



Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion

Direction
de l'animation de la
recherche,
des études et des
statistiques

Pôle Evaluation du Plan
d'Investissement dans les
Compétences

39-43, quai A. Citroën
75902 Paris cedex 15

**Troisième édition de
l'appel à projet de recherches
« La formation des personnes en
recherche d'emploi »**

Date de mise en ligne du présent APR : le 24 juillet 2020

Date limite de réception des projets de recherche :
le vendredi 30 octobre 2020 à 16h

Le présent appel à projets de recherche (APR) « La formation des personnes en recherche d'emploi » est soumis, sauf dérogations expresse, aux règles fixées dans le règlement de la procédure d'appel à projets de recherche de la Dares (règlement APR), publié sur son site <http://travail-emploi.gouv.fr> à l'adresse suivante :

<http://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/colloques-et-appels-a-projets/appels-a-projets-et-marches-d-etudes/>

Cet appel à projet est émis sous l'égide du Comité scientifique, chargé de l'évaluation du Plan d'Investissement dans les Compétences. Les responsables du présent APR à la DARES au sein du pôle « évaluation du Plan d'Investissement dans les Compétences » sont :

Anne Bucher : anne.bucher@travail.gouv.fr

Anne Fretel : anne.fretel@travail.gouv.fr

SOMMAIRE

Objectif de l'appel à projets	3
Article 1 – Problématique générale et axes de recherche	3
1) Mieux répondre aux besoins de compétences de l'économie	3
2) Encourager l'engagement et la réussite dans la formation des personnes les moins diplômées	6
3) Mieux articuler formation et accompagnement vers l'emploi.....	8
4) Améliorer la qualité et l'efficacité pédagogique des parcours de formation et transformer l'offre de formation.....	9
Article 2 – Conditions de réalisation des projets de recherche	13
2.1. – Méthodologie	13
2.2 Les données statistiques	14
2.3. – Équipes de recherche	15
2.4. – Durée des travaux.....	15
Modalités de candidature	16
Article 3 – Retrait du dossier d'APR	16
3.1. Documents constitutifs du dossier de candidature	16
3.2. Retrait en ligne du dossier de candidature	16
Article 4 – Dépôt du dossier de candidature.....	17
4.1. Conditions de participation	17
4.2. Contenu du dossier de candidature	17
4.3. Modalités de dépôt du dossier de candidature	17
Sélection des projets de recherche	Erreur ! Signet non défini.
Article 5 – Vérification des dossiers de candidature	18
Article 6 – Critères d'évaluation des projets de recherche	19

Objectif de l'appel à projets

Le Plan d'Investissement dans les Compétences (PIC) a pour objectif macro-économique de stimuler la création d'emploi dans les secteurs les plus en manque de compétences adaptées et contribuer ainsi à baisser le taux de chômage structurel (rapport Pisani-Ferry). Dans cette perspective, et partant du constat d'une insuffisante mobilisation de l'outil de formation pour les chômeurs les moins qualifiés et les jeunes non diplômés, le PIC a pris résolument le parti d'un accroissement des moyens financiers destinés exclusivement à ces publics.

Mais au-delà de ces objectifs quantitatifs, il vise explicitement une transformation du fonctionnement du système de formation des personnes en recherche d'emploi. Ainsi, les concepteurs du PIC cherchent également à revisiter les conditions d'accès, d'accueil, d'accompagnement et de suivi des parcours de formation pour ces publics, ainsi que leurs modalités pédagogiques. Parmi l'ensemble des axes d'amélioration formulés, on peut souligner quatre d'entre eux, particulièrement structurants :

1. Mieux répondre aux besoins de compétences de l'économie
2. Encourager l'engagement et la réussite dans la formation des personnes les moins diplômées
3. Mieux articuler formation et accompagnement vers l'emploi
4. Améliorer la qualité et l'efficacité pédagogique des parcours de formation et transformer l'offre de formation

La crise sanitaire a rendu ces objectifs sans doute encore plus décisifs, mais dans un contexte économique totalement différent : la question de l'évolution des besoins de compétences de l'appareil productif et de l'orientation continue de l'appareil de formation sont des enjeux encore plus forts dans la crise économique qui se profile.

L'objet du présent appel à projets est de solliciter des travaux d'analyse ou d'évaluation en lien avec les thématiques du PIC, directement appuyés ou non sur ses programmes. La qualité des projets sur le plan des méthodes, la valeur des enseignements à en tirer pour la conduite des politiques publiques, ainsi que le caractère cumulatif du savoir qu'ils sont susceptibles de produire en regard des connaissances académiques existantes seront des critères essentiels pour juger les projets. La suite de ce document expose un certain nombre de problématiques qui sont d'un intérêt particulier aux yeux du comité scientifique, mais qui n'épuisent pas l'ensemble des questions pertinentes dans ce champ. La crise sanitaire ne doit pas forcément être un enjeu central des projets mais ces derniers devront nécessairement s'inscrire dans le contexte nouveau qu'elle inaugure.

Article 1 – Problématique générale et axes de recherche

1) Identifier les besoins de compétences de l'économie et y répondre : une question rendue encore plus centrale par la crise

Le Plan d'investissement dans les Compétences a été initié en 2018, dans une période marquée par de fortes créations d'emploi et par une résurgence assez forte des pénuries de compétences. Le contexte économique a brutalement changé avec la crise sanitaire. Le confinement et l'arrêt des activités non essentielles pendant près de 2 mois, au-delà même de l'impact mécanique « boule de neige » sur le revenu des entreprises et des ménages, constitue certainement un événement majeur qui aura peut-

être des conséquences durables sur les comportements de consommation et sur le processus de production des entreprises. Le plan de relance de l'Etat pourrait venir donner une orientation au système productif : la crise sanitaire a dévoilé l'importance de la présence d'activités de production de certains produits sur le territoire national. Par ailleurs, plusieurs secteurs (transformation écologique, santé) devraient faire l'objet de plans de relance spécifiques.

Indépendamment des plans de relance, comme lors de toutes les périodes de crise, beaucoup d'observateurs soulignent que celle-ci pourrait conduire à des changements assez profonds de la structure de production, que ces derniers constituent une accélération des transformations déjà enclenchées ou de nouvelles mutations, difficiles à identifier à ce stade. Dès lors, la question de l'adaptation du système de formation professionnelle aux compétences attendues paraît encore plus importante que par le passé. La nécessité pour les acteurs locaux, comme nationaux d'identifier le déclin ou l'apparition rapides de certaines compétences et d'y répondre – si elle était questionnée avant la crise – est désormais devenue centrale.

Dans un contexte aussi incertain, on conçoit dès lors la forte pression qui s'exerce sur les acteurs d'un système de formation qui reste encore largement bâti sur les référentiels des qualifications ou des diplômes. A travers plusieurs lois récentes, les pouvoirs publics ont cherché à outiller les financeurs de formation et les organismes de formation en donnant corps à la notion de compétence, et à la rendre plus opérationnelle. Ainsi, la loi pour *la liberté de choisir son avenir professionnel* prescrit que « les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ». On envisage non seulement un découpage en blocs de compétences à la demande, proposé par l'offre de formation, mais une capacité d'évolution à ces découpages : dans une économie en mouvement rapide, il s'agit d'adapter l'offre de formation, en la rendant à la fois plus modulaire et plus personnalisée. Le but est de permettre une flexibilité plus importante de l'appareil de formation, une mobilité moins coûteuse entre différents métiers, de tenir compte des acquis, de diminuer le poids des diplômes (notamment de ceux acquis en formation initiale), de valoriser et de signaler les compétences transversales, etc.

Analyser l'évolution du système de formation et évaluer ses effets

Le PIC est un des outils dont s'est doté l'Etat pour transformer l'appareil de formation et le système de certification.

L'un des enjeux en particulier est de chercher à identifier les besoins des entreprises, leur nature, la réalité des pénuries de compétences, et se demander si les programmes de formation y répondent, et comment. Les travaux sur les effets des formations sur l'accès à l'emploi et les conditions d'emploi en France sont par ailleurs peu nombreux et méritent d'être complétés, tout en tenant compte des évolutions introduites par la loi et le PIC, visant la modularité, la personnalisation et l'adaptation : quelle est leur réalité et quels sont leurs effets ? Sait-on mesurer si une offre de formation favorise la mobilité, valorise les compétences transversales, relâche les contraintes liées à la formation initiale, etc. ?

On pourra en outre analyser la mise en place de cette transformation, se demander ce qui la détermine, dans sa dynamique générale et dans le détail des évolutions observées, à quels jeux d'acteurs elle répond (employeurs, universités, pouvoir publics, acteurs privés participant à la

construction des certifications, etc.) ; et quels usages en font aussi bien les employeurs que les personnes formées ou les intermédiaires de l'emploi. Répondre à ces questions demanderait probablement d'examiner avec précision les visions qu'en ont les acteurs à travers une approche dite « située » revenant sur l'analyse des usages de la notion de compétences, des acteurs qui en sont porteurs et sur l'observation du réel au regard des caractéristiques des secteurs d'activité, de l'histoire des entreprises, des parcours des personnes, etc.

Interroger la notion de compétences

Si des travaux peuvent étudier la manière dont le PIC suscite cette évolution, comment elle se met en place, et avec quelles conséquences pour les personnes et les entreprises, il est également important de travailler sur le choix même de centrer l'action sur les compétences et ses implications : comme l'ont déjà souligné de nombreux travaux de recherche, « *on peut être frappé par la polysémie du terme de compétences, ses contours à géométrie variable, sa polyphonie* » (Batalet et Fernagu Oudet, 2013). C'est une notion qui fait toujours débat dans les milieux scientifiques : les sciences de gestion, les sciences économiques, la sociologie, les sciences de l'éducation ont travaillé chacune à leur façon ce concept de compétence qui ne fait pas consensus entre et au sein même de ces différentes disciplines et, au minimum, il est nécessaire dans toute analyse de mettre au jour le sens précis des notions utilisées – qualification, compétences, certifications, capacités, etc.

Ainsi, la notion de compétences a émergé pour partie en référence à des concepts de mobilisation, d'autonomie et de responsabilité individuelle, avec pour référentiel l'accès à l'emploi durable, ce qui la distingue fortement de la catégorie ancienne de qualification (Paradeise et Lichtenberger, 2001). Les « soft skills » en sont un exemple emblématique. Ce sont en effet essentiellement des compétences relationnelles ; elles sont largement implicites, il n'existe pas de référentiel partagé et elles risquent d'être très dépendantes de la situation concrète dans laquelle elles s'expriment et de la personne qui les porte.

Par ailleurs, la pédagogie est souvent convoquée, comme support à la compétence, pour transformer les façons d'apprendre, pour parler le langage des nouvelles générations et pour valoriser les connaissances informelles des jeunes en partant de leurs expériences du numérique y compris dans la vie hors travail. Du côté des acteurs de la formation et du service public de l'emploi, les notions de blocs de compétence, les badges numériques (« badgeons les compétences » en Normandie, « passeport Digital compétence » en Bourgogne-Franche Comté), les « cartes de compétence » (Ile de France) ont pour trait d'union la promotion de formes plus individualisées d'accompagnement et de parcours de formation sans toutefois offrir un contenu plus précis à la notion de compétences ainsi mobilisée.

Enfin, on trouve, dans les diverses déclinaisons du PIC, un usage de la compétence qui vient faire le lien avec les pratiques de recrutement des entreprises pour lever leurs difficultés à l'embauche par une meilleure appréhension « de leur besoin en compétence ». Il est intéressant de se demander dans quelle mesure on s'appuie ici sur une vision adéquationniste de la relation emploi/formation (Tanguy, 1986), et quels sont les liens avec la compétence décrite par certains sociologues du travail comme une nouvelle forme de mobilisation de la main-d'œuvre située dans l'entreprise et ancrée dans l'activité de travail (Paradeise et Lichtenberger, 2001).

La variété des modes d'appropriation de la notion de compétence portée par le PIC rend ainsi intéressante l'évaluation et l'analyse de sa portée opérationnelle. La mobilisation de chercheurs issus des différentes disciplines ayant travaillé la question permettrait de voir en quoi le PIC, dans ses diverses traductions, actions, programmes nationaux et régionaux, revisite le concept de compétences et aide à comprendre le sens et la trajectoire des transformations proposées.

2) Encourager l'engagement et la réussite dans la formation des personnes les moins diplômées

Les chômeurs les moins diplômés accèdent à la formation un peu moins que les plus diplômés. Néanmoins, chez les jeunes, l'effort est assez nettement redistributif (DARES – 2017). Les formations suivies ne sont en plus pas de la même nature : davantage de formations qualifiantes ou certifiantes pour les plus diplômés, davantage de formations de préparation à la qualification (remobilisation, remise à niveau, aide à la définition de projet) pour les moins diplômés.

Si de nombreux articles ont tenté de séparer soigneusement le rôle de l'entreprise et celui du salarié dans l'inégal accès à la formation des salariés en objectivant notamment différents degrés d'« appétence »¹ pour la formation, très peu de recherches se sont spécifiquement intéressées au contexte de décision de formation des chômeurs. Les obstacles sont souvent de nature multifactorielle : longueur et complexité administrative, faible mobilité, indisponibilité géographique des formations visées, contraintes financières et organisationnelles (enfants ou personnes dépendantes), etc. Si ces obstacles, qui sont décrits notamment par la littérature sur le non-recours, sont bien connus, on ne connaît pas l'impact de mesures directes et ciblées (chèque garde d'enfants, etc.) permettant de les lever.

Il convient de distinguer les notions de motivation et d'engagement, la première renvoyant aux buts qu'un individu se fixe et à sa croyance en sa capacité à l'atteindre, la seconde reflétant la prise de décision d'engager des efforts pour atteindre ce but, l'un et l'autre étant difficilement observables directement. Si la littérature est relativement conséquente et probante concernant les motifs d'engagement en formation des salariés (pour une synthèse, Carré, 1997 ; Kaddouri, 2011), on sait assez peu de choses sur la façon dont se construit la motivation pour un projet de formation pendant une période de chômage (souvent indissolublement lié à la construction du projet professionnel) (Cobb-Clark, 2015, Offerhaus, 2013).

L'engagement en formation longue qualifiante est une décision lourde : elle implique de renoncer à obtenir un emploi stable à court terme et peut représenter une prise de risque. En outre, c'est un choix qui implique un effort cognitif, financier, pour un bénéfice qui peut être incertain (Tiberghien-Bovy, 2006). Dès lors apparaissent une série d'interrogations sur la qualité de l'information, et de l'orientation en formation. Comment se construit un projet de formation et comment créer, soutenir ou renforcer la motivation (Fenouillet, 2011) pour s'engager dans un tel investissement ? De ce point de vue, outre ce qui relève plus de la personne dans ses conditions d'accès à la formation, c'est tout l'enjeu des pratiques pédagogiques proposées aux moins qualifiés qui se trouve posée : comment

¹ Voir Fournier (2004), même si le concept peut être considéré comme inopérant, voire non pertinent par certains auteurs (Frégné, 2007), Lambert et Vero (2010), Lambert, Vero et Zimmermann (2012) Lambert et Vero (2013), Melnik-Olive (2017).

redonner goût à l'apprentissage quand, notamment dans le parcours scolaire antérieur, c'est l'échec qui a été présent ? Quelle mobilisation de l'apprenant proposé par l'organisme de formation assure son engagement ? Il s'agit d'une des questions cruciales posées par le PIC.

Les travaux sociologiques restent globalement assez pessimistes sur de réelles potentialités de la formation professionnelle à changer radicalement la donne à l'âge adulte. Frétigné et Lescure (2007) soulignent la persistance de mécanismes de sélection à l'entrée ou en cours de formation. « *Même lorsque des initiatives politiques sont mises en œuvre, comme dans l'exemple des actions de formation collectives, les tendances à l'inégalité persistent. Les logiques qui président aux inégalités d'accès divisent les catégories sociales elles-mêmes et maintiennent l'opposition entre publics et non-publics* ». La question se pose de façon plus problématique encore pour les publics dits vulnérables (sortants de l'ASE, bénéficiaires du RSA, personnes en situation d'illettrisme, réfugiés, mal-logés, ex-détenus). A quel moment, et à quelles conditions, la formation peut-elle ou non constituer un instrument privilégié dans un parcours d'inclusion sociale ? Il existe des débats anciens mais qui restent très actuels (que ce soit dans la sphère des chercheurs ou celle des praticiens) entre ceux qui pensent que, dès lors que l'accès au travail est de fait impossible directement, la formation professionnelle peut constituer un formidable instrument d'émancipation pour quasiment tous les publics ; et ceux qui pensent qu'il ne s'agit en rien d'un préalable, et que la formation s'apparente souvent à un outil de domination symbolique et que les conditions sont très difficiles à réunir pour que la formation puisse respecter les besoins et les attentes de la personne (Le Goff, 2014).

De fait, les statistiques donnent plutôt raison aux pessimistes. Certaines études régionales montrent qu'un tiers des personnes suivant un programme préparant l'accès futur à une formation qualifiante abandonnent prématurément leur formation. De même, moins de 20 % d'entre eux concrétisent effectivement leur passage en formation qualifiante. Un certain nombre d'études monographiques ont porté sur les programmes de formation des personnes en difficulté d'insertion ou des chômeurs. L'une des approches privilégiées par la sociologie française de la formation est d'étudier finement si les conditions d'accueil, d'orientation, de transmission des savoirs ou des compétences, réussissent à contrarier les mécanismes spontanés de reproduction des inégalités sociales et à permettre aux personnes formées de franchir les freins cognitifs, psychologiques, sociaux qui ont pu jouer lors de leur scolarité. A travers des monographies centrées sur des programmes spécifiques (voir par exemple Loquais (2018) sur les écoles de la deuxième chance ou Frétigné (2001) sur les entreprises d'entraînement), un certain nombre de travaux interrogent le vécu des stagiaires et des formateurs et s'attachent à mettre en évidence la façon dont les institutions de formation reproduisent ou non des mécanismes de sélection ou tout au moins de différenciation entre les individus.

Néanmoins, d'autres approches nuancent ce constat. Certains dispositifs d'exception parviennent semble-t-il à rompre avec une partie des logiques d'éviction des personnes les moins diplômées. Les travaux de Bouzignac et al. (2015) sur le pré-apprentissage en constituent un exemple emblématique. De même, des recherches-action sur l'alternance (voir par exemple les récents rapports de l'ANACT sur les Actions de formation en situation de travail) examinent dans quelle mesure celle-ci parvient à créer une dynamique d'apprentissage pour des profils pourtant marqués par l'échec scolaire. Par ailleurs, des travaux Outre-Atlantique sur des formations très spécifiques accueillant des jeunes « éloignés de l'emploi » et incluant des modules issus des thérapies cognitives comportementales présentent des effets extrêmement puissants sur leur devenir (Cook et al. (2014)). Il existe également

dans certains territoires des expériences et interventions sociales qui tentent de déjouer les déterminismes sociaux et qu'il convient de recenser, évaluer et capitaliser.

Cet appel à projet accueillera donc avec beaucoup d'intérêt des travaux de toutes disciplines qui cherchent à mieux comprendre les facteurs du moindre intérêt apparent des chômeurs les moins diplômés pour la formation professionnelle ou leur moindre réussite. Le Plan d'Investissement dans les compétences ouvre de nombreuses pistes pour progresser sur cette question à travers notamment la mise en place de mesures d'échelle régionale : création de parcours intégrés, augmentation des indemnités de formation, accompagnement, articulation de périodes en emploi et en formation, création de passeport compétences, etc. Les travaux d'évaluation de ces mesures et l'analyse de leurs mécanismes sous-jacents seront également encouragés.

3) Mieux articuler formation et accompagnement vers l'emploi.

L'impact des formations sur l'accès et le retour à l'emploi des chômeurs reste en France insuffisamment documenté, alors qu'il existe de nombreux travaux d'évaluation internationaux sur la question (voir Osikominu (2013), Card et al. (2015)).

Leurs principaux enseignements conduisent à distinguer formations courtes et formations longues qualifiantes conduisant à un métier. Les premières (entre quelques jours et 2/3 mois) ont soit pour but d'améliorer les techniques de recherche d'emploi, soit de compléter ou perfectionner les compétences. Elles ont en général des effets sur le retour rapide à l'emploi, mais n'ont pas d'effet durable. Les mécanismes à l'œuvre sont probablement proches de ceux qui jouent dans l'accompagnement renforcé, en rendant plus efficace la recherche d'emploi (effet d'activation).

Les formations longues permettent de combler un déficit structurel de compétences (qui empêchent le retour à l'emploi ou l'accès à une position plus stabilisée) et d'accéder à la qualification. Ces formations, qui demandent un investissement plus important des individus, retardent mécaniquement le retour à l'emploi. Cet effet de « lock-in » peut être compensé par des effets positifs après la formation, sur le taux d'emploi et le salaire, qui apparaissent graduellement mais semblent durables (la littérature trouve des effets jusqu'à *a minima* 8/10 ans).

On dispose de très peu d'études analogues sur données françaises. Crépon et al. (2012) étudient les stages de formation dans leur ensemble. Ils montrent que la formation n'améliore pas le taux d'emploi mais favorise des épisodes d'emploi plus longs. Bremond et al. (2017) comparent les parcours professionnels de stagiaires de formations diplômantes (formations « région ») en Paca en 2012 et 2013 à des témoins ayant eu un entretien avec le Service public de l'emploi en 2012. Ils confirment un fort effet de « lock-in » et montrent qu'un an après la fin de la formation environ 60 % des stagiaires occupent un emploi contre 50 % du groupe témoin, et cet écart perdure deux ans après. Blache (2015) évalue l'effet des formations (hors formations préalables à l'embauche AFPR et POEI) et trouve également un effet assez sensible sur l'accès à l'emploi qui augmente au cours du temps.

Deux questions se posent donc. D'une part, peut-on accumuler davantage de connaissances sur les effets des différents types de formation en France ? D'autre part, cette littérature n'étudie pas les effets séparés entre l'effet de la formation proprement dite et celui de l'accompagnement spécifique à la sortie de la formation. C'est pourtant un des attendus du PIC de renforcer la formation par des

accompagnements vers l'emploi ou, le cas échéant vers d'autres étapes de formation. Il est important d'étudier de tels dispositifs, qui ils atteignent, comment ils fonctionnent et quels sont leurs impacts à court et long terme.

4) Améliorer la qualité et l'efficacité pédagogique des parcours de formation et transformer l'offre de formation.

La qualité et la « veille technologique » des structures de formation et d'éducation sont des enjeux primordiaux. En France, le marché de la formation des adultes repose en partie sur une organisation concurrentielle classique, et en partie sur l'organisation d'un quasi-marché (avec une commande publique finançant des acteurs mis en concurrence), ce dernier étant le cadre principal des actions du PIC. Cela pose des questions différentes de l'éducation scolaire et universitaire ou des systèmes de formation largement étatisés, comme par exemple en Suède. Comme dans tout dispositif de cette nature, la régulation du marché est une question décisive. Dans le cadre français, favoriser une information optimale sur la qualité des organismes de formation est un enjeu extrêmement important, ce qui suppose de pouvoir la vérifier régulièrement ou, encore mieux, d'être en capacité de l'observer à un coût raisonnable. Néanmoins, ce n'est pas là un objectif facile à atteindre. Les organismes sont très nombreux et constitués généralement de petites et moyennes entreprises, sans grands moyens de recherche et développement. Par ailleurs, la qualité d'une formation est multi-factorielle : elle ne tient pas qu'aux compétences pédagogiques des formateurs, mais elle dépend par exemple aussi des capacités de coopération de l'organisme de formation avec un réseau d'entreprises en prise avec les innovations de leur secteur.

Les transformations enclenchées par le PIC et plus généralement par les dispositions légales et réglementaires successives reposeront en partie sur la capacité de l'appareil de formation à poursuivre l'incorporation de démarches exigeantes de qualité. La Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel contient plusieurs dispositions allant dans ce sens (labellisation des organismes de formation, mise en place d'un site d'avis d'usagers, construction d'indicateurs de valeur ajoutée). On le voit, le marché de la formation professionnelle est appelé à évoluer sensiblement dans les prochaines années.

Le suivi et la compréhension des évolutions technologiques de l'appareil de formation constituent une question centrale de l'évaluation du PIC. Le développement de la formation à distance en est notamment un des enjeux majeurs : la crise sanitaire l'a rendu encore plus crucial (Dares, 2020). Si les organismes de formation ont dû s'adapter dans l'urgence pendant la période de confinement, quelles seront les transformations durables qui en découleront ? Quels sont les enseignements à tirer sur la place du digital dans les modèles de formation ? Quels sont les usages, portées et limites des outils de formation à distance, quels en sont les effets pédagogiques ? Comment faire en sorte que l'inégal accès au numérique ne vienne renforcer l'inégal accès à la formation pour les publics les plus éloignés de l'emploi ? Quelle place accorder à la médiation de proximité pour neutraliser ce risque et faciliter l'appropriation par tous de ces outils de formation ? Enfin, quelles modifications du modèle économique des organismes de formation peut-on en attendre voire déjà constater ?

Au-delà des changements dus à la crise sanitaire, il reste les questions structurelles sur les relations entre les organismes et leurs commanditaires. La méthode d'achats collectifs par appel d'offres

constitue le vecteur majoritaire d'achats, mais la part des actions individuelles de formation augmente sensiblement au cours de ces dernières années d'autant plus que la loi de 2018 tend à faire du compte personnel de formation (CPF) un outil individuel et désintermédié. L'approche suivie par les conseils régionaux est à cet égard un objet intéressant : certains ont anticipé la mise en œuvre du nouveau code des marchés publics en introduisant, dans le cadre de la procédure antérieure de subventionnement, des appels à projets qui ont pu accoutumer les acteurs locaux à l'émergence de ces nouvelles logiques et appuyer le développement en interne d'une ingénierie de projet (Tissier, 2002). D'autres se sont orientés vers la mise en œuvre de procédures d'habilitation avec pour objectif de stabiliser et de garantir la qualité de l'offre régionale de formation en repérant les organismes régionaux offrant des prestations de qualité pour leur proposer un accès pluriannuel stabilisé aux appels d'offres (Lardeur, 2002). En déplaçant le centre de gravité dans la définition des besoins de formation et en donnant aux acteurs publics la capacité de structurer les actions de formation en amont, le nouveau code des marchés publics leur a conféré un pouvoir de régulation important. En ce sens, on pourrait émettre l'hypothèse que cet outil vient compléter la décentralisation institutionnelle en donnant aux conseils régionaux des moyens d'intervention décisifs sur le marché de la formation. Reste à appréhender les conséquences de ces changements sur les trajectoires individuelles : les nouveaux marchés arrivent-ils à mieux s'adapter aux besoins des entreprises et des personnes ? Œuvrent-ils à la fameuse sécurisation des parcours ? Comment les intermédiaires assurant la prescription et l'accompagnement des publics peuvent-ils s'approprier les marchés publics de formations et faire du sur-mesure, en lien avec la logique du parcours « sans couture » porté par le PIC ? N'y a-t-il pas un risque de système à deux vitesses entre un accès pour les demandeurs d'emploi à des formations sur catalogues normés et la possibilité d'une plus grande personnalisation pour ceux bénéficiant d'un CFP mais avec le risque de bénéficier d'un moindre accompagnement ?

La mise à jour de la structuration de l'offre de formation continue dans la perspective d'une compréhension de la logique de positionnement des prestataires sur le marché (Vero et Rousset 2003a, 2003b ; Pottier et Séchaud 2007 ; Simon et Valette 2010), l'évaluation de la qualité des formations (Meliva 2007), notamment dans les métiers émergents (Méliva et Gautier, 2018), le suivi et la compréhension des évolutions technologiques de l'appareil de formation constituent des enjeux majeurs de l'évaluation du PIC. Quels sont les obstacles à l'amélioration de la qualité des formations ? Lorsque les organismes de formation construisent des mesures de qualité, quelles en sont les conséquences ? Quels investissements sont nécessaires en appui de la stratégie d'amélioration de la qualité et l'efficacité pédagogique des enseignements ? Les deux sont-ils d'ailleurs pensés de concert ? Sont-ils compatibles ? Comment dans ce cadre optimiser les incitations pour accroître la qualité sans augmenter démesurément le coût de vérification ? Quelles sont les conditions favorables à des logiques de R&D et d'innovation (stabilité des financements, taille critique) ? Comment tenir compte des informations détenues par les entreprises ? Quels sont les effets sur le marché de la formation des dispositifs favorisant l'information sur la qualité des formations ? Et, naturellement, comment les actions du PIC envisagent-elles ces questions ?

Références

ANACT (2018) : Rapport final. Expérimentation AFEST (Action de Formation en situation de Travail). Juillet.

Aude J., Pommier P. (2013), Les Défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer, Dossier Formations et emploi, INSEE Références.

Batal C., Fernagu Oudet S., « compétences, un folk concept en difficulté ? », *Savoirs*, 2013/3, n°33.

Blache G. : La formation des demandeurs d'emploi : quels effets sur l'accès à l'emploi. Etudes et Recherches. Octobre 2015. N°3

Brémond F., Landrier S, Rouaud P., Valette-Wursthén A.(2017) : La formation professionnelle diplômante, un pari gagnant pour l'emploi ? Le cas de la région PACA. Cereq Bref n°352

Bouznigac, V., Capdevielle-Mougnibas, V., & Léonardis, M. D. (2015). Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien (ne) s orienté (e) s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA). L'orientation scolaire et professionnelle, (44/2).

Carré P., « Motivation et engagement en formation », *Education permanente*, n° 136, 1997.

Card, D., Kluge, J., & Weber, A. (2017). What works? A meta analysis of recent active labor market program evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 16(3), 894-931.

Cobb-Clark, D. A. (2015). Locus of control and the labor market. *IZA Journal of Labor Economics*, 4(1), 3.

Cook, P. J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer Jr, R. G., Guryan, J., Ludwig, J., ... & Steinberg, L. (2014). The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: results from a randomized experiment in Chicago (No. w19862). National Bureau of Economic Research.

Crépon, B., Ferracci, M., & Fougère, D. (2012). Training the unemployed in France: how does it affect unemployment duration and recurrence? *Annals of Economics and Statistics*, 175-199.

DARES : rapport d'évaluation du plan « 500 000 formations supplémentaires ». 2017

DARES : Conséquences de la crise sur le déroulement des formations des chômeurs. 2020.

Dubois J-M. et Melnik-Olive (2017), « La formation en entreprise face aux aspirations des salariés », Cereq Bref n°357.

Fenouillet F. « La place du concept de motivation en formation pour adulte », *Savoirs*, 2011/1 (n° 25), p. 9-46.

Fournier C. (2004) : Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation. Cereq Bref n°209

Frégné, C. (2001). Les entreprises d'entraînement: logique formative ou logique productive ?. *Éducation et sociétés*, (1), 67-80.

Frétiigné, C. (2007). La formation professionnelle continue: des inégalités sociales à l'inégale appétence individuelle?. *Education permanente*, (170), 121-130.

Frétiigné, C., & de Lescure, E. (2007). *Sociologie et formation en France*. *Savoirs*, (3), 9-55.

Kaddouri M., « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 2011/1 (n° 25), p. 69-86.

Lambert, M. & Vero, J. (2010), « *Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question* », Céreq Bref n°279.

Lambert, M. , Vero, J. & Zimmermann, B.(2012), *Vocational Training and Professional Development: A Capability Perspective*. Special Issue on Continuing Professional Development, Vol. 16, Issue 3, pp. 164-182.

Lambert, M. & Vero, J. (2013), "The capability to aspire for continuing training in France: The role of the environment shaped by corporate training policy", *International Journal of Manpower*, Vol. 34 Issue: 4, pp.305-325.

Lardeur P. (2002), « Conseil régional Nord-Pas-de-Calais : l'analyse des besoins, une combinatoire », *Actualité de la formation permanente*, 180, p. 100-101.

Le Goff, J.-L. (2014). « La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction? », *Revue Interrogations*, no 19.

Loquais, M. (2018). Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune «en difficultés» au sujet capable. *Savoirs*, (1), 13-28.

Meliva, A. (2007), *Qualité des formations et emploi des formateurs : Le cas des stages proposés aux demandeurs d'emploi*, Céreq-Relief n°19, janvier, 46 p.

Meliva, A. , Gautier C. (2018), *Quelle économie pour les formations professionnelles à visée écologique ?* Céreq-Etudes, n°14, avril, 71 p.

Offerhaus, J. (2013). The type to train? Impacts of personality characteristics on further training participation. *Impacts of Personality Characteristics on Further Training Participation* (January 1, 2013). SOEP Paper, (531).

Osikominu, A. (2016). *The dynamics of training programs for the unemployed*. IZA World of Labor

Paradeise C., Lichtenberger Y., « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol. 43, n° 1, 2001.

Pisani-Ferry J., *Le grand plan d'investissement 2018/2022, rapport au Premier Ministre*, La documentation Française.

Séchaud, F. & Pottier, E. (2007), « La formation continue : un marché segmenté dans lequel se construisent des ponts », Céreq Bref n°247.

Simon, V. & Valette, A. (2010), *La face cachée de l'offre de formation continue*, Céreq Bref n°273.

Tanguy L. (sous la dir), L'introuvable relation emploi/formation : un état de la recherche en France, La Documentation Française, 1986.

Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq) Véronique, « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, 2006/2 (n° 11), p. 87-106.

Tissier C. (2002), « DRTEFP Rhône-Alpes : l'expérience des appels à projets », *Actualité de la formation permanente*, 180.

Vero, J. & Rousset, P., (2003), « L'offre de formation continue : regard des prestataires sur leur activité », Céreq Bref n°199

Vero, J. & Rousset, P., (2003), « La structuration de l'offre de formation continue », Notes Emploi Formation, n°4, 54 p.

Article 2 – Conditions de réalisation des projets de recherche

2.1. – Méthodologie

Les études qui seront retenues devront poursuivre un objectif empirique ambitieux. Elles accorderont une forte attention au contenu, à la forme des dispositifs ou des programmes étudiés. Elles peuvent être de nature méthodologique multiples, mais la démarche envisagée devra toujours être extrêmement détaillée et se référer à l'état de l'art.

Les travaux attendus pourront recourir à diverses méthodologies, isolément ou conjointement, dont les suivantes :

- Méthodes qualitatives : analyse de pratiques d'organismes de formation impliqués dans les programmes du PIC et, plus généralement, de l'ensemble des acteurs constitutifs de l'écosystème de la formation professionnelle (régions, départements, associations, Service Public de l'Emploi, partenaires sociaux, entreprises, etc.) et de récits biographiques de personnes en recherche d'emploi.
- Evaluations d'impact expérimentales ou quasi-expérimentales
- Etudes originales reposant sur des analyses secondaires de données existantes
- Projets statistiques : construction de données originales, projets sur données massives.
- Méthodes des sciences cognitives appliquées aux expérimentations de terrain.
- Comparaisons internationales.

La structuration de l'appel à projet n'est pas prescriptive. Les questions énoncées dans l'appel à projets, tout en étant prioritaires, ne visent pas à l'exhaustivité et les projets ne devront pas nécessairement couvrir l'ensemble des axes.

Les équipes de recherche devront expliciter le choix de leur(s) méthode(s) d'investigation, notamment les modalités de recueil d'information et les acteurs qu'elles envisagent d'interroger.

Pour celles développant des travaux quantitatifs, les méthodes statistiques et économétriques envisagées ainsi que les sources de données mobilisées devront être détaillées (voir paragraphe 2.2).

2.2 Les données statistiques

Les données administratives et statistiques auxquelles les porteurs de projet souhaitent accéder ou les enquêtes qu'ils souhaitent conduire pour mener à bien l'évaluation sont précisées dans leur projet de recherche. Avant de faire sa demande, l'équipe de recherche doit tenir compte du cadre commun détaillé ci-dessous, prévu pour permettre de répondre à une large part des besoins de données.

Sauf exception à justifier, il est demandé aux équipes évaluatrices de travailler dans le cadre du Centre d'Accès Sécurisé à Distance (CASD), c'est-à-dire via l'utilisation d'une SD-BOX. Ce boîtier informatique permet de créer un environnement de travail sécurisé et hermétique. Les données que les utilisateurs souhaitent sortir de cette « bulle de travail » doivent obéir à des critères de confidentialité absolus et sont contrôlés avant sortie.

Si l'évaluation envisagée requiert l'installation ad-hoc d'une SD-BOX, cette installation et l'usage de la SD-Box est couverte par une convention entre la Dares et le CASD. Ils ne donneront donc pas lieu à financement de la part de l'équipe et ne doit donc pas être prévu dans la demande financière.

Fichiers de données administratives et statistiques:

Sont mis à disposition au sein du Centre d'Accès Sécurisé à distance (CASD) les fichiers des mouvements de main d'œuvre (MMO) produits par la DARES à partir des données de déclarations sociales nominatives (DSN) et du Fichier historique de Pôle Emploi (fichier demande d'emploi et fichiers annexes). De même, les chercheurs peuvent accéder aux fichiers de formation des stagiaires de la formation professionnelle (BREST).

Ces fichiers peuvent être appariés sur les populations d'intérêt fixés par l'équipe au sein du CASD, dans le respect strict des conditions de sécurité et de confidentialité. Cet appariement est réalisé par le CASD. Les porteurs de projet peuvent en outre inclure dans la bulle d'autres fichiers de données nominatifs, qu'ils ont eux-mêmes collectés dans le cadre du terrain ou qu'ils demandent eux-mêmes aux unités productrices. Il revient en revanche aux équipes de recherche de procéder à leurs propres appariements de tous les fichiers spécifiques au projet avec les trois fichiers précités et d'obtenir les autorisations de la CNIL et du Comité du secret statistique.

Enquêtes statistiques ad-hoc

Les équipes de recherche peuvent également envisager de conduire des enquêtes statistiques afin de collecter des informations indisponibles via des fichiers existants de données administratives. Dans ce

cas, ils doivent détailler l'objectif, le design (nombre de vagues, échantillonnage) de l'enquête, les principaux modules du questionnaire, le mode de collecte (téléphone, papier, on-line) et la durée prévisible.

Un marché-cadre d'enquête auprès de trois instituts de sondage a été mis en place pour la DARES pour permettre l'organisation de ces enquêtes. Dans ce cadre, les enquêtes sont mises en œuvre par un de ces instituts. Les équipes de recherche assurent donc la conception de l'enquête et le suivi de son déroulement, mais toutes les décisions ayant une incidence financière sur l'enquête doivent faire l'objet d'échanges avec la Dares, celle-ci restant l'ordonnateur financier et le responsable juridique de l'enquête.

En conséquence, aucune demande financière concernant la conduite d'une enquête statistique n'est acceptée dans l'annexe budgétaire (hormis si elle emprunte un mode de collecte en face à face, qui n'est en effet pas prévu dans le marché-cadre de la Dares).

2.3. – Équipes de recherche

Les équipes seront de préférence constituées d'une association de chercheurs et pourront relever de différentes disciplines (sociologie, économie, sciences de l'éducation, psychologie, sciences cognitives, etc.). La méthode de travail en équipe, ainsi que les engagements et investissements de chacun devront être clairement explicités dans la réponse à cet appel à projets.

Le montant total alloué par la Dares à cet APR est de 500 000 €.

2.4. – Durée des travaux

Les projets de recherches devront être menés, de préférence, sur une durée maximale de 24 mois à compter de la notification de la convention.

Les candidats présenteront un calendrier de recherche compatible avec le délai maximal de 24 mois mentionné ci-dessus.

Les travaux peuvent néanmoins demander une dérogation sur cette durée, par exemple dans le cas d'évaluations *in itinere* de certains programmes, dont les effets ne peuvent être observés qu'après une durée incompressible. En tout état de cause, les raisons de cette demande seront dûment justifiées.

Modalités de candidature

Article 3 – Retrait du dossier d'APR

3.1. Documents constitutifs du dossier de candidature

Le dossier de candidature est composé des documents suivants :

- le présent appel à projets ;
- le règlement de la procédure d'appel à projets de la Dares ;
- le formulaire de présentation du projet de recherche ;
- le formulaire de présentation de l'organisme candidat ;
- le formulaire de présentation du budget du projet de recherche.

3.2. Retrait en ligne du dossier de candidature

Le dossier de candidature est remis gratuitement à chaque candidat.

Les candidats peuvent retirer les documents sur le site de la Dares : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/colloques-et-appels-a-projets/appels-a-projets-et-marches-d-etudes/appels-a-projets-de-recherche-et-marches-d-etude>

Objet du formulaire	Nom du formulaire
Présentation du projet de recherche	APR_PrésProj
Présentation de l'organisme candidat	APR_PrésOrg
Présentation du budget	APR_PrésBudg

Afin de pouvoir décompresser et lire les documents mis à disposition par la personne publique, les candidats devront disposer des logiciels permettant de lire les formats suivants :

.zip/.rar

.doc, .xls, .pdf

Aucune demande d'envoi du dossier sur support papier ou sur support physique électronique n'est autorisée.

Article 4 – Dépôt du dossier de candidature

4.1. Conditions de participation

Les conditions de participation sont décrites à l'article 6 du règlement APR.

4.2. Contenu du dossier de candidature

Chaque dossier de candidature est composé des éléments suivants :

- le projet de recherche, daté et signé par le responsable scientifique ;
- le CV et la bibliographie adaptée à l'objet de la recherche de chacun des personnels permanents de l'équipe proposée ;
- la présentation du projet de recherche établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2, daté et signé par le responsable scientifique ;
- la présentation de l'organisme candidat établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2, ainsi que toutes les pièces justificatives listées dans ce formulaire ;
- la présentation du budget du projet de recherche établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2.

4.3. Modalités de dépôt du dossier de candidature

Les dossiers de candidature (non zippés) seront envoyés sous format numérique par messagerie électronique au format Word pour le dossier de réponse, au format Excel pour le budget financier, au format pdf pour les documents scannés nécessitant une signature, aux adresses électroniques suivantes :

anne.bucher@travail.gouv.fr

anne.fretel@travail.gouv.fr

marie-france.henry@travail.gouv.fr

christine.sisowath@travail.gouv.fr

L'objet du courrier électronique portera la mention suivante :

« APR Formation des personnes en recherche d'emploi »

Le poids des pièces jointes des messages ne doit pas dépasser 5 Mo (procéder en plusieurs envois dans le cas contraire).

Le contenu du message est précisé au 4.2.

Les documents doivent être rédigés en langue française ou en langue anglaise.

Les dossiers de candidature devront impérativement parvenir **avant le vendredi 30 octobre 2020 à 16h** sous les modalités mentionnées ci-dessus, la date de l'envoi électronique faisant foi. À défaut, ils ne pourront être examinés et seront retournés à leur expéditeur.

Tous les documents pour lesquels une signature du candidat est exigée doivent comporter la signature **manuscrite et originale** et émaner d'une **personne habilitée à engager le candidat**. **Ils doivent être scannés et être inclus dans l'envoi.**

La personne habilitée est soit :

- le représentant légal du candidat,
- toute autre personne bénéficiant d'une délégation de pouvoir ou de signature établie par le représentant légal du candidat.

Les candidats dont les projets de recherche seront retenus devront impérativement envoyer les documents originaux dûment signés par la poste en recommandé avec avis de réception à l'adresse suivante :

Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion
Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
À l'attention de Mme Christine SISOWATH – pièce 6083
39-43 quai André Citroën
75902 Paris cedex 15

Article 5 – Vérification des dossiers de candidature

Les dossiers de candidature reçus dans les délais font l'objet d'une vérification.

La Dares vérifie notamment que le dossier est complet, conforme aux exigences de présentation et aux conditions de participation.

Tout dossier qui ne respecte pas les conditions de participation relatives à la nature du demandeur (*cf.* 6.1 du règlement APR) ou du responsable scientifique (*cf.* 6.2) est rejeté sans être analysé.

Si l'administration constate que le dossier n'est pas complet, n'est pas conforme aux exigences de présentation ou que la présentation du budget ne respecte pas les conditions décrites à l'article 8 du règlement APR, elle peut décider de laisser un délai de 10 jours à tous les candidats concernés pour compléter ou corriger leur dossier de candidature. Passé ce délai, tout dossier n'ayant pas été mis en conformité est rejeté sans être analysé.

Un candidat ne peut pas profiter du délai de 10 jours pour modifier, de quelque manière que ce soit, le contenu de son projet de recherche.

Article 6 – Critères d'évaluation des projets de recherche

Les projets de recherche font l'objet d'une évaluation dans le cadre du comité de sélection du présent APR (cf. article 11.2 du règlement APR).

Les projets de recherche sont évalués selon les critères suivants :

1. l'adéquation du projet de recherche et des objectifs de la recherche aux objectifs de l'APR (cf. articles 1 et 2), appréciée sur le fondement du projet de recherche et de sa présentation ;
2. l'intérêt des hypothèses de recherche et de la méthodologie proposées, ainsi que leur adéquation avec les résultats attendus, appréciés sur le fondement du projet de recherche et de sa présentation ;
3. la compétence scientifique de l'équipe proposée, appréciée sur le fondement des CV et de la bibliographie ;
4. l'adéquation du budget prévisionnel avec le projet de recherche, appréciée sur le fondement du projet de recherche et de la présentation du budget.