

**ÉVALUER  
LA VALEUR AJOUTÉE  
D'UNE FORMATION  
(OU D'UN  
ACCOMPAGNEMENT)**

UN EXERCICE NÉCESSAIRE  
ET EXIGEANT

« Nous avons encore par trop un système où au fond, c'est l'accès à la formation, qui est l'objectif, en soi. Il nous faut parachever un système où on regarde l'efficacité de la formation. »

**EMMANUEL MACRON,**  
PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE,  
EXTRAIT DE SON DISCOURS AUX PRÉFETS,  
SEPTEMBRE 2022.

Évaluer la valeur ajoutée d'une formation requiert un travail conséquent en amont de choix et de production d'indicateurs pertinents. Réduire cette valeur ajoutée à l'accès à l'emploi, sans intégrer des indicateurs complémentaires et plus qualitatifs, ni prendre suffisamment en considération l'incidence du mode de collecte de l'information, aboutirait à concevoir une mesure partielle voire erronée. Dans la même perspective, cette valeur ajoutée ne peut s'appréhender qu'en tenant compte de la variété des types de formation et de la pluralité de leurs objectifs, et en posant également la question du transfert des acquis en situation de travail.

Identifier l'effet d'une formation ou d'un accompagnement nécessite des précautions méthodologiques importantes. La fenêtre temporelle sur laquelle le taux d'accès à l'emploi post-formation est mesuré influence de manière significative ce dernier. Un ensemble de facteurs exogènes, de nature individuelle ou liés à l'environnement économique et professionnel, jouent également un rôle considérable sur les effets observables au sortir d'une formation. S'il est utile de tendre vers des évaluations « toutes choses égales par ailleurs », ces dernières ne permettent pas de contrôler l'ensemble des facteurs dont il faudrait tenir compte pour réellement appréhender le résultat d'une formation ou d'un accompagnement. Enfin, au-delà des formations elles-mêmes, les façons de former et les méthodes pédagogiques employées [alternance, actions de formation en situation de travail (Afest), digitalisation/hybridation...] ont elles-mêmes un impact qu'il serait pertinent de mesurer pour l'intégrer à la réflexion.

La loi de septembre 2018 charge France compétences de « publier des indicateurs permettant d'apprécier la valeur ajoutée des actions de formation » (L.6123-5-6°). Le présent rapport sur l'usage des fonds de la formation professionnelle et du conseil en évolution professionnelle doit l'aider à s'acquitter de cette mission, véritable enjeu de politique publique. L'évaluation de la valeur ajoutée doit en effet servir à comparer, trier, classer les formations afin d'encourager les individus à suivre les plus efficaces et identifier des leviers pour supprimer celles qui le sont moins ou améliorer leurs performances. Utile pour la régulation des fonds publics et mutualisés, c'est un exercice complexe, tant pour choisir des indicateurs pertinents que pour montrer la responsabilité de la formation dans les résultats observés. En outre, la grille de lecture variera selon le point de vue – les bénéfiques pour l'individu ou l'entreprise, le court ou le moyen terme. Or, les politiques publiques et paritaires de formation professionnelle poursuivent une double ambition. D'une part, doter les individus de compétences professionnelles durables qui, au-delà de l'accès à l'emploi, leur permettront de s'adapter aux mutations de l'emploi et du travail, sécuriseront leur parcours, voire les feront profiter des vertus émancipatrices de la formation et bénéficier d'une promotion sociale<sup>1</sup>. D'autre part, mieux répondre aux besoins en qualifications et compétences de l'économie, dans une situation de tension sur les recrutements et d'évolutions anticipées liées en particulier à la transformation numérique et à la transition écologique. Mais entre les ambitions affichées et la réalité des effets, l'écart peut être large.

## CHOISIR DES INDICATEURS PERTINENTS

### SE MÉFIER DES APPROCHES RÉDUCTIONNISTES ET/OU ADÉQUATIONNISTES DANS L'ANALYSE DU LIEN EMPLOI-FORMATION

Le développement de l'employabilité est une ambition partagée par une large majorité d'opérateurs de formation professionnelle. Elle trouve, au moins en partie, à se concrétiser dans la réalité<sup>2-3</sup>. Les indicateurs quantitatifs mobilisés dans les différentes enquêtes qui en font la démonstration se limitent de manière récurrente à documenter la question de l'accès à l'emploi dans l'optique d'estimer les « sorties positives ». Certaines études se penchent également sur le caractère plus ou moins stable de cet emploi, amenant ainsi une finesse d'analyse supplémentaire. Cette stabilité est souvent appréhendée par la proportion de formés ayant accédé à un contrat à durée indéterminée à l'issue de leur formation, laissant dans l'ombre « des zones grises à la périphérie de l'emploi continu »<sup>4-5</sup>. Demain, le système d'information Agora, alimenté par l'ensemble des financeurs publics et paritaires, rendra compte des parcours, amont et aval, des personnes ayant bénéficié d'une formation (ou d'un accompagnement) pour procéder à des exploitations statistiques qui établissent des corrélations entre ces trajectoires individuelles et les caractéristiques des formations suivies.

1. Des notions qui étaient au cœur de la promesse de la loi fondatrice de 1971.
2. La formation permet un accroissement des compétences et augmente donc les perspectives d'employabilité des formés. D'autant que les formations sont aussi l'occasion de se constituer un réseau professionnel, d'effectuer des stages en entreprise et de nouer ainsi des contacts susceptibles d'ouvrir des opportunités d'emploi.
3. Bédoué C., « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? », Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 2015, n°192.
4. Eckert et Mora ont par exemple montré que certains jeunes réussissent à se maintenir continûment en emploi (sur une durée de 18 mois consécutifs) en enchaînant des contrats temporaires. On peut également citer le cas des intérimaires dits « volontaires », dont les missions peuvent se succéder sans interruption grâce à la technicité pointue de leur expertise, qui leur assure de circuler sur un marché du travail professionnel dans une position « confortable ».
5. Eckert H., Mora V., « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », Travail et emploi, 2008, n°113.
6. Davoine L., Erhel C., « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », Economie et statistique, 2007, n°410.
7. Guergoat-Larivière M., Marchand O., « Définition et mesure de la qualité de l'emploi : une illustration au prisme des comparaisons européennes », Economie et statistique, 2012, vol. 454, n°1.
8. Giret J-F., Lopez A., Rose J., Des formations pour quels emplois ?, La Découverte, collection Recherches, 2005.

D'autres dimensions en rapport avec la qualité de l'emploi<sup>6</sup> telles que la pénibilité des conditions d'exercice, les opportunités de mobilité ascendante, ou encore le degré de satisfaction professionnelle pourraient enrichir la description de l'emploi en y intégrant notamment des composantes subjectives liées aux points de vue des actifs. Ces dimensions sont loin d'être systématiquement embarquées dans les enquêtes d'insertion post-formation car elles ne se laissent pas facilement mesurer à l'aide de données statistiques<sup>7</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'elles viendraient nuancer les jugements d'efficacité appréhendés par le seul taux d'accès à l'emploi.

Par ailleurs, de nombreuses études ambitionnent de mesurer la congruence entre la nature des connaissances acquises en formation et celles requises dans l'emploi<sup>8</sup>, et par là même se réfèrent, plus ou moins implicitement, au paradigme adéquationniste, et à la théorie du capital humain qui le sous-tend selon laquelle l'emploi optimal (ou adéquat) est conforme au métier appris qui, seul, est à même de rentabiliser l'investissement éducatif et formatif.

Or, les travaux empiriques soulignent le caractère « introuvable »<sup>9</sup> ou du moins distendu – de ce lien emploi-formation, et la large diversité des emplois occupés à l'issue des formations. Une diversité que peu d'enquêtes post-formation se préoccupent d'analyser alors même que nombre de ces emplois, hors du domaine de spécialité, se révèlent qualifiés, de qualité et satisfaisants. Ainsi, l'atteinte de la « cible métier » d'une formation échappe manifestement au principe de correspondance

postulé a priori<sup>10</sup>. Ce hiatus souligne combien le processus de sélection et de hiérarchisation des indicateurs, qui n'est jamais neutre<sup>11</sup>, apparaît comme une opération technique, laissée à l'appréciation des experts, alors qu'il cache une normativité qui « offre à l'avance une description du monde tel qu'il devrait être, tel qu'il devrait fonctionner »<sup>12-13-14-15-16-17</sup>.

Enfin, le mode de collecte a une incidence sur les résultats. La conduite d'une enquête peut générer un biais au sens où les personnes sondées n'ayant pas accédé à l'emploi seront moins enclines que les autres à répondre. Ce biais sera en revanche neutralisé dans le cadre de l'exploitation de sources administratives. La substitution des enquêtes sur l'insertion professionnelle des lycéens et des apprentis auprès des jeunes (IVA, IPA) par Inserjeunes confirme ce constat. Les taux d'emploi calculés à partir de ce nouveau dispositif statistique se situent en moyenne 10 points plus bas. Cette baisse apparente ne traduit donc pas une moindre insertion des jeunes sortant de formation professionnelle, mais bien un changement dans le système d'évaluation lui-même. Outre le mode de collecte des données, ce changement se matérialise également par une modification du champ observé puisqu'Inserjeunes mesure uniquement l'emploi salarié privé (au travers de la DSN) et ne tient pas compte de l'accès à l'emploi public et surtout indépendant.

---

9. Tanguy L., « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », 2002, *Revue française de sociologie*, no 43-4.

10. Bédoué C., « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2015, n°192.

11. Lascoumes P., Le Galès P., et al. *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences po, 2005.

12. Salais R., et al. « Usages et mésusages de l'argument statistique : le pilotage des politiques publiques par la performance », *Revue française des affaires sociales*, 2010, vol. 1, n°1-2.

13. Dans l'optique de s'affranchir de cette approche normative a priori, des chercheurs ont proposé une mesure basée sur la concentration des débouchés professionnels ou des spécialités de formation. Mais pour être interprétés, ces indicateurs demandent à être associés à d'autres, ce qui complique leur utilisation dans des cadres opérationnels.

14. Beduwe C., Espinasse J.-M., Vincens J., « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation ». *Formation emploi*, 2007, n° 99.

15. Chardon O., « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Économie et statistique*, 2005, no 388-389.

16. Dumartin S., « Formation emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, 1997, no 303.

17. Pierron, R., « Quatre aspects de l'appropriation des relations formation-emploi ? ». *Formation emploi*, 2011, no 114.

## RAPPORTER LES RÉSULTATS AUX OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DES DIFFÉRENTS TYPES DE FORMATION

Les formations recouvrent des réalités hétérogènes selon leur objectif, leur volume horaire et leur étalement dans le temps. La méthode d'évaluation doit impérativement tenir compte de cette pluralité pour définir des indicateurs ajustés aux différents types de formation. Cette évidence mérite d'être rappelée tant la tentation des politiques publiques, portées par la volonté de réduire le chômage de masse, peut être grande de rabattre l'ensemble des formations (et l'accompagnement) sur une visée exclusive d'accès ou de retour à l'emploi.

Il convient, en particulier, de distinguer les formations dites « préqualifiantes »<sup>18-19</sup>, destinées à délivrer des savoirs de base dans une perspective de remobilisation/réassurance ou de remise à niveau, du rattachement effectif et durable des bénéficiaires à des solutions de droit commun<sup>20</sup>. Ces dispositifs s'adressent à des individus à la périphérie de l'emploi qu'il s'agit de « former (...) à se former et à s'insérer »<sup>21</sup>. Dans ce cas, la mesure de l'efficacité doit se concentrer non pas sur le rendement immédiat en termes d'insertion, mais sur le taux d'accès à une formation qualifiante, l'acquisition de compétences transversales, la maturation d'un projet professionnel, ou encore les effets observables sur la restauration de la confiance (en soi et envers les institutions) et la mise en mouvement.

Dans une optique similaire, les finalités assignées au conseil en évolution professionnelle (CEP) débordent largement l'accès à une formation ou même l'appui à une reconversion professionnelle. Ce service vise plus largement à offrir aux actifs un espace de réflexion sur leur carrière, à leur procurer des ressources coconstruites dans l'interaction avec les conseillers, pour in fine ouvrir leur champ des possibles et accroître leurs capacités à s'auto-orienter tout au long de leur vie professionnelle. Un spectre aussi large suppose d'élaborer une grille de lecture ad hoc susceptible de couvrir toute la profondeur et l'étendue des apports potentiels pour les bénéficiaires à court, moyen et long termes<sup>22</sup>.

Au-delà des propriétés singulières des différents types de formation, convoquer un socle commun d'indicateurs peut se révéler pertinent pour apprécier leur valeur ajoutée. Quatre, en particulier, méritent d'être mentionnés.

- A. La sélectivité à l'entrée pour les formations visant des publics vulnérables et difficiles à capter car évoluant « aux marges du système productif (...) et hors de tout radar institutionnel »<sup>23</sup>. Il peut être, par ailleurs, intéressant de tenter de comprendre si cette sélectivité est imputable à des difficultés de sourcing et/ou des pratiques d'écrémage délibérées.
- B. Le ratio d'apprenants ayant suivi la formation jusqu'à son terme, et pour ceux ayant interrompu leur formation en cours de route, la part des personnes réorientées vers une autre

18. Les dispositifs Prépa (Prépa compétences ou Prépa apprentissage) financés dans le cadre du PIC entrent dans cette catégorie. Ils visent à proposer un sas préparatoire par un travail avec et sur les personnes, en vue de faciliter ensuite l'accès des bénéficiaires à un emploi durable ou une formation qualifiante. Ils consistent à délivrer des actions d'accompagnement en amont de la formation auprès de publics prioritaires, et relèvent du paradigme du « parcours intégré » ou « sans couture » inscrit au cœur du PIC.

19. Farvaque N., « Préparer les demandeurs d'emploi à la formation ? Les logiques des dispositifs Prépa au cœur du PIC », Education Permanente, 2022, vol. 232, n°3.

20. Dupont M., « Former les décrocheurs de la formation et de l'emploi ? L'expérimentation 100% inclusion ? », Education Permanente, 2022, vol. 232, n°3.

21. Boanca-Deicu L., « La formation à l'insertion, une activité de service à part ? », Formation emploi. Revue française de sciences sociales, 2016, n°134.

22. C'est précisément l'objet d'une étude, à dominante qualitative, lancée en septembre 2022 par France compétences et dont les résultats finaux sont attendus pour fin novembre de la même année.

23. C'est par exemple l'objet du programme PIC « 100 % inclusion ».

24. « Les compétences ne peuvent se construire en dehors de l'action, (...) contrairement aux savoirs et aux connaissances, qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont le fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées. Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs (...) qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées. »

formation. Cet aspect est particulièrement sensible dans le champ de l'alternance, où les ruptures peuvent générer de lourds dégâts sociaux quand l'abandon se traduit par une sortie définitive du système éducatif.

- C. L'obtention (ou non) de la certification, dont on sait qu'elle impacte, au moins dans un premier temps, les probabilités et conditions d'accès à l'emploi.
- D. Le taux de poursuite d'études ou de formations, qui est un ingrédient structurant de la sécurisation des parcours, au-delà de l'insertion immédiate. Cet indicateur revêt une importance élevée dans l'apprentissage, un cursus certes à visée professionnelle, mais relevant de la formation initiale. Il est aussi structurant pour les formations à destination des personnes en recherche d'emploi où l'on constate fréquemment qu'un épisode de formation s'intègre en réalité dans un parcours plus large où plusieurs formations se succèdent.

## EMBARQUER LA QUESTION DU TRANSFERT DES ACQUIS EN SITUATION PROFESSIONNELLE

L'efficacité d'une formation doit également s'évaluer à l'aune de l'ampleur des connaissances acquises, et, quand c'est pertinent, du transfert de ces acquis en situation de travail, autrement dit de leur transformation en compétences<sup>24-25</sup>. Précisons que l'étendue des compétences visées varie en fonction du type de formation considéré

et de l'ambition des objectifs pédagogiques associés. Ces derniers peuvent aller d'une logique de perfectionnement/professionnalisation sur un segment circonscrit et resserré à la maîtrise de l'ensemble des prérequis nécessaires à l'exercice d'un métier. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'estimer en quoi la formation a aidé les apprenants à devenir des professionnels (plus) « compétents » capables de (mieux) « penser et agir en situation »<sup>26-27-28</sup>.

En 1959, un chercheur américain, Donald Kirkpatrick, a élaboré « un modèle<sup>29</sup> hiérarchique des résultats de formation ». Il se structure autour de quatre niveaux : a) réaction : les participants trouvent-ils la formation satisfaisante, impliquante et pertinente par rapport à leur travail ? ; b) apprentissage : acquièrent-ils les connaissances, les compétences, l'attitude, la confiance et l'engagement attendus du fait de leur participation à la formation ? ; c) transfert : appliquent-ils ce qu'ils ont appris pendant la formation lorsqu'ils sont de retour au travail ? ; d) résultats : le retour sur investissement attendu par l'entreprise en termes d'efficacité productive et de performance des organisations du travail est-il atteint à la suite de la formation ?

Plusieurs enquêtes (enquête post-contrat de professionnalisation France compétences-Opco, enquête post-formation Dares-PIC, enquête sortants CPF Dares-France compétences...) se préoccupent d'évaluer l'utilité perçue de la formation à l'aune de l'usage qu'en font les apprenants dans l'espace professionnel<sup>30</sup>.

---

25. Fernagu-Oudet S., « Des organisations pour apprendre », 2010, Spécificités, N° 3.

26. Vergnaud propose une définition du « professionnel compétent » structurée autour de quatre niveaux d'expertise distincts : a) A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire ; b) A est plus compétent que B s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleur » suppose des critères complémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, etc. ; c) A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ; d) A est plus compétent s'il sait se débrouiller devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant ». Autrement dit, être compétent pour une situation ou une classe de situations consiste à ne pas être seulement passif et réactif, ne pas trop en subir les aléas, les événements, les conséquences, mais parvenir à faire face et se tirer d'affaire. C'est précisément l'objet d'une étude, à dominante qualitative, lancée en septembre 2022 par France compétences et dont les résultats finaux sont attendus pour fin novembre de la même année.

27. Vergnaud G., « Au fond de l'action de conceptualisation », in Barbier J-M, Savoirs théoriques et savoirs d'action, 1996, Paris, PUF.

28. Mayen P., Vergnaud G., Pastre P., « La didactique professionnelle », 2006, Revue française de pédagogie, 15.

29. Ce modèle a été actualisé et enrichi en 2010.

30. Pour que l'apprentissage soit effectif et perdure, l'apprenant devra en effet prolonger sa formation par l'expérimentation, des échanges avec ses pairs, des missions apprenantes...

Cependant, l'absence de normalisation des questions posées empêche de comparer leurs résultats. De plus, aucune enquête, à ce jour, ne mesure le transfert des acquis (niveau 3) et l'efficacité productive (niveau 4) du point de vue, cette fois, des employeurs, en particulier des employeurs d'apprentis ou d'ex-demandeurs d'emploi formés.

## QUAND ET COMMENT DÉGAGER L'EFFET PROPRE D'UNE FORMATION

### L'HORIZON TEMPOREL DE MESURE

L'horizon temporel de mesure a un impact sur la nature des résultats. Plusieurs études convergent dans ce sens. Dans un premier temps, la formation retarde le retour à l'emploi, dans la mesure où les individus sont moins disponibles pour initier des démarches actives de recherche (on parle d'effet « lock in »). Ainsi, six mois après l'entrée en formation, les chances de retour à l'emploi sont identiques pour les personnes formées et non formées. Mais elles deviennent ensuite plus élevées en faveur des premières, et au bout de deux ans, la probabilité de retour à l'emploi des formés est significativement supérieure même si cet avantage comparatif ne se traduit pas nécessairement dans les conditions d'emploi<sup>31</sup>.

Le type de formation génère quant à lui un rendement différent selon le calendrier de l'évaluation. Schématiquement, les formations courtes de préparation à l'emploi favorisent un retour plus rapide à l'emploi que les formations plus longues visant à acquérir des compétences.

Toutefois, sur le long terme, ces dernières assurent un effet plus durable, avec des retours moins fréquents vers le chômage et des gains salariaux plus élevés<sup>32</sup>.

Ces constats, outre le fait qu'ils soulignent l'intérêt de mobiliser des données longitudinales pour porter un regard résolument inscrit dans la durée, interrogent la dissonance entre, d'un côté, l'évaluation des formations nécessitant parfois un recul significatif pour donner la pleine mesure des effets étudiés, de l'autre, la temporalité de l'action politique qui exige des réponses de plus en plus rapides<sup>33</sup>.

### LES FACTEURS EXOGÈNES SUSCEPTIBLES DE PESER SUR LES EFFETS DE LA FORMATION

Repérer l'effet d'une formation, autrement dit déduire une interprétation causale entre la situation professionnelle d'un individu et la formation qu'il a suivie, est une ambition difficilement atteignable, voire illusoire<sup>34</sup>. On sait, en effet, que l'accès à une position donnée sur le marché du travail résulte d'une conjonction de facteurs exogènes à la formation. Il s'agit en premier lieu des caractéristiques individuelles. Certaines sont régulièrement documentées dans les enquêtes : genre, origine sociale, âge, lieu de résidence, situation familiale, catégorie socioprofessionnelle, niveau de formation et de diplôme atteint, passé scolaire et professionnel, moment d'intervention de la formation dans la trajectoire, mode de recherche et d'obtention de l'emploi, état de santé...<sup>35-36</sup>.

31. Chabaud M., Bucher A., Givord P., et al. « Quelles sont les chances de retour à l'emploi après une formation ? », Document d'études, Dares, 2022, n°261.

32. Osikominu A., « Quick job entry or long-term human capital development? The dynamic effects of alternative training schemes », Review of Economic Studies, 2013, vol. 80, n°1.

33. Bremond F., Landrier S., Rouaud P., et al. « La formation professionnelle diplômante, un pari gagnant pour l'emploi ? Le cas de la région Paca », Céreq Bref, 2017, vol. 352.

34. Baudelot C., Leclercq F., Gobille B., et al. « Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF », La documentation française, 2005.

35. Sur la base des variables observables dans les données administratives, une récente analyse conduite par la Dares démontre que celles les plus corrélées avec l'entrée en formation des demandeurs d'emploi sont l'âge, l'histoire professionnelle du demandeur d'emploi (ancienneté d'inscription, nombre d'épisodes connus, expérience professionnelle dans le secteur d'emploi recherché...), le type d'emploi recherché (type de contrat et secteur) et le niveau de diplôme.

36. Chabaud M., Bucher A., Givord P., et al. « Quelles sont les chances de retour à l'emploi après une formation ? », Document d'études, Dares, 2022, n°261.

D'autres propriétés individuelles susceptibles de peser sur l'efficacité de la formation sont plus difficilement objectivables par des indicateurs statistiques : l'existence (ou non) d'un projet de reconversion, la marge d'autonomie effective dont a disposé la personne dans le choix de sa formation, les préférences individuelles en matière de « façons d'apprendre », l'intensité d'engagement du formé dans la démarche, ou encore ses savoir-être professionnels activables en entretien de recrutement...

Des recherches en sciences de l'éducation soulignent, par exemple, que le caractère non prescrit de la formation, l'adhésion volontaire du formé à l'action et sa capacité à endosser une posture d'acteur de ses apprentissages ont une incidence tangible sur la fertilité de ces derniers<sup>37</sup>. Cette corrélation n'est pas étrangère au fait que la formation correspond à une relation de service (et non un produit manufacturier) dont la qualité se fabrique intrinsèquement dans la rencontre entre les différentes parties prenantes<sup>38</sup>.

Les caractéristiques de l'environnement professionnel et économique – évolutives en fonction de la conjoncture et contrastées selon les territoires – ont également une influence sur la situation de la personne à l'issue de sa formation. Ainsi, les modes de recrutement et de gestion sectoriels de la main-d'œuvre<sup>39</sup>, conjugués au volume de formés disponibles, autrement dit à la rareté et la spécificité des compétences produites, contribuent à définir le positionnement concurrentiel d'une formation sur le marché du travail<sup>40</sup>. Lequel ouvre aux formés des opportunités variables pour valoriser leurs compétences auprès des acteurs économiques locaux.

De plus, le secteur d'activité n'est pas neutre sur la valeur plus ou moins stratégique que revêtent l'actualisation et le renouvellement des compétences des salariés. Par voie de

conséquence, il participe à orienter le degré d'attention que les entreprises consacrent, à l'issue des formations, à inscrire les apprenants dans des configurations productives susceptibles de leur permettre d'exploiter les connaissances acquises. Par exemple, dans le secteur en forte croissance du numérique, dont la dynamique est fondée sur l'innovation permanente, l'acquisition et l'appropriation de compétences nouvelles représentent pour les entreprises un enjeu particulièrement aigu en termes de préservation de leur avantage concurrentiel et de leur capacité d'adaptation à un environnement technologique changeant<sup>41</sup>.

## CONSTRUIRE DES MODÈLES « TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS »

Afin de dégager l'efficacité d'une formation, les producteurs d'études et de recherches peuvent recourir à des modèles « toutes choses égales par ailleurs », ou plus exactement « certaines choses égales par ailleurs », car, par construction, ils tiennent compte des variables mobilisables dans l'enquête et non de celles omises parce qu'inobservées ou inobservables. Ils n'intègrent pas, en particulier, les conditions d'engagement en formation, qui sont pourtant décisives pour la réussite du parcours.

Le dispositif InserJeunes mesure l'insertion des élèves en formation professionnelle initiale. Il embarque la publication d'un indicateur dit de « valeur ajoutée », qui compare le taux d'emploi des élèves sortants d'un établissement donné au taux d'emploi « attendu », calculé comme le taux d'emploi moyen d'établissements similaires (en termes de profil des jeunes, type et niveau de formation, spécialité de formation et marché du travail local).

---

37. Carré P., « L'apprenance : des dispositions aux situations », *Éducation permanente*, 2016, n°207.

38. Baron X., « Evaluation des services, de la qualité à la pertinence située », Metis, 2017.

39. Critères d'embauche : titre/expérience, niveau/spécialité, compétences générales/spécifiques ; recours à des formes atypiques d'emploi ; appareil de formation, initiale et continue, intégré dans l'entreprise ou la branche...

40. Bédoué C., Vincens J., « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 2011, n°114.

41. Dubois J-M., Lizé L., Rousset P., « Du recrutement à la formation : le renouvellement des compétences au cœur de la politique des entreprises du numérique », *Céreq Echanges*, 2020, n°15.

La valeur ajoutée permet donc de tenir compte de l'ensemble de ces caractéristiques pour apprécier l'insertion professionnelle des jeunes en neutralisant ce qui ne tient pas à l'établissement lui-même<sup>42</sup>. La Dares s'est engagée, de manière exploratoire, dans une démarche similaire afin d'apprécier la valeur ajoutée des opérateurs de formation accueillant des demandeurs d'emploi<sup>43</sup>. Un mode de raisonnement quasi expérimental a récemment été utilisé par la Dares pour exploiter la base ForCE (formation, chômage, emploi)<sup>44</sup>, dans le cadre de l'évaluation du PIC<sup>45</sup>. Cette base reconstitue de façon exhaustive la trajectoire professionnelle – en particulier des transitions entre chômage, formation et emploi – de l'ensemble des demandeurs d'emploi entrés en formation, et fournit une estimation de l'effet de la formation sur la probabilité de retour à l'emploi. Cette estimation est obtenue en appariant plus de 1,2 million de demandeurs d'emploi entrés en première formation entre 2017 et 2019 avec des demandeurs d'emploi non formés ayant des caractéristiques similaires.

À défaut de pouvoir disposer – pour des motifs notamment éthiques – d'un mécanisme aléatoire d'allocation mobilisé dans les méthodes d'évaluation randomisée, ce type de technique d'appariement (matching) réduit le biais de sélection lié aux caractéristiques observables<sup>46</sup>.

## IDENTIFIER ET COMPARER L'EFFICACITÉ DES « FAÇONS DE FORMER (ET D'ACCOMPAGNER) »

Des formations, identiques en termes d'acquisitions visées, peuvent emprunter des formats pédagogiques différents. Il importe d'évaluer leur valeur ajoutée respective afin d'aider les politiques publiques et paritaires à définir leurs

orientations et priorités de financement. Ces instruments de mesure existent de longue date pour comparer l'apprentissage et les formations sous statut scolaire. Les enquêtes Génération<sup>47</sup>, réalisées depuis le début des années 1990 auprès d'enquêtés qui ont quitté le système éducatif à des périodes différentes, constituent en effet un outil particulièrement adapté pour examiner l'efficacité de l'apprentissage, dans des contextes en évolution permanente. Elles confirment et précisent les atouts de l'apprentissage pour l'insertion dans le temps, dans leurs aspects conjoncturels et structurels. Elles montrent que les apprentis, comparativement à leurs homologues scolaires, s'insèrent plus rapidement. Ce qui est lié, d'une part, à l'expérience professionnelle accumulée en cours de formation<sup>48</sup>; d'autre part, à l'effet « contact avec l'entreprise », c'est-à-dire l'opportunité d'être directement embauché par l'entreprise formatrice. Cet avantage perdure pendant les premières années de carrière professionnelle<sup>49</sup>. De plus, les apprentis semblent mieux profiter des périodes de reprise que les scolaires. Néanmoins, les bénéfices que procure l'apprentissage changent d'intensité et de nature selon le niveau de qualification. Ils se traduisent par une vitesse accrue d'accès à l'emploi pour les plus bas niveaux, par une stabilité d'emploi confortée pour les niveaux intermédiaires et par un supplément de rémunération pour les plus hauts niveaux<sup>50-51</sup>.

Si l'appareil statistique fournit des éclairages sur la valeur ajoutée de l'apprentissage, ce n'est pas encore le cas pour les ingénieries multimodales et hybrides – encouragées et soutenues par diverses incitations politiques et réglementaires récentes<sup>52</sup>, qui mixent des logiques présentes, expérientielles et/ou distancielles. Des études, à finalité exploratoire et compréhensive, ont

42. La valeur ajoutée est positive lorsque le taux d'emploi salarié en France à six mois est supérieur au taux d'emploi à six mois attendu. Cela signifie que les élèves sortants de l'établissement s'insèrent, en moyenne, mieux que les élèves sortants de l'ensemble des établissements ayant les mêmes caractéristiques individuelles, issus des mêmes formations et cherchant un emploi dans une zone d'emploi avec un taux de chômage similaire. La valeur ajoutée est négative dans le cas contraire.

43. Balmat C., « Les organismes de formation des demandeurs d'emploi ». Document d'études, DARES, 2021.

44. ForCE est issu de l'appariement du fichier historique des demandeurs d'emploi (FH), géré par Pôle emploi, de la base régionalisée des stagiaires de la formation professionnelle (Brest), de la base de suivi des jeunes inscrits en Missions locales (I-Milo) et du dispositif Sismmo issu des fichiers des déclarations statistiques nominatives, tous les trois gérés par la Dares. Critères d'embauche : titre/expérience, niveau/spécialité, compétences générales/spécifiques ; recours à des formes atypiques d'emploi ; appareil de formation, initiale et continue, intégré dans l'entreprise ou la branche...

45. Chabaud M., Bucher A., Givord P., et al. « Quelles sont les chances de retour à l'emploi après une formation ? », Document d'études, Dares, 2022, n°261.

néanmoins conduit, à partir d'études de cas et de monographies, à formuler des hypothèses sur les bénéfices des formations en situation de travail (Afest) et des formations digitales.

Comparativement au format « salle de classe » hérité du modèle d'enseignement scolaire, l'Afest : a) accélère le rythme d'acquisition des savoirs ; b) affiche un niveau élevé de pertinence des compétences produites au regard de celles requises dans l'activité de travail ; c) s'accompagne d'effets identitaires et symboliques notables via un processus plus rapide d'intégration et de légitimation professionnelle ; d) contribue, outre les apprentissages techniques, à l'acquisition de compétences génériques et transférables, à commencer par des aptitudes réflexives<sup>53</sup> et d'explicitation<sup>54</sup> ; e) tend à « dédramatiser » le rapport à la formation, voire à stimuler chez des personnes initialement réticentes une appétence à se former, y compris selon des modalités plus standard<sup>55-56-57</sup>, sachant qu'en plus des apports directs pour l'apprenant, l'implémentation d'une Afest a des répercussions collatérales sur l'organisation du travail. Cependant, en fonction de la manière dont elle est mise en œuvre, cette modalité pédagogique peut ne pas déclencher les effets escomptés, en particulier si, d'une part, la visée formative est subordonnée aux aléas productifs pendant les séquences de mise en

situation ; d'autre part, si les phases réflexives sont détournées à des fins prescriptives ou évaluatives.

La révolution numérique, quant à elle, est « une source prometteuse de renouvellement des pédagogies et, plus encore, de transformation des parcours de formation »<sup>58</sup>. En effet, le numérique permet de mobiliser des pédagogies actives et participatives, certes anciennes, mais jusque-là réservées à un petit nombre<sup>59</sup>. Il favorise également la prévention des abandons grâce au desserrement des contraintes géographiques et temporelles, autorisant l'adaptation du rythme aux besoins des apprenants. Cependant, le recours au digital n'est pas en soi un gage d'efficacité pédagogique. Fluckiger<sup>60</sup> rappelle le risque qu'il y aurait à « fétichiser » les technologies numériques en leur attribuant le pouvoir presque magique de produire une pédagogie horizontale et créative.

De fait, les usages concrets du numérique sont multiples<sup>61</sup>, et plus ou moins mis au service de stratégies pédagogiques consistantes<sup>62</sup>. Les études visant à apprécier les conditions d'efficacité liées à la mobilisation d'outils digitaux sont encore rares<sup>63</sup>. Cela est d'autant plus dommageable que le distanciel fait l'objet de représentations fantasmées assez clivées parmi les offreurs de formations comme les acheteurs/financeurs<sup>64</sup>.

---

46. Rosenbaum P., Rubin D., « The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects », *Biometrica*, 1983, 70.

47. Apprécier les performances spécifiques de l'apprentissage en matière d'insertion contraint à certaines dispositions méthodologiques. Notamment, pour chacun des niveaux de formation considérés, seules sont retenues dans l'analyse les spécialités de diplôme pour lesquelles existe la possibilité de choisir entre la filière scolaire et la filière par apprentissage.

48. Cette expérience professionnelle joue à l'évidence un rôle puisque, parmi les scolaires, ceux ayant bénéficié d'une expérience professionnelle en cours d'études accèdent plus vite à un premier emploi significatif que ceux dénués d'expérience professionnelle.

49. Après cinq ans de vie active, les apprentis sont plus nombreux à occuper un emploi que leurs homologues issus de la voie scolaire ayant suivi une formation de niveau et spécialité identiques.

50. Ces différents constats amènent certains observateurs à se demander si la forte montée en puissance quantitative de l'apprentissage préservera les vertus constatées en termes d'employabilité, en ce sens où la généralisation d'un phénomène tend souvent à réduire l'avantage comparatif qu'il procure.

51. Cart B., Henguelle V., Toutin M-H., « Quitter l'entreprise qui a financé une formation : une pratique paradoxale ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 2017, n°137.

52. Après cinq ans de vie active, les apprentis sont plus nombreux à occuper un emploi que leurs homologues issus de la voie scolaire ayant suivi une formation de niveau et spécialité identiques.

53. Capacité à prendre de la hauteur et autoquestionner la qualité du travail réalisé.

54. Capacité à verbaliser et valoriser les compétences dont les personnes sont détentrices, y compris celles non conscientisées car incorporées ou non reconnues jusqu'à présent.

55. Begon E., Duclos, « L'AFEST : cadrages et débordements », *Education permanente*, 2021, vol. 227, n°2.

56. Delay B., Duclos L., « Soutien au développement des formations en situation de travail », *Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation «FEST»*, DGEFP, 2015.

57. Delay B., Ulmann A-L., « L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle », *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, 2021, vol. 1, n°22.

À l'avenir, il semble utile de muscler notre capacité collective à évaluer l'impact des approches pédagogiques dites « innovantes », afin de parvenir à produire un jugement sur leur efficacité relative.

Un raisonnement similaire pourrait s'appliquer dans le champ de l'accompagnement. Au regard de l'ensemble des personnes en reconversion, on sait que les utilisateurs de l'offre publique d'accompagnement – s'ils déclarent plus souvent avoir dû renoncer pour une part à leurs aspirations (+ 30 points) – estiment aussi plus fréquemment avoir réussi à mener à bien leur projet de reconversion (+ 11 points)<sup>65</sup>. Au-delà de ce résultat global, quelques informations plus précises sont

d'ores et déjà disponibles. Par exemple, il est établi que le recours aux périodes de mise en situation en milieu professionnel (PMSMP) présente un avantage comparatif en termes d'accès à l'emploi (Pôle emploi, 2021). Ces formules d'immersion, qui restent encore peu investies, peuvent significativement aider les personnes à construire ou affiner un projet dans la confrontation concrète à un environnement de travail. Il semble, par ailleurs, que le recours au bilan de compétences majore l'utilité perçue par les usagers du CEP qui sollicitent ce service sans avoir au préalable d'objectif d'atterrissage défini<sup>66</sup>.

## 1 INDICATEURS DE RÉSULTATS SELON LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DU RUF

Catégories	Sources	Abandon	Certification	Taux d'emploi	Poursuite d'études /formation	Transfert des acquis	Horizon temporel
Apprentissage	InserJeunes	✓	✓	✓	✓	✗	6, 12, 18 et 24 mois
	Génération	✓	✓	✓	✓		36 mois
Contrat de professionnalisation	Enquête Dares-France compétences	✓	✓	✓	✓	✓	7 mois
CPF	Enquête post-CPF	✓	✓	✓	✓	✓	Oui
PRE	Enquête post-formation	✓	✓	✓	✗	✗	6 mois
	Comparaison trajectoires avec demandeurs d'emploi non formés (ForCE)	✗	✗	✓	✗	✗	6, 12, 18, 24 mois
PTP	OTP	✓	✓	✓	✓	✓	6 mois
PDC	Aucune						
CEP	Enquête post-CEP	✗		✓	✓	✓	6 mois
Toutes	Agora	✓	✓	✓	✓	✗	3, 6 et 12 mois

58. Amar N., Burstin A., « La transformation digitale de la formation professionnelle continue », Mars, 2017, vol. 2016.

59. Classe inversée, méthode Freinet, social learning...

60. Fluckiger C., « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », Éducation permanente, 2019, vol. 219, n°2.

61. Depuis le Powerpoint partagé en ligne jusqu'aux expériences immersives d'apprentissage, en passant par les serious games et l'animation d'une communauté d'apprenants. Fluckiger C., « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », Éducation permanente, 2019, vol. 219, n°2.

Là encore, il paraît pertinent de compléter et d'enrichir ces travaux pour parvenir à mieux diagnostiquer les agencements qui participent à l'efficacité des dispositifs d'accompagnement.

## QUELLES PERSPECTIVES POUR LE RUF ?

L'objectif à moyen terme est de compléter l'analyse des coûts unitaires de chaque catégorie d'action par la présentation d'indicateurs de valeur ajoutée, prenant donc en compte les résultats de l'action, mais aussi les indicateurs permettant d'imputer ce résultat à la formation ou à l'accompagnement.

Les tableaux ci-dessous **1** **2** recensent les indicateurs d'ores et déjà disponibles et les travaux de nature évaluative réalisés. Dans la mesure du possible, ils ont été commentés dans chacun des chapitres de ce premier RUF.

Mais ils désignent aussi en creux les registres qui font actuellement défaut et qui nécessiteront des travaux complémentaires à mener par l'ensemble des acteurs des études et de l'évaluation.

### 2 EXISTENCE DE TRAVAUX OU DE SOURCES PERMETTANT D'APPRÉCIER LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE LA VALEUR AJOUTÉE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU RUF

Catégories	Correction sélectivité	Comparaison contrefactuelle/toutes choses égales par ailleurs	Efficacité relative des façons de former	Approche employeur
Apprentissage	✓ (InserJeunes)	✓ (Génération)	Recherche (en cours) sur les modalités pédagogiques de l'alternance	Module EFE
Contrat de pro	✗	✗	✗	✗
CPF	✗	✗	✗	✗
PRE	✓	✓	✗	✗
PTP	Enquête PTP-France compétences	Enquête PTP-France compétences		✗
PDC				EFE
CEP				

62. Tuchsirzer C., Bureau M-C., « De nouveaux publics de la formation dans les zones grises de l'emploi ? », Education Permanente, 2022, vol. 232, n°3..

63. On peut citer celle actuellement conduite par une équipe de chercheurs du Cnam et pilotée par France Stratégie, qui ambitionne de croiser le regard d'apprenants et de professionnels de la formation (formateurs, dirigeants, ingénieurs pédagogiques).

64. C'est un des constats de l'étude en cours de finalisation, réalisée par Amnyos et pilotée par France compétences, sur les facteurs qui impactent le développement de logiques formatives réputées efficaces.

65. Ce constat ressort d'une étude (quantitative et qualitative) pilotée récemment par France compétences auprès d'individus qui se sont engagés ou ont finalisé un parcours de reconversion, que les enquêtés aient ou non sollicité l'offre publique d'accompagnement disponible.

66. Ce constat ressort de l'exploitation statistique d'une enquête à six mois réalisée par France compétences auprès des bénéficiaires du CEP actifs occupés.