et l'approche pédagogique :

Le programme :

A part pour le cycle 1 très perturbé par l'irruption du Covid, par le confinement puis par les restrictions sanitaires, le programme considéré comme pertinent. Beaucoup disent qu'ils ont tout aimé et que tout a été utile : « *en fait chaque activité a apporté un petit plus mais je saurais pas dire tout* » (Cycle 4)

L'organisation des cycles :

A partir du cycle 2 le programme a été modifié pour tenir compte des remarques des jeunes : durée de préformation raccourcie à 4 mois, augmentation des temps de stages, alternance régulière entre temps en formation et temps en stage, stage en immersion au tiers lieu de Saint Joseph. A partir de ce 2^{ème} cycle, aucun jeune n'a trouvé la préformation trop longue.

Le programme considéré par tous comme pertinent et adapté. Beaucoup disent qu'ils ont tout aimé et que tout a été utile : « *en fait chaque activité a apporté un petit plus mais je saurais pas dire tout* » (Cycle 4)

La pédagogie

Pour quasiment tous les jeunes interrogés, la pédagogie basée sur les valeurs, outils et méthodes de l'éducation populaire est adaptée. Les exceptions concernent les deux seuls intervenants ne connaissant pas du tout ce type de public.

Parmi eux, l'intervenant du tiers lieu venant de l'univers start up : « *Notre intervenant à St Joseph, il y a des moments où il allait un peu trop rapidement. C'était comme un robot, il était à fond, à fond et à un moment on n'arrivait pas à la suivre* ». (Cycle 2).

Grace à l'appui bienveillant de l'animatrice sociale, a revu son niveau, son rythme et ses supports et a réussi à s'adapter aux caractéristiques des jeunes. Pour être in fine fortement apprécié par les jeunes des deux derniers cycles.

De façon plus marginale la communication au sein du groupe particulièrement pour les jeunes ayant du mal à aller vers des personnes inconnues.

« C'est le fait d'être en communication avec les autres parce que de base quand il y a des gens que je connais pas je suis pas très à l'aise mais dès le 1^{er} jour que je suis venu ici je me suis entendu avec tout le monde et ce qui m'a plu c'est ça m'a permis d'améliorer certaines compétences sur la communication et sur l'écoute" (Cycle 2).

■ Les points négatifs : les situations d'infantilisation, le faible montant des aides financières

Deux types de points négatifs ont été identifiés par les jeunes dans la préformation et ceux autres de façon plus marginale ;

1. L'infantilisation

Les situations d'infantilisation sont mal vécues car elles renvoient les jeunes à des situations scolaires et leur renvoie une image d'eux-mêmes peu valorisante et dans laquelle il ne se reconnaissent pas.

Avec une intervenante au cycle 1 : « *Si on était venus ici, c'était pour travailler. Tu vois je suis plutôt manœuvre (manuel) moi (..) là c'était un truc de gamin tu vois (..) bann jeux (..) non c'était nul à un moment donné* » - « *Na des activités n'étaient pas utiles. Quand nous assise autour de la table, fait ban z'activités bizarre, excusez moi, c'était soulant à un moment donné tu vois. (...) Des activités, on n'est pas des gamins quand-même ! et pas que moi i trouve ça* " (Cycle 1)

Avec l'animatrice sociale au cycle 2 : dans la gestion des téléphones : « *Quand on rentre ils nous disent de déposer nos tel dans un petit carton nous tous, ben ... non ça reste dans la poche etil y a certains qui respectent et certains qui respectent pas, mais genre ceux qui respectent, ben ...* » ou lors de sorties de groupe : « *Des fois quand on sort, quand on part en immersion, on nous prend pour des enfants genre. Quand on prend le bus et tout... fin ! ... on sait déjà prendre le bus ! il y a des petites choses à revoir* » (Cycle 2).

2. Une aide financière insuffisante, tardive et bien en deçà de ce qui était prévu et attendu

Ce point négatif a surtout été exprimé par 4 jeunes des 2 premiers cycles qui sont cependant tous allés au terme de la préformation. L'aide financière est importante pour la plupart des jeunes qui ont suivi la préformation puisque les $\frac{3}{4}$ d'entre eux n'ont pas de ressources propres.

L'aide est utilisée par les jeunes pour les repas de midi, les transports, les petits besoins quotidiens. Elle ne permet pas de financer en plus des projets tels que le code ou le permis. Seuls les jeunes encore en Garantie Jeune ont l'assurance d'une aide conséquente ...tant qu'elle dure.

« C'était pas assez payé (...) i faudrait changer a zot le salaire, parce que 80€, non ! » (Cycle 1). Et sur la rémunération PACEA : « Rien que zot i rajoutent 200€ et ma pas encore touche un seul billet de 200€, rien, c'est juste à la fin banna mette 200€ ! Voilà, même juste 200€. Ou connais Madame, 80€, c'est un tabac, un sommeil comme on dit en créole. Quand ou lé jeune ou connaît ! Après il y a deux trois jeunes va économiser mais mi di à ou la plupart lé pour des besoins personnels. Mi pense pas 80€ va aider à zot' » (Cycle 1) - « J'avais rien du tout » - « J'ai eu que 480€ pour toute la formation » (Cycle 2).

De façon plus marginale :

Le départ de 1ère animatrice sociale juste avant le confinement (jeunes du cycle 1)

La moitié des jeunes inscrits dans la préformation et la plupart ce deux qui sont allés jusqu'au bout sont du quartier de Beauséjour. Ce sont « des marmailles la kour » qui sont chez eux, sur un territoire qu'ils connaissent bien et dont ils maîtrisent les codes. Dans le 1^{er} cycle, beaucoup connaissait déjà la 1^{ère} animatrice sociale qui était aussi du quartier et qui en avait vu un certain nombre grandir. L'arrivée d'une nouvelle animatrice sociale originaire d'une autre commune (une étrangère) a été mal vécue surtout après le choc du confinement : « Ça a cassé le train en fait. Oui, c'était nul, c'était mol. Oui, c'était mol que J. s'en aille » - « Ben, ça la été plus mol aussi ».

L'attitude négative du groupe à l'égard du jeunes (2 jeune du cycle 2,

« Quand je suis venu ici, il y a pfttt ils ne me croyaient pas capables en fait et ça m'énervait ça. Parce que en fait il y a des jeunes je sais pas ... ils ... comment dire ben à chaque fois que tu dis une réponse ben ils vont rigoler de ta réponse et c'est pour ça que ça va plus donner envie à la personne de répondre. Et à chaque fois il va perdre confiance en soi, il v penser que voilà ... parce qu'à chaque fois il a des critiques » (Cycle 2).

L'ennui : pour quelques jeunes passés par la Garantie Jeune qui savaient déjà faire/quand ils avaient déjà acquis les compétences pour faire les CV et lettres de motivation.

■ Les suggestions d'améliorations au fil des cycles

En dehors de **l'augmentation du montant des aides financières** pour les jeunes des 2 premiers cycles, les améliorations proposées portent essentiellement sur **l'organisation des stages** : durée et rythme d'alternance.

Dès le cycle 2, les jeunes ont suggéré d'augmenter le temps global de stage dans la préformation, avec des stages plus longs et tous de même durée, qu'il s'agisse de l'ADRIE (ressourcerie), du Tiers lieu-AK (en immersion à St Joseph) ou du stage de découverte de fin de préformation (suivant le projet du jeune), : « Peut-être il fallait mettre tous les stages sur les mêmes dates (durée) en fait. Par exemple des fois quand on faisait 2 semaines, c'était chouette mais après quand on arrivait à un autre stage, on faisait qu'une seule semaine, ...) on aurait eu envie de continuer encore un peu » (Cycle 2). Ces suggestions ont été retenues par le porteur de projet.

Une jeune du 3^{ème} cycle a proposé plusieurs modifications : regrouper les 3 semaines de stage en immersion au Tiers lieu « comme ça on avancerait plus vite (sur les tâches à effectuer) » mettre plus de sport (comme c'était le cas dans le 1^{er} cycle) et « rajouter plus de personnes dans le groupe » au vu des abandons qui réduisent la taille du groupe et influent sur sa dynamique.

■ L'appréciation de la préformation au regard des autres dispositifs connus des jeunes

JEM versus système scolaire (9 jeunes)

Ce qui ressemble à l'école :

- On y apprend beaucoup de choses : « par exemple, apprendre à faire une lettre de motivation, des CV, apprendre à faire des recherches sur des choses qu'on nous demande ».
- Mais aussi parce que les jeunes doivent rester assis pendant de longues périodes : « Quand tous les jours tu viens ici, faut rester assis sur une chaise, et puis le lendemain c'est pareil, c'était long. Après quand on a commencé à faire les stages, c'est là où c'était un petit peu mieux parce que c'est là où on a pu bouger (..) les stages c'est bien, j'ai pu apprendre des choses, mais quand on est sur cette période un peu scolaire, c'est quand même bien aussi même si c'est un peu fatiguant de rester assis ».

Ce qui est différent de l'école :

- **Il y a une préoccupation constante du jeune.** Les jeunes ont conscience que tout ce qui est proposé est « pour eux » et que l'AS comme les intervenants font tout cela « pour eux » : « A l'école ben, on t'appelle : tu viens, tu viens pas. Mais là « c'est pour vous qu'on fait ça, venez » (Cycle 2)
- **La volonté d'aider les jeunes est réelle :** « En gros ici on a le semblant d'humanité on va dire, on est en mode je t'aide et... je sais pas, je suis là pour t'écouter » (Cycle 4).
- **Les jeunes se sentent compris :** « C'est un peu comme l'école, on voit certaines choses.... après pour moi c'est beaucoup mieux que l'école car déjà ils sont là pour nous comprendre. L'école, les professeurs sont pas c'est des professeurs quoi. Ici on te comprend, c'est ça qui change vraiment de l'école » (Cycle 2).
- **Il n'y a pas de barrière étanche comme avec les professeurs.** La posture professionnelle de AS et des intervenants au niveau dans les séquences d'apprentissage n'empêche pas la proximité avec les jeunes : « L'école, on est tout le temps professionnel. Quand on est en sortie à l'école, le professeur il est encore en mode professionnel lui et même si Emilie était en mode professionnel nous on était plus compréhensif parce qu'on n'était pas à l'école. Il fallait qu'on faisait les choses carrées sinon ça tout va retomber sur Emilie et nous on voulait pas faire ça (...) on faisait des sorties, c'était aussi pour travailler la cohésion du groupe aussi mais c'était bien » (Cycle 3).
- **C'est un espace dans lequel des liens de confiance et de complicité peuvent se créer** au sein du groupe mais aussi avec l'animatrice sociale et les intervenants, au contraire des relations profs/élèves ou jeunes/ML : « Une fois A est venue avec Alex et on a fait karaoké, on a chanté, on nous a appris plein de choses (...) une fois on a joué à cache-cache avec Emilie, c'était cool ! » (Cycle 4.)
- **On y apprend des choses qu'on apprend pas du tout à l'école :** « Pas comme l'école, pour moi c'était plus le sport, la Ligue de l'enseignement, par exemple le slam. J'avais jamais entendu, enfin j'écoute un rappeur qui slame en fait, mais pour moi le mot slam, j'avais jamais entendu » et les stages : « Parce que là (en CAP) c'était des stages en entreprise, mais plus des stages d'observation. Alors que les stages ici, on observe, mais ensuite on peut faire aussi » (Cycle 2).
- **La pédagogie n'est pas la même :** « on n'était pas forcément obligés d'écrire, on parlait ou sinon on faisait des jeux (..) on pouvait s'exprimer » (Cycle 3).
- **C'est une vraie formation qui donne envie de se lever le matin :** "dans ma tête je pensais pas ça en fait, je pensais que c'était une formation (..) ça ressemblait un peu à l'école mais seulement je pensais pas du tout à l'école en fait. Je pensais dans ma tête que je fais la formation et ben tous les matins il faudra se lever, il faudra partir" (Cycle 2).

JEM versus Garantie Jeunes (4 jeunes : 2H cycle 2 et 1F cycle 4)

Les points communs entre la préformation et la Garantie Jeunes :

- Le jeune apprend à faire des CV, des lettres de motivations et des simulations d'entretiens :
- Le jeune y fait des stages
- Le jeune perçoit une aide financière : mensuelle et toujours du même montant en GJ, moins élevée et conditionnelle à une justification mensuelle (devis) dans la préformation.

Ce qui est spécifique à la Garanties Jeunes :

- **Le dispositif s'étend sur une période longue :** « La GJ ça dure 1 an et pendant 1 an on doit faire des stages tous les mois » (Cycle 2).
- **La GJ est centrée sur des apprentissages techniques sur un temps court en lien avec la recherche de stages :** « A la GJ, quand on a commencé il y avait juste 1 mois de formation pour nous expliquer la GJ, pour dire quel était notre projet professionnel et tout ça » (Cycle2) - « En fait c'est comme le service civique. Là-bas ils t'aident à faire un CV une lettre de motivation, ils t'insèrent. Au début il y avait une réunion pour parler de comment faire ses entretiens, être autonome, voilà. » (Cycle 2)
- **L'objectif est que le jeune fasse le maximum de stages et qu'il saisisse l'éventuelle opportunité d'une formation ou d'un contrat :** « On doit faire des stages tous les mois » (Cycle 2 – « Dans la GJ il y avait 2 semaines de stage par mois, 70h par mois (le jeune ne fait rien les 15j restant). (...) Et si on avait une formation pendant le stage, on arrêtait le stage pour suivre la formation ou pour poursuivre en CDD si jamais on nous proposait un CDD ». (Cycle 2)
- **Le jeune est mis très rapidement en situation d'autonomie :** « C'est le jeune qui doit trouver son stage (...) la GJ nous aide mais ils préfèrent qu'on soit autonomes en fait » (Cycle 2).
- **La rémunération y est mensuelle et plus importante mais conditionnée au fait de faire des stages :** « Si on fait pas de stage, on nous donne un avertissement, on n'est pas payé » (Cycle 2.)

Ce qui est spécifique à la préformation JEM

- **Le suivi et l'aide apportés au jeune sont personnalisés et en lien avec ses besoins :** « en vrai j'avais besoin d'aide pour les démarches (pour accéder à la formation souhaitée de conseiller-vendeur » (Cycle 2).
« A la GJ ils ont pas forcément le côté où ils sont là à nous conseiller, à nous parler, à nous aider. Ils sont là...ils sont là et on se débrouille (..) On y va, on signe des papiers. Ils nous appellent quand on a des papiers à signer, des stages à trouver » - « Là-bas (GJ) on est plus dans en mode ben t'es là tu vas partir, je t'aide, tu pars. Ici on est en mode je t'aide et... je sais pas, je suis là pour t'écouter (..) a la GJ on a juste le côté où on est ... tu te démerdes toute seule quoi !!! T'es un dossier » (Cycle 4).
- **La volonté de créer une dynamique et d'une cohésion de groupe :** dans la GJ les jeunes se côtoient sans créer de relations : « En fait on est dans le même groupe et à chaque fois qu'on se voit on est toujours les mêmes (entre 5 et 10 (..) moi personnellement je l'ai fait (la GJ) et j'étais timide encore. Et j'avais pas envie de parler aux gens forcément. Ils étaient là... en fait on sait qu'on est là pour nos 3h de temps ensemble mais après on se voit pas du tout. Et après c'est des gens que je connaissais pas non plus et il y a pas forcément eu de liens" (Cycle 4).
- **Un accompagnement soutenu de proximité dans tous les aspects de l'insertion sociale et professionnelle :** projet du jeune, compétences techniques (CV, LM et toutes sortes de démarches administratives et pour chercher des formations), accompagnement aux forums d'emploi. Mais aussi un travail sur la posture professionnelles et l'acquisition de compétences psychosociales : « J'ai appris le travail d'équipe pendant ces mois, beaucoup même ! (..) à savoir travailler en équipe, savoir comprendre les difficultés de l'autre, aider en cas de difficultés (..) un peu plus de confiance en soi grâce un de mes potes en fait (rencontré dans la formation) à chaque fois il me poussait et tout... à aller de l'avant (..) et un peu plus la communication avec les gens que je connais pas » (Cycle 2).
- **Une implication concrète et une proximité de la responsable du centre social et de toute l'équipe auprès des jeunes, perçues comme ne marque de considération :** « La GJ en fait (rires) j'ai jamais vu le vrai responsable ! Alors que le FEJ JEM, S. (responsable) elle venait régulièrement (...) elle passait dans les ateliers. Et ça je trouve que pour un responsable, ben c'est déjà beaucoup. Parce que là-bas le responsable, bah en fait, on peut pas dire ça comme ça mais il s'en bat un peu le steak des personnes en

fait qui viennent, alors que le FEJ JEM, S. (responsable) elle se soucie vraiment !!! D. (référénte famille) elle était pas là tout le temps parce qu'elle était débordée du travail mais dès qu'elle avait un moment elle passait, elle venait nous voir et tout. Et ça, ça aussi ça donne confiance aux jeunes. Ici les jeunes à La Réunion, eux, pourquoi ils travaillent pas ? Parce qu'ils ont pas de soutien en fait ! Ils ont le soutien de leurs parents, mais ils ont besoin d'autres soutiens » (Cycle 2).

- **La préformation n'est pas scolaire comme la GJ :** « des fois il y a des intervenants. Du coup ben, ils sont là ils nous parlent mais c'est comme à l'école en fait ! » - « Ils sont plus stricts (..) genre dans les trucs où « tu es là pour que je t'apprenne et après tu vas partir, du coup ça sert à rien de créer des liens » on va dire ça comme ça, ils sont comme ça » (Cycle 4).

Deux jeunes ont des avis argumentés :

L'un pense que GJ et Préformation JEM sont complémentaires : « Vu qu'on est tous les jours ici à part quand on est en stage ou qu'on part en sortie pour des interventions, j'en ai appris un peu plus ici, même si la GJ m'a beaucoup aidé au niveau des expériences professionnelles, des stages que j'ai pu faire et après c'est un peu 50/50. Les 2 ensemble, ça fait quelque chose de bien. Voilà" (Cycle 2)

L'autre estime que le CRIJ devrait remplacer la Garantie Jeunes : « déjà au CRIJ, quand un jeune vient là-bas, ben déjà il est suivi par le CRIJ, on aide le jeune justement, même après l'emploi ils suivent toujours la personne. Alors que la Mission locale ils suivent mais juste avant la formation. Pendant la formation ils prennent aucune nouvelle du jeune. Mais juste après, quand le jeune a plu rien, c'est là que la Mission Locale revient. Alors que le CRIJ, c'est un suivi constant (...) leur suivi c'est vraiment à long terme » (Cycle 2)

■ Les conditions de réussite du programme vues par les jeunes

Les échanges avec les jeunes en fin de préformation font ressortir trois principaux leviers pour que « ça marche » :

- Un « bon » groupe, c'est à dire un groupe avec une dynamique positive de soutien, d'entraide et de solidarité qui permet à chaque jeune et à l'ensemble du groupe d'avancer. Un « bon » groupe est une des clés de l'implication et de la motivation des jeunes
- Une animatrice sociale qui est là tous les jours pour « pour les jeunes » : pour les aider, les accompagner, les écouter, les conseiller y compris sur un plan personnel, mais également pour les faire avancer dans leur posture, démarches et acquis professionnels. Qui assure un accompagnement de proximité et un suivi personnalisé même après la fin de la préformation.
- Des mises situations différentes de ce que les jeunes connaissent déjà (particulièrement en stage) qui les obligent à sortir de leur zone de confort, à découvrir qu'ils sont capables d'apprendre et de réussir des choses nouvelles qu'ils pensaient hors de leur portée et qui les valorise.
- La confiance en soi et la motivation, résultante de ces 3 premiers leviers qui permettent aux jeunes de se projeter

Auxquels on peut rajouter deux points positifs relevés par les jeunes dans la préformation :

- L'implication concrète et l'intérêt portés aux jeunes par toute l'équipe de JEM y compris sa responsable, perçus comme des marques de considération par les jeunes qui ont l'impression de compter.
- Une pédagogie non scolaire où les jeunes ne sont pas anonymes et où des liens peuvent se créer avec les intervenants, des contenus qui les intéressent et répondent à des attentes exprimées n début de cycle, notamment dans l'acquisition de compétences professionnelles et psychosociales.

Tous ces leviers permettant in fine aux jeunes d'acquérir la confiance en soi, l'estime de soi et la motivation leur permettant de se projeter dans un avenir professionnel.

« Moi je pense que si on n'a pas la confiance en soi, on ne peut pas se projeter" (...) Pour moi, la motivation c'est la clé en fait. S'il est pas motivé le jeune, ben je pense que il va pas, comment dire ça, il va pas ... comment dire ça ... il va pas pouvoir se projeter dans ce qu'il veut faire, en fait ! S'il est pas motivé, il a pas de but, il a pas de projet (...) t'as une envie de faire ça, quelque chose qui te donne envie » (Cycle 2) - « Moi je suis très motivé ... je reste... quand je vois quelque chose qui peut m'amener à me lancer dans la vie active (...) du coup j'ai choisi mon chemin et je resterai très motivé jusqu'à la fin » (Cycle 2)

Un dernier levier inattendu et original est proposé par un jeune du cycle 2 qui l'a expérimenté au cours de la préformation : une synergie entre l'équipe d'accompagnement et un leader positif (ce qu'il a été) au sein du groupe pour tirer les jeunes vers le haut. Hasard ou pas, on note que

« Je pense que pour que ça marche vraiment, il faut qu'il y a déjà des responsables comme E. (Animatrice sociale) D. (Référente famille) et une personne comme moi on va dire qui est un peu le leader dans le groupe, qui va **pousser le groupe en haut**. Pas un idiot qui dit "allons faire ça pour faire de la merde (...) En fait justement il faut quelqu'un dans le groupe...une personne qui ait la volonté d'avancer seul et avec le groupe (..) dès qu'il y avait un conflit, je calmait direct. Je parlais tranquillement, **je prenais toujours le bon côté des choses** et c'est peut-être pour ça au final qu'on est un groupe soudé. Un groupe il faut un leader mais **un leader qui soit vraiment dans le côté positif** (...) E. m'avait demandé est ce que ça te dérange de venir parce qu'il y aura que des gens entre 16 et 19 ans. C'est moi le plus vieux. (23 ans) J'ai dit non, au contraire, moi j'aime aider en fait. J'aime faire seul mais j'aime aider » (Cycle 2)

Le groupe : verbatim

Le groupe est un espace de solidarité et d'entraide, il est une des clés de la motivation des jeunes à aller jusqu'au terme de la préformation :

« On avait une bonne entente, un bon groupe té laisse pas personne à part (...) **Ça aide à avancer** » (Cycle1)

« Ça aide à avancer parce que tout **le monde avance ensemble et c'est ça qui motive le groupe** (...) chacun avance déjà avec son propre projet et comme on est un groupe du coup on peut dire qu'on avance en même temps (..) Quand je comprenais pas quelque chose il y avait soit K., soit quelqu'un d'autre qui était là pour l'expliquer mieux en détail » (Cycle 2).

« En vrai, nous ce qu'on a fait, on l'a fait pour le groupe, **on est restés pour le groupe**, on l'a fait pour nous aussi, pour avancer ensemble (..) si on est dans un groupe où il y a pas d'entraide comme on avait, ben je pense que les gens y vont abandonner vite fait. Ils vont pas forcément rester s'ils ont pas des ... des quelqu'un à suivre, qui leur pousse vraiment à rester ben ils vont partir dès la 1^{ère} semaine » Cycle 4).

« En fait qu'on était tout le temps ensemble. On avait un état d'esprit magnifique (...) **on s'entraidait**. On était là les uns pour les autres tout le temps (...) en fait on se réveillait chaque matin, **on venait chaque matin ici pour nous**. Pour le groupe, parce **qu'on savait qu'on était ensemble et que ensemble on pouvait continuer**. On allait rester en fait ! On pouvait avancer ensemble » (Cycle 4)

Le « bon » groupe n'est pas acquis dès le départ, il se construit au fil du temps et des expériences partagées

« S'il existe pas (au départ) il peut exister. Il suffit juste que la plupart des gens du groupe se connaissent ou **apprennent à se connaître** depuis le début, dès le début » (Cycle4)

« La 1^{ère} fois qu'on s'est vus, chacun avait son petit groupe (...) après ça au fil du temps, **à force de communiquer** (...) on s'est commencé à lier et après tout le monde se parlait bien, les groupes s'étaient arrêtés et tout et après ça ben on avait une bonne cohésion de groupe. Par exemple, pour les stages, **quand on partait à St Joseph comme ça, ben la cohésion du groupe était forte vraiment** (..) Les choses que je connaissais ben je leur montrais et eux les choses que je connaissais pas, ils me montraient en fin de compte. Chacun donnait un coup de main à l'autre » (Cycle 2).

« Au début, comme je connaissais pas, il y avait juste 3 personnes que je connaissais. Maintenant on se parle bien tous, on s'entend bien et que les 3 semaines de stage qu'on a passées à St Joseph on a pu voir les qualités des uns et des autres, comment les autres sont, on va dire hors période de travail » (Cycle 2)

Notamment lors des activités spécifiques de cohésion de groupe et des stages en immersion (Tiers Lieu)

« Des trucs où on met la cohésion d'équipe ensemble en fait. Parce que **ça va créer des fous rires**, ça va créer des **alliances**, faire des petits groupes et **plus les alliances fait ensemble et plus le groupe il va augmenter** et plus il va dire « té, il est tout seul » viens avec nous, on va parler. Plus en fait plus on fait des activités où il y a de la cohésion de d'équipe, ou **le groupe il va devoir d'entraider**, plus le groupe il va devenir un groupe » (Cycle 4)

Un conseil d'un des jeunes concernant le profil de l'animateur pour que le groupe « marche » : choisir quelqu'un du quartier : « si vous voulez vraiment que le groupe marche comme il doit marcher il faudrait quelqu'un d'ici même (..) **quelqu'un du quartier** qui les connaît bien, quelqu'un **qui est implanté ici même** il va connaître mieux les difficultés, mieux le quartier (...) la personne va connaître mieux comment gérer. Elle aura un langage familier, **ce sera familier entre les gens et il y aura du je te donne tu me donnes** et c'est ça qui faut pour avoir un groupe comme nous » (Cycle 4)

L'accompagnement et le suivi personnalisé par l'animatrice sociale au quotidien : verbatim

Une animatrice sociale qui est là tous les jours pour les jeunes, qui les encourage et les valorise : c'est 2ème clé de la motivation des jeunes à aller au bout de la préformation et à avancer

« Déjà pour nous accompagner, pour **voir comment on est dans la vraie vie** en fait (...) pendant les stages on dort là-bas et tout, ben elle veut voir nos compétences en fait (...) **elle nous complimentait** aussi quand le travail qu'on faisait c'était bien » (Cycle 2)

« Ben c'était elle notre ... comment dire ça, notre ... enfin **sur qui on pouvait s'appuyer** en fait. C'était elle qui nous expliquait tout, elle nous prenait en main. Même quand on n'avait pas forcément besoin, elle **était toujours là pour nous aider**. Et elle nous expliquait tout de A à Z. parce que comme je vous ai dit c'était un peu **le pilier** on va dire. Et voilà, elle était toujours là pour nous. Et même aussi quand il fallait, comment Pour préparer nos dossiers. Elle était là tout le temps à nous dire, **si on a besoin, elle est là**. Elle nous lâchait pas en fait ! (...) je pense que c'est important » (Cycle 2)

"Elle était là **pour nous expliquer** des choses si on comprenait pas elle était là et si on avait des problèmes (y compris personnels) elle était là **pour nous conseiller** aussi (...) pour moi comme une maman, quand j'avais des problèmes elle m'écoutait alors que maman je parle pas avec elle » (Cycle 3)

"C'était important pour moi parce que **quand j'avais besoin d'aide je lui demandais**. Donc oui c'était quand même important parce qu'elle pouvait aider tout le monde (...) Oui, elle m'a apportée des choses spécifiquement (..) Ça je préfère le garder pour moi ». (Cycle 3).

Une animatrice avec laquelle se nouent des liens de proximité mais dont le rôle et le statut de professionnelle est respecté : « Après, deux ou trois mois après, ben pour moi c'était beaucoup plus qu'un groupe ! **C'était une petite famille en fait**, même avec E. (AS) et tout, à un moment donné l'entente était tellement là que quand on était en stage à Saint-Joseph en fait, **on a oublié des fois qui était le responsable !** (...) par contre, quand on était en activité, on savait qui était le responsable, il disait fais pas ci, fais pas ça, nous on écoutait. Mais quand on était en dehors du professionnel, là, on s'adressait » (Cycle 3).

Une animatrice et une équipe qui croient en les jeunes et en leurs capacités : « Le FEJ JEM, c'est le suivi qui est impressionnant. **C'est le suivi qui fait tout en fait. Un jeune qui est suivi, il aura confiance en lui et se dire en fait je peux avancer**. Alors qu'un jeune qui n'est pas suivi il va dire personne n'est avec moi. Et cette génération-là elle n'est pas comme l'ancienne génération qui était autonome, tout seul, tout seul. C'est vraiment une génération on a besoin vraiment d'être suivi par quelqu'un et d'être valorisée aussi (...) Quand j'ai rencontré E.(AS), D.(RF) c'est là que je me suis dit en fait **il y a des gens qui croient en toi, qui croient en tes capacités** et c'est ça qui a fait tout en fait. Parce que un jeune qui pense que personne croit en lui, ben lui aussi il va pas croire en lui. (cycle 2)

Des mises en situation hors de la zone de confort : verbatim

Des mises situations en dehors des zones de confort des jeunes (particulièrement en stage), ce qui leur permet de découvrir qu'ils sont capables de réussir bien plus de choses qu'ils ne l'imaginaient et les valorise.

« Un moment donné, la salariée (ADRIE) la personne qui travaillait là-bas, elle me regardait faire parce que je faisais tellement tout bien et elle m'a dit " Té, mais en fait, **tu es bon à prendre mon poste en fait** (..) à un moment donné, la personne s'assied et elle me laissait faire tout : accueillir, faire la vente, caissier (...) Franchement **c'était super !!!** » (Cycle 2)

« Pour la 1^{ère} fois que je faisais un stage, je me débrouillais très bien. Même mes personnes qui étaient avec moi enfin qui me donnaient un travail, qui me disaient « tiens, fais ça, fais ça » et après je faisais, elles étaient étonnées. Déjà moi j'étais très étonné parce **que pour moi c'était un truc que j'arrivais pas à faire** et puis je me suis dit et j'ai dit que j'arrivais pas à faire et **puis je l'ai fait et j'ai réussi.** » (Cycle 2)

« Celui qui m'a marqué le plus c'est le dernier, animateur dans un centre de vacances à Moufia (...) "ça m'a beaucoup plu en fait d'aller vers les enfants, leur demander s'ils voulaient faire ça ça ça, de leur proposer des activités. Ça m'a beaucoup aidé et du coup aussi **à m'estimer en moi-même à prendre confiance en moi**. Parce que c'était un petit groupe, mais c'était déjà beaucoup » (Kevin Cycle 2)

« Ce qui m'a le plus aidée c'est les semaines qu'on a vécues à Saint Joseph, quand on était en communauté. Même si à la fin, on était plus beaucoup, deux ... ça m'a marquée parce que je suis **sortie de ma zone de confort et j'ai pu apprendre aussi d'autres choses**. Et j'ai pu aussi apprendre à dépasser mes peurs avec la slackline (...) » (Cycle 4).

En résumé :

Points positifs (jeunes)

Les expériences de stages :

- Pour les jeunes sortant juste du milieu scolaire
- Pour les jeunes sortant juste du milieu scolaire

Les contenus et thématiques de formation

- C'est une vraie formation
- Intérêt et adaptation des contenus aux besoins des jeunes

L'organisation de la formation et l'approche pédagogique :

- Le programme
- L'organisation des cycles :
- La pédagogie des intervenants adaptée à leur public

Points négatifs (jeunes)

L'infantilisation

- Certains contenus ou supports de formation
- Attitude de l'animatrice (téléphones et sorties)

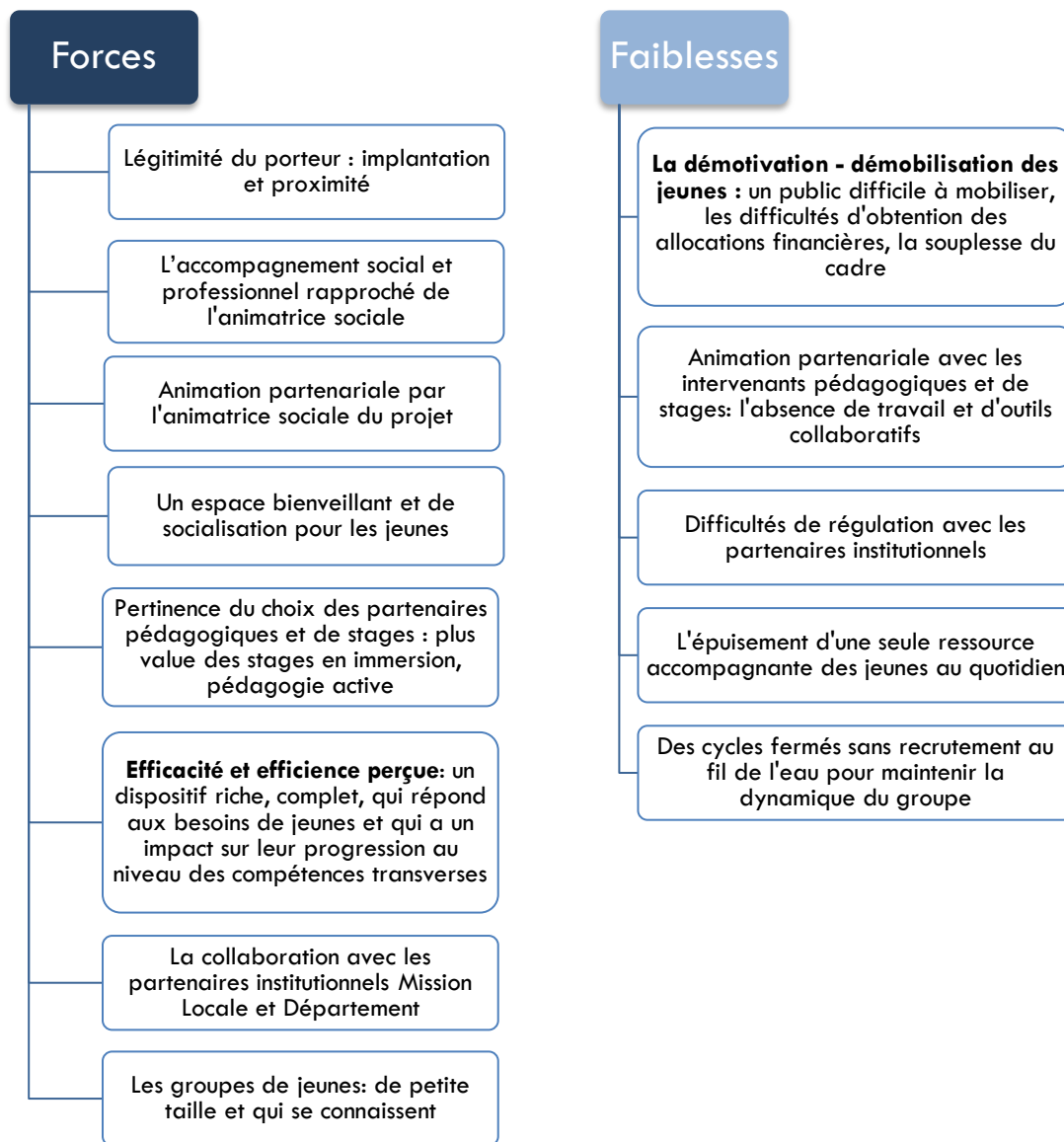
Une aide financière insuffisante, tardive et bien en deçà de ce qui était prévu et attendu

Les leviers de la motivation (jeunes)

- ▶ Un « bon » groupe, c'est à dire un groupe avec une dynamique positive de soutien, d'entraide et de solidarité qui permet à chaque jeune et à l'ensemble du groupe d'avancer. Un « bon » groupe est une des clés de l'implication et de la motivation des jeunes
- ▶ Une animatrice sociale qui est là tous les jours pour « pour les jeunes » : pour les aider, les accompagner, les écouter, les conseiller y compris sur un plan personnel, mais également pour les faire avancer dans leur posture, démarches et acquis professionnels. Qui assure un accompagnement de proximité et un suivi personnalisé même après la fin de la préformation.
- ▶ L'implication concrète et l'intérêt portés aux jeunes par toute l'équipe de JEM y compris sa responsable, perçus comme des marques de considération par les jeunes qui ont l'impression de compter
- ▶ Des mises situations différentes de ce que les jeunes connaissent déjà (particulièrement en stage) qui les obligent à sortir de leur zone de confort, à découvrir qu'ils sont capables d'apprendre et de réussir des choses nouvelles qu'ils pensaient hors de leur portée et qui les valorise.

4.2. Appréciation de la préformation par le porteur et les différentes parties prenantes

Schéma n°11 - Récapitulatif des forces et faiblesses perçues par les parties prenantes



■ Les points positifs

■ La légitimité du porteur : un centre social bien implanté et agissant en proximité

Bien implanté sur le territoire : « Il y a l'implantation du centre social qui est reconnu sur le territoire » (animatrice sociale du projet)

Accompagnement dans la globalité : « Cela correspond totalement au projet associatif d'un centre social. Une mission locale qui aurait déposé un projet comme ça, j'aurais été très curieux de voir comment ils allaient accompagner vraiment dans la globalité un jeune. Là, un centre social qui dépose un dossier comme celui ci, cela m'étonne pas car ça correspond vraiment au projet de la structure. Là le jeune qui vient à Adésir, il peut aller fabriquer un meuble en bambou, comme il peut aller se faire cuir un œuf, et aller demander au réseau administratif un petit coup de main pour lire sa déclaration de CAF » (Intervenant auprès des jeunes).

Dimension sociale et de proximité, recrutement des jeunes : « J'estime qu'Adésir pourrait très bien être ce porteur comme il l'est aujourd'hui parce qu'ils sont au cœur de la partie sociale justement et ils sont à même d'avoir cette proximité là avec le jeune, peut-être de définir au mieux de profil. Parce que quand on fait des entretiens, on a tous notre vision des choses, mais je pense que là où ils sont situés, le public qu'ils rencontrent régulièrement, ils sont là, ils connaissent le public qui est là, qui vit là aux alentours » (Intervenant auprès des jeunes).

« On est à l'image d'un centre social, le jeune passe dans cette maison, vit dans cette maison. Il se lève, il va se faire son café ou se cuire un œuf. Il se lève, va dans la cuisine, ouvre le frigo et est chez lui. C'est ce qu'on demande à un centre social » (Intervenant auprès des jeunes).

« La force d'un centre social que d'embarquer les jeunes par le réseau de proximité et l'interconnaissance : un animateur qui croise un jeune dans le quartier (ils se connaissent) et lui propose le JEM » (Intervenant auprès des jeunes).

Pluridisciplinarité du centre social : « La pluridisciplinarité d'un centre social, c'est la condition d'une réussite. Il faut un animateur jeunesse proche de ses jeunes, il faut une CESF qui va travailler sur la gestion des problématiques sociales, il faut une référente famille qui va travailler tout ce qui est autour du jeune, une structure adéquate pour pouvoir accueillir un groupe de jeunes, avec une salle, une notion de proximité, une notion de transports et tout ça » (Intervenant auprès des jeunes).

Lien avec les familles – gestion des problématiques familiales « Si tu raccroches les familles aux jeunes, le centre social c'est l'idéal. Si c'est une association d'éducation populaire qui va s'occuper que du jeune dans l'esprit éduc pop ça peut suffire, mais comme on voit derrière qu'il y a des problématiques familiales, j'ai envie de te dire qu'un centre social ça me paraît être la structure idéale parce qu'on a le volet familial. Et comme c'est sur un territoire qu'on interagit, un centre social est en capacité de déployer beaucoup d'outils et d'équipements différents, on peut proposer aux jeunes d'autres activités. » (Porteur du projet)

- **L'accompagnement social et professionnel rapproché et global de l'animatrice sociale :** « C'est en ça que cela ne ressemble pas du tout à une formation classique » (Porteur du projet).

Un rôle de référent rapproché et de soutien moral – posture éducateur spécialisée (« grande sœur », « maman »)

« Y avait un lien de tuteur à jeune mais en même temps y avait quelque chose d'affectif » (Intervenant auprès des jeunes). « La grande sœur » (Intervenant auprès des jeunes). « Elle avait vraiment ce rôle de référente et je pense qu'ils l'identifient comme ça. Le midi ils vont voir E. pour lui dire où ils mangent ». « Elle avait préparé un cake à côté donc c'est vraiment la maman, la grande sœur ». Primordial pour eux qu'elle soit là du début à la fin parce que beaucoup d'intervenants. « Elle est vraiment bien dans ce rôle là » (Intervenant auprès des jeunes). « Dans les trois semaines, on a vécu des situations où sans E. , on aurait pas pu faire vivre ça aux jeunes. C'est un rôle d'interface, de traductrice, à jouer le rôle de la 3^{ème} personne, du bon ami, qui va inviter le jeune à venir communiquer, échanger, à simplement dire ce qu'il avait à dire alors qu'il avait pas forcément osé durant l'atelier. Nous, en tant qu'animateur, face à nous on a 6 jeunes, on doit les garder concentrer et on ne peut pas forcément favoriser le retour de chacun » (Intervenant de stage). « Le rôle d'E. est très important comme psy ou comme référente en fait » (Intervenant auprès des jeunes). « A chaque journée, on a un débriefing. E. est là. Elle ne dit rien. C'est par la suite en fait, qu'elle va conseiller ces jeunes, ce qu'ils doivent faire ou pas faire » (Intervenant auprès des jeunes). « Sans une personne comme E. le projet ce n'est pas la peine. Au bout d'une semaine ou deux, y aurait personne qui viendrait. E. connaît les jeunes de quartier, elle a fait en sorte de créer des liens avec les jeunes des précédentes sessions. Y avait trois personnes qui avaient été orienté par des anciens. E. s'implique. Elle fait preuve de bienveillance et c'est un véritable guide auprès de jeunes qui ont connu de l'insécurité, qui sont dans une forme de précarité que ce soit affective, de structures, sur énormément de points, manque de reconnaissance. Et ce tuteur là est essentiel » (Intervenant auprès des jeunes).

Un accompagnement global pour le jeune :

- **dans les démarches administratives et sociales :** « Il y a l'accompagnement aux démarches administratives et sociales » (Animatrice sociale du projet)

- **Accompagnement socioprofessionnel avec acquisition de compétences pour les jeunes transférables au professionnel :** « Pour moi c'est de l'accompagnement sociopro, oui ! Avec l'intervention du CRIJ qui était très accés là dessus, plus E. dans le côté individuel. La semaine prochaine on fait les ateliers de Noel, elle va continuer à valider des compétences, on est dedans ! Tout ce qu'on fait, on essaie vraiment de le transposer au professionnel et pour moi c'est de l'accompagnement sociopro. Dans notre façon de faire à nous. Et pour ce type de jeunes » (Porteur du projet).

▪ **L'animation du partenariat par l'animatrice sociale**

Une satisfaction générale de cette coordination : « Ca fait un peu la force de tout le truc parce qu'elle fait le lien entre toutes nos interventions » (Intervenant auprès des jeunes). « E. heureusement qu'elle est là, c'est vraiment le roc qui maintient tout ça à flot ». (Intervenant auprès des jeunes). « La coordination qui est réussie avec les différents partenaires » (Animatrice sociale du projet).

Un rôle de référent sur le projet auprès des intervenants : « Moi je trouve ça génial, parce que tu vois le jeune comment il avance, les questions qu'il pose ; et puis elle peut aider l'intervenant puisqu'eux aussi ils sont changeants, ils connaissent pas les jeunes. C'est dans les deux sens » (Porteur du projet). « C'est par rapport à elle aussi qu'on apprend sur les stagiaires. Elle nous donne aussi pas mal d'infos au niveau de la santé des jeunes, s'ils sont asthmatiques, elle hésite pas à venir me voir pour m'en informer. Ces jeunes-là, ils prennent pas les devants pour justement expliquer leurs problématiques, donc E. est là aussi pour ça. » (Intervenant auprès des jeunes).

L'organisation des plannings, la cohérence des interventions

« C'est la coordination parce qu'on a plusieurs partenaires et déjà par rapport au contenu, voir tous les volets qu'ils doivent voir et que deux partenaires ne fassent pas la même thématique ; au niveau des planning également pour que chaque partenaire définisse où il serait le mieux par rapport à la thématique » (Animatrice sociale du projet).

L'adaptation des plannings et contenus selon les besoins identifiés chez les jeunes : « Très bien dans le soutien à l'intervenant pour adapter l'intervention. Présente au début sur le premier brise glace pour commencer l'atelier ». (Intervenant auprès des jeunes). « Il y a une adaptation du planning et des contenus dans chaque session par rapport aux besoins des jeunes : pendant une session on peut adapter le contenu par rapport à ce qu'on décèle chez le groupe et le jeune ; et il y a aussi adaptation entre deux cycles. Donc il y a la double adaptation » (Animatrice sociale du projet)

▪ **Un espace bienveillant et de socialisation pour les jeunes / posture bienveillante des intervenants**

Un environnement bienveillant et différent de leur contexte familial compliqué : « C'est un public compliqué mais là où je trouve que le dispositif est tout à fait pertinent, justifié, c'est qu'ils sont là et reviennent tous les jours, et cela leur apporte un quotidien, et même s'ils ne viennent pas parce qu'il pleut un jour, ils savent que s'ils veulent s'échapper un peu de la maison, de leur environnement, ils ont cet environnement-là qui existe et en plus qui est bienveillant » (Intervenant auprès des jeunes). « Et là les derniers (du FEJ) elles sont complètement dans la vie du centre social. Tu sens qu'elles avaient vraiment besoin d'autre chose. Je sais que c'est lourd derrière » (Porteur du projet) ; « Après moi ce que j'ai senti c'est qu'ils avaient besoin de parler, d'acquiescer en confiance en eux, je pense qu'ils sont beaucoup cassés dans leur entourage, et qu'on les soutient pas assez et je pense qu'en cela, le programme est super intéressant et clairement c'est lié à la famille, y a pas de doute là-dessus, ils l'expriment eux-mêmes » (Intervenant auprès des jeunes).

Une posture d'écoute et de bienveillance des intervenants :

« Il y a tout ce qui écoute et bienveillance de la part de tous les partenaires. Il leur manque ça, de se dire « je suis capable de ». Donc là, vraiment ils progressent là-dedans ». (animatrice sociale du projet) ; « Et ce qui sort du lot c'est toute l'écoute et la bienveillance de tous les intervenants, ce qui fait qu'ils prennent confiance en eux, qu'ils s'expriment quand même avec une certaine liberté. C'est pas vraiment comme à l'école où c'était vraiment la parole du professeur, y a pas vraiment d'échange. (Animatrice sociale du projet)

• **Pertinence du choix des partenaires pédagogiques et de stages : un retour particulièrement positif sur les stages en immersion**

Une réponse aux besoins des jeunes : « Je reprendrai à peu près les mêmes partenaires parce que je trouve que ça répondait bien aux attentes, ce qu'on attendait nous et aux jeunes aussi » (Porteur du projet)

La désignation d'un référent lorsqu'il y a plusieurs partenaires : « Au niveau des partenaires qu'il y ait un référent si y a plusieurs animateurs, donc ça c'est important » (Animatrice sociale du projet)

Les stages : révélateur de compétences : « Il faut absolument les stages, car c'est là qu'on voit vraiment la mise en application des compétences. Y a certaines compétences qu'on ne voit qu'en milieu professionnel, de même qu'il y a certaines compétences qu'on croit que le jeune n'a pas quand il est en salle, et quand il est en stage, il a les compétences » (Animatrice sociale du projet)

Le plus du chantier participatif très adapté aux jeunes qui sortent de leur cadre familial et explorent une diversité d'apprentissage : « Depuis qu'il a mis en place le Tiers lieu sur Saint Joseph, le chantier participatif et

associatif, c'est exactement ce qu'il faut à nos jeunes, de pouvoir **arriver dans un endroit très loin de chez eux**. Pour moi c'est la perle du projet. Comme quoi c'était une entreprise, ce n'était pas une association d'éducation populaire. (...) Que des jeunes puissent toucher à tout, entre l'électricité, la maçonnerie, la cuisine, la couture, ou même d'aller se balader tout court dans les Hauts de Saint Joseph qu'ils ne connaissent pas du tout, super intéressant. **Au lieu de cumuler des stages .. lui en trois semaines, les jeunes avaient quand même vu une palette de choses intéressantes qui leur permettaient de se recentrer sur leur projet** » (Porteur du projet) ; « Le fait d'avoir un stage en hébergement, c'est bien parce que ça fait sortir le jeune de son cadre familial. Et ça lui permet de mieux se découvrir et de vivre en collectif, de se projeter en tant que personne seule, autonome de son logement et de voir vraiment s'il sait cuisiner, comment il va faire. C'est du concret pour lui par rapport à ça. Après chaque stage en hébergement, on a vu que le jeune a pris beaucoup plus confiance en lui ; il y a un changement qui se fait après ces semaines en immersion » (Animatrice sociale du projet). « Ce qui sort du lot, je pense que ça peut être dans tous les cycles confondus, les stages en hébergement, parce qu'ils sortent de leur cadre familial et ça leur fait une bouffée d'air frais. **Ce sont des jeunes issus de milieux modestes voir défavorisés, donc ils n'ont pas l'occasion d'aller avec leurs copains dans une maison**. Même si on les responsabilise, mais ils sont sans leurs parents, ils sont vraiment acteurs de ces stages vraiment » (Animatrice sociale du projet)

La pédagogie active : le jeune au cœur de son apprentissage (versus approche scolaire) : « Il faut qu'ils soient vraiment en mouvement ; ce sont des jeunes qui ont quitté le système scolaire, rester assis c'est compliqué. Soit ils tiennent plus, soit ils sont en retard, ils décrochent, tu le vois dans le regard ; et voilà tu as perdu ... » (Animatrice sociale du projet).

« C'est à nous, c'est à nous de jouer le truc jusqu'au bout pour que les jeunes soient captivés du matin jusqu'au soir. C'est des outils, nous on travaille sur la pédagogie active, on a des outils ludiques, donc les jeunes sont acteurs de leur apprentissage, c'est apprendre par le jeu, mais on constate que le message passe beaucoup plus facilement » (Intervenant auprès des jeunes).

- **Efficacité et efficience perçue : un dispositif riche, complet, qui répond aux besoins de jeunes et qui a un impact sur leur progression au niveau des compétences transverses**

Un projet cohérent avec les besoins des jeunes : « Le besoin est là, il existe, on peut pas se voiler la face, y a un réel besoin des jeunes » (Intervenant auprès des jeunes). « Des jeunes de 16 à 29 ans habitant les Hauts de Sainte Marie prioritairement, en décrochage scolaire, qui ont besoin de construire leur projet professionnel, et avoir l'expérience de groupe. Et on a toujours le fil rouge de découvrir des métiers autour du développement durable, de l'environnement » (Animatrice sociale du projet)

Un parcours complet et riche vers l'acquisition de compétences : « On a créé un parcours vraiment complet, sur l'orientation pro de chaque jeune, pour que quand ils ressortent de là, ils en apprennent plus en compétences formelles et informelles. (...) Après sur les 6 mois qu'ils ont passé, même si ça n'a été que 6 mois, ça aura un impact. Après on sait pas, si ce sera maintenant, dans 10 ans, un jour. (...) Mais pour moi ce dispositif là est riche pour eux, même s'ils ont pas été payé. Quelque part, ils n'ont pas été payés et ils sont restés jusqu'à la fin, c'est qu'ils y ont trouvé un intérêt, y a eu des émotions, quelque chose qui s'est passé. Donc à mon sens, ça a été bénéfique pour eux. (...) Pour moi c'est positif » (Intervenant auprès des jeunes). ; « Ça c'est une force. Il n'y a pas un jeune qui n'est pas ressorti sans avoir gagné en confiance, en estime, justement capacité à rebondir » (Porteur du projet).

Une efficacité perçue sur l'autonomie, l'estime de soi et la communication : « L'autonomie dans les démarches administratives et tout ce qui est prospection d'emploi ça c'est essentiel. (...) Autre compétence, c'est au niveau de l'estime de soi et la confiance en soi, parce que justement il y a tout ce qui écoute et bienveillance de la part de tous les partenaires. Il leur manque ça, de se dire « je suis capable de ». Donc là, vraiment ils progressent là dedans. (...) J'ai oublié la communication, ça c'est une troisième compétence où on voit vraiment la progression sur les deux premiers mois. (Animatrice sociale du projet)

Un accueil qui redynamise : « C'est ça la force de ce projet, c'est que même s'il décroche au bout d'un mois ou deux mois, pour des raisons d'allocation, y en a qui rapidement se disent « je suis prêt en fait », il ne leur manquait pas grand chose. Pas grand chose, mais si en fait, un petit peu d'accueil tous les jours pendant un mois ou deux, ce que personne ne pourrait leur donner. Ce n'est pas un rdv une fois par mois à la Mission Locale qui va leur apporter ça » (Porteur du projet).

- **Les groupes de jeunes : de petite taille et qui se connaissent**

« Après moi je trouve judicieux de le faire sur des petits groupes, parce qu'il faut rester conscient que cela reste un public difficile et s'ils sont trop nombreux à être accompagnés, on ne peut pas aller au bout des éléments avec chacun d'eux » (Intervenant auprès des jeunes).

« Ce sont des groupes qui sont plutôt homogènes. Là, ça fonctionne bien. C'est marmaille la cour. Après au niveau des tranches d'âges, si on prend une tranche d'âge assez large, ils sont de la même tranche d'âge avec 2-3 ans maximum de différence. Moi j'ai toujours constaté des petits groupes toujours homogènes ; c'était « ah oui moi aussi j'aime bien ça », « moi aussi j'aime bien ça », mêmes points communs, mêmes loisirs, mêmes connaissances » (Intervenant auprès des jeunes).

« Le fait qu'ils se connaissent bien avant et tout, ils étaient plus libres de raconter leurs histoires » (Animatrice sociale du projet)

▪ **La collaboration avec les partenaires institutionnels (Mission Locale et Département)**

Une évolution favorable des relations partenariales : « Il y a un travail collaboratif avec la Mission Locale et le Département. C'est une force qui n'était pas présente au début, mais qui est apparue à la 2^{ème} session » (Animatrice sociale du projet).

Un lien pour l'orientation et les aides financières : « Y a quand même une bonne communication au niveau des projets, de l'orientation, des aides financières. Je fais quand même un point régulier, une fois par mois, avec Mme C. que ce soit sur le projet du jeune et les aides financières » (Animatrice sociale).

■ **Les points négatifs**

▪ **La démotivation- démotivation des jeunes : un constat multifactoriel**

« Il n'y avait pas de groupe, c'était des jeunes de passage » » (Intervenant auprès des jeunes).

La difficulté des jeunes à rester concentrer : « Ce sont des jeunes qui ont du mal à rester concentrer pendant plus de quelques minutes, qui ont énormément de mal à avancer quelque soit la tâche même si c'est quelque chose qui leur apporte personnellement. (...) On n'est jamais certain que tout va aller au bout » » (Intervenant auprès des jeunes).

Les difficultés à mobiliser les jeunes décrocheurs en général : « Dans la recherche des jeunes, vraiment au tout début, mais malgré ça ce n'est pas évident. Je n'ai pas de solutions à l'heure actuelle, parce que je sors un peu du cadre, j'interviens sur un autre projet, (...) hier j'étais avec un groupe qui devait être 10, y a qu'un seul qui est venu. Y a les mêmes problèmes. C'est exactement les mêmes critères que le FEJ : ce sont des jeunes qui n'ont pas de diplômes, qui ont décroché au niveau scolaire. Au niveau familial, ce n'est pas évident. C'est exactement le même public. (...). Le matin on offre les petits déjeuner, on fait des activités qu'ils n'ont pas l'habitude de faire, on offre le repas du midi et malgré tout ils viennent pas » » (Intervenant auprès des jeunes).

Des jeunes englués dans des problématiques sociales et familiales difficiles à ramener dans un parcours d'insertion : « Si on les perd en cours de route, et je ne parle pas de ceux qui intègre une formation ou un emploi. Si on parle le jeune en cours de route, parce que sa copine ne vient plus, ou peut être parce que les problèmes familiaux qu'il pourrait rencontrer à côté, ou les problèmes personnels qu'il pourrait avoir refont surface ou font que ça le démotive complètement, malheureusement, si on le perd comme ça et qu'on a plus de contact et qu'on sait pas ce qu'il devient, on peut se dire que le jeune va retomber dans cette partie de public invisible qu'on ne pourra pas toucher pendant un moment parce qu'il aura perdu confiance en toutes les structures. Donc voilà, il peut, il peut mais en même temps il dépend de beaucoup de facteurs. Tous on a envie de trouver une solution pour ramener ces jeunes là vers le chemin de l'insertion mais c'est toujours compliqué, on rencontre toujours les mêmes aléas » » (Intervenant auprès des jeunes).

La démotivation liée aux problèmes rencontrés avec les allocations financières non régulières et qui tardaient à arriver : « Le fait d'être accompagné mais sans un minimum de revenus, peut être que ça casse la motivation par temps de pluie » (Intervenant auprès des jeunes) ; « Pour faire de la mobilisation avec les jeunes, il leur faut du pognon. C'est malheureux de dire ça mais tout le monde a des charges » (Intervenant auprès des jeunes) ; Le vrai problème de ce projet ça a été ça. Parce que moi je suis certaine que s'ils avaient eu un petit quelque chose, on aurait eu notre groupe jusqu'au bout » (Porteur de projet).

Un besoin de rémunération pour de l'argent de poche et soutenir la famille : « Ce qui revient à chaque fois, c'est oui je suis là pour avoir un argent de poche, pour avoir quelque chose. Certains trouvaient qu'ils ne gagnaient pas assez. C'est vraiment je pense une source de motivation pour eux. La plupart ne vont plus à l'école, n'ont jamais travaillé, ne gagnent rien financièrement, au niveau familial, ce n'est peut-être pas évident tous les jours, ils ont aussi des envies d'ado, donc je te dirai oui, mais ça va dépendre. Malgré le fait d'être rémunéré, y en a certains qui je pense ne vont pas forcément tenir » (Intervenant auprès des jeunes). « S'il n'y a pas d'allocations à minima, les jeunes ne resteront pas. Les familles leur interdisent aussi. « Qu'est-ce que tu vas faire là pendant 5 ou 6 mois, tu as 0 euros, fais autre chose » » (Porteur de projet) ; « C'est vraiment l'allocation qui bloque, qui

fait que le jeune ne vient pas, il a besoin vraiment de travailler. On a des jeunes qui parfois sont parents ou qui doivent aussi aider leur famille également, donc ils ont besoin d'être assurés d'avoir quelque chose financièrement » (Animatrice sociale du projet)

La souplesse du cadre, comme déterminant de désengagement : « Je ne sais pas si c'est en passant par un contrat d'engagement signé par les différentes parties, un règlement. Y a le porteur, les partenaires et y a aussi les parents ; je pense aussi que c'est important qu'il y ait cette communication avec le cercle proche du jeune. Cette information et cet engagement aussi de cette partie : « je suis informé, au courant et je serai aussi un contact si jamais vous n'avez pas de nouvelles de lui ou d'elle... ». Et au niveau des absences, il faut qu'elles soient justifiées. Après on deviendrait comme un centre de formation, alors que ce n'est pas le but, donc c'est dommage » (Intervenant auprès des jeunes). « Je pense que déjà c'est un signe d'engagement réel, concret, signé, sur lequel on s'engage sur des petites choses simples. Là, finalement je sais que c'est pour travailler l'autonomie, mais finalement ils sont peut-être trop autonomes » (Intervenant auprès des jeunes) ; « Les animateurs me disaient qu'ils avaient été eux perturber par rapport à la liberté que les jeunes avaient de venir, de partir... (...) Tu peux pas partir si tu t'engages sur quelque chose. Mais après ça c'est l'objectif du JEM qui aurait dû être comme ça. C'est comme ça que je le vois » (Prestataire pédagogique)

▪ **L'animation du partenariat avec intervenants pédagogiques et de stages : l'absence de travail et d'outil collaboratif**

Manque d'approche collective et partagée dans le projet : Le porteur fonctionne en silo avec chacun des prestataires qui ont une vision partielle du projet : information du porteur à prestataire mais pas de transmission systématique collective. Les échanges sont la plupart du temps bilatéraux : « Je sais que je suis prestataire. Je sais que je suis impliqué sur les trois semaines. J'ai eu des échanges sur les trois semaines où j'interviens, mais je n'ai pas eu plus d'informations que cela sur l'ensemble des 6 mois » (Intervenant auprès des jeunes).

« Il est regrettable de ne pas avoir eu une journée où tous les intervenants étaient présentés au groupe de jeunes car pour les jeunes c'est redondant d'avoir à se présenter à chaque intervenant qu'ils découvrent. Ils ont dit 'On doit encore se présenter ! Mais Madame, on en a marre'... En dehors de la réunion de comité de pilotage, les intervenants ne se sont pas rencontrés. La journée d'accueil qui a eu lieu est juste pour les jeunes et l'animatrice ». (Intervenant auprès des jeunes) ; « Quand on mène une expérimentation, y a un diagnostic de départ et des briques d'acteurs ou une méthodologie qui est mise en place pour essayer d'apporter une réponse sur une problématique donnée. Du coup, quand on a ni la partie Diagnostic, ni le détail des interventions ... (...) C'est un projet collectif en silo, mais quand même avec un peu de collectif. » (Intervenant auprès des jeunes) ;

Absence d'outils collaboratifs : « Plus échanger au niveau ... parce que nous on fait pas de travail collaboratif, on a pas d'outils collaboratifs, on en est à quelle étape, le jeune il en est où, donc ça oui, il manque. On n'utilise pas. Donc l'utiliser en collectif, c'est une autre étape encore. J'aurais bien aimé. Même au niveau des compétences. Ce jeune il en est là... Mais ça demande aussi du temps pour la personne qui vient le lendemain, ils remplissent le jour même : ok ça ça a été vu, donc réalisé et peut-être point d'attention pour tel jeune sur ça. Des petites notes » (Animatrice sociale du projet).

Manque d'informations en général ou des informations tardives telle que la réception des plannings d'intervention une semaine avant le démarrage pour le cycle 1, ou encore le **manque de clarté du porteur sur ses attendus** : « On pensait intervenir sur un semestre (un cycle) et finalement on est engagé pour deux ans. On l'avait pas prévu dans le planning prévisionnel mais on va s'adapter » (Intervenant auprès des jeunes) ; « On pensait qu'ils avaient besoin d'une mise à disposition d'un éducateur, mais ils avaient besoin d'un éducateur avec une fibre sociale (...) ça impacte le choix de l'éducateur » (Intervenant auprès des jeunes).

Absence d'information sur le profil des jeunes (cycle 1) : « On nous avait dit que c'était des jeunes des Hauts de Sainte Marie. On n'avait pas forcément l'âge ou le profil. On ne s'attendait pas à avoir des jeunes aussi jeunes avec des problèmes de maturité et des postures non professionnelles à gérer » (Intervenant auprès des jeunes) ; « J'ai perdu une journée complète, que j'avais passé à préparer des supports de formation, transmission, information entrepreneuriat, et en fait en face de moi j'avais un public qui n'était pas réceptif à cela. Et j'ai dû m'adapter en vitesse ». (Intervenant auprès des jeunes) ; « J'ai eu connaissance du profil que quelques jours avant de commencer. On m'a fait part des difficultés de lecture, de quasi illettrisme pour certains. Je ne m'attendais pas non plus à leur situation de difficultés sociales au delà d'un simple décrochage scolaire » (Intervenant auprès des jeunes).

▪ **Difficultés de régulation avec les partenaires institutionnels**

Suite aux grandes difficultés de deux jeunes suivis par l'ASE qui se sont retrouvés du jour au lendemain à leur majorité à la rue, l'un en dehors de sa MECS et la deuxième de sa famille d'accueil, sans préparation et sans

qu'un autre accueil soit prévu pour eux, ces derniers ont quitté la préformation avant la fin du programme. Une régulation entre le porteur et l'ASE a eu lieu afin que ce partenaire s'engage à maintenir l'accueil des jeunes jusqu'au terme de la préformation d'une part et qu'ils prévoient leur sortie du dispositif ASE en fonction de leur projet de formation ou professionnel.

Des difficultés de communication et de compréhension entre le porteur et la Mission Locale, en particulier sur la question des aides financières, ont donné lieu à une évolution plus collaborative de leurs échanges pour le cycle 3 avec la mise en place de réunions mensuelles entre l'animatrice sociale et la conseillère Mission Locale en charge du suivi du projet JEM, ainsi que sa présence à l'entrée des jeunes pour faire un point d'information des pièces administratives requises pour constituer les dossiers de rémunération.

En revanche, **les liens avec la maison départementale et le Pôle Emploi, pourtant parties prenantes du projet au lancement, sont inexistantes** : « La maison départementale, j'ai pas de liens. Le Pôle Emploi non plus. Y a pas eu de convention ou partenariat signé, établi » (Animatrice sociale du projet).

▪ **L'épuisement d'une seule ressource accompagnante des jeunes**

« Après je pense aussi que pour elle c'est un peu lourd, parce qu'elle est constamment sollicitée. Elle reprend tout de suite le jeune si y a quelque chose qui va pas dans le comportement. Et à côté de ça, le jeune, son téléphone sonne, il a besoin d'une info ou d'un papier et il va tout de suite voir E. qui est juste là et elle est interrompue tout le temps ». (Intervenant auprès des jeunes).

▪ **La notion de cycle fermé et d'impossibilité de faire entrer des jeunes en cours de route**

« Je ne suis pas à l'aise non plus avec la notion de cycle. Encore une fois, la force d'un centre social c'est que c'est ouvert, pas 24h sur 24 mais au moins tous les jours, et que si tu as un jeune en cours d'un cycle qui débarque tu devrais pouvoir réintégrer une nouvelle dynamique soit recommencer parce que tu as des anciens, tu as des grands frères qui viennent encore de temps en temps, même s'ils sont réinsérés, même s'ils sont partis dans une formation avec la Mission Locale. Qui ont découvert que le centre social leur a permis de s'épanouir à faire autre chose, et à jouer aussi un rôle de mentor » (Intervenant auprès des jeunes).

■ **Les suggestions d'amélioration**

Sur les ressources internes affectées au projet : deux visions différentes

- **Une approche pluridisciplinaire et polyvalente : avec l'appui sur l'ensemble des ressources du centre social pour encadrer et animer le groupe, et pour favoriser l'inclusion au fil de l'eau de nouveaux jeunes** : « On aurait pu imaginer que le premier mois tu as E. qui est en référente sur la mise en route. AU bout d'un mois et demi, tu as la même collègue qui était là et qui a participé plutôt en spectatrice pendant un mois et demi, elle récupère le groupe et E. se positionne beaucoup plus en accompagnante. Et là y a des nouveaux peut être qui arrivent et on retravaille ensemble. Et en 3^{ème} étape, ils partent avec la 3^{ème} collègue. Et tu as une équipe de 3 qui sont présents pour animer le groupe ensemble mais ils ont chacun leur mission et comme ça, ça permet d'avoir toujours au bout d'un mois, un mois et demi un sas de redécouverte, c'est de réalimenter des jeunes, qui peuvent peut-être aller beaucoup plus vites que ceux d'avant, et qui peuvent peut-être intégrer tout de suite la 2^{ème} étape ... » (Une partie prenante du projet)
- **Une équipe dédiée stable avec un coordonnateur pour la dimension administrative et un animateur** : « En interne, peut-être deux personnes, une vraiment au niveau administratif, pour faire les plannings prévisionnels et réels, les conventions, l'évaluation, le partenariat, le recrutement des jeunes. Et quelqu'un qui ait du recul sur le projet en lui-même pour la progression des jeunes » (Animatrice sociale du projet)
- **Un poste d'animateur scindé en deux profils, éducateur spécialisé et éducation populaire, homme et femme** : « Je rêverai que ça existe ! C'est les allemands qui ont crée ça. Nous, nous l'avons pas en France. Ils ont vraiment le profil DEJEPS et éduc. Ils ont su faire ce croisé. (...) La référente famille peut être aussi le profil éducatrice. Il faut l'éducation populaire mais il faut aussi le profil éducateur et ça on leur apprend pas au DEJEPS (...) Un binôme mixte fille/garçon, parce qu'on est à la Réunion, ça joue vachement» (Porteur du projet).

Sur l'animation partenariale avec les intervenants pédagogiques et de stages et les institutionnels

- Mettre en place des espaces de travail et un outil collaboratif avec les intervenants pédagogiques et de stages
- Renforcer le partenariat avec la Mission Locale et Le Département pour favoriser la mise en place des aides financières pour les jeunes
- Renforcer et activer le partenariat avec les structures d'insertions professionnelles pour impulser des tremplins à la sortie des jeunes de la préformation : « Et après c'est le partenariat avec les institutionnels pour qu'il y ait des passerelles au niveau des besoins sociaux et des passerelles professionnelles, que ce soit au niveau des différents dispositifs de la Mission Locale, des contrats au niveau du Pôle Emploi, les offres d'emploi qu'ils proposent ou l'accompagnement en fait » (Animatrice sociale du projet)

Sur les intervenants pédagogiques et de stages :

- Plus de **rencontres avec des personnes inspirantes**, qui apportent un témoignage sur leur parcours : « ça pourrait marcher avec des sorties, des rencontres, des échanges, ça éveille la curiosité, l'esprit critique... » (Animatrice sociale du projet)
- **Limitier la multiplicité d'animateurs auprès des jeunes pour un même prestataire pour favoriser la relation de confiance avec le jeune** : « Il y a eu trop d'intervenants différents. En termes de repère c'est pas génial, et pour le professionnel, et pour les jeunes » (Porteur du projet)
- **Proposer un espace dédié à la gestion des problématiques personnelles, familiales et la gestion des émotions**, par l'orientation vers un accompagnement psychologique pour les plus fragiles ou un atelier d'art thérapie et/ou de sophrologie
- **Attribuer à chaque jeune un référent**, qui peut être un intervenant, **pour un soutien moral** : « Un référent c'est primordial pour les jeunes pour se référer sur ses difficultés et faiblesses. Un référent n'est pas un psychologue mais peut l'orienter vers quelqu'un plus habilité (au besoin, sans en faire une obligation dans l'entrée du parcours » (Intervenant auprès des jeunes).
- **Renforcer la pédagogie active des ateliers**
- **Proposer l'accueil en stage chez les intervenants**

Pour lutter contre la démobilitation des jeunes (abandons prématurés liés aux problématiques familiales, ou à l'absence d'une rémunération) :

- **Prévoir une rémunération mensuelle***, et **travailler la gestion financière** : « Même un petit 250 euros, c'est la clef » (Porteur du projet) ; « Mais pour moi il est important qu'un jeune qui adhère à ce projet ait un revenu minimal, ça peut être du 100 euros à 150, à 200 euros, c'est rien, mais c'est de la valorisation, c'est de l'implication à se responsabiliser, à venir à l'heure, c'est un vecteur de chance à la mobilité pour pouvoir se déplacer, prendre le bus, à se sentir bien, beau, à pouvoir participer à acheter un repas à cotiser entre amis » (Intervenant auprès des jeunes).

* La question de la rémunération mensuelle ne fait pas l'unanimité parmi l'ensemble des parties prenantes du projet (« Moi je ne suis pas à l'aise avec ça, clairement. La motivation par la carotte financière »). Certains intervenants proposent plutôt l'orientation vers les dispositifs du droit commun pour que les jeunes obtiennent une aide financière pour la vie quotidienne habituelle et la constitution par le portage d'un pot commun pour financer le projet et les besoins des jeunes (repas du midi, etc.).

- **Impliquer la famille, et/ou identifier un référent adulte pour le jeune s'il n'en a pas dans son cercle familial** : « J'ai senti que tout était très, très, très fragile, et que cela dépendait beaucoup de leur entourage aussi et je pense que dans ce parcours là il est primordial d'impliquer la famille parce qu'on peut pas remplacer la famille, et l'entourage sur ce dispositif là mais pourquoi pas l'impliquer, ou au moins qu'ils aient une personne référente. Ne serait-ce que pour se lever quand il pleut et pour venir. Peut-être inclure ça dans le dispositif ça peut être pas mal. C'est la clef de tout, c'est pour ça qu'ils sont perdus aujourd'hui, c'est lié à ça » (Intervenant auprès des jeunes).
- **Renforcer les bilans avec les jeunes et l'accompagnement individuel pour qu'ils gardent le cap**
- **Articuler les sessions de façon à ce que les jeunes apprennent à gérer leurs émotions au début de la préformation** : « Je pense qu'il faut accès les premiers temps collectifs sur la cohésion de groupe en

mode confiance en soi, estime de soi, gestion des émotions, gestion du stress, tout ce qui était communication. Vraiment faire ça. Que ce soit dès le début, au moins une atelier par semaine » (Animatrice sociale).

■ L'appréciation de la préformation au regard des autres dispositifs

Selon le CRAJEP, il existe une réelle carence sur le territoire réunionnais d'espaces de participation des jeunes qui sont propices à l'insertion sociale et professionnelle : « C'est mettre en relation le jeune avec différents partenaires, pour après trouver un emploi, faire son CV tout ça, mais si on reste sur la première information, la mise en synergie et l'espace de participation des jeunes comme là on l'a déjà vu en métropole sur des clubs ado, sur des collectifs exclusivement des jeunes, clairement y a une carence sur le territoire de la Réunion. On l'a plutôt par rapport à une personne, un animateur qui se mobilise pour le faire, mais ce n'est pas sur un projet de structure, en tout cas à ma connaissance ».

Plusieurs intervenants mettent en évidence **l'accompagnement au quotidien de l'animatrice sociale et l'espace de vie de part le portage par le centre social qu'aucun autre dispositif d'insertion sociale et professionnelle propose :**

« Ce qu'on a soulevé c'est la nécessité pour ces jeunes d'être accompagné jour après jour, d'avoir un interlocuteur en autres avec E., d'avoir des intervenants qui donnaient le meilleur avec cette bienveillance. A ma connaissance, il n'y a pas ce type de dispositif. Un des premiers auxquels on peut penser, ça va être le CRIJ. On vous accueille pendant une heure, et puis le prochain ça va être dans 3 semaines. A mon sens, y avait rien qui existait aussi complet et dans la durée » (Intervenant auprès des jeunes) ;

« On voit bien qu'ils ont besoin de stabilisation. On voit bien qu'ils ont besoin d'une équipe qui reste, non pas à mater, mais à animer en fait. C'est que les autres partenaires ne font pas forcément parce qu'ils le font un peu en système d'obligation, alors que là on a besoin d'être en permanence disponible sur les réseaux sociaux, le samedi ou le dimanche, de pouvoir répondre à une urgence à tout moment parce que tu dois régler le problème de logement, ou de gérer le frère handicapé pour que tu puisses t'impliquer dans telle ou telle action quoi » (Intervenant auprès des jeunes)

L'accompagnement du jeune dans sa globalité est mis en exergue au regard de ce que propose par exemple la Mission Locale ou Pôle Emploi :

« Si on fait un comparatif par rapport aux espaces d'insertion de la Mission Locale, une action portée par un centre social comme Adésir répond totalement aux valeurs de l'Education Populaire, c'est à dire d'accompagner dans la globalité les jeunes, on accompagne la famille en tant que telle » (Intervenant auprès des jeunes) ;

« Il y a tout un processus de réflexion autour que les Missions Locales ne vont pas avoir, que le collectif de Pôle Emploi ne va pas avoir. On va rester sur l'individu. Alors que le fait de l'avoir sur un centre social, ou un foyer et tout ça, c'est qu'on a quand même toute la notion de ce qui entoure le jeune. C'est un peu la spécificité de ce projet là qui est plus qu'intéressant » (Intervenant auprès des jeunes) ;

« Sans vouloir critiquer les Missions Locales, ils essaient de faire rentrer des jeunes dans des dispositifs et de coûte que coûte les faire insérer socialement ; les centres sociaux ou les projets comme ceux là essaient de travailler avec le jeune dans sa globalité avec la prise en compte de la famille, avec la gestion du parent. (...) On est sur un projet jeunesse mais la force de ce type de structure c'est qu'ils peuvent aller sur l'ensemble des problématiques tout autour en essayant de travailler autant avec la famille que sur la vie santé du jeune » (Intervenant auprès des jeunes).

Le FEJ et le financement qui en découle permet d'avoir une proposition aussi complète et en adéquation aux besoins des jeunes, beaucoup plus difficile à maintenir en routine dans la réalité financière des associations : « Alors après quand il y a un dispositif comme ça comme le FEJ ça permet de mettre en place une action plus poussée et plus en adéquation avec les besoins des jeunes. Là pour Adésir, c'était une super opportunité d'expérimenter des actions, des interventions » (Intervenant auprès des jeunes).

L'exemple de la Garantie Jeune vient éclairer l'impact très positif d'une expérimentation et des difficultés de maintien en routine de la qualité du service auprès des jeunes : « Cela fonctionnait bien au départ quand c'était en expérimentation, car un conseiller de la Mission Locale avait 10 jeunes donc il pouvait faire un suivi vraiment. Là on s'est rendu compte que chaque conseiller en a 50 donc il ne peut pas faire le même suivi. Donc si l'expérimentation a fonctionné, le déploiement lui ça fonctionne pas ».

4.3. Pour quelles jeunes la préformation est-elle le mieux adaptée ?

■ Le point de vue des jeunes (7 des 11 rencontrés en fin de préformation)

Tous les jeunes interrogés recommanderaient la préformation et d'ailleurs 7 d'entre eux l'ont effectivement fait en orientant des jeunes de leur connaissance vers le dispositif.

« Parce que ça m'a quand même apporté beaucoup et ça peut aussi leur apporter beaucoup » (Cycle 4). « Ben franchement oui (...) déjà ça a débouché pour faire une formation, je dirais quelque chose de ce genre, parce que c'est une préformation du coup ça débouche en formation et pour atteindre ton but, le métier que tu souhaites faire en fait. Et si tu as pas de diplôme c'est là que tu pourrais décrocher un diplôme grâce au conseil que FEJ JEM te donne, enfin ADESIR (Cycle 2)

Pour les jeunes du cycle 1, la recommandation est assortie d'une condition d'obtention d'une aide financière minimum et régulière (200€/mois).

Quel que soit leur âge et leurs parcours les jeunes sont globalement d'accord sur le fait que la préformation serait profitable avant tout **à des jeunes décrocheurs qui sortent du lycée, sans forcément de diplôme et sans savoir ce qu'ils veulent faire**

« Le type de jeunes que ça marcherait c'est justement le groupe à nous. Les jeunes **qui sont déscolarisés, mais très jeunes**. Genre 17 ans voire 18 ans qui sont déscolarisés et qui zont pas vraiment de projet on va dire. Ça ce serait vraiment intéressant pour eux, parce que déjà, on les remet sur des rails, et aussi l'aide qu'on a des responsables, ben ils auront pas cette aide avec tout le monde en fait, avec d'autres formations » (Cycle 2 - 23 ans)

« Pour les jeunes qui sortent du lycée et **qui savent pas trop encore** quels trucs ils veulent faire comme métier, pour moi ce serait bon qu'ils rentrent dedans (...) si on sortait du système scolaire, je pense qu'on devrait avoir besoin d'un coup de main, pour savoir par exemple comment se présenter à un entretien, comment faire des CV, comment faire des lettres de motivation, parce qu'au lycée, on nous apprend pas forcément à faire tout ça. » (Cycle 2 - 17 ans)

« Je pense que c'est mieux pour les jeunes un peu qui recherchent, qui sont en phase de.... **qui sortent du lycée comme moi et qui essayent de se retrouver pour mieux savoir ce qu'ils veulent faire plus tard** (Cycle 2 - 17 ans)

Mais aussi à tous types de jeunes qui ne font rien à condition qu'ils soient motivés pour s'en sortir :

« Après des jeunes aussi qui sont là chez eux à rien faire, **qui veulent faire quelque chose de leur vie**. C'est un peu tous les jeunes qui veulent trouver un travail ou sinon une formation » (Cycle 4 - 16 ans)

« C'est fait pour tout le monde (décrocheurs, qui ont déjà fait des stages, qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire) mais plus pour les jeunes qui vont faire la formation jusqu'à la fin. **Qui sont motivés**. Ils vont pas abandonner » (Cycle 3 - 19 ans)

« Il faut qu'il soit **motivé**, qu'il mette dans sa tête déjà qu'il a une option. Il a une formation, **ben c'est à lui de mettre dans sa tête qu'est-ce qu'il veut vraiment faire** de sa vie en fait. Parce qu'en fin de compte si on n'est pas motivé on peut pas avancer en fait » (Cycle 2 - 17 ans)

A contrario, pour une jeune du 4^{ème} cycle, **la préformation n'est pas du tout adaptée à certains profils plus marginaux** sauf si l'animateur est à la hauteur :

« **Les cagnards de la cité** ça va pas leur plaire du tout, **les fumeurs d'zamal** et de trucs comme ça parce que déjà on doit pas fumer quand on vient ici et surtout des substances illicites on doit pas avoir et ça y en certains qui vont pas adhérer (...) après je dis pas qu'on peut pas les aider ceux qui sont pas... mais en fait c'est plus selon l'animateur, il faut qu'il ait un bon cardio »

■ Le point de vue du porteur et d'un intervenant auprès des jeunes

Pour le porteur, **le projet a été écrit et conçu pour des jeunes décrocheurs précoces et en situation d'échec**. Si les critères de recrutement étaient larges initialement, il se rend compte aujourd'hui que le projet n'est pas adapté pour les jeunes ayant des trajectoires sociales et familiales trop difficiles, les enfants de l'ASE notamment, ou les jeunes qui n'ont pas de référent familial adulte.

« Après, par rapport **aux enfants qui sont placés**, on l'a vu avec l'ASE, ça a été très compliqué, déjà au niveau de l'insertion et eux aussi, ils ne sont pas prêts. Ils sont plombés parce ce qu'ils vivent, ça ne leur permet pas du tout de se projeter. Ils en sont pas là en fait. C'est vrai que si je prends des jeunes en grosse rupture familiale et placés, notamment en collectif, c'est pas possible. Ils sont vraiment trop loin, trop brisés. Pour ce type de profil, il faut encore autre chose. Ca rentre pas, ça glisse, ils entendent pas » (Porteur du projet)

« Derrière si y a pas le père ou la mère. Même si la mère est seule, qu'elle est en précarité sociale, maman est là, malgré tout maman est là. Y a des cas où y a pas maman du tout. **Quand y a pas de référents adultes du tout. Et nous du coup y a plus le lien, on peut pas raccrocher** » (Porteur du projet)

Pour un intervenant socioprofessionnel auprès des jeunes, ce type de projet sera profitable à **des jeunes qui ont déjà amorcé un parcours d'insertion**.

« Je pense que dès le départ, les jeunes devraient être des jeunes qui sont déjà dans une démarche de « j'ai envie, je suis là parce que j'ai envie d'être là », pas des jeunes qu'on est un petit peu obligé d'aller chercher. Même si parmi eux, il y a des petites pépites, il y a ceux qui vont rester jusqu'au bout. A partir du moment où c'est difficile de trouver le jeune, ça va aussi être difficile de le garder. **Ca peut être quelqu'un qui est inscrit en Mission Locale, sans forcément être dans un dispositif, mais déjà si le jeune est inscrit, accompagné par une association**, même chez nous. Chez nous, on a des jeunes qui veulent recevoir régulièrement une information. C'est déjà un élément où on se dit, **le jeune est en recherche d'information** » (Intervenant socioprofessionnel auprès du jeune).

CONCLUSION

Fierté

« Je suis fière de moi parce que je recommence à redevenir comme avant, la gagnante que j'étais (...)

J'étais Y. qui a peur de rien (...)
je pouvais foncer, quand je voulais quelque chose,
ben rien ne pouvait m'arrêter même pas les critiques (...)

c'était avant tout, avant de perdre espoir, avant
qu'on me casse (...)
c'est à 15 ans qu'on m'a cassée violemment comme ça
au collège (...)

Mais voilà, maintenant je sais que je veux quelque chose et je ferai tout pour l'avoir. Et je l'aurai. Quitte à me battre mais je l'aurai."

V. Conclusion

1. Les résultats majeurs au regard des paris engagés par le porteur

▪ Le dispositif et son public

Le projet expérimental évalué « Vers une Jeunesse Emancipée et Mobile » (JEM) porté par l'association ADESIR sur le territoire de Sainte-Marie a été pensé et élaboré à partir d'une analyse fine des problématiques locales issues de son expérience au quotidien de la jeunesse sur ce territoire et capitalisée dans un diagnostic partagé du territoire en 2011 et 2017. Le Centre Social de La Ressource (ADESIR) bénéficie d'une expertise de recensement des besoins de la jeunesse.

Le projet JEM a été conçu pour répondre aux difficultés spécifiques rencontrées par ces jeunes des Hauts, très éloignés de l'emploi et de la formation et faciliter leur insertion sociale et professionnelle. Il a fait plusieurs paris :

- Celui de la **capacité** de ces jeunes à **se mobiliser** individuellement et collectivement pour peu qu'on « aille les chercher »
- Celui d'une possible mobilité « géographique » et « dans la tête » leur permettant de **s'inscrire dans un mouvement** (parcours/trajectoire/projet)
- Celui du **développement de l'estime de soi et de la confiance en soi** (portefeuille de compétences formelles et informelles) facilitant leur **démarche volontaire vers la formation ou l'emploi**
- Celui d'un **accompagnement rapproché** partant des besoins et intérêts des jeunes comme **tremplin** vers une **autonomie** (projet professionnel et de vie)
- Celui de l'évolution des représentations (jeunes, lieux de stage, partenaires) comme un levier dans leur démarche d'insertion sociale et professionnelle.

L'évaluation a pour finalité d'apporter un point de vue critique sur l'expérimentation et donc sur les paris engagés. Au terme de celle-ci, il ressort que l'ensemble des paris ont été globalement relevés.

▪ Résultats sur l'effectivité

La préformation JEM devait permettre à 32 jeunes de 16 à 29 ans vivant isolés dans les hauts, avec une faible estime d'eux-mêmes, peu d'autonomie et sans perspectives d'avenir de s'inscrire dans un projet individuel de formation et/ou d'emploi (contrats d'apprentissage).

30 jeunes ont suivi ce programme répartis dans 4 cycles récurrents sur une période de 2 ans. Ils correspondent peu ou prou au public visé : des jeunes des Hauts de 16 à 20 ans dont la plupart vit ou a grandi à Beauséjour avec des situations familiales parfois difficiles et où l'argent peut manquer. Une moitié est composée de jeunes décrocheurs sortis précocement du système scolaire pour cause de désintérêt ou de harcèlement. Ils sont invisibles pour les opérateurs de l'insertion car non-inscrits dans les dispositifs du SPE et se retrouvent le plus souvent sans rien faire. L'autre moitié est connu du SPE avec des parcours d'insertion entamés mais parfois au point mort. ADESIR est de loin le 1^{er} orienteur des jeunes vers la préformation de façon directe par l'intermédiaire d'un salarié de l'association ou indirecte par un proche du jeune.

Parmi ces 30 jeunes, les deux tiers sont allés au terme de la préformation et un tiers a abandonné en cours de route, principalement à cause de difficultés personnelles ou familiales (relationnelles, affectives, financières, éloignement, grossesse...) et de l'inadéquation du programme avec le souhait du jeune de travailler et/ou gagner de l'argent le plus vite possible. Les jeunes qui ont suivi le programme jusqu'au bout sont très majoritairement des garçons dont la majorité viennent du quartier de Beauséjour. Leur niveau scolaire est hétérogène avec des jeunes diplômés et des jeunes décrocheurs sortis sans rien ou avec le brevet des collèges. Plus de la moitié ont débuté un parcours d'insertion professionnelle dans le SPE, pour certains en garantie Jeunes.

Le contenu prévisionnel de la préformation a été globalement respecté aux ajustements près, notamment liés au Covid 19. Seul le projet collectif n'a pu être mis en œuvre comme prévu au départ. Les intervenants pressentis ont assuré leur programme et des stages ont bien été effectués dans le champ du

V – CONCLUSION

développement durable. Une animatrice sociale a assuré un accompagnement rapproché des jeunes durant toute la durée de l'expérimentation.

▪ Résultats sur l'efficacité

L'effet le plus objectif du projet JEM est la nature des sorties positives : un tiers de l'ensemble, la moitié de ceux qui n'ont pas abandonné la préformation, sont entrés en formation, en apprentissage ou en contrat d'emploi. Ces jeunes ont à peu près le même profil que ceux qui sont allés au terme de la préformation mais il y a encore plus de garçons et quasiment tous sont du quartier.

La dynamique générale enclenchée au cours de la préformation ne s'arrête pas à la fin de celle-ci mais perdure sur le court et moyen terme. : 6 mois après la fin de la préformation, plus de la moitié des jeunes des 3 premiers cycles sont en situation positive, un an après il sont un tiers dans les 2 premiers cycles et 18 mois plus tard c'est le cas de 4 des 7 jeunes du premier cycle.

Le deuxième effet, portant sur l'acquisition de compétences sociales par les jeunes est objectivable au travers de leurs discours, de leur mise en mouvement (reprise de confiance en soi et en l'avenir, capacité de projection), de la dynamisation de leurs parcours et de l'ensemble dispositifs - emploi, apprentissage, formation, Garantie Jeunes - dans lesquels plus de la moitié d'entre eux sont entrés au terme du programme JEM.

L'acquisition des compétences sociales, et plus globalement des compétences informelles, a un effet direct sur l'insertion sociale et professionnelle. Les compétences informelles sont un levier majeur car elles sont transférables en milieu professionnel.

▪ Adaptation du dispositif au public

Le programme a été adapté aux jeunes, tant dans son contenu, que dans sa pédagogie. Les intervenants, majoritairement issus du champ de l'Education populaire avaient une bonne connaissance de ce type de public, savaient utiliser des supports attractifs et une pédagogie active très éloignée de ce qui se passe en milieu scolaire rebutant nombre de jeunes décrocheurs.

Les ressources humaines dédiées par ADESIR au projet JEM ont été renforcées dans les deux premiers cycles avec des temps de présence réguliers de la référente famille du Centre social, pour accompagner des jeunes et des familles en grande difficulté. Un temps très important a été consacré par le porteur, via l'animatrice sociale, à un accompagnement soutenu de proximité du groupe mais aussi de chaque jeune à la fois dans des séquences d'apprentissage et des séquences plus informelles au quotidien.

Au cours des 4 cycles, le dispositif a évolué pour mieux tenir compte des besoins et demandes des jeunes : un programme plus court (4 mois au lieu de 6), davantage de temps de stage durant lesquels les jeunes sont en situation professionnelle pour développer ou renforcer leurs compétences, ainsi qu'une alternance plus régulière entre des temps en salle et des temps sur le terrain pour éviter la lassitude. Et enfin un stage en immersion dans un Tiers lieu dans le Sud de l'île, fractionné en plusieurs périodes. Non prévu au départ, ce stage a particulièrement bien répondu aux besoins des jeunes de sortir de leur zone de confort, de vivre une expérience de groupe mais aussi de se sentir « considérés » du fait des activités « extraordinaires » qui leur étaient proposées et de nature exceptionnelle du cadre

▪ La conduite de projet

Le porteur et l'animatrice sociale se sont retrouvées à mener un projet - de formation – très différent des actions ou activités généralement menées par le Centre Social. Le porteur a au départ largement sous-estimé l'ampleur d'un tel projet et ce que sa gestion supposait à de multiples niveaux.

La nature des besoins à couvrir et donc les ressources humaines internes à affecter ont été largement sous estimées alors qu'il fallait tout construire, beaucoup apprendre et tout faire. Les ressources ont été renforcées (référente famille) dans les deux 1^{ers} cycles pour éviter l'épuisement de l'animatrice sociale, le temps qu'elle monte en compétence (notamment en ingénierie pédagogique et traitement des situations administratives des jeunes) et maîtrise le dispositif. Cette tension sur une ressource unique amenée à couvrir tout l'opérationnel a perduré jusqu'au terme de l'expérimentation.

Parallèlement, les instances de régulation et de pilotage en interne, sont restées calquées sur l'existant du Centre social : les modalités usuelles de régulation orales et informelles ont été inadéquates sans qu'il y ait de temps d'échange et de réflexion spécifiquement dédiés au projet JEM. Face au fort besoin - d'ailleurs exprimé par le porteur en confiance - de prise de recul, d'analyse globale et de mise en place d'outils de pilotage et de suivi du projet - les évaluateurs ont apporté conseils et aide aux porteurs. Ils en su s'en

V – CONCLUSION

saisir dans la mise en œuvre du projet JEM. Les outils d'effectivité et d'efficacité ont également été proposés par les évaluateurs.

Le pilotage et la coordination des ressources externes, prérogative unique du porteur, ont été marqués par une faible implication et concertation - avant, pendant et après - des partenaires qui se sont parfois trouvés devant le fait accompli de changements de planning ou de durée d'intervention. Avec un impact sur la fidélisation de certains partenaires, davantage considérés comme des sous-traitants. La régulation s'est faite le plus souvent au quotidien sur le terrain par l'animatrice sociale avec chacun des partenaires avec des effets positifs mais au prix d'un investissement en temps considérable.

Enfin, l'absence de comité de pilotage avec les partenaires institutionnels a augmenté la difficulté à trouver des solutions systémiques pour l'ensemble des jeunes.

2. Les effets du dispositif sur l'acquisition des compétences et sur l'insertion des jeunes

— Quels sont les effets du dispositif sur l'acquisition de compétences sociales ?

Le dispositif JEM a créé les conditions permettant le développement des compétences informelles de base :
Estime de soi, confiance en soi

qui ne sont pas à proprement parler des compétences sociales, mais un état interne nécessaire au développement de compétences sociales ;

Ces conditions ont été :

- Un environnement bienveillant, et présent (référent multiforme)
- Une approche individualisée du jeune, sur un temps long (quelques mois)
- Une approche du jeune dans sa globalité (émotionnelle, personnelle, sociale, professionnelle)

Le dispositif JEM a également créé les conditions, organisationnelles et situationnelles, permettant le développement des compétences sociales telles que

Autonomie,
Relation à autrui
Communication

Ces conditions ont été :

- La constitution d'un véritable groupe de participants, et son renforcement positif au travers d'activités de rupture partagées, de nombreux ateliers communs.
- La constitution d'un groupe où la plupart des participants connaissaient une grande partie d'entre eux.
- Des interactions avec des personnes « étrangères » aux jeunes, en situation favorables car au sein du groupe et/ou en présence de la référente
- Des mises en situation hors de leur zone de confort
- La participation à des ateliers et des stages où les intervenants partageaient une approche à la fois bienveillante et exigeante

Les manifestations objectivables des effets du dispositif sur l'acquisition de compétences sociales sont d'une part les discours des jeunes eux-mêmes, d'autre part la dynamisation de leur parcours, leur mise en mouvement (reprise de confiance en soi et en l'avenir, capacité de projection), et les dispositifs - emploi, apprentissage, formation - dans lesquels sont entrés la moitié des jeunes au terme de ce programme : c'est-à-dire les effets sur leur insertion sociale et professionnelle.

L'acquisition des compétences sociales, et plus globalement des compétences informelles, a un effet direct sur l'insertion sociale et professionnelle.

Les compétences informelles sont un levier majeur car elles sont transférables en milieu professionnel.

— **Quels sont les effets sur l’insertion sociale et professionnelle des jeunes ?**

Les intervenants se sont manifestés réservés quant à la capacité qu’ont acquis les jeunes passés dans le dispositif vis-à-vis de leur insertion sociale et professionnelle. Les jeunes eux-mêmes ont manifesté davantage de signes positifs, voire une expression directe de leurs acquisitions ; notre vision d’évaluateur est plus optimiste pour les jeunes.

Plusieurs motifs peuvent être avancés :

- Les intervenants voient les jeunes principalement dans des espaces de participation, encore sous la tutelle de l’éducation populaire. Ils en ont une vision fragmentée et parcellaire, ne les voient pas en condition de stage, d’« activité » professionnelle, toutes conditions faisant appel à leurs compétences transversales, acquises ou réactivées au cours de leur passage dans le dispositif de préformation.
- Une majorité des jeunes ont manifesté une attirance pour un voire plusieurs types d’activités professionnelle au cours de leur présence, et mis en situations variées : certains ont exprimé avoir « trouvé », d’autres semblent encore en recherche, ce qui est un signal positif : la dynamique est créée.
- Les intervenants ne connaissent pas ou peu d’autres lieux « tremplin » pour les jeunes, sur la route de l’insertion professionnelle, tel que le secteur de l’Insertion par l’Activité Economique (IAE)

L’effet le plus objectif est la nature des sorties positives : un tiers de l’ensemble, la moitié de ceux qui sont n’ont pas abandonné la préformation, sont entrés en formation, ou en apprentissage, ou en contrat d’emploi. Parmi eux, certains l’ont accompli 6 ou 12 mois après leur sortie du dispositif, ce qui montre leur capacité acquise dans la durée.

L’association porteur souhaite aujourd’hui proposer la suite de JEM en l’adossant aux dispositifs de l’IAE qu’il anime outre le Centre Social : le but est d’en faire une des propositions présentées aux jeunes à l’issue de leur préformation. Ainsi, il les estime « aptes » à rejoindre des unités professionnalisantes, qui fournissent un véritable cadre de travail aux salariés en insertion ; elles fournissent également un accompagnement social et professionnel individuel, permettant ainsi une « marche » intermédiaire dans le parcours des personnes en insertion.

3. Conditions de réussite et de transférabilité du programme

Facteurs de réussite	Conditions de réussite existantes	Pistes d'amélioration pour une meilleure réussite
----------------------	-----------------------------------	---

Les fondements institutionnels du programme

Légitimité du porteur :	Structure implantée de longue date, agissant en proximité et bien identifiée	N'importe quelle structure implantée et agissant en proximité et bien identifiée (d'autres structures possibles Centre social)
Mission Locale	Un partenariat progressivement établi, au niveau opérationnel	Institutionnaliser le partenariat et maintenir le partenariat opérationnel. Construire en articulant avec la Mission Locale, acteur incontournable de ce type de dispositifs, aujourd'hui et ... demain !

Les fondements structurels du programme

Les cycles : <u>récence</u>	4 cycles successifs a été une condition de succès car a permis l'adaptation et l'amélioration	De <u>durée variable</u> (pas forcément 4 mois) pour les jeunes <u>Incorporer des jeunes en cours</u> de cycle, plutôt des jeunes de proximité
Un accompagnement renforcé de proximité	Effectué par l'animatrice sociale, référente du projet	Maintenir et soutenir
Un groupe qui donne de la force et la dynamique du groupe	8 jeunes ; profils mélangés <i>Remarque : des abandons ou départs ont restreint la taille du groupe et freiné la dynamique</i> →	Ni trop grand ni trop petit 12 à 15 ; mix H/F quasi paritaire Mix de profils plus ou moins loin de l'insertion Possibilité de recruter en cours de session, pour maintenir en permanence une dynamique collective
Un objectif d'acquisition de compétences informelles	Créer les conditions de l'acquisition de compétences informelles « socles » (confiance en soi,...) via un environnement bienveillant , une approche individuelle du jeune, dans sa globalité ; cela facilite l'acquisition de compétences formelles, en cours de programme via des activités requérant une certaine technicité, et ultérieurement	

Facteurs de réussite	Conditions de réussite existantes	Pistes d'amélioration pour une meilleure réussite
Le déroulement du programme, pour les jeunes		
Le recrutement des jeunes	Recrutement local des jeunes, d'où suffisamment de jeunes se connaissent (école et quartier) : Profils différents en âge et donc en expériences - voire diplômes- Profil majoritairement masculin, <i>très majoritairement ce qui a pénalisé des femmes</i>	A maintenir A maintenir Recrutement plus équilibré (Fille - garçon) car les filles ont tendance à être plus invisibles
L' accompagnement des jeunes dans leur globalité et en proximité	Accompagnement global des jeunes participants soutenu par la proximité géographique du lieu de préformation et du lieu de vie des jeunes, et la connaissance spécifique des jeunes par le porteur	Jeunes les plus éloignés ou « invisibles » systématiquement vivant en proximité Interaction forte entre les acteurs du programme et les acteurs sociaux du terrain
Des activités variées	Des activités multiples, toutes menées par l'ensemble du groupe ; stage final « à la carte », suivant le projet du jeune	Modularité dans les activités (modules de formation), adaptés aux besoins individuels Davantage de choix de stages, globalement, par jeune
Mise en situation des jeunes	Mise en situation hors de la zone de confort des jeunes	Maintenir, en suivant individuellement les critères de sortie de la zone de confort
Un adossement à un dispositif de sortie positive	Pas d'adossement, mais un accompagnement individuel vers les choix des jeunes. Existence de Chantiers d'Insertion ou d'ACI au sein de la structure, non utilisée en sortie, même si proposé	Possibilité de partenaires potentiels lieux de sorties positives, potentiels lieux de stage en amont - autres que les intervenants Associer ces partenaires à la construction puis à la mise en œuvre

V – CONCLUSION

Facteurs de réussite	Conditions de réussite existantes	Pistes d'amélioration pour une meilleure réussite
Moyens Humains		
Ressources humaines dédiées	L'animatrice sociale référente, multi compétente	Ne pas la laisser seule pour éviter l'épuisement Plusieurs profils pro (éduc spé + animatrice DEJEPS + référente famille ASS ou CESF) + Relais organisationnel
Des partenaires variés	5 intervenants réguliers ; 2 lieux de stage	Associer les partenaires du début à la fin, de la conception à la mise en œuvre

4. Pistes de réflexion

Les pistes de réflexion ci-après énumérées reprennent différents thèmes ou sujets, abordés précédemment dans le rapport. Elles concernent non seulement les analyses formulées sur le déroulement du programme JEM, à partir tant de l'observation et l'écoute des parties prenantes, y compris les jeunes, bénéficiaires, que de l'observation de l'environnement local et national de l'insertion des jeunes éloignés de l'emploi.

Elles ont également été guidées par le souci de reproductibilité et de transférabilité, ici ou ailleurs. Ce souci de transférabilité a été teinté de la connaissance qu'ont les évaluateurs des dispositifs en cours de déploiement au niveau national, et donc local.

Les thèmes ou sujets sont classés dans un ordre choisi arbitrairement, tous se recoupant et influant les uns sur les autres. Nous avons privilégié une approche descendante, du plus « amont » et structurant, au plus près de la réalisation des programmes, sur le terrain et avec les jeunes.

Légitimité institutionnelle du porteur

Au cours de cette expérimentation, la question de la légitimité du porteur est intervenue dans les échanges à de nombreuses reprises, et à plusieurs niveaux. Le niveau fondamental est celui de la légitimité vis-à-vis des jeunes entrant dans le dispositif, jeunes pour lesquels les institutions – au sens large – n'ont pas et souvent plus de crédibilité donc de légitimité ... à les mobiliser. Nous y reviendrons à l'issue de ce tour de pistes de réflexions. Nous retiendrons ici le niveau de la légitimité institutionnelle : il apparaît que les différents acteurs, parties prenantes ou plus périphériques, sont d'autant plus enclins à accompagner le projet qu'ils voient le porteur comme un acteur ancré dans le territoire et reconnu au niveau institutionnel.

Dans le domaine de l'insertion socio professionnelle des jeunes, en particulier les « invisibles » ou ceux qui sont les plus éloignés de l'insertion, les programmes nationaux sont d'une importance majeure, avec leurs financements, leurs appels à projet, leurs acteurs incontournables. A cet égard, ce sont essentiellement des organismes d'envergure régionale, ou émanation d'organisme nationaux, qui sont les opérateurs des programmes correspondants. Le cas du porteur du programme JEM est un peu différent, bien que son implantation locale (niveau communal) soit avérée et reconnue. Il a bénéficié pour ce projet expérimental de la « couverture » par le FEJ. Une pérennisation ou une transposition nécessitera sans doute la présence à ses côtés d'acteurs plus gros, bien que la réussite du projet expérimental fournisse la légitimité de la compétence et du résultat

Partenariats institutionnels

La compréhension du jeu d'acteurs et de partenaires dans le champ de l'insertion socio professionnelle des jeunes est nécessaire pour agir dans ce champ, où la puissance publique et les opérateurs institutionnels ont une action déterminante et un pouvoir de décision incontournable. Cela est vrai tant au niveau national qu'au niveau local, et ultra local.

L'existence du dispositif 100% Inclusion n'était pas connu du porteur. Les conditions de mise en œuvre de la Garantie Jeune non plus, d'autant qu'elle est passée du stade expérimental au stade déployé en début de programme, et se trouve aujourd'hui en phase d'adaptation / transformation en CEJ (Contrat d'Engagement Jeunesse), où d'une part le public est davantage ciblé vers les plus éloignés de l'insertion, d'autre part s'ouvre davantage aux opérateurs autres que les Missions Locales.

Recommandations :

- Etablir les partenariats ad-hoc en amont, ainsi que les caractéristiques de ces partenariats :
 - rôles respectifs, objectifs, modalités, mécanismes de régulation et de coordination
- Ancrer le projet dans son environnement avec une forte communication vis-à-vis des partenaires habituels et potentiels, y compris commune et institutionnels pour pouvoir répondre plus facilement à certains besoins des jeunes.

V – CONCLUSION

La compréhension des rôles et attributions des différents acteurs est d'autant plus complexe que la situation est évolutive d'une année sur l'autre, par évolution des dispositifs. Il en découle la nécessité de réguler en cours de programme, à intervalles courts.

Recommandation :

- Réguler en cours de programme via des comités de pilotage, effectifs, (différents des comités techniques réunissant porteur/coordonnateur et partenaires opérationnels)

Financement des jeunes

Obtenir une aide financière est une préoccupation de jeunes souvent sans ressources et une clé de leur motivation à intégrer a programme et à y rester jusqu'au bout.

Recommandations :

- En amont du programme, le porteur serait inspiré de consulter les autorités compétentes sur l'existence de projets analogues ou voisins, d'effectuer ainsi un état des lieux de l'existant.
- Dans la situation qui nous préoccupe, nous recommandons vivement une prise de contact institutionnelle en amont, avec la Mission Locale d'une part, avec les services de l'Etat d'autre part, voire des collectivités locales impliquées dans ce type de dispositifs le cas échéant

Articulation du dispositif de préformation avec des dispositifs en aval, notamment de du SIAE

A la sortie du programme JEM, les jeunes qui ne sont pas en situation de formation ou de contrat se tournent naturellement vers les dispositifs qu'ils connaissent comme la Mission Locale, le Pôle Emploi, le RSMA-R et éventuellement l'École de la 2^{ème} chance. Un certain nombre va effectivement pouvoir en tirer profit.

Pour tous ceux qui veulent aller dans la vie active mais qui ne sont pas encore tout à fait prêts à le faire, qui sont encore un peu loin de l'emploi, il peut être intéressant de favoriser une articulation avec les structures du champ de l'insertion par l'activité économique (SIAE). Ces structures, de plus en plus développées à la Réunion et sur le territoire national, offrent aux jeunes une autre possibilité d'insertion ou d'inclusion, d'autant plus qu'elles se situent naturellement dans le prolongement de JEM. En effet, elles proposant à des adultes ayant des difficultés spécifiques une réelle mise en situation professionnelle (contrat de travail) ET un accompagnement global de proximité (social, relationnel, administratif, etc.)

Préconisations :

- Identifier les partenaires de proximité du porteur de projet : Association intermédiaire (AI), Atelier Chantier d'insertion (ACI), Entreprise d'insertion (EI) ou Entreprise de travail temporaire d'insertion (ETTI).
- Nouer des partenariats avec plusieurs d'entre eux afin de pouvoir proposer aux jeunes sortant du programme JEM **des parcours en aval** du dispositif de la pré formation offrant une diversité de métiers (même s'ils sont encore fortement genrés masculins) et de cadres professionnels et d'insertion.
- Proposer éventuellement des stages chez ces partenaires en fin de préformation

(Equipe de) direction du programme

Un programme tel que le projet JEM, mais également d'autres programmes comme BOOST (à la Réunion et autres territoires d'outre-mer, porté par la Fondation des Apprentis d'Auteuil), nécessitent des connexions avec de multiples acteurs, et requièrent des compétences multiples, en matière de :

Education populaire / animation

V – CONCLUSION

Insertion sociale ET insertion professionnelle (des jeunes)
Formation : ingénierie de formation, ingénierie pédagogique ...
Montage de projet, ET conduite/pilotage de projet complexe (dont partenariats)

- Education populaire et animation

Cette caractéristique est présente au sein de l'équipe du porteur du projet JEM, et de ses partenaires intervenants. Elle a permis non seulement de monter un programme pertinent, mais de le mettre en œuvre dans un esprit correspondant aux besoins des jeunes : mobilisation, bienveillance, confiance a priori, persévérance.

Recommandation : conserver une compétence en animation – au sens Education Populaire - tant au niveau « direction » qu'au niveau « coordination »

- Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique

Le projet JEM, avec ses 4 cycles, son programme, ses intervenants, est une formation complexe, nécessitant une véritable ingénierie de formation. Ce n'est pas le métier du porteur, ni des responsables du programme. La conception a été réussie, adaptée ; on a pu noter dans l'exécution que l'habitude manquait dans la conduite, en particulier au moment de modifier ou adapter des contenus, des prestataires, une organisation. La compétence d'un évaluateur itinérant en matière de formation a permis d'étayer et renforcer les orientations prises par le porteur.

Recommandation : s'adjoindre une compétence, interne ou externe, en matière de formation

- Conduite / pilotage du programme :

Nous insistons ici sur cet aspect, qui a été l'une des faiblesses du projet JEM. Cela nous amène à formuler quelques recommandations « pratiques »

Recommandations :

- Travailler avec des partenaires déjà connus
- Programmer et préserver des temps réguliers de régulation et de réflexion en interne durant tout le temps de la mise en œuvre du projet. Recul et réflexion nécessaires pour capitaliser au fur et à mesure, comprendre les déterminants de réussite ou d'échec, individuels et de groupe, avoir une vision globale et piloter le projet.
- Formaliser 2 temps de réflexion collective (départ et fin) pendant chaque cycle avec tous les partenaires pour éviter que la régulation et les adaptations se fassent entre la coordinatrice et chaque prestataire (chronophage et personne n'a de vision globale) = prendre du temps pour gagner du temps de coordinatrice, de la cohérence, de l'efficacité et peut-être de l'efficience globale sur le projet JEM
- Formaliser un bilan de chaque cycle à tous les niveaux : ce qui a fonctionné, pourquoi, ce qui a dysfonctionné et pourquoi ; identifier des déterminants positifs et négatifs. Motiver les mesures correctrices vis-à-vis des partenaires et prestataires.

----- **Equipe d'encadrement de terrain**

Au vu des différentes observations et remontées des acteurs, porteur, partenaires, et jeunes, il apparaît nécessaire que l'équipe d'encadrement de terrain, auprès des jeunes, présente un certain nombre de caractéristiques :

Education Populaire	pédagogie, approche globale, valorisation des jeunes
Proximité et disponibilité	connaissance du milieu, de l'environnement familial et relationnel Possibilité de réagir rapidement
Plusieurs personnes	pour éviter l'épuisement de la ressource (humaine) : cas du projet JEM
Plusieurs compétences	animation + organisation + pédagogie + social + éducatif Et : socio-professionnel, psycho-éducatif,

V – CONCLUSION

Ces caractéristiques étaient en majorité réunies dans le projet JEM, sauf la multiplicité des personnes :

Au cours du projet JEM, le constat a été posé de la grande difficulté de la coordinatrice à couvrir l'ensemble des tâches. L'équipe d'évaluateurs a apporté un soutien dont l'absence aurait pu être préjudiciable au déroulement du programme.

Recommandations : proposer comme condition de réussite d'un tel projet, les points suivants

- Ne pas laisser la coordinatrice être seule sur ce type de projets avec ce type de jeunes. Très chronophage et épuisant affectivement car non-stop sur 4 mois et sur tous les fronts. La coordinatrice doit faire partie d'une équipe qui fait un vrai travail d'équipe.
- Avoir un coordinateur polyvalent avec un profil solide d'animateur social ou d'Educ Spé
- Proposer/ solliciter un étayage, une supervision, un appui, par exemple via un réseau thématique ou professionnel

Equipe opérationnelle

Dans le projet JEM, l'équipe opérationnelle était quasi exclusivement externalisée : elle était composée de prestataires, opérateurs extérieurs, autour de la coordinatrice. Dans une perspective de transposition ou de pérennisation, il nous semble que l'externalisation est possible mais à quelques conditions pour les activités de remobilisation (ateliers), et nécessaire pour les stages

- Ateliers : Possible, mais il faut sensibilité équivalente requise (Educ Pop)
 Utile quand on ne dispose pas de la ressource compétente en interne
 Mais : nécessité de coordonner ; c'est plus aisé avec des « individuels »
- Stages : Nécessairement car outils, métier, ...
 (Sauf si disponible en interne : mais ce sera un autre « service »)

Dans le cadre du projet JEM, les partenaires n'ont pas travaillé de façon régulière avec le porteur. Des ajustements ont été nécessaires en cours de programme, certains restent à mettre en place.

Recommandations, pour la mise en place et l'animation/ coordination d'un ensemble - d'une équipe - de partenaires « opérateurs » externes :

- Faire un travail de pédagogie autour du projet et associer ces partenaires depuis le départ à la réflexion.
- D'une façon plus générale, disposer d'un réseau de partenaires en amont (déjà existant) pour s'adapter aux circonstances en cours de programme (par exemple s'adapter aux besoins variables des jeunes et pour venir en relais du coordinateur / de la coordinatrice.
- Equipe opérationnelle externe
- Travailler avec eux en amont
- Travailler avec eux en cours de programme, à 2 niveaux :
 coordination organisationnelle et coordination de contenus

Conduite opérationnelle du projet

Nombre de porteurs associatifs sont avant tout dans l'objectif de faire et non pas d'écrire ce qu'ils font ou d'en garder des traces. Ce qui est un frein à la conduite opérationnelle du projet.

Recommandations

En début de programme, et, de façon plus adaptative, au début de chaque cycle ou session :

- Objectiver, formaliser, tracer : utilisation de supports et outils pour le pilotage
 - o Expliciter les missions (fiches de mission), les modalités de coordination interne et avec les partenaires,

V – CONCLUSION

- Objectiver les temps alloués à chaque tâche pour la coordinatrice, la RF et le porteur de projet
- Garder trace de toutes les modifications (programme, critères de recrutement, ressources internes, partenaires, etc.)

Au cours de chaque cycle

- Objectiver, formaliser, tracer : utilisation de supports et outils pour le pilotage
 - Les présences des jeunes,
 - La tenue des activités
 - Les compétences des jeunes, au départ, pendant et à la fin du programme
 - Les progressions et difficultés des jeunes
 - Les projets des jeunes, les besoins, à intervalles réguliers
 - Les activités de leur « programme individuel », à intervalles réguliers

Légitimité du porteur vis-à-vis des jeunes

Au niveau de jeunes, la légitimité vient de la place occupée par le porteur au sein de la « cité », de l'environnement socio géographique immédiat : il doit être connu de jeunes, de leur entourage familial et amical. Un Centre Social, tel le porteur du projet JEM, est dans cette situation. Ce Centre Social est également ancien, plus ancien même que la « ville nouvelle » dans laquelle il est implanté, puisque mis en place par une association d'habitant du quartier, quand ce quartier n'était encore que rural. Toute association de quartier, implantée de longue date, connue et reconnue par les habitants, a cette légitimité.

Au-delà de la reconnaissance publique, la légitimité vient de la reconnaissance par chaque jeune qui intègre le dispositif : ce sont les acteurs du dispositif qui peuvent engendrer cette reconnaissance. En particulier le porteur, dans son rôle d'accueil et de coordination, en fournissant la bienveillance nécessaire, l'intérêt porté à chacun ainsi considéré à part entière, et l'autorité morale reconnue, pour que les jeunes se sentent « considérés » et ne se démobilisent pas au premier écueil ou contrariété : ils disparaissent alors. A ce titre, la présence au sein de l'équipe accueillante de personnes elles-mêmes habitantes du quartier, est un facteur favorable. La posture des intervenants, en particulier du référent en revanche est essentielle. Cela a été le cas de la coordinatrice du projet JEM

Recommandations :

- Une posture professionnelle ET de proximité (type coaching) de toute l'équipe du projet pour que les jeunes se sentent pris en compte, encouragés et valorisés dans leurs acquis et leurs réussites. Eviter de reproduire des relations de type scolaire ou institutionnelles.
- Un accompagnement au quotidien pour « pour les jeunes » : pour les aider, les accompagner, les écouter, les conseiller y compris sur un plan personnel, mais également pour les faire avancer dans leur posture, démarches et acquis professionnels.
- Assurer autant que faire se peut un suivi personnalisé même après la fin de la préformation pour garder le contact et continuer à leur « tendre la main » en cas de besoin.

Recrutement des jeunes

Origine géographique :

Pour atteindre les « invisibles », ceux qui ne sont pas connus du SPE (Mission Locale et Pôle Emploi), il est nécessaire qu'ils soient ... visibles par ceux qui les atteignent. C'est dans le quartier, ou en grande proximité, que cela est possible, par des acteurs du quartier.

Cela ne suffit pas : il est nécessaire également qu'ensuite, au cours de la préformation, ils soient « près de leurs bases », dans leur environnement, et que le porteur soit en lien avec eux et/ou leur environnement. C'est une des clés du maintien de la mobilisation, crucial surtout au début, et pour les jeunes les plus éloignés d'un « projet ».

Recommandation : avoir un recrutement local autour du « centre » porteur, ou symétriquement, faire en sorte que le dispositif soit local autour des jeunes participants

Genre :

Durant les deux premiers cycles, le projet JEM a été marqué par un fort déséquilibre de recrutement garçons/filles. Cela s'explique en partie par des contenus de formation très orientés vers un public masculin – sans que le porteur en ait forcément conscience - et parce que les filles ont tendance à être « naturellement » plus invisibles en matière d'insertion professionnelle. D'abord parce qu'elles sont beaucoup moins présentes dans l'espace public du quartier. Mais aussi parce que si le statut des garçons et des hommes dépend largement du travail qu'ils occupent (ou non), les jeunes filles et les femmes ont beaucoup de facilité à avoir un statut social reconnu et valorisé par la maternité. Être mère au foyer et s'occuper du bien-être de sa famille est un rôle social encore largement valorisé à La Réunion d'autant plus qu'il s'accompagne de ressources pérennes (appelé longtemps « argent braguette »). La maternité peut être une échappatoire socialement acceptée pour les jeunes filles qui ne trouvent pas à s'insérer sur la marche de l'emploi. Augmentant la discrimination de genre en matière d'insertion professionnelle.

Recommandations :

- Veiller à ce que le programme puisse répondre aussi bien aux attentes et intérêts des filles que des garçons, tant dans les ateliers animés par les partenaires professionnels que par la diversité des mises en situation de stage.... Sans pour encourager ou renforcer les stéréotypes autour des métiers féminins.
 - Aller chercher activement les filles moins présentes dans l'espace public « là où elles sont », s'appuyer sur la connaissance du quartier, du tissu associatif et des acteurs de proximité.
-

Nature de l'accompagnement proposé

Recommandations :

- Un parcours modulaire : via des
 - Groupe : taille ad hoc (ni trop ni trop peu de jeunes); reconstitution régulière quand départs de jeunes en cours de route pour li
 - De proximité ; existence de professionnels « du quartier »
 - Global : social et professionnel, par un permanent « central »
 - Espace bienveillant et de socialisation
 - Alternance de stages et de modules en salle (participatifs)
 - Etablissement de liens et redondances entre stage et salle : mise en œuvre de compétences
-

Acquisition des compétences

Recommandations : l'acquisition de compétences informelles qui facilitent l'acquisition de compétences formelles, toutes deux de puissants leviers de l'insertion sociale et professionnelle.

- Créer les conditions de l'acquisition de compétences informelles « socles » (confiance en soi, communication, relation à l'autre...) via :
 - o Un environnement bienveillant, une approche individuelle du jeune dans sa globalité
 - o Une dynamique positive d'entraide et de solidarité au sein du groupe
 - o Des mises en situations variées favorisant la découverte de soi, des autres et de sa capacité à réussir des choses nouvelles
 - Afin de cela facilite l'acquisition de compétences formelles, en cours de programme via des activités requérant une certaine technicité, et ultérieurement.
-

VI. Bibliographie

- Allard, R. & Ouellette, J.-G. (1990). Vers un modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle par le biais du développement de l'identité personnelle et professionnelle, In Ouellette, J.-G., & Allard, R. & Baudouin, R. & Belliveau, P. & Doucet, L. H. & Goguen, M. & Haché, D. & Robichaud, O. Insertion socioprofessionnelle des jeunes à risque par l'acquisition d'une identité personnelle et professionnelle positive. Document de notions, Moncton, Université de Moncton, 45-58.
- Bardot, M (2018). *La santé des jeunes à La Réunion*. Saint-Denis, ORS Océan Indien, 48 p.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 44(4), 67–87.
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF
- Berthaud, J (2021) Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *in Céreq Bref*, n° 408.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 28, 7-11.
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, vol. 158, 117-160.
- Castel, R. (1990). Le roman de la désaffiliation. À propos de Tristan et Iseut. *Le Débat*, vol. 61(4), 155-167.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation : précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In Donzelot, J. (Dir.) *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris : Editions esprit.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, n°22, 11-27.
- Chaussy C., Daudin V., Fabre É. (2014). Les jeunes Réunionnais restent longtemps chez leurs parents. Portrait de la jeunesse réunionnaise, coll. « Insee Dossier ».
- Charlot, B. & Bautier, E. & Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Duvoux, N. (2010). Le travail vu par les assistés : éléments pour une sociologie des politiques d'insertion. *Sociologie du travail*, vol. 52(3), 389-408.
- Enquête CADIJ (2020). Base de Connaissances d'Accès aux Droits et Information Jeunesse «Comprendre et appréhender les parcours d'accès aux droits et d'information des jeunes de La Réunion âgés de 13 à 30 ans. Rapport Final. CRIJ Réunion.
- Erikson, E. H. (1966). *Enfance et société*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Erikson E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fabre É. (2015). Les jeunes Réunionnais peinent à acquérir leur autonomie. *Insee Analyses La Réunion*, n° 9..
- Fortin, L. & Royer, E. & Potvin, P. & Marcotte, D. & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36(3), 219-231.
- Fortin, L. & Marcotte, D. & Diallo, T. & Royer, É. & Potvin, P. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, vol. 28(2), 563-583.
- Fanchini, A (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III: l'effet de l'accompagnement scolaire. *Education. Université de Bourgogne*.

VI – BIBLIOGRAPHIE

- Friedmann, G. (1946). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grangé C., Merceron S. (2020). Équipements pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes Réunionnais - Une proximité qui ne suffit pas à réduire les difficultés de formation et d'emploi. *Insee Analyses La Réunion*, n° 50.
- Grosser A. & Schnapper D. (1999). La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique. *Revue française de science politique*, 49^e année, n°6, 855-856.
- Hamel, J. (2002). Brèves remarques sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. *Bulletin d'information. Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française*, vol. 24(1), 4-8.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. & Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of educational psychology* vol.92(1), 171-190.
- Langlois, E. (2014). De l'inconvénient de n'être le problème de personne : cécité institutionnelle et vulnérabilité sociale des jeunes en errance. *Pensée plurielle*, vol. 35(1), 83-99.
- Langlois, E. (2015). *Prodomo, donner l'hospitalité aux jeunes en errance*. Rapport d'évaluation. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse.
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ?. *Enfance*, vol. 3(3), 313-327.
- Loriol, M. (sous la direction de) (1999). *Qu'est-ce que l'insertion*. Edition L'Harmattan.
- Malo, C. & Sarmiento, J. (2010). Décrocher ou s'accrocher socialement. Rêves socioprofessionnels des jeunes en difficultés de comportement. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°9.
- Mansuy, M. & Marchand, O. (2004). De l'école à l'emploi : des parcours de plus en plus complexes. *Economie et statistique*, n°378-379, 3-13.
- Marchand, O. (2002). *Plein emploi, l'improbable retour*. Éditions Gallimard.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Puf.
- Morel, S. & Maire, S. (2014). La jeunesse à La Réunion, une mise en prospective. *CNAF, Informations sociales*, vol.6(186), 118-124
- Mircea, V. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes «désengagés» : Analyse du programme d'intervention de La Réplique*. INRS Centre - Urbanisation Culture Société, Montréal.
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de sociologie*, vol. 35, 37-68.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : Puf.
- Schnapper, D. (1989). Rapports à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux. *Revue française de sociologie*, vol. 30(1), 3-29.
- Sui-Seng S. (2022). A La Réunion, les jeunes hommes peinent à quitter le foyer parental. *Insee Flash Réunion coll.*, n°221.
- Trottier, C. (2002). Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes». *Éducation et société*, vol.7., 131-149.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation emploi*, vol. 60, 21-36.

VII. Table des illustrations

1. Table des tableaux

<u>TABLEAU N°1 -</u>	OBJECTIFS OPERATIONNELS DU PROJET ET ACTIONS CORRESPONDANTES.....	19
<u>TABLEAU N°2 -</u>	POPULATION ENQUETEE PREVUE/REALISEE AU 30 AVRIL 2022.....	28
<u>TABLEAU N°3 -</u>	DONNEES RECUEILLIES PAR PHASE D’EVALUATION	30
<u>TABLEAU N°4 -</u>	NOMBRE ET REPARTITION DES ENTRETIENS JEUNES REALISES DURANT LES 4 CYCLES DE LA PREFORMATION	33
<u>TABLEAU N°5 -</u>	AGE DES JEUNES A LEUR ENTREE EN PREFORMATION	34
<u>TABLEAU N°6 -</u>	LIEU DE VIE DES JEUNES A L’ENTREE EN PREFORMATION	34
<u>TABLEAU N°7 -</u>	LES RESSOURCES DES JEUNES A L’ENTREE EN PREFORMATION	35
<u>TABLEAU N°8 -</u>	TYPE DE PROBLEMES AVEC LA JUSTICE VECUS PAR LES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES	35
<u>TABLEAU N°9 -</u>	TYPE DE CONSOMMATIONS DES JEUNES (AVEC ET SANS PRODUIT).....	36
<u>TABLEAU N°10 -</u>	CHOIX/NON CHOIX PERÇU DE LA FILIERE PAR LES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES	36
<u>TABLEAU N°11 -</u>	AGE D’ARRET DE LA SCOLARITE DES JEUNES DES 3 PREMIERS CYCLES.....	37
<u>TABLEAU N°12 -</u>	DIPLOMES OBTENUS PAR LES JEUNES DES TROIS PREMIERS CYCLES	37
<u>TABLEAU N°13 -</u>	NIVEAU SCOLAIRE DES JEUNES SORTIS SANS DIPLOMES POST BREVET DES COLLEGES	38
<u>TABLEAU N°14 -</u>	LES PRINCIPALES RAISONS DU DECOCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES DES TROIS 1 ^{ER} CYCLES	38
<u>TABLEAU N°15 -</u>	INSCRIPTION ANTERIEURE DES JEUNES DANS DES DISPOSITIFS DU SERVICE PUBLIC DE L’EMPLOI	40
<u>TABLEAU N°16 -</u>	PERCEPTION PAR LES JEUNES DES TROIS 1ERS CYCLES DE LEURS POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES	43
<u>TABLEAU N°17 -</u>	RECAPITULATIF DES RESSOURCES INTERNES MOBILISEES AU COURS DES QUATRE CYCLES.	49
<u>TABLEAU N°18 -</u>	TYPE D’INTERVENTIONS DE LA REFERENTE FAMILLE DANS LE PROJET	50
<u>TABLEAU N°19 -</u>	ESTIMATION DES JOURS PAR TYPE D’INTERVENTION DE LA REFERENTE FAMILLE	51
<u>TABLEAU N°20 -</u>	ESTIMATION DU TEMPS PASSE EN % PAR TYPE D’INTERVENTION DE L’ANIMATRICE SOCIALE	52
<u>TABLEAU N°21 -</u>	PARTICIPATION AUX DIFFERENTS COPIL DES PARTENAIRES INSTITUTIONNELS*	57
<u>TABLEAU N°22 -</u>	MOTIVATIONS DES PARTENAIRES PEDAGOGIQUES ET DE STAGE A INTEGRER LE PROJET	58
<u>TABLEAU N°23 -</u>	NATURE DES ORIENTEURS DES JEUNES VERS LA PREFORMATION JEM PAR ORDRE D’IMPORTANCE.....	61
<u>TABLEAU N°24 -</u>	EVOLUTION DE LA REPARTITION (EN DEMI-JOURNEES) PREVUE ET REALISEE PAR INTERVENANT	69
<u>TABLEAU N°25 -</u>	ASSIDUITE DES JEUNES	73
<u>TABLEAU N°26 -</u>	PROFIL DES JEUNES AYANT ETE AU TERME DE LEUR PREFORMATION	78
<u>TABLEAU N°27 -</u>	AIDES FINANCIERES (TYPE ET MONTANT) PERÇUES PAR LES JEUNES AU COURS DE LA PREFORMATION	80
<u>TABLEAU N°28 -</u>	NIVEAU DES JEUNES POUR CHAQUE COMPETENCE TRANSVERSALE A LA SORTIE DE LA PREFORMATION	86
<u>TABLEAU N°29 -</u>	PROGRESSION DES JEUNES POUR CHAQUE COMPETENCE TRANSVERSALE	86
<u>TABLEAU N°30 -</u>	LES ARRETS OU ABANDONS DES JEUNES EN COURS DE CYCLE (4 CYCLES)	100
<u>TABLEAU N°31 -</u>	LES SORTIES POSITIVES A LA SORTIE DE LA PREFORMATION	100
<u>TABLEAU N°32 -</u>	LE DEVENIR DES JEUNES A L’ISSUE DE LA PREFORMATION (SORTIE DE CYCLE).....	101
<u>TABLEAU N°33 -</u>	PROFIL DES 11 JEUNES AVEC UNE SORTIE POSITIVE	102
<u>TABLEAU N°34 -</u>	LE DEVENIR DES JEUNES A COURT OU MOYEN TERME (6, 12 OU 18 MOIS) SUIVANT LES CYCLES.....	104
<u>TABLEAU N°35 -</u>	TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE INDIVIDUELLES DE JEUNES PENDANT ET APRES JEM	106

2. Table des graphiques

<u>GRAPHIQUE N°1 -</u>	NOMBRE DE JOURS PREVUS ET REALISES AU TOTAL PAR CYCLE	68
<u>GRAPHIQUE N°2 -</u>	EVOLUTION DE LA REPARTITION (EN%) PREVUE ET REALISEE PAR TYPE D'INTERVENANTS.....	69
<u>GRAPHIQUE N°3 -</u>	EVALUATION DE L'AUTONOMIE EN SITUATION NOUVELLE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR DEUX INTERVENANTS DE STAGES	88
<u>GRAPHIQUE N°4 -</u>	EVALUATION DE L'AUTONOMIE EN SITUATION NOUVELLE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET.....	88
<u>GRAPHIQUE N°5 -</u>	EVALUATION DE L'ESTIME DE SOI/DE LA CONFIANCE EN SOI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR DEUX INTERVENANTS SPECIALISES SUR CETTE COMPETENCE	89
<u>GRAPHIQUE N°6 -</u>	EVALUATION DE L'ESTIME DE SOI/DE LA CONFIANCE EN SOI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET	90
<u>GRAPHIQUE N°7 -</u>	EVALUATION DE LA COMMUNICATION ET DE LA RELATION A AUTRUI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR UN INTERVENANT DU PROJET	91
<u>GRAPHIQUE N°8 -</u>	EVALUATION DE LA COMMUNICATION ET DE LA RELATION A AUTRUI DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET	92
<u>GRAPHIQUE N°9 -</u>	EVALUATION LA CAPACITE A CONTRIBUER A UN PROJET COLLECTIF DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET	93
<u>GRAPHIQUE N°10 -</u>	EVALUATION DE MOBILITE DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET.....	94
<u>GRAPHIQUE N°11 -</u>	EVALUATION DE LA CAPACITE A SE PROJETER DES JEUNES SUR UN SCORE DE 1 A 4 PAR L'ANIMATRICE SOCIALE DU PROJET	94

3. Table des schémas

<u>SCHEMA N°1 -</u>	MODELE MULTIDIMENSIONNEL EXPLICATIF DU DECROCHAGE SCOLAIRE (FORTIN ET AL., 2013).....	12
<u>SCHEMA N°2 -</u>	LIEUX DE STAGES ET FORMATIONS	22
<u>SCHEMA N°3 -</u>	PERCEPTION PAR LES JEUNES DE LEURS POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES.....	43
<u>SCHEMA N°4 -</u>	CARTOGRAPHIE DES RESSOURCES INTERNES EFFECTIVES DU PROJET	48
<u>SCHEMA N°5 -</u>	CARTOGRAPHIE DES RESSOURCES EXTERNES EFFECTIVES DU PROJET	56
<u>SCHEMA N°6 -</u>	ROLES PERÇUS DANS LE PROJET DES PARTENAIRES PEDAGOGIQUES ET DE STAGES	59
<u>SCHEMA N°7 -</u>	CARTOGRAPHIE DES INTERVENTIONS INITIALES PROPOSEES ET DE LEUR CONTENU	67
<u>SCHEMA N°8 -</u>	LES MODIFICATIONS REALISEES DANS LA PREFORMATION JEM AU FIL DES CYCLES	70
<u>SCHEMA N°9 -</u>	TROIS GRANDS TYPES DE COMPETENCES ACQUISES PAR LES JEUNES	97
<u>SCHEMA N°10 -</u>	LE DEVENIR DES JEUNES AU SORTIR DE LA FORMATION	101
<u>SCHEMA N°11 -</u>	RECAPITULATIF DES FORCES ET FAIBLESSES PERÇUES PAR LES PARTIES PRENANTES	117

4. Tableau des encadrés

<u>ENCADRE N°1 -</u>	FOCUS SUR QUELQUES INDICATEURS CONCERNANT LES JEUNES A LA REUNION (ORSOI, 2019)	15
<u>ENCADRE N°2 -</u>	FOCUS SUR QUELQUES MESURES ET DISPOSITIFS D'INSERTION A LA REUNION	15
<u>ENCADRE N°3 -</u>	PORTRAIT DES JEUNES BENEFICIAIRES PAR ADESIR	18
<u>ENCADRE N°4 -</u>	EXEMPLES DE TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DEPUIS LA SORTIE DU SYSTEME SCOLAIRE	41
<u>ENCADRE N°5 -</u>	LES DIFFERENTES MOTIVATIONS ET ATTENTES DES JEUNES	47
<u>ENCADRE N°6 -</u>	PARTENAIRES EXTERIEURES MOBILISES POUR LE PROJET JEM	56
<u>ENCADRE N°7 -</u>	DISCOURS DU PORTEUR ET DES INTERVENANTS SUR LA PROGRESSION DES JEUNES	87
<u>ENCADRE N°8 -</u>	PERCEPTION D'UN INTERVENANT SPECIALISE SUR LA COMPETENCE « ESTIME DE SOI » DE L'EVOLUTION DES JEUNES DU CYCLE 4 EN MATIERE D'ESTIME DE SOI ET DE CONFIANCE EN SOI	91
<u>ENCADRE N°9 -</u>	DEVENIR DES JEUNES A COURT ET MOYEN TERME	103

Je soussigné, Jérôme Tarbes, responsable de la structure évaluatrice du projet APDOM6 Réunion n°1, certifie exact l'ensemble des informations figurant sur le présent document.

Date : 09/05/2022

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Tarbes', written in a cursive style.