

Enquête flash

« Les logiques formatives efficaces à l'épreuve des pratiques des acheteurs et financeurs »

Marché subséquent n°ms-2021-09-04 fondé sur l'accord-cadre n°2019-08-09

Rapport d'analyse transversale

Projet de rapport - 29 juillet 2022

Auteurs du rapport :

Thomas Capelier (direction de mission)
06 60 16 53 74
thomas.capelier@amnyos.com

Jean-Stéphane Martines
js.martines@boumendiletconsultants.fr

Joyce Ardissonne
joyce.ardissonne@amnyos.com

Dominique Vial
dominique.vial@amnyos.com

Julien Nègre
julien.negre@amnyos.com

Marie Hélène Cauet
mh.cauet@boumendiletconsultants.fr

Landry Jargot
landry.jargot@amnyos.com



Nos bureaux

| | |
|--|---|
| | PARIS - Siège social 11, avenue Philippe Auguste 75011 PARIS |
| | LYON 17 rue Etienne Dolet 69003 LYON |
| | MARSEILLE 47 boulevard Velten 13004 MARSEILLE |
| | BORDEAUX 18 passage Bozelle 33110 LE BOUSCAT |
| | Tél : 01 43 13 26 66 Fax : 01 43 13 26 65 |



Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION : problématique, objectifs, méthode | 6 |
| Contexte et objectifs de l'enquête | 6 |
| Méthodologie : le recours à des études de cas | 7 |
| Portée et limites des matériaux mobilisés | 8 |
| Contenu et statut du document | 10 |
| 1. L'influence sur les logiques formatives de facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement | 11 |
| 1.1 En surplomb, les certificateurs encadrent plus ou moins fortement les logiques formatives | 11 |
| 1.1.1 Au travers des référentiels de certification et cahiers des charges d'agrément, les certificateurs contraignent parfois fortement les logiques formatives | 12 |
| 1.1.2 Certaines lacunes des référentiels peuvent constituer un frein au développement de logiques formatives plus vertueuses | 13 |
| 1.1.3 Le cadre imposé par les certificateurs peut être perçu comme une très forte contrainte par les OF et les acheteurs | 13 |
| 1.1.4 Mais le certificateur peut aussi encourager certaines logiques formatives | 14 |
| 1.2 Les objectifs et l'univers professionnel de la formation influent sur les logiques formatives | 16 |
| 1.2.1 Les particularités des objectifs de la formation et des compétences visées orientent le choix des logiques formatives | 16 |
| 1.2.2 Les caractéristiques des stagiaires influent fortement sur le recours à certaines logiques formatives | 17 |
| 1.2.3 L'univers professionnel de la formation influe sur les logiques formatives | 21 |
| 1.3 Les caractéristiques internes des OF conditionnent fortement les logiques formatives déployées | 22 |
| 1.3.1 Le positionnement des OF sur le marché de la formation influe sur les logiques formatives | 22 |
| 1.3.2 Les ressources humaines de l'OF conditionnent fortement ses capacités à proposer des logiques formatives adaptées et à en développer de nouvelles | 24 |
| 1.3.3 Une certaine taille critique de l'organisme de formation est favorable au dégagement de capacités d'investissement dans de nouvelles logiques formatives, mais ne suffit pas toujours | 27 |
| 1.3.4 La situation économique de l'OF pèse dans le choix d'investir dans le développement de nouvelles logiques formatives | 29 |

2. L'influence sur les logiques formatives des pratiques d'achat et de financement 31

| | | |
|------------|---|-----------|
| 2.1 | En amont de l'achat, la place donnée aux logiques formatives dans le cadrage de la demande de formation | 31 |
| 2.1.1 | Un consensus existe sur l'intérêt de recourir à des pédagogies actives et à des mises en situation et d'exploiter pédagogiquement les dynamiques de groupe | 31 |
| 2.1.2 | L'ambition très partagée d'une d'individualisation des parcours de formation masque une grande variété de conceptions, d'exigences et de contraintes à intégrer par les prestataires | 32 |
| 2.1.3 | La formation à distance préoccupe beaucoup les acheteurs et financeurs, qui l'appréhendent de manière très variable et souvent imprécise | 34 |
| 2.1.4 | Dans certains cas, le financement de modules additionnels permet à l'acheteur de diversifier et d'assouplir les logiques formatives très contraintes de certaines certifications | 35 |
| 2.1.5 | Les prestataires regrettent souvent le manque de latitude que leur laissent les acheteurs pour adapter les logiques formatives | 37 |
| 2.1.6 | Certains acheteurs et financeurs entendent favoriser le développement de nouvelles logiques formatives en permettant aux OF d'accéder à des dispositifs de soutien et d'accompagnement | 39 |
| 2.2 | Le choix par l'acheteur et le financeur des modalités d'achat et des leviers de la rémunération de l'OF a des incidences sur les logiques formatives | 40 |
| 2.2.1 | Le canal privilégié pour l'achat collectif, qui détermine à la fois le mode de fixation du prix et la logique d'ajustement de l'offre et de la demande de formation, a des incidences sur les logiques formatives | 40 |
| 2.2.2 | Le choix de l'unité d'œuvre pour la rémunération de l'OF, qui vise le meilleur compromis entre mieux-disant, responsabilisation de l'opérateur et sécurisation de son modèle économique, a des conséquences sur les logiques formatives | 43 |
| 2.2.3 | Les acheteurs ont à leur disposition une variété de leviers qui déterminent un seuil critique d'activité et de rémunération plus ou moins favorable au financement de logiques formatives nouvelles ou coûteuses | 48 |
| 2.2.4 | La mention par l'acheteur de ce qui est inclus dans le prix révèle souvent certains angles morts du financement, et ne suffit pas à objectiver et comparer des logiques formatives | 50 |
| 2.3 | La place des logiques formatives dans l'analyse et la sélection des offres de formation | 52 |
| 2.3.1 | En cas d'achat individuel désintermédié, individus et entreprises semblent focaliser leurs critères de choix sur le calendrier et l'emploi du temps de la formation | 52 |
| 2.3.2 | Lorsqu'il n'est pas acheteur (AT-PRO, OPCO), le financeur a moins la capacité d'orienter les logiques formatives que de vérifier et valider une conformité | 53 |
| 2.3.3 | Au moment de départager plusieurs prestataires dans des achats collectifs, les acheteurs oscillent entre la volonté de ne pas survaloriser le critère prix et leur difficulté fréquente à évaluer les offres sur des critères techniques relevant des logiques formatives | 55 |
| 2.3.4 | La part mineure du critère prix n'empêche pas toujours les prestataires de miser essentiellement sur une différenciation par le prix | 58 |
| 2.3.5 | La prise en compte d'indicateurs de performance pour départager les prestataires est une tentation pour certains OF ou financeurs, mais ce point sensible ne fait pas consensus | 59 |
| 2.4 | Les objets et modalités du dialogue entre acheteurs, financeurs, prestataires, et bénéficiaires de la formation | 61 |
| 2.4.1 | Le dialogue avec les entreprises et organisations professionnelles porte davantage sur les besoins de compétences et les finalités de la formation que sur les logiques formatives | 61 |
| 2.4.2 | Le dialogue avec les prestataires de formation est contraint par le respect du droit de la concurrence, ce qui a pour conséquence de restreindre les possibilités d'ajustement des pratiques | 62 |

- 2.4.3 Des coopérations entre acheteurs et financeurs qui pourraient se développer pour faire davantage converger leurs exigences impactant les logiques formatives 65
- 2.4.4 L'évaluation de la formation reste très peu développée et nourrit peu l'analyse contextualisée de l'efficacité des logiques formatives et l'émergence d'un consensus à ce sujet 67

CONCLUSION : principaux résultats, perspectives 69

- Les facteurs influant sur le renouvellement des approches formatives et le développement de logiques formatives nouvelles 70
- Les facteurs influant spécifiquement sur l'adaptation individualisée du contenu, des étapes, de la durée, du calendrier des parcours de formation 72
- Les facteurs influant sur l'exploitation des possibilités offertes par le digital 74
- Les facteurs influant sur le recours à des pédagogies actives ou ancrées dans la réalité du travail 76

INTRODUCTION : problématique, objectifs, méthode

Contexte et objectifs de l'enquête

Qu'ils soient d'ordre réglementaire (Loi de 2018, référentiel Qualiopi), qu'ils relèvent de politiques publiques (PIC, plan de digitalisation et d'hybridation de la formation) ou de politiques propres à certains acheteurs et financeurs, **de nombreux éléments incitent au déploiement de « logiques formatives » réputées pertinentes, efficaces, ou innovantes**, appelées à renforcer « d'une part l'appétence et l'engagement de la part des formés et, d'autre part, la fertilité des processus d'apprentissage ».

Ces pratiques ou **logiques formatives** recourent totalement ou partiellement les éléments suivants :

- satisfaire l'impératif **d'individualisation du parcours de formation**,
- **sortir de l'unité de lieu et de temps** pour tenir compte de la diversité des profils et préférences d'apprentissage (entrées et sorties permanentes, formation en présentiel et à distance, en synchrone et asynchrone...)
- promouvoir des **pédagogies actives**,
- adapter des **approches centrées sur les compétences**,
- conjuguer des **accompagnements individuels** et des formats plus **collaboratifs**
- investir le champ de **l'évaluation des acquisitions**.

Différents travaux récents ont mis en évidence une réelle difficulté à généraliser de telles pratiques, qui peinent globalement à dépasser un déploiement expérimental, ou « de niche », pour atteindre une plus grande échelle. L'expression des besoins des opérateurs de formation pendant et à l'issue de la crise sanitaire en a été une illustration¹.

Qu'est-ce qui explique cette situation ? Une première analyse de la matière existante a permis d'esquisser une approche systémique de la problématique, et de formuler une première série d'hypothèses attachant **quatre catégories de freins** aux différents principes d'action réputés sous-tendre des logiques formatives efficaces et innovantes.

Ces quatre catégories de freins renvoient pour partie à des **dimensions endogènes aux opérateurs de formation (leurs moyens, leur capacité d'investissement, leur culture interne...)**, et pour partie, à d'autres **dimensions qui leur sont exogènes** :

- **les pratiques des acheteurs et financeurs**, bien entendu,
- mais aussi **l'environnement administratif, comptable et juridique** s'imposant à l'ensemble du système d'acteurs),
- ainsi que la « **demande sociale** » de formation (4). Cette dernière correspond aux attentes, représentations et pratiques de **l'entreprise** (acheteuse parfois), de **l'apprenant** (bénéficiaire final, mais aussi acheteur dans certains cas : CPF, CPF de transition...), voire du **prescripteur**, qui tous peuvent jouer un rôle dans la formulation de la demande ou l'adhésion à la proposition.

En cohérence avec ses missions², France Compétences a initié **une enquête qualitative visant à examiner spécifiquement dans quelle mesure les pratiques d'achat et de financement existantes contribuent à expliquer les difficultés rencontrées dans le déploiement des logiques formatives attendues**.

¹ DARES-RCO, juin 2020, *résultats d'enquête : le maintien à distance de l'activité de formation, enquête OF-Covid*.

² En particulier « *contribuer à faire évoluer les modalités pédagogique et économique de la formation professionnelle* ».

Copilotée avec la DGEFP, le HCC, France Stratégie, le FFFOD, le RCO, la réalisation de cette enquête de France Compétences a été confiée à AMNYOS Consultants

Les résultats de cette étude doivent aider à **identifier les leviers susceptibles de lever les points de blocage**, et tout particulièrement quelles évolutions souhaitables des pratiques des acheteurs et des financeurs pourraient contribuer à améliorer l'existant, en alimentant **le dialogue entre acheteurs / financeurs et opérateurs de formation**.

Méthodologie : le recours à des études de cas

Pour décrire et analyser dans quelle mesure et de quelle manière les caractéristiques des logiques formatives mises en œuvre dans l'offre de formation dépendent des pratiques des acheteurs et financeurs de la formation, l'enquête a été organisée à partir de la réalisation d'études de cas.

Ce dispositif **d'études de cas** a été privilégié afin d'**étudier la chaîne des acteurs et process impliqués** – de l'intention à l'évaluation – dans l'action de formation, en interrogeant les parties prenantes sur **leur pratique et leur expérience contextualisées au regard du cas étudié**, mais aussi sur **l'expérience** qu'ils ont pu capitaliser plus largement, dans une approche basée sur la description et l'analyse de processus multi-acteurs.

Les études de cas réalisées avaient pour objectif de recueillir du matériau sur trois dimensions caractérisant le triptyque « action de formation – OF – pratiques des acheteurs et financeurs » :

- Les caractéristiques de **l'action de formation**, en documentant les logiques formatives mises en œuvre et en s'attachant à repérer les éléments d'influer sur les logiques formatives (référentiels de certification, domaine de formation et type de compétences visées, public visé...).
- Les caractéristiques de **l'opérateur de formation** (selon le type d'activité, le profil de compétences et l'organisation des équipes, le modèle économique...).
- Les caractéristiques des **pratiques d'achat et de financement** mises en œuvre (définition du périmètre et du contenu des prestations de formation, choix des modalités d'achat et de rémunération des prestations, modalités de sélection des prestations, relations entretenues avec les acteurs économiques et les prestataires...).

La réalisation de chaque étude de cas a pris appui sur **l'exploitation de la documentation liée aux procédures d'achat et de financement et aux formations dispensées**, et sur **le recueil de témoignages par entretiens semi-directifs**. Conduits dans un cadre individuel ou collectif (2 ou 3 collaborateurs d'une même structure pouvant parfois témoigner ensemble le cas échéant), ces entretiens ont permis d'interroger dans la mesure du possible, tant pour l'OF que l'acheteur ou le financeur, différents profils de personnes susceptibles d'apporter un éclairage d'une part sur les enjeux de la formation et les logiques formatives mobilisées, et d'autre part sur les conditions de l'achat et du financement de l'action.

L'étude a donné lieu à la réalisation de **18 études de cas** :

- 12 études de cas (A1 à A12), sélectionnées à partir d'un échantillon de formations relevant de 3 certifications différentes (chacune illustrée dans quatre études de cas différentes), étudient les corrélations entre une formation mise en œuvre, un OF, et une pratique d'achat et de financement mobilisées ;
- 6 études de cas (B1 à B6), sélectionnées à partir d'un échantillon de pratiques d'achat et de financement, étudient les corrélations entre une pratique d'achat et de financement spécifiques et les logiques formatives déployées par deux OF sur une seule ou plusieurs formations déployées dans le cadre de cette pratique d'achat et de financement.

| Etudes de cas | Certification préparée | OF | Financier (et canal d'achat) |
|---------------|---|----------------|------------------------------|
| A1 | Titre à finalité professionnelle APS | OF 1 | OPCO (MP) |
| A2 | Titre à finalité professionnelle APS | OF 2 | Conseil régional (MP) |
| A3 | Titre à finalité professionnelle APS | OF 3 | OPCO (MP/subv) |
| A4 | Titre à finalité professionnelle APS | OF 4 | Conseil régional (MP) |
| A5 | Titre professionnelle Développeur web et web mobile | OF 5 | Pôle emploi (MP) |
| A6 | Titre professionnel Développeur web et web mobile | OF 6 | Conseil régional (MP) |
| A7 | Titre professionnel Développeur web et web mobile | OF 7 | Transitions pro |
| A8 | Titre professionnel Développeur web et web mobile | OF 8 | Autre acheteur – GEN (Subv.) |
| A9 | CléA | OF 9 | Conseil régional (SIEG) |
| A10 | CléA | OF 10 | Conseil régional (SIEG) |
| A11 | CléA | OF 11 | OPCO (remb.) |
| A12 | CléA | OF 12 | OPCO (remb.) |
| B1 | TP Gestionnaire de paie TP DWWM | OF 13 et OF 14 | Transitions pro |
| B2 | TP DWWM TP DWWM | OF 15 et OF 16 | Transitions pro |
| B3 | Projet professionnel et CléA BP Activités physiques pour tous (APT) | OF 17 et OF 18 | Conseil régional (MP) |
| B4 | Formation de concepteurs/conceptrices de contenus formatifs digitaux TFP APS | OF 19 et OF 20 | OPCO (MP) |
| B5 | CAP Cuisine WSET3 (Wine & Spirit Education Trust) | OF 21 et OF 22 | CDC (CPF) |
| B6 | Technicien d'assistance informatique et technicien supérieur en réseau sécurité Monteur raccordeur en fibre optique | OF 23 et OF 24 | Pôle emploi (MP) |

Portée et limites des matériaux mobilisés

Le matériau mobilisé se compose donc de **18 configurations d'achat et de financement**

- portées par **6 types d'acheteurs / financeurs** (Conseil régional, OPCO, Pôle emploi, association Transition pro, Caisse des Dépôts et Consignation et Grande Ecole du numérique) ;
- déclinant **6 modalités d'achat différentes** (Marché public, Subvention, SIEG, remboursement, procédure spécifique au CPF et aux AT pro) ;
- mises en perspective avec les logiques formatives concrétisées dans **24 offres de formations portées par 24 OF différents.**

Compte tenu des choix méthodologiques opérés, les études de cas A1 à A12 permettent la mise en perspective de matériaux ciblés sur **trois certifications différentes, qui sont donc documentées chacune par quatre études de cas différentes :**

- Titre à finalité professionnelle Agent de prévention et de sécurité (APS), qui a la particularité d'être rattaché à une profession réglementée (Niveau 3) ;

- Titre professionnel Développeur web et web mobile (DWWM) (niveau 5) ;
- CléA.

Les études de cas ont permis de documenter les pratiques d'achat et de financement et les logiques formatives correspondantes pour **8 autres formations**, permettant de disposer in fine d'études de cas contextualisées par rapport à un éventail de **11 formations de niveaux différents, dont la majorité est enregistrée au RNCP** :

- Titre professionnel Gestionnaire de paie (Niveau 5)
- Brevet professionnel Activités physiques pour tous (APT) (niveau 4)
- Formation de concepteurs/conceptrices de contenus formatifs digitaux (non certifiant)
- CAP Cuisine (Niveau 3)
- WSET3 (Wine & Spirit Education Trust) (RS)
- Technicien d'assistance informatique (niveau 4)
- Technicien supérieur en réseau sécurité (niveau 6)
- Monteur raccordeur en fibre optique (niveau 3)

Le tableau qui suit récapitule la façon dont les études de cas illustrent chacune des logiques formatives ciblées a priori par l'étude.

| | | Nombre d'EDC |
|--|-------------------------|--------------|
| L'adaptation des étapes et composantes du parcours | | 10 |
| L'adaptation personnalisée de la durée du parcours | | 8 |
| L'adaptation du calendrier du parcours (entrées et sorties permanentes) | | 7 |
| Le mix distanciel / présentiel | présentiel seul | 11* |
| | distanciel seul | 5* |
| | hybride | 8* |
| La mobilisation des stagiaires en asynchrone | | 7 |
| Le recours à des tiers lieux | | 4 |
| Le recours à des simulateurs, à la réalité virtuelle ou augmentée | | 2 |
| Le recours à des AFEST, des stages ou d'autres types de mise en situation | AFEST | 2* |
| | stage autres qu'AFEST | 7* |
| | autre mise en situation | 11* |
| Le recours à des pédagogies actives mettant les apprenants en dynamique | | 18 |
| La présence de séquences pédagogiques individuelles avec le formateur | | 11 |
| La présence de séquences pédagogiques misant spécifiquement sur les mécanismes de coopération et d'entraide des stagiaires | | 12 |
| Le recours à des pratiques nouvelles de mesure, d'évaluation ou de traçabilité des compétences | | 8 |
| L'association d'entreprises à la conception ou l'amélioration de la formation | | 9 |
| L'intégration de l'OF à un consortium - groupement | | 5 |

* Total supérieur à 18 car certains marchés peuvent prévoir les différentes configurations

Au final, les configurations étudiées au travers des études de cas ont permis de documenter **un éventail large et contrasté de configurations d'achat et de financement, mises en perspectives avec des logiques formatives variées.**

La méthodologie des études de cas a permis de recueillir et d'analyser **un matériau contextualisé, alors que la problématique est très large potentiellement tentaculaire.** Via les entretiens il a souvent été possible d'**étendre le recueil d'information au-delà du cas spécifique étudié** : la mobilisation plus large de l'expérience des personnes interrogées et l'évocation de pratiques complémentaires, précédentes ou postérieures au cas étudié ont contribué à enrichir les analyses. Parfois il a été un peu plus difficile de reconstituer certains détails de l'étude de cas.

Il est à noter toutefois que les spécificités de l'échantillon font que certaines configurations sont moins documentées. On peut évoquer par exemple, au titre des logiques formatives : le recours à l'AFEST, à la réalité virtuelle ou à des simulateurs, le développement de pratiques d'évaluation et de traçabilité des compétences innovantes des stagiaires ; au titre des pratiques d'achat : le recours au marché public par des OPCO, ou la délégation de service public.

Contenu et statut du document

Ce rapport présente **les constats et analyses transverses tirés des 18 études de cas réalisées**, qui ont fait chacune l'objet d'une formalisation dans le cadre d'un support ad hoc (matériau intermédiaire).

Dans une première partie, le rapport récapitule l'influence parfois très forte qu'exercent sur les logiques formatives un certain nombre de facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement. Il rappelle ainsi dans quelle mesure les logiques formatives déployées par les OF sont encadrées et contraintes par des dispositions fixées par des **référentiels s'imposant aux prestataires et aux acheteurs**. Il revient également sur les liens entre les logiques formatives envisageables par les OF et les **caractéristiques propres à chaque formation** (secteur d'activité, domaine de formation, objectifs de la formation...) **et aux profils des publics** appelés à la suivre. Il aborde enfin le lien entre les **caractéristiques internes des organismes de formation** (taille, moyens pédagogiques, capacités d'investissement, culture interne...) et les logiques formatives susceptibles d'être mobilisées.

Dans une seconde partie, le rapport s'attache à analyser spécifiquement l'influence des pratiques d'achat et de financement sur les logiques formatives. Cette partie, qui constitue l'objet principal de l'étude, est structurée à partir d'une approche chronologique du processus d'achat et de financement. Elle aborde en premier lieu l'influence sur les logiques formatives des **arbitrages qui interviennent au stade du cadrage de la prestation de formation, en amont de l'achat** à proprement parler. Elle traite ensuite du **choix des modalités d'achat et des leviers de la rémunération de l'OF**, et des incidences de ces choix sur les logiques formatives qui pourront être mises en œuvre dans les formations. Elle se penche en troisième lieu sur **la façon dont les pratiques d'analyse et de sélection des formations peuvent marquer les logiques formatives**. Enfin elle examine de manière plus transversale **en quoi les caractéristiques des pratiques de dialogue entre les différents acteurs** concernés par la formation **intègrent le sujet des logiques formatives et contribuent à leur orientation.**

1. L'influence sur les logiques formatives de facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement

Cette partie récapitule les grandes catégories de facteurs qui influencent les logiques formatives mises en œuvre par les prestataires de formation, mais qui ne dépendent pas des pratiques d'achat et de financement. Sont distingués des **éléments attachés à la formation** (le référentiel, le domaine de formation et son univers thématique, les caractéristiques des publics visés, etc.) et des **éléments davantage attachés aux caractéristiques de l'OF** lui-même. Ces facteurs s'additionnent et se combinent parfois avec **ceux relevant des pratiques d'achat et de financement**, mais leur caractéristique essentielle est qu'ils influent sur les logiques formatives **quelles que soient les caractéristiques des pratiques d'achat et de financement**.

1.1 En surplomb, les certificateurs encadrent plus ou moins fortement les logiques formatives

Problématique générale : dans quelle mesure les logiques formatives déployées par les OF sont-elles encadrées par des dispositions fixées par des référentiels s'imposant aux prestataires et aux acheteurs ?

Les pratiques d'achat et de financement des formations s'inscrivent dans un contexte cadré, en surplomb, par un ensemble de référentiels qui constituent un premier niveau d'encadrement des logiques formatives.

Plusieurs documents peuvent encadrer les logiques formatives dans les formations, en apportant des exigences tant sur la formation en tant que telle, que sur le prestataire mettant en œuvre la formation. Selon la nature de ces documents, les exigences et contraintes portent sur différents aspects :

- **Le référentiel de certification** (intégrant les référentiels d'activité, de compétences, d'évaluation), décrit les compétences et connaissances exigées pour l'obtention de la certification visée, détermine notamment les modalités de l'évaluation (épreuves, critères), le rôle des évaluateurs impliqués dans le jury et le calendrier des épreuves. Il encadre ainsi la formation dans son contenu, ses modalités d'évaluation et peut influencer sur les logiques formatives (durée et organisation des parcours soumis aux calendriers des sessions d'examen, latitude pédagogique en lien avec les modalités d'évaluation, ...)
- Dans certains cas, les OF peuvent également être soumis à une habilitation ou un agrément leur permettant de délivrer la formation. **Le cahier des charges d'agrément ou d'habilitation** des prestataires comporte alors des exigences visant à garantir la capacité de l'OF à délivrer la formation (adéquation des lieux de formation, capacité à mettre en place les moyens pédagogiques, un système de suivi pédagogique et d'évaluation, qualification des formateurs, etc.), qui peuvent toucher aux logiques formatives : taille des groupes, place du distanciel et du présentiel...

Cet ensemble de référentiels a un **caractère plus ou moins prescriptif** et peut donner lieu à des marges de manœuvre, de fait, plus ou moins grandes pour les OF, et pour les financeurs. Il **peut ainsi agir sur plusieurs dimensions** :

- La durée du parcours de formation
- La durée du stage
- L'obligation ou l'interdiction de certaines modalités de formation

- Les modalités d'évaluation, l'organisation des sessions des jurys
- Plus largement la latitude pédagogique et d'organisation de la formation laissée au prestataire.

1.1.1 Au travers des référentiels de certification et cahiers des charges d'agrément, les certificateurs contraignent parfois fortement les logiques formatives

C'est le cas par exemple du **référentiel de certification et du cahier des charges d'agrément des OF pour le Titre à finalité professionnelle Agent de prévention et de sécurité (APS), conduisant à une profession réglementée (études de cas A1, A2, A3 et A4)**, et dont le cadrage particulièrement détaillé ne permet pas aux OF de proposer des logiques formatives autres que celles prescrites – ou interdites.

Cette formation est soumise à plusieurs documents de références qui multiplient les contraintes.

Le référentiel de certification est très précis avec un découpage en modules et en domaines de compétences. Pour chaque module, le référentiel mentionne les objectifs pédagogiques spécifiques (savoirs, savoirs faire), la durée minimale, la répartition à respecter entre le nombre d'heures à consacrer à la théorie et à la mise en pratique. Il est également exigé que **la formation se déroule exclusivement en présentiel.**

Le déroulement des sessions d'examen est aussi encadré par le cahier des charges d'agrément des OF, qui apporte des exigences sur la composition du jury, les modalités d'évaluation, le nombre de stagiaires minimum et maximum par session et examen.

La **notion de session d'examen** est ici **très structurante** puisque les sessions et dates d'examen doivent être déclarées en amont du démarrage de la formation et déterminent alors les calendriers des sessions de formation. Il n'est pas non plus possible d'adapter le parcours aux acquis préalables des stagiaires puisque, pour se présenter à l'examen, les candidats doivent attester de leur présence à la totalité des modules de la formation (feuilles de présences, attestation de fin de formation, etc.). Ainsi, la **standardisation des parcours** induite par ces exigences, et particulièrement par le calendrier des sessions d'examen, **ne permet pas d'entrées et sorties permanentes.**

Le référentiel de certification peut peser sur l'ensemble du parcours de formation, même lorsque des modules complémentaires à la formation sont prévus. A titre d'exemple, (**étude de cas A1**) dans un cas étudié, la formation au TFP APS s'inscrivait dans une POEC « insertion par le sport » qui prévoyait l'ajout de modules complémentaires. Néanmoins, la durée maximale imposée en lien avec l'organisation des sessions d'examen empêchait d'adapter la durée des parcours.

« Le programme de formation, le nombre d'heures, toute la programmation et la planification. Une entrée obligatoire tel jour, sortie tel jour et ça, on ne peut absolument pas déroger à ce qui a été dit et acté. Donc, si c'est 400 heures, si on rentre le 13 décembre, et on finit le X à [xxx], on ne peut pas dire une journée, ça serait bien qu'on fasse une heure de plus. Bon, il n'y a pas de souplesse là-dessus, il n'y a vraiment aucune souplesse. » [OF – Etude de cas A1]

Les exigences du cahier des charges portent sur les locaux, infrastructures et matériels nécessaires à la délivrance de la formation, les missions à la charge du prestataire (accueil, information, accompagnement des candidats, ...), l'expérience et la qualification des formateurs.

Les exigences portées par ces différents documents **restreignent ainsi le champ des possibles en matière de logiques formatives :**

- Sur l'adaptation de la durée et des contenus des parcours ;

- Sur la mise en œuvre d'entrées/ sorties permanentes ;
- Sur le recours au distanciel ;
- Sur le choix des modalités pédagogiques ;

Dans un autre cas, pour le **Titre professionnel de Développeur Web et web mobile (TPDWMM) (étude de cas A7)**, le prestataire de formation jouit d'une certaine liberté dans le choix des pratiques et logiques formatives, mais le référentiel de certification lui impose en revanche un **cadre normé en ce qui concerne les pratiques d'évaluation finale des stagiaires**. Le modèle d'une **évaluation en présentiel est imposé** par le référentiel de certification. Pourtant, au regard du domaine de la formation, et d'après les retours d'un OF interrogé, une évaluation par le jury en distanciel pourrait être envisagée.

1.1.2 Certaines lacunes des référentiels peuvent constituer un frein au développement de logiques formatives plus vertueuses

En tant que documents de référence, les référentiels de certification apportent des **éléments de cadrage** pour la délivrance des formations. Lorsque ces éléments sont incomplets, ils peuvent freiner la mise en œuvre de certaines logiques formatives.

Par exemple, la **structuration en blocs de compétences**, doit favoriser la modularisation de la formation, et son adaptation fine aux besoins et acquis des stagiaires.

Mais la structuration en blocs de compétences n'a pas encore été réalisée pour la totalité des certifications, et cette **absence de découpage en blocs de compétences**, constitue un **frein à la personnalisation des parcours de formation** ; elle entretient un **modèle pédagogique mal adapté à la modularisation des parcours**, à des **entrées et sorties permanentes** et au financement de **parcours de durée variable**.

« Les entrées / sorties permanentes, ce n'est pas possible chez nous. Aujourd'hui, on est sur des entrées et des sorties qui sont communes à tous. Parce que nos formations, elles sont vraiment conçues aujourd'hui, peut-être que ça évoluera, mais aujourd'hui elles sont vraiment conçues avec une logique de progression. Et surtout, on ne traite pas d'abord l'unité un, puis la deux, puis la trois, la quatre. Tout est complètement imbriqué. D'ailleurs, à ce jour, tous nos diplômes ne sont toujours pas passés en blocs de compétences. [Etude de cas B3- OF]

1.1.3 Le cadre imposé par les certificateurs peut être perçu comme une très forte contrainte par les OF et les acheteurs

Ces **contraintes sont fortement ressenties par les organismes de formation comme par les acheteurs**, qui déplorent fréquemment l'existence de freins au développement de logiques formatives plus vertueuses ou innovantes. Pour les OF et acheteurs, les marges de manœuvres laissées sont parfois jugées trop faibles, et peu adaptées aux enjeux de la formation.

Du **point de vue des OF**, le caractère surplombant des référentiels **impacte directement leurs pratiques**, plus ou moins restreintes par les exigences.

>>> Exemple d'organisme de formation qui regrette le manque de liberté laissée dans la mise en œuvre de la formation (étude de cas A4)

Mettant en œuvre la formation au TFP APS, l'OF estime n'avoir que peu de marges de manœuvre dans le déroulement de la formation. Il est par ailleurs régulièrement audité par l'association qui gère pour la branche la mise en œuvre du titre APS (le CNAPS), ce qui renforce ce sentiment :

« L'auditeur a un pouvoir de contrôle, c'est-à-dire qu'ils peuvent tout à fait venir auditer spontanément, sans prévenir, les centres de formation qui dispensent des formations en TFP. Et on doit leur déclarer au préalable, c'est ce que j'étais en train de faire ce matin, le calendrier de formation et surtout le contenu, le découpage du contenu pédagogique avec les séances, les dates, etcetera. Donc en fait ils savent très bien ce qu'on fait. Donc s'ils viennent par exemple le 21 février, le matin ils savent très bien qu'on fait de la gestion de conflit. Donc si on ne fait pas la gestion de conflits parce que le groupe avait un petit peu de retard, eh bien il va falloir justifier effectivement à l'auditeur, au contrôleur, pourquoi on n'en est pas à la gestion de conflit » [OF- Etude de cas A4]

De leur côté, les acheteurs peuvent également se sentir limités dans leur capacité à agir au regard de ces référentiels imposés.

A titre d'exemple, certains acheteurs regrettent les conditions imposées par les référentiels encadrant le TFP APS, qui leur laissent très peu de marges de manœuvre sur la durée des parcours, le déroulement des sessions, les modalités pédagogiques et l'organisation des sessions d'examen, ce qui limite leur capacité à adapter la commande de formation aux besoins identifiés (des publics, des entreprises, des territoires...).

« On a des référentiels de diplômes qui sont complètement sclérosés, bloquants. On voit bien qu'on a des freins qui relèvent de l'échelon national [...] C'est un secteur, quand même, qui est très réglementé, le secteur de la prévention et de la sécurité, et donc les centres de formation, ils doivent avoir un certain nombre d'habilitations pour mettre en œuvre les formations. Et le public lui-même, il est très contraint. On ne travaille pas dans la sécurité comme ça. Un organisme, il peut faire plus que le référentiel, mais il ne peut pas faire moins que le référentiel. Et en plus, sur la sécurité, on a eu des ennuis avec des organismes de formation qui n'étaient plus habilités par le CNAPS. Voilà, dès qu'il y a un problème avec celui qui habilite, avec l'organisme qui habilite, dans ce secteur-là, vraiment ça pose beaucoup de problèmes. Je trouve qu'on n'a pas beaucoup de marge de manœuvre. » [Conseil Régional- Etude de cas B3]

1.1.4 Mais le certificateur peut aussi encourager certaines logiques formatives

Dans certains cas, **les exigences portées** par ces référentiels, en cohérence avec les objectifs de la formation, le domaine professionnel ou thématique, **encouragent certaines logiques formatives** considérées vertueuses pour la réussite de la formation. Dans ce cas, les référentiels facilitent leur mise en œuvre.

L'exemple de la **certification CléA** illustre ce constat (A9, A10, A11, A12). **Les parcours de formation** visant l'acquisition du certificat CléA **sont « par nature » individualisés**, autour d'une décomposition en quatre temps appelée à faciliter une personnalisation fine du parcours de formation :

- Information et conseil ;
- Evaluation et détermination des points forts ;
- Formation, renforcement des connaissances et compétences (via un parcours de formation individualisé) ;

- Jury de certification.

Pour autant, **le référentiel de certification CLÉA reste par ailleurs très peu contraignant auprès des OF** quant à l'organisation et la mise en œuvre des parcours de formation. Ces derniers sont libres de mettre en œuvre des logiques formatives diversifiées, à condition d'individualiser les parcours. Le référentiel est donc peu bloquant et **permet une certaine souplesse pour adapter au mieux les pratiques aux besoins du public.**

Cette certification a **ainsi donné lieu**, parmi les études de cas réalisées, **à des pratiques formatives diversifiées** :

- Des pédagogies actives, basées sur des « pédagogobox », c'est-à-dire des boîtes de mises en situation portant sur des thématiques diverses (A9) ; ou sur des pédagogies ludiques proposant une approche du travail par le jeu (A10) ;
- Des mises en situation des bénéficiaires (A9, A11) ;
- Des modalités de mesure et d'évaluation mobilisant une diversité d'outils et de pratiques : livrets de stagiaires, fiches d'objectifs (A10) ;
- Des séquences individuelles avec un formateur, un référent de parcours (A10) ou des bénévoles (A11) ;
- Un recours aux outils digitaux (A9, A10, A11) ;
- Un appui sur des mécanismes de coopération et d'entr'aide des stagiaires, via un travail en mode projet par exemple (A11) ;
- ...

De même, bien que les référentiels encadrant le **TFP APS** soient considérés (par les OF comme par les acheteurs) comme très contraignants, leurs **exigences relatives aux mises en situations pratiques** sont pour autant **facilitantes, car elles encouragent des pratiques pédagogiques cohérentes par rapport aux objectifs de la formation**, du point de vue des OF.

Pour rappel, les référentiels de certification et d'habilitation des OF pour le TFP APS exigent que l'organisme dispose de plateaux techniques et matériels spécifiques pour pouvoir mettre en œuvre durant la formation plusieurs exercices et mises en situation : exercices de surveillance générale, mises en situation dans le cadre de gestion de conflits, exercices d'extinction sur feux à combustible réels, etc.

Ces exigences sont **perçues positivement par les organismes de formation**, qui estiment que **le domaine de la sécurité nécessite un apprentissage qui se rapproche le plus possible de situations réelles.**

« On est vraiment sur du réel-réel. C'est-à-dire que l'ensemble de nos centres de formation sont des plateaux techniques. Ça veut dire qu'en fait, on est en situation au sein même de nos centres de formation. [...] Si on veut faire un vrai feu, on fait un vrai feu. » [OF- Etude de cas A9]

Ainsi, **la perception, positive ou négative**, des exigences portées par les référentiels est **à la fois liée aux marges de manœuvre** qu'elles laissent ensuite aux OF et acheteurs d'une part, et, d'autre part à **leur pertinence et leur cohérence** au regard des caractéristiques de la formation et des publics visés.

Derrière ce constat, se trouve la problématique **de la définition du bon niveau de complémentarité et de subsidiarité entre le cadre imposé par le certificateur et les autres cadres déterminant des logiques formatives** (qui peuvent être fixés par les acheteurs ou les financeurs, ou être à la main des prestataires). La capacité **à faire évoluer rapidement ces référentiels** constitue un second enjeu.

1.2 Les objectifs et l'univers professionnel de la formation influent sur les logiques formatives

Problématique générale : dans quelle mesure les logiques formatives envisageables par les OF peuvent-elles être dissociées des caractéristiques propres à chaque formation (secteur d'activité, domaine de formation, objectifs de la formation...) et des profils des publics appelés à la suivre ?

1.2.1 Les particularités des objectifs de la formation et des compétences visées orientent le choix des logiques formatives

La formation **TFP APS vise en grande partie l'acquisition de compétences techniques**. Pour former les stagiaires au métier d'agent de prévention et de sécurité, **la pratique et la mise en situation professionnelle occupent une place centrale** parmi les modalités d'apprentissage.

« On n'a pas recours à la réalité augmentée ou à la réalité virtuelle parce qu'on a mis en place dans nos centres de formation la réalité. On n'a pas à venir augmenter avec autre chose. Si on veut faire un vrai feu, on fait un vrai feu. En tout cas, on ne le fait pas. [...] Ils sont mis en immersion aussi. Lorsque je vous évoque que nos centres de formation sont des plateaux techniques. On a dans tous nos centres de formation des PC sécurité ou que l'agent va avoir des outils macros électroniques, les vidéos à venir travailler. Il va retrouver vraiment le même environnement. On est vraiment aussi dans l'innovant. Parce qu'il y a des vrais outils mis à disposition, avec les QR codes aussi, les radios et tout ça. Ce sont des outils qu'ils vont retrouver sur le terrain, ni plus ni moins » [OF- Etude de cas A3]

Dans une autre configuration, les parcours de formation menant à la **certification CléA visent l'acquisition des** compétences du socle, mais peuvent aussi s'étendre à d'autres **objectifs** couvrant notamment **la (re)prise de confiance en soi** des stagiaires, parfois la **construction et la validation d'un projet professionnels**. Ce panorama large des objectifs de formation alimente un large éventail de choix des prestataires en matière de logiques formatives

>>> Une formation dont les objectifs et les compétences visées justifient le recours à certaines logiques formatives (étude de cas A9)

Dans cette étude de cas l'acheteur (Conseil Régional) finance un dispositif « en amont de la qualification » qui comprend entre autres l'acquisition de la certification CLÉA.

Celui-ci poursuit plusieurs objectifs, parmi lesquels :

- « La précision, voire la définition et la consolidation du projet professionnel du bénéficiaire (accès à l'emploi ou qualification). Il peut s'agir de faire émerger une prise de conscience d'un besoin de qualification afin que le bénéficiaire soit actif dans sa recherche d'acquisition et d'actualisation de ses compétences,
- l'identification des compétences détenues par le bénéficiaire, qu'elles soient professionnelles ou en lien avec les compétences socles du référentiel européen,
- la construction et la proposition du parcours de formation adapté à son projet devant permettre de développer les compétences détenues ou d'en acquérir de nouvelles. » (Extrait de l'appel à candidatures)

Pour répondre à ces attentes, l'OF rencontré propose des parcours individualisés, et des modalités pédagogiques basées sur de la contextualisation.

« L'individualisation, déjà dans le cahier des charges des financeurs, ça en fait partie. Après, c'est par rapport au public, au format groupe, ça paraît une évidence, on va dire, parce que tout le monde ne part

pas du même endroit, et qu'ils ont tous des projets différents et des choses différentes à travailler. Avec un plan individuel de formation, chacun va travailler les domaines qui sont importants pour eux à travailler. En fonction d'eux, d'où ils en sont et de leurs projets. Ce sont les besoins de la formation, aussi. En fait c'est une formation qui permet d'aller soit vers la formation qualifiante, soit vers l'emploi, et le public est tellement différent que ce serait complètement aberrant d'avoir les mêmes cours pour tout le monde. [OF- Etude de cas A9]

1.2.2 Les caractéristiques des stagiaires influent fortement sur le recours à certaine logiques formatives

Un enjeu d'adaptation des logiques formatives à la variété des publics

Selon leur positionnement et les formations qu'ils délivrent, les OF peuvent être amenés à former des publics variés, en termes de situation (salariés, demandeurs d'emploi, personnes en reconversion professionnelle, en formation initiale), de niveau de qualification, d'âge, de problématiques spécifiques et freins périphériques, ce qui n'est pas sans incidence sur les logiques formatives mobilisables.

Les acheteurs comme les OF envisagent le champ des possibles en matière de logiques formatives en tenant compte des caractéristiques des publics. Celles-ci sont appréciées à la fois sur la base de leurs caractéristiques objectives, et de l'expérience de l'OF (voire de l'acheteur) qui se repose sur sa connaissance des publics habituellement accueillis sur la formation concernée (sur les sessions précédentes par exemple).

Quelques exemples :

- Les parcours visant la certification CLÉA s'adressent à des publics ayant un niveau de qualification et d'autonomie souvent faible.
- Dans d'autres cas, des publics aux caractéristiques spécifiques peuvent être explicitement ciblés. C'est le cas d'une formation au TP Développeur Web Web Mobile faisant l'objet d'une subvention d'amorçage (étude de cas A8) et qui cible prioritairement des personnes faiblement qualifiées, des femmes, des personnes résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville – QPV- et dans les zones de revitalisation rurale – ZRR.
- Dans d'autres cas encore, l'entrée en formation est conditionnée à certains prérequis. Par exemple, pour entrer dans une formation au TFP APS, les candidats doivent savoir lire, écrire, comprendre et parler le français, avoir des connaissances de base en informatique, et obtenir une autorisation délivrée par le CNAPS.

Ces caractéristiques sont prises en compte par l'organisme de formation, qui aura tendance à privilégier, ou à l'inverse à éviter, certaines logiques formatives pour y adapter la formation.

Sont particulièrement pris en compte :

- **le niveau des publics** : qu'il s'agisse de publics salariés ou demandeurs d'emploi, le niveau de qualification, le niveau de compétences de base, constituent souvent une variable justifiant le recours, ou le non-recours à certaines logiques formatives ;
- **leur degré d'autonomie** : pour suivre tout ou partie de la formation à distance, en asynchrone, pour travailler seul, à travers des configurations spécifiques (travail en mode projet par exemple) ;
- **leur niveau d'équipement numérique** : accès à un ordinateur ou tout autre équipement, connexion internet, etc.
- **d'éventuelles caractéristiques spécifiques** à certains publics : dans certains cas, des publics précis sont ciblés et/ou intégrés à la formation, et peuvent nécessiter une adaptation de la

formation, une prise en compte de freins périphériques, etc. (personnes en situation de handicap, publics jeunes, bénéficiaires du RSA, publics étrangers, ...).

Le niveau des publics, leur autonomie ou leur équipement numérique conditionnent ainsi le choix des logiques formatives, avec des organismes de formation qui cherchent à adapter l'éventail des pédagogies mobilisables et le soin accordé à leur optimisation, le rythme et l'intensité de la formation, les modalités d'accompagnement et de suivi des stagiaires, la possibilité de recourir à de la formation à distance, en synchrone ou en asynchrone, etc.

L'adaptation des logiques formatives aux publics rencontrant le plus de contraintes est courante.

Lorsque la formation s'adresse à des publics jugés de faible niveau, peu autonomes, l'adaptation des logiques formatives peut s'opérer à différents niveaux.

Les modalités pédagogiques sont souvent pensées de manière à s'adapter aux publics. Les formateurs ont alors recours à une **diversité de pratiques et outils pédagogiques** : approches ludiques, pédagogies inversées, contenus contextualisés, etc.

Dans l'organisation du parcours, plusieurs OF, sous l'impulsion dans certains cas d'acheteurs, proposent une **individualisation des parcours**, prenant appui sur un diagnostic à l'entrée. Dans certains cas, en vue de faciliter l'entrée puis de garantir la sécurisation des parcours, l'OF organise la formation en entrées/ sorties permanentes.

« En tant que directeur pédagogique, je pense que c'est un incontournable d'offrir des entrées et sorties permanentes sur les formations en alternance, et pour les jeunes, et pour les entreprises, donc j'ai souhaité le mettre en place immédiatement pour les formations numériques. Ça m'a semblé essentiel, parce que, aujourd'hui, le rythme scolaire de septembre à juin ne correspond pas forcément au rythme, et des jeunes dans leur parcours de formation, et aux entreprises dans leur besoin d'alternance. Donc, je trouvais que c'était dommage de faire, entre guillemets, « attendre » quelques mois une entrée en formation pour un jeune, ou à faire attendre une entreprise pour avoir un alternant, alors que le besoin était ici et maintenant".
[OF-Etude de cas A8]

De même, **le rythme, l'intensité et la durée des parcours** sont pensés de manière à garantir au stagiaire la possibilité de suivre la formation dans une logique de montée en compétences.

« Mais on a une formation qu'on veut plus adaptée, à un rythme moins intense justement, qui s'inspire d'une formation qu'on a faite l'année dernière, donc on va en remettre une en place, mais le problème, c'est son coût qui a un coût horaire plus élevé, parce que c'est plus long, parce qu'on veut moins d'apprenants pour être encore plus proches d'eux. On garde un formateur, un tuteur, mais on ne veut plus que 15 apprenants si on veut vraiment être très proches d'eux. Mais le problème, c'est que d'un coup, nos coûts à nous soient plus importants. » [OF- Etude de cas B2]

Le **suivi et l'accompagnement du stagiaire** peut également être conçu de manière à garantir la progression de ce dernier et à prévenir tout risque de rupture, qu'il soit lié à la formation en tant que telle ou à des freins périphériques. Ce suivi peut faire l'objet d'outils dédiés (livret de suivi par exemple), ou être mis en œuvre par un formateur ou un référent de parcours.

>>> Un exemple de formation auprès de publics éloignés de l'emploi, qui mise sur des logiques formatives adaptées (Etude de cas A10)

La formation intégrant un parcours CléA vise à remobiliser vers l'emploi des publics qui en sont très éloignés.

Au regard des caractéristiques des publics cibles et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, l'OF à met en œuvre de l'individualisation et cherche à s'adapter en permanence. Les durées, modalités et supports de formation sont définis de manière individualisée : chaque stagiaire va suivre le parcours à son rythme, en tenant compte de ses contraintes (personnelles, familiales, etc.). Le rythme des formations est aussi aménagé pour que les publics puissent se resocialiser progressivement. Pour assurer le suivi des parcours, l'OF détermine pour chacun une feuille de route individuelle avec des objectifs et des contenus personnalisés ; le suivi est réalisé par le biais d'un livret stagiaire et de fiches d'objectifs hebdomadaires.

Les formateurs déploient également des méthodes pédagogiques diversifiées : approches ludiques, mises en situation, jeux de rôles... Tous les apprentissages, ainsi que les évaluations, doivent être contextualisés. Cette contextualisation implique que les formateurs créent en permanence de nouveaux contenus, supports et outils, permettant de s'adapter au contexte et aux difficultés de chaque stagiaire.

Auprès de ces publics jugés plus en difficultés, **la recherche d'amélioration des pratiques** semble très présente, avec une volonté de la part des acheteurs, des OF, des formateurs de proposer les solutions qui sont le plus efficaces possibles, et de renouveler leurs pratiques lorsque cela s'avère nécessaire.

Les OF, dans certains cas sous l'impulsion des acheteurs, sont amenés à **tester des pratiques, outils, configurations auprès des publics accueillis**. Ces innovations **produisent des résultats plus ou moins efficaces**, mais contribuent dans l'ensemble à mieux cerner les pratiques et logiques formatives favorables aux publics.

La mise en place de pédagogies inversées, prévues par certains OF désireux de proposer des formats pédagogiques innovants, pose par exemple des difficultés à certains demandeurs d'emploi qui sont déstabilisés par la logique pédagogique, et expriment une attente pour un cadre pédagogique plus rassurant.

« On n'est pas contraint, on peut être freiné par des stagiaires qui peuvent être réfractaires à la pédagogie, à la rigueur. Mais ça, c'est à nous en fait de communiquer davantage. Vous voyez, c'est à nous d'être plus convaincants. Cette méthode, on l'applique depuis plusieurs années, elle marche, que ce soit en termes de certification et en termes d'insertion à l'emploi, on le sait. Après, c'est à nous de bien le faire comprendre à tout le monde. Parce que c'est vrai que c'est déstabilisant pour un stagiaire cette pédagogie. » [OF- Etude de cas B6]

Dans certains cas, la prise en compte des caractéristiques des publics conduit inversement à écarter certaines logiques formatives. Ce cas se rencontre notamment pour des logiques formatives nécessitant une autonomie élevée, ou le recours au digital, à l'hybridation de la formation entre présentiel et distanciel.

Cette restriction est liée à la fois aux caractéristiques des publics en tant que telles, mais aussi à **des réticences de la part d'OF et/ou d'acheteurs basées sur des représentations des publics plus ou moins réalistes**. Il existe parfois des préjugés importants sur ce qu'il est possible de mettre en place (ou pas) pour des publics en fonction de représentations erronées, et de méconnaissances, de manque de maîtrise des nouveaux outils digitaux.

>>> Une formation en amont de la qualification dans laquelle les formateurs cherchent à adapter leurs pratiques aux besoins des stagiaires, innove, testent de nouveaux outils... mais ne souhaitent pas se positionner sur du distanciel. (Etude de cas A9)

Dans cette formation, l'OF, en cohérence avec les exigences de l'acheteur, propose des parcours fluides et linéaires, qui se veulent adaptés aux publics accompagnés.

Les parcours sont individualisés et l'OF incorpore toutes les « briques » nécessaires à l'acquisition des compétences (professionnelles, comportementales, de base) pour le stagiaire. Un référent de parcours accompagne le stagiaire sur la résolution de freins périphériques. Les formateurs déploient des modalités pédagogiques basées en grande partie sur de la contextualisation par rapport au métier visé.

« En fait, ce sont des outils qui sont plutôt basés sur la pédagogie de projet, dans le sens où on ne fait pas un exercice de maths pour faire un exercice de maths, mais que... Ils sont contextualisés. Voilà, c'est dans un contexte. Ils vont devoir, par exemple, organiser une tournée pour livrer des médicaments. » [OF- Etude de cas A9]

L'OF cherche régulièrement à enrichir les parcours à partir de nouvelles modalités, de nouveaux contenus. Il est amené ainsi à tester de nouvelles solutions. Il a par exemple mis en place un atelier avec une psychologue, qui s'est avéré peu efficace auprès des stagiaires :

« Il y a des choses sur la formation que l'on a testées et auxquelles les stagiaires n'ont pas adhéré, et qu'on essaie de moduler, modifier, parce que les thèmes ne leur plaisaient pas, ils restaient un petit peu réfractaires. J'ai essayé de mettre en place un atelier avec une psychologue, justement pour lever les freins au changement, et ça ne s'est pas bien passé du tout, parce qu'ils n'étaient pas prêts, sans doute, à enlever les freins, et que le terme "psychologue" les a bloqués. » [OF- Etude de cas A9]

Il a également décidé de réaliser une partie du parcours en ligne pour travailler sur l'autonomie des stagiaires. Pour autant, bien qu'il y ait mobilisation d'outils digitaux, cette partie du parcours est exclusivement réalisée sur le site de formation.

L'OF développe en effet peu des modalités pédagogiques nécessitant une certaine autonomie du stagiaire. Il estime à l'inverse que les stagiaires ont en premier lieu besoin d'un accompagnement renforcé. Ainsi, le distanciel non accompagné pour les publics destinés à cette formation, est jugé peu opportun par l'OF. Cette modalité est par ailleurs interdite par l'acheteur pour cette formation.

Dans certains cas, ce n'est pas tant le niveau des stagiaires, et notamment le niveau de maîtrise des outils digitaux, ou leur degré d'autonomie, qui restreint le recours au distanciel, mais plutôt **les conditions matérielles** (manque d'équipement, difficultés de connexions, absence de lieu adéquat) :

« Pendant le confinement, on n'a pas voulu, nous, rompre, enfin on a voulu assurer la continuité pédagogique, ce qui n'est pas forcément ni dans l'esprit de nos stagiaires, parce qu'on a des stagiaires qui ont des freins, qui n'ont parfois même pas internet. On a continué de toutes les façons possibles et imaginables. On a été sur tous les fronts, même des envois par courrier, c'était de la formation à distance avec WhatsApp, avec tout ce qu'on pouvait. On a fait tout ce qu'on a pu, mais il y avait des personnes qui étaient bien outillées, qui avaient une bonne connexion et d'autres pas. Il ne faut pas oublier non plus qu'il y a certains qui ont des enfants, ils avaient parfois un ordinateur par famille. Ce n'était pas forcément évident. On s'est adapté, tout le monde s'est adapté. Et pour ceux qui, effectivement, n'avaient pas d'ordinateur et qui montraient vraiment une volonté de travail, qui avaient une facilité, on va dire, de travailler à distance, on a prêté des ordinateurs à certains pendant le confinement. [OF- Etude de cas A10]

A ce titre, la période de confinement liée à la crise sanitaire du COVID 19 a été l'occasion pour beaucoup d'OF de tester des configurations basées sur la formation à distance, parfois auprès de publics pour lesquels cette modalité ne semblait pas propice :

« On a un public particulier, parce qu'on a vraiment un public éloigné, vous l'avez compris, à la fois qui manque d'autonomie numérique, et puis qui souffre d'incompréhension de la langue française, donc c'est particulier. Mais pour autant, par exemple, pendant le confinement, on a maintenu toutes nos formations à distance, même pour des personnes analphabètes ». [OF- Etude de cas A12]

En contrepoint, si les caractéristiques des publics peuvent venir délimiter le champ des possibles en matière de logiques formatives, **la mise en œuvre de certaines de ces logiques** peut à l'inverse, **restreindre l'accès de certains publics à la formation**.

C'est par exemple le cas d'une formation au TFP APS, (**étude de cas A4**) dont la durée définie de la formation (175h), au regard du nombre de compétences à aborder dans le référentiel, induit un rythme de formation soutenu et ne permet pas aux publics les plus en difficulté - particulièrement sur les savoirs de base- de suivre la formation.

1.2.3 L'univers professionnel de la formation influe sur les logiques formatives

La formation s'inscrit dans un **univers spécifique, en lien avec la thématique de la formation, le domaine professionnel qui y est rattaché, les objectifs et compétences visées**. Ainsi, l'environnement de la formation s'avère plus ou moins propice et en adéquation avec certaines logiques formatives.

Les **formations dans le numérique** illustrent l'influence du domaine professionnel, de la thématique et des objectifs visés sur les logiques formatives déployées. Lorsque les formations s'inscrivent dans ce domaine, celui-ci tend à **faciliter le déploiement de logiques formatives prenant appui sur le digital, le distanciel, l'asynchrone** (**études de cas A6 et A7**).

Non seulement la thématique de la formation est liée et intégrée aux logiques formatives en question, mais **l'appétence des stagiaires joue également**. La culture numérique dont ils sont imprégnés (avant même d'entrer en formation) contribue à rendre l'utilisation des outils numériques favorable dans cette formation. **Les stagiaires disposent de l'équipement et du niveau de prise en main suffisants** pour mobiliser le numérique / digital dans le cadre des pratiques pédagogiques. Y compris pour un sujet d'une heure, les formateurs sont en mesure de mobiliser ces pratiques en s'appuyant sur des plateformes de partage (**étude de cas A6**).

La culture professionnelle et les compétences des formateurs dans ce domaine, majoritairement aguerris à toutes les pratiques liées au digital, facilitent également l'usage des outils digitaux. Cette culture spécifique est d'autant plus forte lorsque l'OF est spécialisé dans ce domaine (**étude de cas A6**).

Au-delà du recours aux outils digitaux, le domaine du numérique s'inscrit dans **une culture propice à certaines pratiques** professionnelles qui peuvent imprégner les logiques formatives : hackathon, travail en mode projet, accompagnement à l'autoformation, ...

« Depuis deux ans, on fait participer les stagiaires à des manifestations du type hackathon qui sont soit organisés par des professionnels, soit on les inscrit. Là, par exemple, dernièrement, il y a une collectivité qui a organisé dans le cadre de l'opération Cœur de ville et du développement du commerce un hackathon avec la thématique du commerce. On fait participer des équipes. » [OF- Etude de cas A6]

>>> Une formation mêlant le distanciel à différentes pratiques en lien avec l'univers du numérique (Etude de cas B2)

Cette formation au Titre professionnel développeur Web et web mobile est entièrement réalisée en distanciel, sous un format appelé par l'OF « télé présentiel ». Ce terme renvoie à une configuration de formation exclusivement en distanciel et basée sur la présence synchrone des stagiaires et du formateur, tout au long de la journée, tant lors des temps en visio (cours) que des temps d'exercices pratiques et d'ateliers de travail (qui prennent appui sur une plateforme collaborative permettant l'interaction).

En lien avec la volonté de préparer au mieux les stagiaires au métier de développeur web, la formation repose en grande partie sur des exercices en mode projet (via des « challenges »), et sur l'accompagnement à l'autoformation.

« Les challenges, ce sont des exercices que l'on fait à la fin des journées où ils appliquent les notions qu'ils ont vues dans la journée, et puis sur toute une partie de la formation. Sur la dernière partie de la formation, en fait, ils font un travail de groupe en situation réelle, comme si un employeur leur demandait de réaliser un projet, et toute cette partie-là est faite en groupe, avec des rôles comme il pourrait y avoir des rôles en entreprise. » [OF – Etude de cas B2]

Concernant l'autoformation, l'organisme explique : *« C'est un métier qui évolue très vite et on trouverait ça dommage de les gaver, en fait, d'infos techniques et pratiques, et que dans deux ans, si les nouvelles technologies arrivent, elles sont incapables de se former elles-mêmes pour évoluer dans le métier et rester en veille professionnelle. Donc c'est une partie très importante dans la formation, d'apprendre les bonnes pratiques, en fait, et d'apprendre à comment se former et comment faire évoluer ses pratiques. » [OF – Etude de cas B2]*

Pour certains **domaines de formation, un lien peut ainsi être établi avec des logiques formatives privilégiées**, en lien avec les compétences visées, l'univers thématique ou la culture professionnelle dans le domaine.

1.3 Les caractéristiques internes des OF conditionnent fortement les logiques formatives déployées

Problématique générale : dans quelle mesure les logiques formatives envisageables et déployées par les OF sont-elles conditionnées par les caractéristiques internes des organismes de formation, s'agissant notamment de leurs compétences en ingénierie pédagogique, de leurs capacités financières et d'investissement, de leur modèle d'organisation ou de leur culture interne ?

1.3.1 Le positionnement des OF sur le marché de la formation influe sur les logiques formatives

Le fait que certains OF se spécialisent sur un ou plusieurs domaines de formation précis, tandis que d'autres couvrent un périmètre de domaines plus étendu a des incidences sur les logiques formatives envisagées. Cela participe à créer une culture interne plus ou moins proche de l'univers d'un domaine de formation en particulier.

Mais les organismes peuvent plus largement avoir un positionnement différent sur le marché de la formation, en abordant de manière différente l'équilibre entre l'expertise sur le métier et l'univers professionnel d'une part, et l'expertise en matière de pédagogie et de logique formative.

Ainsi, certains organismes se positionnent sur ces aspects métier, d'autant plus lorsqu'ils sont spécialisés sur un nombre restreint de formations ou de secteurs. Le caractère très encadrant de certains référentiels peut également renforcer la culture métier autour d'une formation.

A titre d'exemple (**étude de cas A3**), un organisme rattaché à une entreprise privée de sécurité forme uniquement ses stagiaires dans ce domaine. La dimension métier y est très forte et se traduit aussi bien dans les locaux (plateaux techniques adaptés) que dans le profil des formateurs, tous issus du monde professionnel de la sécurité (certains étant même des salariés de l'entreprise à laquelle est rattaché l'organisme de formation). Pour cet organisme, la qualité de la formation est liée avant tout à l'expérience professionnelle de ses formateurs, qui garantit l'expertise sur le métier.

Par ailleurs, lorsque les organismes de formation se positionnent en priorité sur le déploiement de certaines logiques formatives, cela peut être lié à un besoin d'adapter les approches pédagogiques aux publics accompagnés sur les différentes formations (sur les formations menant à CléA par exemple).

D'autres organismes font aussi le choix de se positionner sur certaines logiques formatives (alternance, FOAD, AFEST) dans une logique de différenciation vis-à-vis de la concurrence. Par exemple (étude de cas B2) deux OF ont décidé de rendre leur formation accessible entièrement en distanciel pour pouvoir intégrer les stagiaires, indépendamment de leur localisation géographique.

Dans certains cas, les expertises métiers et les expertises au niveau des pédagogies et logiques formatives convergent. Lorsque l'environnement culturel du métier justifie la mobilisation de certaines logiques formatives spécifiques, cela peut donner lieu à la mobilisation des deux types d'expertises par l'OF (par exemple, dans les formations dans les formations du numérique dont le recours aux outils digitaux, pratiques asynchrones, à l'autoformation sont courantes dans les métiers du domaine).

Dans le même sens, dans un organisme de formation spécialisé dans le numérique dispensant notamment des formations de Technicien d'assistance informatique et technicien supérieur en réseau sécurité, « *Tout est pensé pour reproduire en entreprise, même l'organisation des salles chez nous, on n'est pas dans des salles de classe, en rang d'oignons comme on peut le voir dans certains organismes, on est vraiment en mode open spaces, avec des blocs de quatre tables, avec du matériel qui est plutôt professionnel. [...]. Et on attend d'eux surtout qu'ils se comportent en tant que futurs professionnels, à dire que tout ce qui est savoir-être, savoir professionnels qui font partie aussi du marché, on est très à cheval là-dessus, que ce soit les horaires, que ce soit sur le travail en équipe, sur la collaboration avec les stagiaires. On essaye vraiment de reproduire ce qu'on peut, des situations qu'on peut retrouver en entreprise.* » [OF- Etude de cas B6]

Ces modèles sont reliés à un grand nombre de dimensions, telles que le profil des équipes, les modèles d'organisation et de fonctionnement, les politiques RH et d'investissement, la culture interne des organismes, qui tous ont des répercussions sur la capacité de l'OF à proposer et faire évoluer un éventail de logiques formatives. Les sections qui suivent présentent certaines de ces connexions.

1.3.2 Les ressources humaines de l'OF conditionnent fortement ses capacités à proposer des logiques formatives adaptées et à en développer de nouvelles

La présence au sein de l'OF de collaborateurs disposant de compétences en ingénierie pédagogique est un premier facteur favorable ou défavorable à l'investissement dans de nouvelles ingénieries pédagogiques.

Certains OF disposent de personnels spécifiques dédiés à l'ingénierie pédagogique et ont ainsi une plus grande aisance à concevoir et adapter leurs logiques formatives aux publics et aux exigences (des référentiels, des acheteurs/ financeurs, du marché de la formation), que ceux n'en disposant pas.

>>> **Un organisme de formation disposant de ressources en ingénierie pédagogique a pu développer des logiques formatives basées sur un outillage étoffé (étude de cas B2)**

A titre d'exemple, pour la formation au TP DWWM, un organisme de formation composé de 140 salariés, et ayant parmi ses effectifs deux ingénieurs pédagogiques et un responsable du suivi pédagogique, a pu concevoir une formation basée sur des partis pris nombreux en matière de modalités pédagogiques, d'organisation des sessions, de modularisation, de suivi des stagiaires. La formation repose entre autres sur un outillage important, avec une plateforme, des classes virtuelles, des chats, etc.

« Pour nous qui sommes en télé-présentiel, sur les outils, en fait, sur l'outillage qui va nous permettre d'échanger avec nos apprenants. C'est-à-dire que rien que la classe virtuelle, par exemple, à l'intérieur, il y a quelques outils qui nous permettent de diriger un cours : des petits sondages, la possibilité d'interpeller le prof à un moment donné. Enfin, des petites choses qui ne paraissent pas grand-chose, mais au final, c'est ce qui permet d'avoir des échanges cohérents et d'avoir un cours fluide aussi. » [OF- Etude de cas B2]

Au-delà des compétences spécifiquement dédiées à l'ingénierie pédagogique, **le profil des formateurs influence également les logiques formatives** que l'organisme est en capacité de développer et de proposer.

De ce point de vue, deux types de profils de formateurs peuvent être distingués :

D'une part des formateurs disposant de compétences en ingénierie de formation et pédagogique.

Ces profils sont davantage mobilisés lorsqu'il s'agit de formations nécessitant des adaptations, au regard du public, du contexte professionnel.

Par exemple, un OF réalisant une formation CléA se base fortement sur la contextualisation des contenus. Cette contextualisation implique que les formateurs créent en permanence de nouveaux contenus, supports et outils, permettant de s'adapter au contexte et aux difficultés de chaque stagiaire. (Etude de cas A10)

« Nos formateurs créent des tas de scénarii, des jeux... Et pour chaque activité contextualisée, un scénario écrit qui va permettre de mobiliser plusieurs compétences. [...] Et ça amène quand même à monter en compétence, à se bousculer un peu, à trouver d'autres façons de faire. Parce que quand ils ont toute leur mallette d'outils, quand tout est là, au bout d'un moment, il y a une espèce de train-train, une routine qui se met en place. » [OF- Etude de cas A10]

D'autre part des formateurs dont l'expertise repose davantage sur la valorisation d'une expérience professionnelle du métier dans le domaine professionnel concerné, plus ou moins adossée à des compétences en ingénierie pédagogique.

Par exemple, dans une formation au TP DWWM, la notion d'ancrage métier des équipes (dans le domaine du numérique) est fortement mise en avant. Ainsi, l'OF recrute également des formateurs et tuteurs issus du développement web, estimant qu'il est plus facile d'inculquer l'approche pédagogique adoptée ici qu'à des formateurs expérimentés :

« Moi, à mes yeux, c'est quelqu'un qui arrive et qui est tout neuf, qu'on peut policer comme on a envie et l'adapter à la pédagogie qu'on a chez nous, parce que quelqu'un qui a déjà sa propre façon de faire ne s'adapte pas justement, et reste sur ce qu'il a fait pendant 15 ans, bon, j'exagère, mais ce qu'il a fait pendant des années, sans essayer, on va dire de remettre en cause ce qu'il a fait ou de remettre en perspective et de s'adapter. Alors que nous, le maître mot, c'est l'adaptation au final. On essaie toujours de s'adapter au mieux à nos apprenants, à notre promo. » [OF- Etude de cas B2]

Au-delà des profils présents dans les équipes, les pratiques RH de recrutement, de fidélisation et de formation des équipes, ont une importance majeure dans la capacité des organismes de formation à développer telle ou telle logique formative adaptée aux besoins et le cas échéant en rupture avec les pratiques existantes.

La capacité à déployer des pédagogies actives, par exemple, peut être entravée par les **difficultés à recruter des formateurs** disposant des compétences et de l'expérience nécessaires.

C'est le cas d'un organisme de formation rencontré qui considère que ce frein est majeur pour lui, dans un contexte où le marché de l'emploi est en tension, et il où est difficile d'être attractif pour recruter - ou a minima rémunérer comme vacataire - des formateurs compétents en matière d'ingénierie pédagogique. (Etude de cas B1)

En complément, un OF de taille moyenne de 20 salariés estime que sa capacité à renouveler ses outils et ressources pédagogiques est en partie liée à sa capacité **à fidéliser des salariés et à assurer la stabilité de ses équipes**. Le fait d'avoir des formateurs disposant d'une expérience et de repères communs permet une progression dans les pratiques, outils et contenus, qui s'appuie sur cette antériorité. (Etude de cas A10)

Le recours à des intervenants externes peut parfois renforcer l'OF dans sa capacité à enrichir les logiques formatives. Selon le type de profil, les apports de l'intervenant expert peuvent relever de l'ingénierie pédagogique ou d'apports davantage liés à **la connaissance de l'univers professionnel, ce qui contribue à la contextualisation de la formation**, ce second cas de figure étant très fréquent.

Par exemple, un OF fait appel à des intervenants qui sont tous experts dans le métier visé par la formation.

« En fait, comment on fonctionne ? On est tous des développeurs, autant moi-même que les intervenants, les chefs d'entreprise qui interviennent sur la partie formation. On a construit nos propres applications, nos propres outils pour avoir quelque chose de qualitatif, d'adapté à des spécificités métiers. » [OF-Etude de cas B2]

Les études de cas réalisées soulignent la variété des obstacles que rencontrent les OF pour faire évoluer les modèles pédagogiques et les pratiques de leurs formateurs

Les formateurs doivent d'abord être convaincus de **la nécessité de faire évoluer les modèles pédagogiques et les logiques formatives, et donc de développer eux-mêmes de nouvelles compétences**.

Plusieurs exemples montrent que l'absence de **maîtrise des outils numériques** par les formateurs, et des compétences nécessaires à la réalisation de séquences de formation à distance, constitue un frein

important au développement de la FOAD. Les formateurs peuvent en outre être **réticents** au développement de nouvelles pratiques, à l'utilisation de nouveaux outils. Dans certains cas, les formateurs développent pourtant de nouvelles compétences « sur le tas » sans en avoir toujours conscience.

« Alors voilà, par exemple [xxx], lui, qui était un peu très réticent, c'est le premier qui a amené les CV vidéo. Un jour, il a dit je voudrais une perche, et il leur a fait faire ça, mais on lui a dit t'en fait du coup, du numérique quand tu fais des CV vidéo. Donc voilà. Parfois, ils en font sans s'en rendre compte. Donc on y va petit à petit. Après il y en a, les plus jeunes, qui ont accroché tout de suite et les autres, on y va progressivement. Mais voilà, on a deux ans. » [OF- Etude de cas A10]

Le profil « métier » du formateur peut constituer un frein. Lorsque des formateurs disposant d'une expérience professionnelle dans le domaine sont privilégiés, la capacité de l'OF à renouveler ses pratiques formatives est parfois freinée. Les formateurs sont dans certains cas des « spécialistes du métier » visé mais n'ont pas systématiquement de compétences approfondies en matière d'ingénierie pédagogique et de formation. L'évolution de leurs pratiques peut alors représenter une marche élevée à franchir.

>>> Pour un organisme de formation, sa plus-value repose selon lui sur l'expertise métiers de ses formateurs. Mais sa capacité à faire évoluer ses pratiques nécessite une montée en compétences de ses équipes. (Etude de cas A3)

Par exemple, un OF formant au TFP APS mobilise exclusivement des formateurs ayant une expérience dans le métier, et estime que c'est ce qui permet une réelle qualité de la formation.

« Notre force encore une fois-- J'ai la fierté d'avoir cinq formateurs qui sont issus du monde professionnel, qui maîtrisent très bien le métier. Avant de maîtriser la formation, il faut maîtriser le métier avec la pratique, parce que c'est un métier qui est technique, certes, mais qui impose un savoir-être qui est difficilement assimilable parce qu'on est formateur sans expérience. Nous, la plus-value est vraiment là sur l'expérience du fait qu'on a construit les scénarios ou les choses en fonction de la réalité de ce qui les attendait. Je dirais que c'est là notre plus-value. [...] Encore une fois, lorsque vous avez affaire à des gens qui ont été sur le terrain et qui ont une expérience dans--Je dirais avec cette expérience sur le terrain, ils ont pris des fonctions, ils ont eu l'assimilation de tout ce qu'il fallait en complément des formations faites à côté » [OF- Etude de cas A3]

Pour autant, l'OF a conscience que ses formateurs auraient besoin de monter en compétences sur certains aspects, pour pouvoir faire évoluer leurs pratiques formatives.

« Je sais que certains de mes formateurs auraient besoin de faire une petite formation d'ingénierie pour être en capacité de développer, voire même d'innover justement, sur ça. [...] Après, je pense que ça leur ferait un peu de bien parce que Ils ont tous été agents de sécurité, chefs de poste, chefs de piste, chefs de sites, voire même en cadre. Ils ont certes une grosse expérience sur ça, mais très peu de formation en matière de formation de formateurs en ingénierie. Ils ont les compétences requises à faire ce qu'ils font. Malheureusement, ça s'arrête à ça. Je pense qu'effectivement, s'il y avait une chose à travailler, ça serait de les amener à la compétence pour être vraiment performant sur l'aspect pédagogique. » [OF-Etude de cas A3]

Dans certains cas, **la mobilisation de formateurs externes peut contribuer à compliquer l'appropriation commune d'outils et de pratiques formatives.**

>>> Un OF rencontrant de multiples freins dans sa démarche de transformation digitale (Etude de cas A2)

Cet OF a engagé une dynamique de transformation digitale, soutenue par le financeur qui met à sa disposition des ressources d'accompagnement. Pour autant, cette dynamique bute sur plusieurs écueils.

Les premiers freins sont d'ordre économique par rapport au coût de la digitalisation. Le développement du digital suppose des transformations des pratiques des intervenants, et bute parfois sur des écueils culturels chez les formateurs ou des difficultés pratiques quand un équipement ne peut être utilisé en même temps que par une fraction des stagiaires (exemple du casque digital).

Cette hypothèse est d'autant plus vraie pour l'équipe de vacataires, professionnels, qui interviennent dans cette formation mais dont la formation n'est pas le métier initial. Ces personnes ont des compétences pour montrer leurs gestes professionnels (ce qui est intégré dans le référentiel), mais l'intégration des pédagogies digitales n'a qu'une place mineure dans la formation qui leur est dispensée.

1.3.3 Une certaine taille critique de l'organisme de formation est favorable au dégagement de capacités d'investissement dans de nouvelles logiques formatives, mais ne suffit pas toujours

La taille critique des OF (mesurée en effectifs ou en niveau d'activité) apparaît de manière générale comme un atout, qui leur permet plus aisément de **dégager des moyens humains, techniques ou financiers d'investissement** pour développer de nouvelles pratiques et logiques formatives, pour se positionner sur certains marchés, pour disposer d'une taille critique d'activité offrant plus de possibilité de déployer certaines logiques formatives.

L'investissement dans de nouveaux équipements et ingénieries représente **un coût marginal plus accessible pour des structures de grande taille**. Lorsque l'organisme est constitué en réseau, a plusieurs sites, cela permet aussi de **mutualiser ces investissements**. Cette possibilité de mutualisation est d'autant plus favorable que certaines logiques formatives nécessitent un niveau d'investissement exigeant.

« On a beaucoup investi avec l'appui de financements de la Région sur les AMI d'appui à la digitalisation : il y a eu de gros investissements en termes de moyens humains. Mais on pouvait le faire car on a plusieurs sites et l'investissement est ensuite rentabilisé grâce à la mutualisation, au partage des ressources et des investissements entre les différents sites. Ce n'est pas forcément possible dans un petit organisme. » [Etude de cas B3 – OF]

A titre d'exemple, un OF faisant parti d'un grand réseau national et couvrant de nombreux domaines de formation, a pu créer une plateforme et des contenus de formations digitalisés pour une formation proche du TFP APS, et qu'il souhaiterait mobiliser sur celle-ci. (Etude de cas A4)

La taille critique des OF est également souvent mentionnée, par les acheteurs comme par les OF, comme un élément favorable **pour se positionner sur des marchés publics**. Grâce à leurs capacités (en moyens humains) plus importantes, les OF de grande taille peuvent se mobiliser plus aisément sur une réponse à un marché, puis sur sa mise en œuvre. D'après certains acheteurs, ces OF sont surtout

davantage professionnalisés pour répondre à ce type d'exercice, tandis que les petits OF pourraient être découragés.

« Moi, j'ai l'impression que maintenant, il y a quand même deux organismes qui répondent essentiellement sur la majorité des lots et qu'il y a peut-être des petits organismes locaux spécifiques qui travaillaient bien, mais qu'on voit un peu moins et c'est dommage. (...) je pense qu'effectivement les modalités sont très lourdes et c'est chronophage de répondre à un marché, j'en ai bien conscience. J'ai peur qu'on aille effectivement vers une concentration de plus en plus forte d'organismes, que ce soit les gros organismes qui répondent, au détriment de plus petits » [Etude de cas A6 - acheteur].

« Parce que le fait qu'on soit un gros organisme de formation, on peut répondre à plus de choses. On a la possibilité de faire beaucoup plus de choses. (...) notre palette de possible est très large. On peut faire du tertiaire, on peut faire de la vente, on peut faire du numérique, on peut faire de l'industrie, de l'automobile, du bâtiment, du sanitaire et social, des langues, des remises à niveau, de l'insertion. On a un champ des possibles qui est important, et quand dans un marché, il y a un nouveau produit, bien souvent, on a la possibilité d'y répondre. Par exemple, là, on a répondu sur de l'usinage et de l'électricité qu'il n'y avait pas dans le marché précédent et on a été retenus. Parce qu'on a un établissement à [xxx] qui peut faire ce genre de choses. Donc voilà, la taille est importante. Après, sur l'organisation du travail au niveau des personnels, on essaie de jouer sur la mobilité professionnelle et la mobilité géographique. C'est vrai que si on était implantés que sur [xxx] ou implantés que sur [xxx], on aurait moins cette possibilité-là aussi. C'est-à-dire que si on perd une activité à [xxx], on peut peut-être en gagner une sur [xxx]. Et on a peut-être des compétences de gens qui peuvent aller travailler sur [xxx]. Et puis le fait d'être dans un réseau nous simplifie aussi la mise en place » [Etude de cas A6 - OF].

Souvent liée à la taille des OF, **leur organisation interne, et la segmentation des services qui en découle, peut s'avérer plus ou moins facilitante.**

Dans les petits organismes de formation, la polyvalence est souvent la règle avec un dirigeant qui occupe une variété de fonctions couvrant le pilotage de la structure, le développement commercial et une partie de l'investissement en ingénierie pédagogique.

Une taille plus importante se traduit souvent par une organisation en services (pédagogique, administratif, etc.) selon une spécialisation plus ou moins marquée avec un service *sourcing* et admission, un service administratif, une équipe pédagogique, elle-même composée de formateurs, d'ingénieurs pédagogiques, de personnes en charges du suivi pédagogique...

L'appartenance à un réseau va généralement de pair avec de tels schémas d'organisation spécialisée, le réseau permettant en outre de mutualiser certains outils et pratiques, voire certaines fonctions. Par exemple, au sein d'un réseau national très implanté géographiquement, l'utilisation d'un modèle défini au niveau national et la mise en commun des fonctions supports permet une optimisation des ressources financières à la disposition de l'organisme, qui atténue et limite la dépendance directe aux ventes et aux prises en charge financières. (Etude de cas A7)

Revers de la médaille, la **segmentation des services peut aussi produire des cloisonnements, des difficultés à communiquer entre les différentes fonctions**, et conduire à un **manque d'agilité pesant négativement sur l'adaptation des logiques formatives**. De petits OF peuvent ainsi être avantagés lorsqu'il s'agit de déployer de manière réactive une nouvelle solution. Certains interlocuteurs acheteurs (étude de cas A6), citent des exemples de gros OF disposant de moyens financiers et de ressources importantes en ingénierie pédagogique qui rencontrent davantage de difficulté que les petits à s'adapter à de nouvelles exigences, la taille devenant un handicap par rapport à l'agilité nécessaire.

« Je pense que les difficultés sont différentes en fonction des structures. Les gros organismes de formation institutionnels, comme [xxx] ou comme le [xxx] en l'occurrence, ont beaucoup plus de difficultés. Ils ont à la fois des atouts parce qu'ils ont des grosses structures et qu'ils ont des ressources. Ils ont plus de ressources, je pense, pour aller sur l'innovation que des petites structures qui sont dans l'activité en permanence et qui n'ont pas forcément de ressources humaines pour réfléchir à toutes ces problématiques-là, mais les grosses structures sont aussi celles qui bougent le moins facilement. Donc nous, par exemple, quand on va commander quelque chose de spécifique sur de l'innovation pédagogique, ce sont des grosses structures qui vont avoir le plus de mal à répondre à notre commande si ce n'est pas quelque chose qu'elles ont déjà mis en pratique. Je pense qu'il y a cette distinction là à faire aussi par rapport aux organismes de formation. » [Etude de cas A6- acheteur]

Au final, en lien avec ce critère de taille de la structure ou de son niveau d'activité, **plusieurs organismes de formation peuvent proposer des formations relativement différentes en réponse à un même cahier des charges.**

>>> Pour une même formation au TP DWWM, deux OF aux caractéristiques opposées proposent des parcours très différents (étude de cas B2)

Le premier OF est géré par une seule personne qui n'emploie pas de salariés, et fait exclusivement appel à des intervenants externes (chefs d'entreprise dans le domaine de la formation). Il réalise une session d'une vingtaine de stagiaires par an. Les parcours proposés ne peuvent être adaptés, tant dans le rythme et la durée, que dans le contenu, aux attentes et besoins des stagiaires. La formation se déroule principalement en distanciel et en synchrone.

Le second OF est plus grand et se compose d'une centaine de salariés, dont une majorité de formateurs, mais aussi des tuteurs, et ingénieurs pédagogiques. La taille de l'OF et sa structuration lui permettent de réaliser une session par mois auprès d'un nombre importants de stagiaires. La formation peut être arrêtée à tout moment par le stagiaire, qui peut ensuite la reprendre sur une prochaine session. L'OF mobilise également une diversité d'outils, organise les parcours via des temps en synchrone et en asynchrone, mise également sur la coopération entre stagiaires, et propose un suivi des stagiaires via la mobilisation de personnes dédiées (les tuteurs).

Ici, la taille du second OF lui permet d'accompagner un volume de stagiaires plus important, ce qui facilite la mise en œuvre de certaines logiques formatives, telles que les entrées/ sorties permanentes, la modularisation.

1.3.4 La situation économique de l'OF pèse dans le choix d'investir dans le développement de nouvelles logiques formatives

La situation économique de l'organisme de formation, tant au niveau de sa santé financière que de son modèle économique, influent sur les capacités et les décisions de l'OF d'investir dans le développement de nouvelles logiques formatives.

Une situation financière fragile joue évidemment défavorablement sur sa capacité d'investissement. Outre le niveau de chiffre d'affaires et de rentabilité, la fragilité du modèle économique peut résulter d'**une visibilité particulièrement limitée sur les évolutions du marché et de la nécessité d'opérer des choix stratégiques à de nombreux niveaux simultanément.**

Le secteur de la formation professionnelle est touché par les impacts encore nombreux et durables de la réforme de 2018, le contexte de crise sanitaire, un contexte technologique en pleine mutations avec

la digitalisation... Ces mutations touchent plus ou moins directement chaque OF, selon son positionnement, en matière :

- De domaines d'intervention
- De marché et de canaux de financement
- De segments d'activité (formations interentreprises, intra-entreprises, etc.) ;
- De publics ciblés (salariés, demandeurs d'emploi, particuliers, jeunes en formation initiale).

Les modèles économiques sont très variés. **La typologie et la variété des marchés sur lesquels se positionne l'OF a des incidences directes sur sa dépendances aux pratiques d'achat et de financement concernés.**

Dans une étude de cas (A3), le chiffre d'affaires de l'OF repose ainsi en très grande majorité sur un seul financeur (l'OPCO de la branche). Il est alors dans l'obligation de respecter a minima les exigences portées par ce dernier.

A l'inverse, dans une autre étude de cas (B2), l'OF intervient auprès d'une diversité de financeurs (AT PRO, Pôle Emploi, OPCO, ...) créant une faible dépendance auprès d'un seul financeur. En revanche, cela peut conduire à une multiplication des exigences sur une même session, selon les financements mobilisés pour chaque stagiaire.

Par nature incertain et risqué, l'investissement conduit l'OF à arbitrer entre le coût de la pratique ou logique formative à investir et les bénéfices attendus, qui vont s'apprécier en considérant les perspectives de retours sur investissement à court et à moyen terme.

L'investissement est d'autant plus facilement consenti que le besoin peut être rattaché à un intérêt durable de l'organisme de formation, et non pas lié aux exigences ponctuelles d'un acheteur.

Les choix de l'OF en matière d'investissement sur de nouvelles pratiques et logiques formatives est ainsi étroitement lié à **sa perception de l'évolution durable des besoins de formation et des attentes des financeurs et acheteurs, et au niveau de prise de conscience de la nécessité de faire évoluer ses pratiques et son modèle.**

Les OF qui font le choix d'investir dans de nouvelles logiques formatives (c'est le cas souvent pour la formation à distance) considèrent que cet investissement est décisif pour maintenir ou renforcer leur positionnement concurrentiel.

« Jusqu'à récemment, on ne faisait pas de formation à distance. À part quand c'est obligé, quand on nous confine. Mais tout doucement, c'est ce qu'on va être amené à faire. De toute façon pour être compétitif, je pense, sur le prochain appel d'offres, il va falloir proposer une partie à distance. » [OF-Etude de cas A10]

D'après le témoignage d'un financeur, les OF ne sont pas encore tous conscients du besoin de faire évoluer leurs pratiques formatives pour pouvoir maintenir leur activité de formation :

« Aujourd'hui, je dirais qu'un organisme de formation, il va être plutôt frileux. Nous, on serait prêts à avoir des choses un peu originales, etc. L'organisme, il ne proposera rien de très original. Il y a des organismes qui se sentent très vite mortels, et il y a ceux qui se sentent immortels. Et les immortels, vous voyez, ils ne vont pas bouger énormément. Les mortels, ils vont bouger. Voilà, ceux qui se sentent mortels, ils vont bouger. Et récemment, j'ai vu un organisme de formation, il avait déployé la digitalisation de la formation, l'individualisation des parcours, sans qu'on ait transformé, nous, notre commande. Mais lui, il a bien senti qu'il avait intérêt un peu à bouger pour pouvoir rester toujours très en avant, et il avait vraiment pris les devants. Tous les organismes ne sont pas comme lui. Donc, il y en a qui y arrivent. Et cet organisme-là ne l'avait pas automatiquement fait valoir dans sa réponse. Voilà, il y a la réponse un

peu froide, et puis, dans la mise en œuvre, les organismes adaptent aussi les choses aux situations. Je pense que ce qui s'est passé, là, ce qui se passe depuis deux ans a boosté un certain nombre d'organismes. Ça les a obligés vraiment à accélérer certains mouvements qu'ils n'avaient pas du tout envisagés dans ce calendrier-là » [Conseil Régional – Etude de cas A2]

2. L'influence sur les logiques formatives des pratiques d'achat et de financement

2.1 En amont de l'achat, la place donnée aux logiques formatives dans le cadrage de la demande de formation

Problématique générale : Comment le cadrage de la prestation de formation, en amont de l'achat, prend-il en compte les logiques formatives comme composante du besoin de formation adressé à l'OF ? Quelles sont les attentes en la matière ? Dans quelle mesure les orientations et les choix de l'acheteur, à ce stade du processus d'achat, déterminent-ils les logiques formatives qui devront ou pourront être mises en œuvre ?

2.1.1 Un consensus existe sur l'intérêt de recourir à des pédagogies actives et à des mises en situation et d'exploiter pédagogiquement les dynamiques de groupe

Au travers des études de cas réalisées, il est constaté qu'un **fort consensus des acheteurs et des financeurs existe pour la mise en œuvre de certaines logiques formatives** :

- Mobilisation de **pédagogies actives** (observation des gestes professionnels, apprentissage par projet...);
- Recours à des mises en situation, **ancrage dans le travail**, stages d'application en entreprise (mise en situation sur des plateaux techniques, contextualisation des contenus de formation via des boîtes de mises en situation portant sur des thématiques diverses et rattachées à des métiers...);
- Exploitation de la **dynamique de groupe** (homogénéité des groupes de stagiaires, projets collectifs, entraide entre stagiaires, approche par le jeu, exercices pratiques pour mettre en dynamique les apprenants par rapport à des cas concrets.

Le déploiement de ces logiques est **bien approprié par les organismes de formation**, qui les ont intériorisées et s'attachent à les retranscrire dans leurs offres de formation.

Plusieurs **facteurs expliquent ce bon niveau d'appropriation**. D'une part ils les considèrent comme **pertinents pédagogiquement** (souvent relevant de leur ADN d'OF) et accessibles du point de vue des ingénieries de formation et de leur financement.

D'autre part elles ont souvent pu se développer dans un contexte où **les exigences des acheteurs et financeurs sont le plus souvent à la fois larges et peu prescriptives** sur ces points, les OF une pouvant prendre appui sur leur expertise pour définir concrètement la façon dont ces logiques formatives doivent être mises en œuvre.

Plusieurs cas étudiés montrent l'importance que l'acheteur et le financeur prennent le soin de **bien peser et restreindre leurs exigences en termes de modèle pédagogique** pour ne pas brider les prestataires,

et se posent la question **du degré de latitude effectivement laissé aux prestataires** quant au choix et au design des approches pédagogiques pertinentes.

>>> Une illustration des exigences en termes d'innovation, avec une liberté laissée au prestataire quant aux modalités pédagogiques (étude de cas A8)

La Grande Ecole du Numérique vise l'adéquation de la pédagogie au public formé et incite au développement des pédagogies actives, mais aucune exigence n'est posée quant aux modalités pédagogiques. En d'autres termes, les formations bénéficiant de la labellisation doivent être dispensées de façon innovante, peu important les modalités déployées (distanciel, hybridation, apprentissage par projet, apprentissage par les pairs...).

« Les modalités pédagogiques, pour moi, c'est déjà réglé. Elles sont déjà sélectionnées par la sélection des formations. Je ne vais pas en parler maintenant alors que j'ai déjà sélectionné ma formation. Normalement, on ne devrait pas avoir au sein du réseau label GEN, et je pense qu'on ne l'a pas et si on l'a c'est que le comité de sélection des formations labellisées a fait une erreur, on ne devrait pas avoir des formations qui proposent des approches pédagogiques qui ne sont pas adaptées au public que nous ciblons. Parce que c'est un signe d'échec. De toute façon, vous n'allez pas mettre quelqu'un qui en décrochage pour certains ou qui est en rupture par rapport au monde du travail ou de l'entrepreneuriat, assis devant sa table avec des slides ou je ne sais pas, ou quelqu'un qui parle et qui parle et qui parle pendant des heures. Il faut l'engager. Il faut lui faire faire des choses. Il faut l'impliquer, lui susciter l'envie, garder la motivation. Donc pour moi, ce travail-là il est fait avant. Le réseau label GEN est un réseau qui, normalement, a déjà réglé la question de la pédagogie » [Etude de cas A8 - Financeur].

Des nuances peuvent néanmoins être rencontrées, lorsque les acheteurs et financeurs ont des attentes particulièrement exigeants : mise en place d'actions de formation en situation de travail, de pédagogies particulièrement innovantes, telle que la pédagogie inversée par exemple. Ces niveaux d'exigence conduisent à une sélectivité accrue :

« On demande de nous proposer quelque chose d'un peu innovant sans avoir forcément d'idées arrêtées. Par expérience, j'ai vu qu'il y a des endroits où ça va être facile, par exemple, de proposer de l'AFEST parce que l'organisme de formation connaît bien, qu'ils l'ont déjà fait, qu'ils ont un réseau qui est plus facile à aborder, d'autres pas du tout. Maintenant les OF qui sont encore à l'ancienne où c'est salle de classe, tout ça, ce ne sont pas forcément eux qui vont être retenus. C'est un critère, même si ce n'est pas toujours écrit malgré tout. On demande qu'il y ait le moyen de mettre en pratique, de simuler des mises en situation. Un OF qui est un petit peu à la traîne, on le repère vite. C'est aux OF de proposer, d'être une force de proposition. Ceux qui ne le sont pas ne vont pas forcément avoir une bonne note ». [Etude de cas A12 - Financeur]

2.1.2 L'ambition très partagée d'une d'individualisation des parcours de formation masque une grande variété de conceptions, d'exigences et de contraintes à intégrer par les prestataires

L'individualisation des parcours est une ambition partagée par les acheteurs, les financeurs et les prestataires, qui tous s'en réclament. Mais derrière ce consensus apparent on relève en fait une grande variété de conceptions et d'attentes, dont les contours sont définis de manière plus ou moins précise, homogène et exigeante.

A minima, une **personnalisation de la relation d'accompagnement pédagogique** est attendue : l'individualisation revient à prévoir dans le parcours des étapes de relation pédagogique personnalisée entre formateur et apprenant.

Les exigences de l'acheteur sont parfois exprimées **de manière très générale** sur la capacité des prestataires de formation à proposer aux stagiaires des « **parcours adaptés, linéaires et fluides** ». A ce titre, l'ingénierie de parcours et la logique de parcours « individualisés et sans couture » sont au centre des exigences portées par l'acheteur auprès de l'OF **sans que les modalités et le degré d'adaptation de la formation - et la nature des freins à lever** - ne soient forcément abordés.

Souvent, l'attente porte sur la **possibilité de moduler le contenu et la durée du parcours** (études de cas A7, 10, B1, B2). La politique de financement s'inscrit aussi dans cette logique, mais parallèlement l'adaptation des parcours (notamment de la durée) répond aussi à la volonté de financer ce qui est nécessaire uniquement. La réponse produite par l'organisme est analysée par le financeur au regard du bilan de positionnement qu'il a réalisé auprès de la personne et de sa réponse en matière d'adaptation et d'individualisation de la formation. Il s'agit de s'assurer que l'opérateur propose une formation adaptée aux besoins et acquis de la personne, évalués à partir du positionnement. Dans ce cas, le financeur peut préconiser des ajustements du parcours.

>>> **Le cas de Transitions Pro : une prise en charge calée sur l'individualisation (étude de cas B2)**

Au-delà des trois principaux critères d'analyse des projets appliqués par Transitions Pro (pertinence du projet professionnel, pertinence de la formation et des propositions faites par l'organisme, perspectives d'emploi), la réponse et le financement est analysée au regard du **bilan de positionnement** réalisé auprès de la personne et de **sa réponse en matière d'adaptation et d'individualisation de la formation**.

« Sur ce bilan de positionnement préalable, il y a un référentiel de la formation qui est donné, donc les heures théoriques, les heures de stage qui sont donc préconisées. En fonction de ce bilan de positionnement, ces heures sont soit augmentées, soit diminuées. C'est à partir de ce bilan de positionnement préalable que Transitions Pro va pouvoir calculer la prise en charge salaire et la prise en charge coût de formation de la demande de financement » [Etude de cas B2 - Financeur].

« Ce travail d'individualisation, il peut être fait [...]. Donc, ce qui n'a pas pu être fait en amont du dossier, on va le reprendre une fois que le dossier est déposé pour voir si on peut encore agir, c'est-à-dire si on se rend compte que la personne aurait pu bénéficier d'une réduction de parcours, parce que son profil de formation et son parcours professionnel amènent effectivement à pouvoir préconiser certaines réductions. Voilà, donc il y a tout un travail d'ingénierie qui va aussi se faire, et qui est donc fait par nos chargés d'ingénierie de parcours et d'instruction » [Etude de cas B2 - Financeur].

Les attentes d'individualisation peuvent également porter sur des attentes de **calendriers d'entrée et sortie à la carte**, au travers de l'obligation, pour les organismes de formation, d'organiser des entrées et sorties permanentes. C'est le cas par exemple dans des parcours « XXX » mis en œuvre par la Région dans le cadre du Service Public Régional de Formation (SPRF) Compétences Clés (étude de cas A10).

Des **réserves ou des nuances sont souvent émises** concernant ces attentes relatives aux entrées et sorties permanentes :

- La possibilité de calendriers personnalisés est souvent perçue par les acheteurs (comme les prestataires) comme un horizon souhaitable mais particulièrement contraignant du point de vue du modèle organisationnel et économique des formations, et qui requiert à ce titre des précautions particulières,
- Ce point de vue n'est pas partagé par l'ensemble des prestataires : certains expliquent pratiquer les entrées/sorties permanentes depuis très longtemps et ne semblent pas le vivre comme une contrainte bien qu'ils reconnaissent que « *ce n'est pas quelque chose de facile* » et que cela nécessite une importante capacité d'adaptation de l'organisme et des équipes pédagogiques et administratives,

- L'exigence d'entrées/sorties permanentes peut limiter les prestataires dans le développement de partenariats avec d'autres organismes ou avec des entreprises. Est notamment mise en avant l'impossibilité d'imposer des entrées-sorties permanentes aux organismes partenaires mettant à disposition des plateaux techniques et soumis à une forte demande dans ce domaine.

Certains acheteurs ont ainsi intégré que cette exigence est difficilement soutenable pour le modèle économique des organismes de formation. Parallèlement, des incitations sont adressées aux prestataires (« L'utilisation combinée de la dynamique de groupe et la construction d'un parcours individualisé et personnalisé pour chaque stagiaire doit être recherchée »). Il ne s'agit pas d'une individualisation des parcours permettant une réduction de leur durée, mais d'une individualisation de l'accompagnement du stagiaire pendant sa formation, tout en laissant la démarche pédagogique, les méthodes, modèles et outils mis en œuvre au choix des prestataires.

Les demandes d'individualisation sont ainsi très répandues, mais **le consensus apparent masque une grande variété d'attentes**, plus ou moins précises et cohérentes entre elles et avec les schémas de rémunération, notamment sur la durée des parcours, les entrées et sorties permanentes. L'attente d'individualisation telle qu'elle est aujourd'hui exprimée par les acheteurs et les financeurs s'apparente beaucoup à une « ambition valise », autour de laquelle **des malentendus peuvent se produire entre acheteurs et prestataires de formation**. Par ailleurs, la volonté d'amplifier les possibilités d'entrées et sorties permanentes implique un effort important d'adaptation pour les organismes de formation, tout en butant sur des écueils d'organisation interne et de partenariat, et des difficultés de financement (selon la composition des groupes).

2.1.3 La formation à distance préoccupe beaucoup les acheteurs et financeurs, qui l'appréhendent de manière très variable et souvent imprécise

La formation à distance est très présente parmi les préoccupations des acheteurs et financeurs. On constate d'ailleurs qu'il existe un **grand éventail de représentations sur l'intérêt et les menaces de la formation à distance**, d'où des attentes très contrastées.

Ainsi, le distanciel peut, selon les cas, être :

- **Exigé, souhaité (A11)**, rendu **possible** ou au contraire **proscrit (A5)** (dans le cahier des charges du marché)
- Plus ou moins précisément **ciblé et délimité** (limitation du recours au distanciel sur certaines certifications, encadré de manière plus générale sur l'ensemble des actions financées par une région, avec fixation d'un pourcentage maximal de la durée de la formation) **(A9, B3)**
- Objet **d'attentes**, de **méfiance** ou de **réticences (A9, B5)**.

La diversité des arguments révèle **l'absence de consensus sur les objectifs, l'intérêt et les limites ou les risques du distanciel**.

Ces arguments peuvent être de **nature pédagogique**. Du point de vue des prestataires, l'hybridation des formations est souvent citée comme un modèle à privilégier (en adaptant l'approche au contexte : objet de la formation, publics...) pour **favoriser une adaptation des contenus et du rythme des parcours en exploitant la souplesse permise par le digital** pour l'articulation du présentiel et du distanciel, du synchrone et de l'asynchrone. Mais la pertinence des modalités pédagogiques distancielles est souvent discutée selon la typologie des publics (cf. section 1.2.2). Certains acheteurs souhaitent par exemple que l'organisme de formation familiarise le public au digital, sans avoir recours au distanciel non accompagné, car le travail en autonomie totale n'est pas autorisé.

Un autre argument mis en avant est l'**amélioration de la couverture géographique et de l'accessibilité des formations**, le format distanciel permettant de proposer la formation sur l'ensemble du territoire, voire à l'étranger (B2).

La digitalisation peut également être perçue comme un **moyen de réaliser des économies dans le déploiement de la prestation**. Cette hypothèse alimente **des divergences de perception entre acheteur et prestataire**, qui envisagent l'intérêt de l'autre partie et le risque de dérive associée :

- Du point de vue du financeur, la crainte que le prestataire ait recours au distanciel uniquement pour diminuer les coûts pédagogiques de l'action, avec le risque de dégrader sa qualité pédagogique,
- Du point de vue du prestataire, la crainte que l'acheteur ait recours au distanciel pour exiger une baisse des coûts, alors que la digitalisation n'est pas nécessairement une économie.

Par ailleurs, il peut exister une **confusion entre formation à distance et formation digitale** (mobilisant des outils numériques). Certains prestataires peuvent dans ce cadre s'autocensurer sur l'utilisation de tels outils alors même que le marché le permet.

>>> Des interprétations parfois erronées des attentes des financeurs, avec un impact négatif sur la qualité de la formation (étude de cas B3)

La mauvaise compréhension par les prestataires des attentes des financeurs en matière de formation à distance peut conduire à une dégradation de la qualité des formations proposées.

"Donc, on avait commencé à faire de l'hybridation en quelque sorte, mais c'était quelque chose... Je ne sais pas si vous l'avez vu : « Vous pouvez mettre à distance 30 % des heures en centre. Vous pouvez les organiser à distance ». On s'est aperçu que certains organismes, ils ont traduit « formation égale autoformation ». Et on a toujours une discussion, un organisme qui va dire : « Ah oui, tiens, je vais renvoyer le stagiaire chez lui, et puis je vais lui demander de faire des choses. » Sans qu'il y ait automatiquement du synchrone. Alors, parfois ils font du synchrone, parfois ils n'en font pas. Sur la consultation en cours, là, on a clarifié ces notions d'hybridation, d'autoformation parce que, voilà, il y avait des choses qui se faisaient, mais qui ne se disaient pas." [Étude de cas B3 - Financeur]

Ainsi, une certaine **confusion existe entre formation digitale, formation à distance et autoformation**, qui démontre **l'intérêt pour les acheteurs, financeurs et prestataires de disposer non seulement de définitions communes**, mais aussi de **repères partagés s'agissant des « bonnes pratiques » de recours** au distanciel au regard des caractéristiques de la formation et du public.

2.1.4 Dans certains cas, le financement de modules additionnels permet à l'acheteur de diversifier et d'assouplir les logiques formatives très contraintes de certaines certifications

Le financement de modules additionnels est pratiqué par certains financeurs pour **assouplir les capacités d'individualisation des parcours et d'ajustement des logiques formatives**.

Les modules additionnels peuvent porter sur des compétences transverses, le développement des compétences digitales, prendre la forme d'ateliers techniques de recherche d'emploi...

Dans les études de cas réalisées, cette tendance s'observe particulièrement chez les financeurs pour les commandes sur le titre à finalité professionnelle d'Agent de prévention et de sécurité (Conseils régionaux et OPCO, dans le cadre des préparations opérationnelles à l'emploi collectives – POEC), alors même que le référentiel de certification et le cahier des charges d'agrément des organismes de

formation est particulièrement contraignant pour ce titre, laissant peu de marge de manœuvre pour adapter les logiques formatives.

Par ailleurs, Pôle Emploi inclut également dans ses commandes **des prestations complémentaires périphériques au parcours certifiant**, que les prestataires de formation sont tenus d'intégrer dans leur offre de services et d'assurer en complément du « cœur de la formation » certifiante :

- Le positionnement,
- De la remise à niveau,
- Du coaching,
- Des apports sur les techniques de recherche d'emploi.

>>> L'addition de modules à une formation certifiante : une voie pour optimiser les potentiels et développer les soft skills (étude de cas A1)

Une préparation opérationnelle à l'emploi collective (POEC) intitulée « Insertion par le sport » prévoit la formation aboutissant au titre à finalité professionnelle d'Agent de prévention et de sécurité et comprend d'autres modules qui permettent d'aller au-delà des contraintes liées au référentiel du titre et de l'assouplir. La formation constitue un parcours de 400 heures, destiné en priorité à un public très éloigné de l'emploi. Pour former ce public, un opérateur travaille sur l'optimisation du potentiel de la personne à partir d'activités sportives.

« Oui, alors c'est vrai que sur la partie métier, on n'intervient pas. Par contre, nous, on va travailler sur l'optimisation du potentiel de la personne. Donc, on va proposer des modules qui vont être du sport pour toute la partie remobilisation, connaissance de son corps, reprendre confiance en soi, surtout pour les personnes qui sont très éloignées de l'emploi, donc qui n'ont certainement jamais mis, jamais chaussé de baskets pour faire du sport, en tout cas. Donc, c'est du sport, c'est plutôt de l'activité physique. J'ai l'habitude de dire c'est de l'activité physique, c'est de l'individuel ensemble parce qu'on s'occupe vraiment de la personne. Elle a un programme détaillé parce qu'on n'a pas tous le même niveau sportif. Et il y a certaines personnes qui partent vraiment du bas de l'échelle et d'autres qui sont plus aguerries et qui ne se contentent pas de faire que des petits exercices. Ils ont besoin de plus. Donc nous, on veut faire vraiment un programme de formation très individuel par rapport à ça, par rapport à leur niveau » [Etude de cas A1 – Organisme de formation]

Cet accompagnement permet également de travailler sur les soft skills.

« Après, on s'est dit souvent les demandeurs d'emploi de très longue durée ou les jeunes qui ont très peu d'expérience. Ils ont du mal à argumenter leurs compétences qu'ils ont souvent mais ils n'ont absolument pas conscience de ces compétences douces. On va dire les fameux soft skills, donc on a mis des cours, beaucoup de savoir être, d'éloquence, de mises en situation, peu importe la mise en situation. Mais c'était très théâtral, on va dire, sur les comportements, comment on se comporte quand on est face à une situation donnée et comment je peux valoriser des compétences et comment je peux le dire quand je suis en job dating ou auprès de mes collègues, comment je peux me valoriser vraiment à travers des exercices qu'on leur fait faire ». [Etude de cas A1 – Organisme de formation]

>>> La possibilité d'ajout de modules complémentaires en cours de marché : une réponse à une demande de réactivité des entreprises (étude de cas A2)

Une région ouvre la possibilité aux OF d'ajouter des modules selon les besoins identifiés, en cours de marché. En pratique, cette souplesse a permis à l'organisme de formation d'enrichir le contenu du parcours, à partir de besoins qu'il avait identifiés et d'une demande de l'entreprise, cette demande pouvant évoluer en cours de formation.

« En 2018, quand on a répondu aux appels d'offres, certains de ces modules transverses étaient demandés explicitement par la Région. C'est le cas de la TRE. C'est le cas du numérique, par exemple. Et après, certaines ont été rajoutées par l'organisme de formation. Avec la Région, on propose et tout au long du marché, on peut proposer de rajouter un module parce qu'on voit qu'il y a une évolution au niveau des entreprises et que plus on va les rencontrer les entreprises, plus elles vont nous dire : là, par exemple, ça serait intéressant qu'ils travaillent plus ça, ça ou ça. Et c'est vrai que du coup on demande à la chargée de mission Région si on peut rajouter un module ou pas. Et si on a l'accord, effectivement, on est en capacité de rajouter ce module-là » [Etude de cas A2 – Organisme de formation]

2.1.5 Les prestataires regrettent souvent le manque de latitude que leur laissent les acheteurs pour adapter les logiques formatives

Le degré de latitude que laissent les acheteurs aux prestataires de formation pour déterminer les logiques formatives adaptées pour répondre au besoin constitue un point d'attention très fréquemment mis en avant par les prestataires.

Les acheteurs indiquent fréquemment être conscient de cet enjeu, et être attentifs à ne pas passer des commandes trop prescriptives s'agissant de l'ingénierie pédagogique. Pour ne pas enfermer l'approche pédagogique des prestataires de formation et ne pas contraindre sa capacité à proposer des solutions adaptées ou innovantes, leurs **exigences sont selon eux centrées sur les objectifs de la formation, l'adaptation des modalités aux besoins des publics ciblés** (études de cas A2, A9)

« Non, on n'impose aucune pratique pédagogique. On leur dit juste que la FOAD est une modalité envisageable et que l'AFEST ou les mises en pratique sont des modalités particulièrement intéressantes. Mais on n'impose rien. On estime que ce n'est pas la Région qui est compétente en matière de pédagogie, ce sont les formateurs au sein des organismes de formation et donc ce sont eux qui nous font des propositions pédagogiques. » [ENT 36 – acheteur]

Cette préoccupation est guidée à la fois par un principe de subsidiarité dans la relation d'achat, et la reconnaissance de l'expertise de l'OF, jugé comme étant le mieux placé pour décider de la pédagogie à mobiliser. Elle trouve aussi sa source dans la reconnaissance par certains commanditaires que la pédagogie n'est pas leur métier et qu'ils ne disposent pas des compétences leur permettant d'aller sur ce registre.

En matière d'achat d'actions collectives, la ligne de conduite consiste à bien peser et restreindre les attentes au minimum nécessaire, et le chemin est parfois étroit. **Pour les financeurs, il n'est pas toujours évident de trouver « le bon dosage »** entre leurs attentes, notamment en termes de qualité ou d'exigences de service public, et l'intérêt de laisser la main aux prestataires pour sélectionner les logiques formatives les plus adaptées, voire parfois la volonté de favoriser les innovations. Ce juste équilibre suppose de ne pas cadrer la commande de manière excessive, mais interroge la possibilité de faire émerger des offres de qualité.

>>> Une illustration des difficultés d'une Région à faire évoluer la qualité des offres en étant peu prescriptif (étude de cas B3)

En tant qu'acheteur et financeur, la Région exprime l'intention de ne pas enfermer l'approche pédagogique des OF et de ne pas brider leur capacité de proposition sur ce registre. Dans ce contexte, la Région exprime des attentes générales : relativement nombreuses, elles mettent l'accent sur l'attente d'individualisation des parcours, mais ne sont que peu prescriptrices en effet concernant les pratiques et logiques formatives. Pour autant, ce positionnement ne contribue pas toujours à faire émerger des offres différenciées et l'acheteur se questionne.

« On est toujours en questionnement. Quand on élabore un cahier des charges, c'est jusqu'où on va dans l'expression de nos attentes. Parce qu'à la fin, il faut quand même qu'on puisse sélectionner des organismes. Plus on écrit, comme c'est une instruction à froid, plus l'organisme a tendance à se conformer à ce qu'on a écrit. Vous voyez ? Voilà, on va avoir des réponses un peu standardisées. Voilà, donc c'est toujours un équilibre à trouver entre ce que je dis, mais ce que je ne dis pas trop, pour voir ce que l'organisme peut me proposer ». [Etude de cas B3 – Financeur]

La perception des prestataires de formation contraste assez fortement avec ce discours mesuré des acheteurs. Les OF regrettent fréquemment **des exigences qu'ils estiment beaucoup trop prescriptives et dont ils peuvent être amenés à contester le bien-fondé** au regard des enjeux pédagogiques spécifiques de la formation par exemple sur le 100% présentiel imposé, sur la formation multimodale, l'obligation d'entrées/sorties permanentes, sur les exigences de contextualisation, sur la digitalisation ...

>>> Un exemple de l'écart des perceptions entre acheteurs et prestataires (étude de cas B3)

Dans ce cas où le Conseil régional considère avoir bien ciblé et restreint ses exigences, le vécu du prestataire de formation est toute autre. Ce qui peut sembler souple pour le financeur peut ainsi être perçu comme très rigide par le prestataire, notamment dans le cadre des contrôles réalisés.

« En termes d'innovation pédagogique, j'ai le sentiment que nos cahiers des charges ouvrent assez la porte et sont assez souples sur les modalités pédagogiques. » [Etude de cas B3 – Financeur]

« En fait, c'est très rigide et ils contrôlent tout. Par exemple, pour le portefeuille de compétences des stagiaires, on avait indiqué dans la réponse au marché qu'il serait édité à partir de l'extranet qui allait être développé. Au final, l'édition du portefeuille n'était pas rattachée à l'extranet mais à un tableur Excel. On a eu un contrôle de la Région : ils ont dit que ce n'était pas conforme à ce à quoi on s'était engagé ! Pareil, si on dit qu'on a 15 ordinateurs pour 60 parcours, il faut les 15 au moment du contrôle. Donc maintenant, on fait des relectures de la réponse à l'AO pour être le plus vague possible : pour éviter d'être en difficulté au moment d'un contrôle, on essaie de s'engager sur le moins de choses possibles... Et c'est complètement contre-productif. » [Etude de cas B3 – Organisme de formation]

Parmi les points critiques, la place prévue pour le distanciel est souvent un objet de divergence, les prestataires de formation revendiquant souvent plus de latitude dans le recours au distanciel, qui selon eux peut être à la fois adapté aux contenus à acquérir et aux interactions possibles avec les stagiaires, qui pourraient donner lieu à des interventions plus facilement individualisables en distanciel. Ces organismes questionnent la pertinence des exigences des certificateurs et de leurs représentations implicites sur ce qui conditionne la qualité d'une formation, son efficacité, l'implication du stagiaire s'agissant d'une formation à distance.

En matière d'entrées/sorties permanentes également, les attendus des acheteurs sont souvent jugés peu réalistes, générant à la fois de fortes incertitudes et des contraintes très fortes pour certaines

configurations pédagogiques et partenariales, avec des incidences fortes sur le modèle économique de la formation (cf. supra la section 2.1.2).

>>> Un exemple d'encadrement de la commande qui limite considérablement les possibilités de personnalisation des parcours (étude de cas A3)

Dans le cas d'une préparation opérationnelle à l'emploi collective (POEC) aboutissant au titre à finalité professionnelle d'Agent de prévention et de sécurité, l'encadrement par l'OPCO du prix et de la durée renforce le manque de marges de manœuvre pour proposer des pratiques formatives complémentaires. Au-delà des contraintes imposées par le référentiel de certification et l'agrément des prestataires, y compris au niveau de la durée, l'acheteur ne prévoit pas via la POEC d'heures supplémentaires qui pourraient permettre l'ajout de compléments de formation. L'organisme de formation regrette que l'OPCO ne prévoient pas de modalités de financements plus favorables qui permettraient d'ajouter des temps de formation complémentaires.

« C'est-à-dire qu'on n'a pas la liberté de venir adosser [avec le référentiel] des heures ou de venir mettre en complément des heures au-delà parce que malheureusement ça ne sera pas financé. Si on n'est pas financé, moi je ne peux pas le produire. Puisque que ça a un coût aussi ». [Etude de cas A3 – Financier]

2.1.6 Certains acheteurs et financeurs entendent favoriser le développement de nouvelles logiques formatives en permettant aux OF d'accéder à des dispositifs de soutien et d'accompagnement

Dans certains cas, **les financeurs incitent et aident les prestataires de formation à investir dans la transformation de leurs ingénieries pédagogiques.**

C'est tout particulièrement le cas de la **transformation digitale des formations**, pour laquelle l'épisode du confinement pendant la crise du Covid-19 a constitué un puissant facteur de sensibilisation et d'encouragement. Pour amplifier et faciliter la mutation des organismes, certaines Régions ont par exemple mis en place des programmes de soutien à la transformation digitale (souvent en lien avec le PIC et les Pactes régionaux). Plusieurs programmes d'appui reposent sur l'animation de démarches de professionnalisation et de mise en réseau inter-OF, et le co-financement de l'intervention de prestataires spécialisés qui peuvent conseiller et accompagner les organismes de formation dans leur processus de transformation digitale.

Ce type de politique régionale rencontre la volonté des prestataires (A2), qui ont une appréciation positive de cet accompagnement financé par un fonds mutualisé, qui permet notamment de financer des investissements qui ne sont pas pris en charge par d'autres financements.

A signaler également, les pratiques de la Grande Ecole du Numérique, qui procède **au versement d'une subvention d'amorçage** (propice au développement d'une action dont les modalités sont innovantes), en contrepartie du respect d'un critère en termes d'approche pédagogique : la formation doit reposer sur une pédagogie active, en prise avec les réalités « de terrain » et à même de limiter les risques de décrochage.

>>> L'accompagnement et la professionnalisation des prestataires : un accélérateur pour l'innovation pédagogique (étude de cas B3)

La mise en place d'actions d'accompagnement et de professionnalisation des prestataires de formation au développement de pratiques formatives innovantes ne fait pas débat. Pour les organismes comme

pour les financeurs, c'est un réel accélérateur en faveur de la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques.

« Alors nous, on essaie de pousser l'innovation, parce qu'à côté du marché, on a un dispositif d'appui à l'innovation, et donc on a des organismes qui nous font des propositions, et après, c'est vrai qu'ils vont s'en servir pour le réinjecter dans le marché. Voilà, donc on sait que ça va leur permettre de renforcer leur offre. Et puis, c'est à travers aussi de la démarche que l'on conduit grâce au PRIC, d'accompagnement des organismes de formation dans le cadre d'un plan de modernisation de l'appareil de formation où on accompagne carrément la structure, l'établissement, le centre de formation dans une démarche stratégique d'amélioration de son offre et de l'appareil de formation de façon générale. » [Etude de cas B3 – Financier]

« Alors on a répondu il y a maintenant un peu plus d'un an, à un appel à manifestation d'intérêt du Conseil régional sur la modernisation de l'appareil de formation. Nous avons été retenus. Dans le cadre de cet appel à manifestation d'intérêt, on est accompagné par un cabinet sur plusieurs volets. Le premier volet c'est sur l'évolution des métiers des formateurs. Donc là on travaille sur les représentations, sur toutes ces évolutions et ces transformations, c'est-à-dire comment on intègre la question de la digitalisation dans ses pratiques de formateur. Ensuite, ils ont été formés à ce qu'on appelle la granularisation. C'est-à-dire comment je peux digitaliser un cours en présentiel ? Quelle est la méthodologie ? Ils ont été formés à l'utilisation d'outils avec des logiciels. » [Etude de cas B3 – Organisme de formation]

Il résulte de ces politiques de soutien des financeurs des **capacités d'investissement et d'innovation renforcées chez les organismes de formation, notamment pour les structures les moins équipées ou disposant de capacités d'investissement moindres**. Les démarches d'investissement soutenues ne couvrent toutefois qu'imparfaitement les besoins, par leur ampleur et par leur périmètre qui ne comprend pas toujours le soutien à des **financements d'équipements**, lequel peut parfois représenter une barrière très élevée.

2.2 Le choix par l'acheteur et le financeur des modalités d'achat et des leviers de la rémunération de l'OF a des incidences sur les logiques formatives

Problématique générale : Comment les modalités d'achat privilégiées, les unités d'œuvre retenues pour rémunérer le prestataire, les options choisies pour dimensionner le marché et comparer les prix contribuent-elles à orienter, favoriser et contraindre les logiques formatives qui pourront être mises en œuvre dans les formations ?

2.2.1 Le canal privilégié pour l'achat collectif, qui détermine à la fois le mode de fixation du prix et la logique d'ajustement de l'offre et de la demande de formation, a des incidences sur les logiques formatives

Les organismes qui procèdent à un achat collectif de formations - sur fonds publics ou mutualisés - ont la **possibilité de recourir à différents canaux** (Marché public, SIEG, AMI et AAP, délégation de service

public)³, dont le choix a des incidences marquées sur les logiques formatives que peuvent déployer les organismes de formation.

Le recours à l'appel d'offre dans le cadre d'un marché public est le mode d'achat collectif le plus répandu.

Ce mode d'achat s'impose par défaut aux acheteurs, qui mobilisent d'autant plus facilement le marché public que l'enjeu de l'achat consiste à **solliciter des offres en partant d'une demande bien définie**, les comparer et les sélectionner par un croisement de plusieurs **critères de notation préétablis**, et compter sur le marché pour **déterminer le prix optimum de la prestation**.

Si les régions et Pôle emploi sont accoutumés au recours aux marchés publics, c'est moins le cas pour les OPCO, qui sont dans une phase d'appropriation et de montée en puissance de ce canal d'achat :

« On est soumis à la commande publique finalement depuis la dernière réforme, et donc la création des OPCO. Donc, c'est quelque chose qui est récent pour nous tous, donc on essaye de se mettre en conformité avec le code de la commande publique. Donc évidemment, ça ne se fait pas du jour au lendemain, et on y va progressivement. » [OPCO, étude de cas A3]

Ce canal est particulièrement adapté sur des prestations de formation relativement cadrées et standardisées, dans le cadre d'achats de volumes importants. Lorsque le marché fait l'objet d'une relance, alors le financement déjà accordé joue souvent un rôle d'étalon sur les propositions financières des prestataires de formation.

Le fait de procéder par l'appel d'offre a diverses incidences sur les logiques formatives proposées par les organismes de formation.

En premier lieu, l'exigence de maîtrise des exigences formelles de la réponse à des marchés publics constitue **un premier critère de sélection qui privilégie les structures en capacité d'y répondre** (souvent les plus gros organismes), au détriment de structures moins équipées pour le faire. Certains acheteurs et prestataires interrogés regrettent ainsi que les modalités de la commande publique des Régions, par leur niveau d'exigence, favorisent de gros organismes de formation « qui savent répondre aux appels d'offre » au détriment de plus petits qui peuvent être découragés et pour regretter que certains petits organismes proposant pourtant des prestations de qualité se trouvent ainsi écartés de l'achat collectif (étude de cas A6).

En deuxième lieu, le cadre concurrentiel du marché public apparaît **peu compatible avec les souhaits de certains acheteurs et financeurs d'encourager la mutualisation des innovations pédagogiques ou des bonnes pratiques** (étude de cas B6).

Enfin, le recours au marché public n'apparaît **pas forcément favorable à l'innovation**. Le recours au marché public se caractérise en effet par un encadrement très fort des échanges entre donneur d'ordre et prestataire : le processus d'ajustement entre la demande et l'offre de formation passe essentiellement par les canaux formels du cahier des charges et de la réponse adressée par prestataire, selon des modalités peu compatibles avec un processus d'innovation supposant un processus d'échange plus ouvert.

³ Les études de cas ont permis de recueillir des informations relatives aux marchés public, aux SIEG et aux financements par subvention sur AAP, mais pas sur des délégations de service public, qui ne sont donc pas abordées ci-après.

>>> Un exemple des difficultés de l'acheteur à concilier innovation et recours au marché public (étude de cas A6)

L'une des régions interrogées constate que le cadre formel des marchés (du point de vue de la mise en concurrence sur le critère prix et du caractère prescriptif parfois enfermant du cahier des charges), n'est pas toujours favorable à l'innovation des prestataires au stade de la réponse.

L'acheteur relève ainsi une contradiction entre d'une part les « *procédures d'achat public qui laissent peu de place au dialogue de co-construction avec les organismes de formation* » et d'autre part le fait que cette co-construction « *ne peut pas être fait dans le cadre d'un marché public [...] Ce n'est pas dans le cadre de l'achat public qu'il faut le faire. C'est pour ça que vous faites des expérimentations, d'ailleurs* ». [Étude de cas A6 – Acheteur]

Pour cette raison, la Région recourt aux appels à manifestations d'intérêt et à des financements sur subventions, plus souples sur les deux registres.

Le recours au service d'intérêt économique général (SIEG) constitue une alternative au marché public lorsque l'aléa économique reposant sur le prestataire est très marqué.

Le SIEG est mobilisé plus rarement que le marché public, dans des cas de figure où l'acheteur identifie le besoin d'une prise en compte fine des contraintes du modèle économique de la formation. C'est tout particulièrement le cas sur **des prestations de formation pour lesquelles une grande flexibilité est exigée du prestataire, en lien avec des attentes très marquées en matière d'individualisation de la formation.**

Ce cas de figure se rencontre notamment pour l'achat de parcours CléA, dont la personnalisation des contenus et du déroulement sont extrêmement poussés (études de cas A9 et A10). En recourant à un SIEG, le Conseil régional acheteur de la formation a adapté ses pratiques de financement aux exigences d'individualisation de la durée et des étapes des parcours. Le prix de la prestation est déterminé a posteriori, sur un **principe de juste compensation des dépenses réalisées par le prestataire et validées par l'acheteur.**

Cette pratique de financement est **favorable au déploiement de parcours de formation finement personnalisés dans leur contenu**, leur organisation ou leur durée, dont les coûts de revient sont très variables.

Revers de la médaille, ce mode d'achat a pour corollaire **une réelle lourdeur administrative, pour les prestataires comme pour le financeur.** Même si ce dernier met à disposition des outils visant à faciliter les échanges de pièces avec les prestataires de formation, la vérification de l'ensemble des dépenses liées à la réalisation des actions est très chronophage. Les organismes qui ne sont pas habitués à ce principe de financement peuvent se trouver en difficulté. Il est important que le financeur les accompagne dans la compréhension du fonctionnement d'un SIEG.

Le financement par subvention sur Appel à manifestation d'intérêt (AMI) et Appel à projet (AAP) est privilégié par les acheteurs qui souhaitent laisser des marges de manœuvre aux organismes de formation pour proposer ou innover.

Le recours à l'AMI et l'AAP permet à l'acheteur / financeur de mettre l'accent sur les propositions des organismes sollicités, dans **une approche moins précise et prescriptive de la demande de l'acheteur, qui est de ce fait plus équilibrée** avec la proposition de formation que le porteur de projet sera amené à lui soumettre.

Ce canal permet un processus d'appariement moins structuré et encadré par la demande et plus ouvert aux propositions du porteur de projet ; le processus de lancement puis d'instruction de l'appel à projet offre davantage de souplesse que le marché public pour établir un dialogue entre l'acheteur et les prestataires de formation. Le financement est déterminé au cas par cas à partir des caractéristiques du projet et non à partir d'une vision prédéterminée de la prestation ou des composantes de ses coûts de revient.

>>> Un exemple de stratégie de recours au financement par subvention pour amorcer le développement d'une nouvelle offre de formation (étude de cas A8)

Par un processus de subventionnement et de labellisation des formations sélectionnées sur appel à labellisation. La Grande école du numérique cherche à démultiplier et soutenir les formations digitales qui ciblent des publics prioritaires (personnes faiblement qualifiées, femmes, résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville – QPV - et dans les zones de revitalisation rurale – ZRR), avec un objectif de gratuité totale de la formation pour l'apprenant.

Le subventionnement et la labellisation accordés par la Grande Ecole du Numérique permettent de soutenir le lancement d'une offre de formation dans un domaine précis. S'il s'agit d'un subventionnement d'amorçage, tout l'enjeu pour les opérateurs de formation réside dans la pérennisation de l'offre ainsi créée, avec un modèle pédagogique façonné par les critères posés par le financeur.

Au-delà de ses conséquences sur les logiques d'innovation, le recours aux AAP et AMI a également des répercussions sur les **exigences de mutualisation** auxquelles les prestataires de formation doivent répondre, le financeur étant susceptible d'imposer plus facilement que dans un marché public une contribution des porteurs de projet à des initiatives de capitalisation, de transfert ou de mutualisation des innovations qu'il a financées.

Autre élément à souligner, le recours aux AAP et AMI a pour contrepartie de déboucher sur des dispositifs de formation dont **le modèle de financement est atypique**. S'il peut s'agir d'une condition utile et même nécessaire au développement de logiques formatives innovantes, il importe toutefois de tenir compte de cette caractéristique lorsqu'il s'agit d'identifier les conditions de transférabilité des logiques formatives expérimentées dans une configuration relevant de conditions de financement de droit commun.

2.2.2 Le choix de l'unité d'œuvre pour la rémunération de l'OF, qui vise le meilleur compromis entre mieux-disant, responsabilisation de l'opérateur et sécurisation de son modèle économique, a des conséquences sur les logiques formatives

De même qu'ils disposent d'un éventail de modalités d'achat de la prestation de formation, les acheteurs ont à leur disposition une variété d'unités d'œuvre mobilisables pour construire un modèle de rémunération adapté aux objectifs de la formation et aux contraintes de sa mise en œuvre. Le recours très fréquent à une rémunération basée sur l'heure stagiaire ne doit occulter ni la variété des unités d'œuvre envisageables, ni les déterminants du choix du financeur, qui le plus souvent cherche à trouver le meilleur compromis entre la recherche du mieux-disant économique, la responsabilisation de l'opérateur sur l'atteinte des objectifs d'entrée et de réussite à la formation, et la sécurisation de son modèle économique. Dans tous les cas, les arbitrages du financeur ont **des incidences mécaniques sur le modèle économique de la formation, et des répercussions en chaîne sur les logiques formatives que le prestataire peut mobiliser**.

Le recours à l'heure stagiaire est particulièrement répandu. Le choix de cette unité d'œuvre présente le double avantage de permettre au financeur de rémunérer des parcours de formation de durée variable au prorata de leur durée, et de responsabiliser l'organisme de formation sur le nombre de stagiaires formés, intégrant la formation et la suivant jusqu'à son terme (**étude de cas B6**).

Ce mode de rémunération comporte toutefois un certain nombre d'inconvénients. S'il est bien adapté pour rémunérer le coût variable de la déclinaison de produits de formation standardisés, il s'avère en revanche **moins adapté pour rémunérer des coûts fixes d'ingénierie ou d'investissement qui correspondraient au développement coûteux d'une nouvelle ingénierie de formation.**

En outre, le recours à l'heure stagiaire paraît d'autant plus adapté que l'aléa économique lié au volume de stagiaire et au risque d'abandon est faible. **Si au contraire le public est difficile à mobiliser, si le risque d'abandon ou même d'absence est important, alors le recours à l'heure-stagiaire fait peser un risque significatif sur le modèle économique** du prestataire de formation. Certes incité à éviter les ruptures de parcours, il est également incité à « faire du remplissage » des sessions, voire à proposer des parcours à rallonge.

« La limite qu'on y voit, mais peut-être qu'on se trompe, c'est qu'on a le sentiment que tout pousse l'organisme de formation à faire le parcours le plus long possible, mais pas forcément à adapter le parcours en fonction réellement du besoin et du projet du stagiaire » [Conseil régional – étude de cas A2].

>>> Un exemple des difficultés occasionnées par le financement à l'heure stagiaire, lorsque cette unité d'œuvre se conjugue à des risques d'absence et à un plafonnement du nombre de stagiaires (études de cas A1, A2, A3)

Dans plusieurs marchés relatifs à la formation sur le titre à finalité professionnelle APS, les organismes de formation ont souligné le fait que la conjugaison du financement à l'heure stagiaire et des exigences du référentiel de certification peut avoir des répercussions économiques importantes.

En l'espèce, le référentiel de certification dispose que si un stagiaire est absent, ne serait-ce qu'une demi-journée, il ne peut pas passer la certification. Conjuguée au plafonnement des effectifs à 12 stagiaires, ces contraintes font peser un risque économique réel sur le prestataire, d'autant plus sur des publics demandeurs d'emploi dont l'assiduité n'est pas toujours facile à garantir.

En réponse à cet écueil, plusieurs organismes de formation interrogés ont fait le choix de prévoir une demi-journée ou une journée supplémentaire de rattrapage qui peut être mobilisée en cas de besoin pour permettre aux stagiaires absents sur une partie du parcours de rattraper ce qu'ils ont manqué. Cette journée n'est pas financée par le financeur, mais permet aux OF de conserver le stagiaire qui a été absent dans les effectifs de la formation jusqu'à son terme.

En cas de tarification dégressive, le modèle économique de l'OF peut être d'autant plus fragile.

Pour un OF qui propose une tarification dégressive selon le volume de stagiaires qui intègre une cohorte (au-delà de 10, le coût horaire diminue), le modèle économique de la prestation est directement menacé en cas de difficulté de sourcing ou d'abandon d'un ou plusieurs stagiaires si la prestation démarre.

« Si le bon de commande est à douze et que le recrutement est difficile et qui engendre peut-être un abandon ou quelque chose comme ça on a vite fait d'être à dix. Et dix, finalement c'est presque moins bien, je crois que neuf, si on fait les comptes. Puisque du coup on change les tranches » [OF – étude de cas B6].

Enfin, **le recours à l'heure stagiaire comme unité d'œuvre pose des difficultés lorsqu'il s'agit de rémunérer des formations en distanciel et/ou en asynchrone**, dont la comptabilisation se prête mal

à un décompte à l'heure et à l'usage des attestations traditionnellement demandées par les financeurs (feuille de présence par exemple).

Le recours à l'heure groupe (ou heure formateur) comme unité d'œuvre est pratiqué dans certains cas

Moins pratiqué et évoqué que l'heure stagiaire, le recours à l'heure groupe présente l'avantage de permettre une **dissociation entre le nombre de stagiaires et la rémunération du prestataire**, cette dernière étant basée uniquement sur le temps passé par le concepteur de la formation et le formateur.

« [...] On avait un autre mode de financement qui existait déjà, qui était l'heure-groupe, qui permet d'avoir [...] plus de souplesse sur l'individualisation des parcours de chacun. Puisqu'au lieu de dire qu'on va payer X heures par stagiaire, on dit qu'on va payer une heure de formateur, mais il faut un effectif minimum en présence pour valider cette heure. Mais après, ça laisse beaucoup plus de marge pour l'organisme de formation. » [Etude de cas B3 – Conseil régional]

La formule permet ainsi de rémunérer une formation assurée pour des groupes de taille plus ou moins importante, et variable s'il y a lieu, sans incidences sur le budget du prestataire et du financeur. Cette configuration est particulièrement adaptée par exemple pour des formations à distance dans lesquelles **le financeur rémunère le temps passé par le formateur dans une configuration où le coût marginal de la participation d'un stagiaire (mais aussi de son absence ou de son abandon) n'a pas d'incidence sur le coût de revient de la prestation.**

Dans ce cas, l'organisme de formation est moins responsabilisé sur le nombre de stagiaires et les abandons. La rémunération du prestataire repose davantage sur l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés que sur la participation des stagiaires, ce qui fait peser d'autant plus d'importance sur la définition a priori de la prestation (cahier des charges, devis, contrat), sur l'estimation du coût horaire de la prestation assurée, et sur les outils de mesure du temps passé.

Le forfait parcours revient à rémunérer le prestataire sur la base d'un coût forfaitaire par stagiaire.

Le forfait parcours repose sur une **dissociation entre la durée en heures de la formation et la rémunération du prestataire**, cette dernière étant basée sur l'atteinte des objectifs assignés à la formation.

Mobilisable de manière globale, mais aussi par pallier ou module, le recours à cette unité d'œuvre est compatible avec un **ajustement de la rémunération à la personnalisation du parcours**, en tenant compte moins de la durée de la formation que de ses composantes et surtout de l'atteinte des objectifs visés. La rémunération reste proportionnée au nombre de stagiaires.

>>> Un exemple des motivations du recours au « forfait parcours » (études de cas A2)

Le Conseil régional engage le paiement au forfait pour permettre aux organismes de formation de proposer des démarches pédagogiques plus innovantes que dans le cadre d'un paiement traditionnel à l'heure stagiaire.

Le forfait parcours est mobilisé avant tout pour **faciliter la personnalisation des parcours** : *« On expérimente une nouvelle méthode de financement, toujours pour favoriser, pour permettre aux organismes de formation de vraiment faire du parcours à la carte, de plus en plus. On va passer une partie de nos achats sur tout le volet pré-qualifiant sur une logique de parcours, c'est-à-dire que là, on finance un forfait pour un parcours de formation pour un individu. Quel que soit le nombre d'heures réalisés, la répartition entreprises, centre de formation, la date d'entrée, la date de sortie, donc là, on essaye en amont de trouver des modalités de financement qui accompagnent cette volonté de la région de pousser les organismes à être beaucoup plus en réponse aux besoins individuels [...] ».* [Etude de cas A2 – Acheteur]

La mise en œuvre de cette nouvelle modalité de financement suppose un **changement complet de repères** : « *Alors, jusqu'à présent, on était sur un format assez classique, mais qui avait le mérite d'être simple en termes de logique, c'était toute heure réalisée était payée et puis voilà. Là, on sort de cette logique, c'est aussi une démarche, un peu de confiance auprès des OF. Puisqu'ils ont toute la latitude pour organiser le parcours de formation du stagiaire comme ils le souhaitent et, en termes de justification, va être beaucoup plus sur le contenu du parcours que sur du quantitatif [...]* ». [Etude de cas A2 – Acheteur]

Le déploiement opérationnel du forfait parcours peut néanmoins poser des difficultés pratiques s'agissant du niveau choisi pour le découpage par tranche ou palier, et s'agissant de la détermination des critères et attestations de service fait. Cette option de financement rencontre parfois, pour ces raisons, des réticences fortes chez certains prestataires de formation.

>>> Un exemple des difficultés rencontrées par les organismes de formation confrontés au forfait parcours (étude de cas B3)

De leur côté, certains organismes relèvent des difficultés posées par le financement « au forfait parcours », en soulignant notamment que la modalité de rémunération peut être appliquée de manière très différente selon les financeurs.

Ainsi, certains forfaits parcours s'appuient malgré tout sur les heures de présence des stagiaires, ce qui peut engendrer des incertitudes pour les prestataires travaillant avec des publics dont l'assiduité en formation est aléatoire : « *Avec certains financeurs, on est au forfait parcours mais en fait, il n'y a aucune référence à l'atteinte des objectifs : or, c'est ça qu'il faudrait prendre en compte dans le cadre d'un forfait parcours. Car si on est toujours connecté à des références horaires, ça ne peut pas fonctionner. Donc, au final, avec les forfaits de [xxx], cela incite à faire les parcours les plus courts possibles pour ne pas être pénalisés par des absences, qui sont très fréquentes avec ces publics. Sur les marchés région tout est en heure stagiaire sauf le [xxx], c'est en heures formateurs (heures groupe). Quand l'acheteur finance au forfait groupe, dès lors que 4 ou 5 stagiaires sont présents, on est payés car le forfait s'applique au groupe. Tout le qualifiant lui est à l'heure stagiaire, que la certification soit obtenue ou pas. Là aussi, on ne s'attache pas à l'atteinte de l'objet mais seulement aux heures de formation suivies* ». [Etude de cas B3 – Organisme de formation]

Dans d'autres cas, le forfait parcours est déclenché « par paliers » ou par tranches, selon des modalités de rémunération qui posent difficulté au prestataire lorsqu'elle se traduit par un « saucissonnage » du parcours et de son financement. Les inquiétudes exprimées peuvent être très fortes, d'autant plus sur un marché comme CléA qui suppose une individualisation très forte du parcours et qui comporte des aléas importants : « *Sur l'action, Il y a un paiement au forfait par tranches de 20 % après le positionnement : ensuite, 20 % après le premier stage en entreprise, puis 20 % s'il fait la remise à niveau et le module soft skills, puis 20 % encore si le stagiaire élabore son projet professionnel et son plan d'actions. Et les 10 % restants sont conditionnés à l'obtention de CléA ou à l'entrée en formation qualifiante. En fait, ce principe de fonctionnement est totalement insécurisant pour l'OF. Il aurait été préférable de fixer un forfait parcours avec 1 objectif et pas plusieurs avec tous ces paliers. L'objectif de la région, c'est l'individualisation des parcours mais cela ne favorise pas l'innovation. C'est contreproductif, c'est catastrophique, il aurait mieux valu être payé à l'heure stagiaire. Car par exemple, ils nous imposent un positionnement de 2 semaines mais si les stagiaires ne s'engagent pas dans le parcours ensuite, l'organisme n'est pas payé pour ces 2 semaines pourtant réalisées ! [...] Avant, on arrivait avec l'heure stagiaire et l'heure groupe à fonctionner. Avec les forfaits qui vont arriver dans le marché Région, on est totalement dans l'inconnu. Et le résultat va être que les OF ne vont pas forcément tirer la qualité vers le haut. Il vaudrait mieux lâcher les forfaits et venir contrôler la qualité des prestations que la conformité administrative des pièces par rapport au marché* ». Etude de cas B3 – Organisme de formation].

Le recours à une formule mixant rémunération fixe et variable est parfois pratiqué.

La distinction dans le mécanisme de financement d'une **composante forfaitaire** intégrant des coûts fixes liés à l'ingénierie du parcours et aux coûts attachés à la délivrance de l'action de formation, et d'une **composante variable** liée au nombre de stagiaires, et à la variation du contenu et de la durée du parcours personnalisée constitue une autre modalité de rémunération.

Cette configuration présente un intérêt d'autant plus fort que le marché suppose un effort d'ingénierie et des coûts fixes importants ou des incertitudes sur le nombre de stagiaires ou la durée des parcours, notamment sur un marché qui prévoit.

Le système de rémunération paraît rassurant pour le prestataire de formation, qui peut y voir un moyen de sécuriser la prise en charge du coût fixe de l'intervention du formateur, même si dans le cas étudié (cf. encadré infra), l'étendue des coûts fixes est restreinte à une valorisation du nombre d'heures en face à face pédagogique, excluant « *les périodes d'orientation et de sélection des demandeurs d'emploi, les temps de conception, de recherche, de réunions pédagogiques, de préparation personnelle ou matérielle des stages qui n'ont pas lieu en présence des stagiaires.* » mais incluant « *les missions de suivi, d'évaluation ou de contrôle constituent du temps de face-à-face pédagogique quand elles ont lieu en présence des stagiaires dans le cadre d'un échange pédagogique* » (extraits du CCAP).

>>> Un exemple du modèle de décomposition du prix d'une action défini dans le CCAP du marché public pour l'achat d'une formation collective sur le titre professionnel de « développeur web et web mobile » dans le cadre du PRF (étude de cas A6)

« Le montant de l'action comportera un coût fixe et un coût variable pour la prestation en centre ainsi qu'un coût variable pour la prestation en entreprise. (...) »

Coût fixe de l'action :

Ce montant correspond aux charges fixes de fonctionnement de l'action (ex : personnels, locaux, charges, etc.), quel que soit le nombre de stagiaires formés dans la fourchette mini-maxi figurant dans la description des lots. Ce coût doit correspondre aux indications portées dans l'annexe financière figurant dans l'offre. Pour le paiement définitif, ce montant est rapproché du nombre d'heures de Face à Face Pédagogique (FFP) en centre réalisé par l'ensemble des formateurs.

Par temps de FFP, il faut entendre toute période pendant laquelle le formateur fait un acte de formation en présence de ses stagiaires.

Ainsi, ne constituent pas du temps de FFP les périodes d'orientation et de sélection des demandeurs d'emploi, les temps de conception, de recherche, de réunions pédagogiques, de préparation personnelle ou matérielle des stages qui n'ont pas lieu en présence des stagiaires. De même, les repas, les permanences ne sauraient être assimilés à du temps de FFP, même en présence des stagiaires.

En revanche, les missions de suivi, d'évaluation ou de contrôle constituent du temps de FFP quand elles ont lieu en présence des stagiaires dans le cadre d'un échange pédagogique. (Article 10.3 de la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation).

Coût variable en centre :

Ce montant est directement dépendant du nombre de stagiaires (variable effectif minimum et maximum) pour les prestations effectuées en centre de formation.

Coût variable en entreprise :

Ce montant est déterminé par le nombre de visites en entreprise à effectuer par le formateur chargé du suivi des stagiaires (variable effectif minimum et maximum).

Coût correction copie en cas de FOAD :

L'organisme de formation peut proposer un coût de correction de copie dans son offre. Le coût définitif sera calculé en fonction du nombre de copies déclarées corrigées multiplié par le nombre de stagiaires concernés.

Ces éléments de coût figureront dans le bordereau de prix de l'action fourni dans l'acte d'engagement qui précisera, le cas échéant, le montant de la TVA. »

Le Conseil régional concerné a néanmoins jugé le système complexe et pour le nouveau marché (appel d'offre en cours d'instruction au moment des investigations), la modalité de financement est revenue à l'heure-stagiaire. Le centre de formation fait état d'une plus grande difficulté à sécuriser son modèle économique dans ce cadre, d'autant que ce nouveau marché prévoit pour certaines formations des parts minimum en distanciel.

Le mécanisme de la juste compensation mis en œuvre dans le cadre du SIEG constitue une modalité de rémunération très spécifique, dont la mobilisation se justifie par la nécessité de garantir la sécurisation du modèle économique de l'organisme de formation alors que **le coût de revient de la prestation délivrée est très aléatoire**.

Cette modalité a été identifiée dans deux cas de financement de parcours CléA (très individualisés et modulables), dans le cadre de prestations achetées par des Conseils régionaux (**études de cas A9 et A10**)

Les exemples étudiés montrent que le financement par « juste compensation » **permet de financer les innovations pédagogiques à hauteur des coûts engagés par la structure**. Pour l'OF, cela s'est traduit à plusieurs reprises par l'opportunité d'acheter des modules ou ateliers à l'externe. L'opérateur a pu ainsi expérimenter de nouvelles solutions tout en mobilisant plus faiblement ses ressources humaines, peu disponibles.

D'un point de vue administratif et financier, le principe du SIEG peut être difficile à appréhender pour des organismes non familiarisés avec le principe de la « juste compensation ». Certaines dépenses peuvent être « rejetées » par le financeur, dès lors que celui-ci considère qu'elles ne sont pas en lien avec l'action de formation, et les paliers de compensation définis par le financeur peuvent se révéler défavorables à l'OF si celui-ci a mal évalué et anticipé son activité (**A10**).

2.2.3 Les acheteurs ont à leur disposition une variété de leviers qui déterminent un seuil critique d'activité et de rémunération plus ou moins favorable au financement de logiques formatives nouvelles ou coûteuses

La taille critique de la commande est un enjeu essentiel à la fois pour le prestataire et pour l'acheteur :

- **Pour le prestataire**, bien sûr, l'ampleur de la commande et le niveau de chiffre d'affaires associé conditionnent **la rentabilité de la prestation et la capacité à financer un investissement** dans le développement de pratiques formatives nouvelles et/ou coûteuses. L'atteinte d'un seuil critique au niveau de l'activité et de la rémunération constitue ainsi en un point de vigilance pour chaque prestataire, sachant que ce seuil critique est variable selon les organismes.
- **Pour l'acheteur**, la taille critique doit être **cohérente avec l'ampleur du besoin** de formation, mais **aussi avec les contraintes qui sont attachées à la mise en œuvre des procédures d'achat et de financement** : la recherche d'économies d'échelle à ce niveau incite à des tailles critiques importantes, mais qui doivent offrir le bon compromis entre le volume et la spécificité des prestations assurées.

Acheteurs et financeurs ont la main sur **un grand nombre de leviers qui leur permettent de garantir au prestataire de formation une certaine la taille critique de la prestation et du montant de rémunération**. Leur mobilisation donne souvent lieu à **l'activation combinée de plusieurs leviers**.

Groupement de commandes, politique de cofinancement, répartition des achats collectifs et individuels entre acheteurs permettent de rechercher une taille critique optimale des achats et des marchés tout en favorisant une spécialisation efficiente des interventions des acheteurs. Ainsi, dans l'une des configurations étudiées, la Région et Pôle emploi ont passé un accord stipulant d'une part que Pôle emploi ne met pas en œuvre d'achats de formations collectives et cofinance les achats collectifs de la Région, d'autre part que la Région ne finance pas directement les projets individuels, mais verse des financements à Pôle emploi qui en assure la mise en œuvre.

Le levier de l'allotissement vise à garantir le déploiement une offre de formation adaptée au besoin, à la bonne maille géographique ou territoriale. Hors configuration spécifique (formation de niche, enjeu de ciblage territorial spécifique) le découpage par département et par formation paraît relativement répandu en matière d'achat collectif de formation des demandeurs d'emploi. La capacité des organismes de formation à intervenir en proximité sur le territoire et à disposer de lieux de formation et / ou de relais de prescription constitue une condition d'accès au marché, qui peut parfois inciter les organismes de formation à intervenir dans le cadre de groupements prenant appui sur certains acteurs bien implantés localement. Plus largement, certains acheteurs ont pour politique de combiner un allotissement à une maille relativement importante (le département ou au-delà par exemple) tout en invitant les prestataires à répondre dans le cadre de groupements.

Dans certains cas, **l'ajout de modules additionnels** (voir la section 2.1.4), s'il vise à compléter le noyau dur la formation par des modules apportant des marges de manœuvre pour personnaliser le parcours, a aussi pour conséquence un élargissement du périmètre de la commande, qui se traduit mécaniquement par une augmentation de la taille du marché. Cet élargissement du périmètre peut amener le prestataire à se positionner en partenariat (groupement ou sous-traitance).

La durée du marché ou du contrat constitue un horizon déterminant pour permettre au prestataire de formation de se projeter sur un niveau d'activité et de réaliser des investissements concourant à la montée en gamme des logiques formatives. Par exemple, la passation d'un marché de formation de demandeurs d'emploi contractualisé sur trois ans donne au prestataire de formation une visibilité qui contribue à sécuriser son modèle économique et sa capacité d'investissement, surtout s'agissant d'équipements liés à la transformation digitale (**étude de cas A6**). Dans le cas des SIEG passés sur CléA, la durée de l'habilitation (5 ans sur **l'étude de cas A10**) permet à l'OF de fidéliser les formateurs, de les former, d'investir dans le développement de nouvelles pédagogies ou de nouveaux outils de manière bien plus sécurisée que sur un marché annuel au renouvellement incertain. Dans le même temps, dans un contexte de volatilité des besoins de formation, certains acheteurs hésitent sur la manière de garantir la réactivité requise : faut-il des marchés plus courts ou bien des marchés subséquents qui peuvent donner lieu à des achats par devis ? comment concilier un marché court et le fait de donner de la visibilité au prestataire dont on attend qu'il investisse dans la qualité des logiques formatives ?

L'engagement de l'acheteur sur un seuil plancher (et le cas échéant un **plafond**) sur le volume de commande est un moyen de donner de la visibilité au prestataire. Il est fréquent néanmoins que les documents de consultation ne fournissent aucun engagement ou uniquement des montants indicatifs n'ayant pas la force juridique d'un engagement contractuel. Les hypothèses de quantités intégrées dans le DQE, sur la base duquel les offres financières sont synthétisées et comparées par l'acheteur, sont susceptibles de fournir des indications sur les volumes, mais sans avoir non plus la force juridique d'engagements contractuels. Cette difficulté à anticiper les volumes de la commande contraignent évidemment l'OF dans son organisation et ses investissements.

« Sur le démarrage du marché, il y avait quatre fois plus de commandes que de prévues [...] quand je vous parlais de « fois quatre » au lieu de quatre par rapport au prévisionnel. On ne s'y attendait pas, mais on s'est adapté. Il n'y a pas de mini ou de max, mais un estimatif qui n'a rien de contractuel » (OF – étude de cas B6).

La taille des groupes de stagiaires constitue également un facteur essentiel de sécurisation du niveau d'activité du prestataire. Le plafonnement du nombre de stagiaires, qu'il soit lié à un référentiel de certification ou à la procédure de financement, a des incidences décisives sur le modèle économique de la formation et la capacité des prestataires à trouver des marges de manœuvre pour consacrer des moyens à la montée en gamme des logiques formatives. Ainsi, avec 12 stagiaires maximum du fait des exigences du certificateur alors que les autres marchés du PRF sont en moyenne plafonnés à 20 stagiaires, les organismes de formation qui interviennent sur la certification du titre à finalité professionnelle Agent de prévention et de sécurité (APS) ont un modèle économique sous tension.

La possibilité ouverte d'accueillir des stagiaires sur un autre public que celui ciblé par l'achat collectif. Cette possibilité est généralement ouverte à l'organisme de formation, avec la contrainte que le stagiaire ne vient pas s'ajouter en complément du groupe plafonné, mais se substitue à l'un des participants. De ce fait l'opérateur de formation n'a aucun intérêt à accueillir des publics qui ne seraient pas dans le public cible de l'action collective, sauf à ce que le modèle de rémunération soit plus avantageux ou bien que cela permette de compenser une difficulté d'inscription par l'achat collectif. De fait, cette situation se rencontre très exceptionnellement sur la formation titre à finalité professionnelle Agent de prévention et de sécurité (APS) par exemple.

La labellisation de l'OF - ou de l'offre de formation financée – que pratiquent certains financeurs comme la Grande Ecole du Numérique a vocation à faciliter l'accès à des commandes complémentaires à celles qui font l'objet du financement.

NB. Les clauses de révision de prix constituent un levier mobilisable, mais leur application n'a pas fait l'objet d'observation particulière dans le cadre des études de cas. Il n'est pas certain qu'en dehors de certains marchés pluriannuels elles soient beaucoup appliquées.

2.2.4 La mention par l'acheteur de ce qui est inclus dans le prix révèle souvent certains angles morts du financement, et ne suffit pas à objectiver et comparer des logiques formatives

L'achat de la formation suppose la fixation par l'acheteur d'un périmètre précis sur la prestation achetée et les composantes incluses dans son prix.

Généralement, les documents de consultation définissent ces composantes.

>>> Un exemple de définition des composantes incluses dans le prix (extrait du CCAP, études de cas A2, PRF)

« Le prix unitaire en centre est réputé comprendre :

- Toutes les dépenses nécessaires à l'exécution de la formation en centre, et notamment la fourniture du matériel pédagogique et des équipements aux stagiaires, l'organisation des examens, les marges pour risques, ainsi que l'ensemble des frais afférents à la réalisation des prestations décrites dans le CCTP ;
- Le suivi des stagiaires en entreprise : accompagnement, frais relatifs à la recherche de stage et au suivi.

Les prix sont réputés comprendre toutes les charges fiscales ou autres, frappant obligatoirement les prestations, les frais afférents au déplacement, restauration hébergement et au transport ainsi que toutes les autres dépenses nécessaires à l'exécution des prestations, les marges pour risque et les marges bénéficiaires, la cession des droits de représentation et de reproduction des prestations exécutées. Le prix du marché pourra évoluer en fonction des éventuelles hausses ou baisses de TVA »

Les composantes à inclure dans le prix de la formation, peuvent être assez nombreuses et leur délimitation préciser représenter un enjeu :

- Conception de l'ingénierie pédagogique de la formation
- Délivrance de la formation en centre ou en distanciel
- Fourniture des matériels pédagogiques et équipements
- Recherche et recrutement des candidats
- Réalisation du positionnement préalable
- Accompagnement pendant l'action de formation
- Accompagnement social et prise en compte des freins périphériques à la marge de la formation
- Aide à la recherche de stage, suivi du stage,
- Organisation des examens, de l'évaluation finale
- Aide à la recherche d'emploi en fin de formation
- ...

Dans les documents de consultation, la forme du bordereau des prix joue également un rôle.

- La fixation via le BPU d'un **coût unitaire « tout compris »**, dans lequel les composantes du prix sont en fait consolidées, donc non visibles, vise la comparaison des tarifs proposés.
- La fixation via le DPGF **des détails de ce coût unitaire**, selon une présentation qui contribue à objectiver et révéler les composantes du prix, peut alimenter des comparaisons analytiques plus fines. Le niveau de détail des prestations et des DPGF ne permet pas toujours ces approches analytiques.

A partir de ces éléments, différents constats peuvent être posés :

En premier lieu, **la définition de ce qui est inclus dans le prix varie selon les acheteurs et les procédures.**

Dans le cas de CléA par exemple, la segmentation systématique entre évaluation initiale, évaluation finale et le modules de formation à proprement parler permet de valoriser financièrement toute l'activité de positionnement de l'OF. Dans d'autre cas, le travail conduit par l'OF en amont de la formation n'entre pas dans le champ de la prise en charge assurée par le financeur, les prestataires ne pouvant qu'intégrer les charges liées à l'évaluation préalable dans le coût global de l'action.

De ce fait, un flou peut parfois exister s'agissant du périmètre précis de la prestation qui entre dans le financement, notamment sur des prestations à la lisière du cœur de l'acte de formation : recherche de candidats à l'entrée, évaluation et positionnement à l'entrée, suivi et aide à la recherche d'emploi à la sortie de l'action...

Dans une étude de cas (A2), le paiement se fait à l'heure stagiaire, hors stage en entreprise ; mais l'heure stagiaire est censée inclure le coût de l'accompagnement en entreprise. L'acheteur ne demande pas le détail du prix, qui est sensé tout intégrer...

Dans ce contexte, les prestataires de formation en concurrence peuvent avoir intérêt à se différencier en proposant de réaliser certaines composantes de la prestation qui semblent a priori non incluses et financées, ce qui peut générer des **disparités dans le périmètre de la prestation** assurée sur un même marché.

Dans le cas d'interventions **en groupement ou en sous-traitance**, les enjeux relatifs au périmètre des prestations et aux coûts associés se trouvent souvent amplifiés.

Ce cumul de questions et d'incertitudes sur le périmètre réel des prestations proposées peut rendre difficile l'analyse et la comparaison des prestations de formation proposées : par exemple une des associations Transition pro interrogées, a indiqué avoir constaté une grande diversité de prix et de durée pour les TP DWWM et devoir développer un outil qui calcule la moyenne régionale en coût et durée des formations, afin de pouvoir comparer les prix proposés avec ces moyennes.

2.3 La place des logiques formatives dans l'analyse et la sélection des offres de formation

Problématique générale : Comment les pratiques d'analyse, d'évaluation et de sélection des offres de formation prennent-elles en compte la qualité des logiques formatives proposées par les prestataires, et contribuent-elles à leur orientation dans un sens ou l'autre ?

2.3.1 En cas d'achat individuel désintermédié, individus et entreprises semblent focaliser leurs critères de choix sur le calendrier et l'emploi du temps de la formation

En théorie, l'achat individuel désintermédié permet à l'individu ou l'entreprise acheteurs de **négoier et de sélectionner l'offre de formation selon des critères de leurs choix, notamment des critères liés aux logiques formatives**.

L'achat d'une formation dans le cadre du CPF ou du PTP permet un dialogue direct et désintermédié entre l'individu acheteur et le prestataire de formation.

« Les particularités du financement, c'est qu'on est sur une démarche et initiative individuelle du salarié, avec la possibilité pour le salarié de s'absenter de son poste de travail pour suivre une formation en vue d'une reconversion professionnelle. Le choix de la formation, le choix de l'organisme de formation appartient au salarié, donc c'est vraiment une démarche, une initiative personnelle. » [Etude de cas B2 - AT PROJ]

Lors d'un achat désintermédié, en dehors du prix, l'acheteur peut prendre en compte **un nombre important de critères liés aux logiques formatives** :

- La possibilité d'une modularisation par blocs de compétences,
- La durée de l'action,
- Le lieu de formation et la place du distanciel
- La possibilité de suivre la formation en asynchrone
- Le calendrier,
- La présence d'un stage.

Les études de cas n'ont pas conduit à interroger les acheteurs individuels, mais il semble au regard des témoignages recueillis que **le calendrier de la formation (A7) soit la caractéristique la plus regardée et prise en compte, avec une demande croissante pour le distanciel en asynchrone (B5, A11, A12)**. Les tendances observées sur les projets de transition professionnelle sont particulièrement révélatrices :

les formations à distance en asynchrone, suivies par des salariés en reconversion professionnelle en dehors de leurs heures de travail et le week-end, sont plébiscitées.

>>> Individualisation, distanciel, asynchrone : des critères privilégiés dans les achats désintermédiés (étude de cas B5)

L'organisme de formation rencontré souligne que les formations longues aboutissant à un diplôme, lorsqu'elles sont dispensées à distance, échappent également à la notion de groupe, dans la mesure où chaque bénéficiaire suit un parcours « à la carte », accessible en ligne en 100 % asynchrone. La durée de parcours n'est qu'estimée, le bénéficiaire suit la formation à son rythme. La combinaison de ces trois critères rencontre l'adhésion des bénéficiaires.

« [Le stagiaire] peut commencer à n'importe quel moment. Et par exemple, sur le niveau trois je vous disais il y a 60 heures de présentation. On a des personnes qui s'inscrivent un an avant la session en présentiel. Donc nous, ce qu'on propose ce sont des dates. On a une formation tous les mois ou tous les trimestres, ça dépend des écoles et du nombre de clients qu'ils peuvent attirer, on propose en français, en anglais, donc on a des sessions en français, en anglais. Il y a même des écoles qui font en chinois. Tout est possible. Il y a différentes langues proposées. Et ils s'inscrivent quand ils le souhaitent mais pour des dates précises, avec une date d'examen précise. Il y a des gens qui vont s'inscrire un an avant, donc avoir largement le temps de travailler » [Etude de cas B5 – Organisme de formation]

Ainsi certains dispositifs de financement comme le CPF ont **intégré a priori la possibilité de modulariser et d'individualiser la formation, d'adapter la durée et le rythme, pour répondre à des demandes potentielles des individus acheteurs.**

« Quand l'outil a été construit, très sincèrement, quand on l'a construit, on s'est dit : « Mais voilà, il y a des gens, ils n'ont pas besoin d'acheter la totalité d'une certification, ils n'ont besoin que d'une partie d'un métier, parce qu'ils ont déjà des compétences d'avant. » Pourquoi être formé à quelque chose que je connais déjà ? On peut écourter mon parcours. C'était aussi ça, et ça, c'était une volonté un peu ancestrale dans la formation professionnelle, hein ? » [CDC- Etude de cas B5]

2.3.2 Lorsqu'il n'est pas acheteur (AT-PRO, OPCO), le financeur a moins la capacité d'orienter les logiques formatives que de vérifier et valider une conformité

Dans le cas particulier des achats désintermédiés, le process ne conduit pas le financeur à sélectionner le prestataire, mais à analyser et à valider un dossier (cas des associations Transitions Pro pour le financement des projets de transition professionnelle et des OPCO sur financements individuels) (B1, B2, B5, A7).

Ce mode de sélection des dossiers financés **prend peu en compte les logiques formatives, mais vise à s'assurer de la pertinence de la formation et du projet envisagés.**

Le processus de validation des dossiers de reconversion professionnelle par les associations Transitions Pro porte essentiellement sur :

- La pertinence du projet professionnel par rapport à l'employabilité,
- La pertinence du recours à la formation dans le projet professionnel,
- La pertinence du choix effectué par la personne en termes de parcours, de durée de formation et de projet professionnel,
- La cohérence de la formation en termes de durée au regard des autres formations existantes sur le marché et aboutissant à un titre similaire,

- La cohérence de la formation en termes de contenu.

La question de l'ingénierie pédagogique développée par les organismes de formation n'est donc pas ou peu appréhendée et **ne constitue pas un critère de sélection** en tant que tel dans les financements accordés par Transition Pro, comme pour la CDC (cf. encadré infra).

Le caractère certifiant des formations financées (enregistrées au RNCP ou au RS), l'agrément de l'OF voire la délivrance de la certification Qualiopi F constituent dans ce cas des garanties a minima de la pertinence des approches pédagogiques proposées.

« Dans le cas présent, l'organisme est lui-même déjà habilité pour cette formation, donc on a toute confiance sur le parcours. Je n'ai pas de compétences, moi, sur le métier pour pouvoir exprimer un avis sur le parcours. Ça ne fait pas partie de notre mission aujourd'hui dans le cadre des actions. Après, on peut sur certains domaines échanger. [...]. Mais dans ce cadre-là, non, on est sur une formation sur laquelle il y a une validation qui est dans un cadre donné, avec un nombre d'heures donné, avec des modules donnés, donc voilà. C'est vrai qu'on ne se pose pas la question. » [Étude de cas A3 - OPCO]

Pour autant, ces financeurs sont sensibles risques **d'abus de la digitalisation en asynchrone** (sans prise en compte des disparités en termes de capacités d'apprentissage), de groupes trop nombreux (au détriment de l'interactivité) ou d'un format pédagogique qui pose des difficultés pour évaluer les compétences acquises par les bénéficiaires (particulièrement sur les compétences les plus techniques) (cf. la section 2.1.5 qui évoque les fréquentes divergences d'appréciation entre financeurs et prestataire sur cette logique formative).

>>> Le positionnement de la Caisse des Dépôts et Consignations : simple observation de l'innovation pédagogique et rappel des exigences réglementaires (étude de cas B5)

En assurant le financement des actions dans le cadre du compte personnel de formation (CPF), dans le cadre d'une gestion de dossiers individuels, la Caisse des Dépôts et Consignations déclare **ne pas avoir de vision ou de prescription particulière sur la pédagogie**. Le financeur se trouve davantage dans une posture d'observation des pratiques d'innovation, de la part croissante du digital et du distanciel.

« Je n'ai aucune vision sur cette notion de groupe asynchrone, sur la notion de simulateur proposé, sur la notion d'entrées et sorties permanentes pratiquée par les organismes de formation, puisque nous, on ne voit que des dossiers individuels. » [Etude de cas B5 – CDC]

Le financeur se trouve davantage dans une **posture d'observation des pratiques d'innovation, de la part croissante du digital et du distanciel**.

« Quand on est sur du bâtiment, de l'industrie, etc., l'innovation, il faut toujours peut-être un geste professionnel à apprécier de visu. Il y a certaines choses qui peuvent être digitalisés, mais on est plutôt sur du mix. On n'est pas forcément sur du 100 pour cent à distance. Il y a des organismes qui essayent d'innover » [Etude de cas B5 – CDC]

Sans préciser par quelle voie ou selon quelles modalités, le financeur en posture d'observateur déclare toutefois formuler auprès des prestataires des **rappels quant aux exigences réglementaires de mise en œuvre de la formation à distance**.

« Qui, en fonction d'un organisme de formation, est interprété ou mis en œuvre en dehors déjà de textes qui sont très anciens sur ce qu'est la formation à distance, et ce qu'elle doit contenir comme obligations. Donc, on a un texte quand même fondateur de 2001 sur ce sujet-là, qui n'a pas été particulièrement revu, mais qui est repris constamment, parce qu'il donne des éléments sur ce que doit apporter une formation à distance. Ce n'est pas rester tout seul devant un ordinateur, hein ? Et chez nous, on rappelle tous ces

éléments aux organismes de formation. C'est le suivi pédagogique, les évaluations intermédiaires. Ça, ce sont des choses qui ont été écrites officiellement » [Etude de cas B5 – CDC]

A ces constats s'ajoutent ceux d'une **forme d'abus de la digitalisation en asynchrone**, de **groupes trop nombreux** ou d'un format pédagogique qui **pose des difficultés pour évaluer les compétences acquises par les bénéficiaires**.

« On pense que le digital, on peut faire tout et n'importe quoi, mais par contre, quand on doit apprendre quelque chose, on peut difficilement, pendant des heures entières, être tout seul en face d'une plateforme LMS qui met à disposition des supports. En fait, il y a une hétérogénéité de publics, de capacités d'apprendre tout seul, qui n'est pas si généralisé que ça. Apprendre tout seul est un exercice difficile, parce que souvent, malheureusement, c'est ce que je trouve que proposent les organismes de formation qui proposent du digital aujourd'hui » [Etude de cas B5 – CDC]

2.3.3 Au moment de départager plusieurs prestataires dans des achats collectifs, les acheteurs oscillent entre la volonté de ne pas survaloriser le critère prix et leur difficulté fréquente à évaluer les offres sur des critères techniques relevant des logiques formatives

Au-delà de caractéristiques communes générales des procédures de marché, **les critères de notation qui servent à départager les prestataires sont variables dans leur pondération, leur contenu et leur degré de précision**.

Sur les marchés étudiés, le critère prix oscille le plus souvent entre 25 % et 30 %. Le critère technique se compose toujours de plusieurs sous-critères, de contenu et de poids variables, définis de manière plus ou moins précise (parfois très peu).

Quelques exemples :

| | Etude de cas A2 (Conseil régional) | Etude de cas A6 (Conseil régional) | Etude de cas B6 (Pôle emploi) |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Critère prix | 25 % | 25 % | 30 % |
| Critère technique | 75 % | 75 % | 70 % |
| Détails du critère technique | Pédagogie : 40 % Partenariat et démarche qualité : 10 % Capacité de mise en œuvre : 25 % | Contextualisation de l'action et objectifs : 10% Contenu et organisation de l'action : 25 % Sécurisation des parcours de l'amont à l'aval : 15 % Moyens humains et matériels : 25 % | 20% pour la démarche pédagogique proposée, appréciée sur la base des éléments suivants : - les méthodes pédagogiques proposées (10%) ; - l'intégration des savoir-être professionnels dans la formation (7%) ; - le synopsis proposé pour la (les) formation(s) au(x) métier(s) obligatoire(s) (3%) ; 10% pour le repérage des publics ; 5% pour la méthodologie proposée pour favoriser l'accès à l'emploi ; 5% pour les réseaux professionnels susceptibles d'être mobilisés ; |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>20% pour les locaux proposés, appréciés sur la base des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les moyens d'accès aux locaux proposés dans les lieux d'intervention obligatoires (4%) ; - la proximité des lieux d'intervention obligatoires et lieux additionnels par rapport aux quartiers prioritaires de la ville (QPV) ou zones de revalorisation rurale (ZRR) (6%) ; - le maillage territorial proposé au travers de lieux d'exécution additionnels (6%) ; - les moyens et ressources mis à disposition des stagiaires (4%) ; <p>10% pour les formations supplémentaires proposées, appréciées sur la base du nombre et de la diversité de ces formations.</p> |
|--|--|--|---|

Plusieurs acheteurs indiquent accorder une attention particulière à ce que le poids du critère prix ne soit pas trop important, pour prendre davantage en compte le critère technique.

Dans les faits, l'évaluation technique de l'offre de formation est un **exercice difficile pour les acheteurs**, pour trois types de raisons très différentes :

- La première difficulté est d'ordre technique : ils ne se sentent **pas toujours en capacité d'évaluer une offre selon des critères techniques**, dans une démarche qui requiert des compétences ou a minima un outillage solides (détention d'une expertise achat, au détriment d'une expertise « métier de l'ingénierie de formation et pédagogique »). Outre le fait de départager les candidatures, les grilles de notation ont aussi pour objet de pouvoir justifier la sélection des opérateurs retenus, en cas d'insatisfaction d'un candidat.

*« Pour ne pas être attaqué, entre guillemets, on avait vraiment défini une grille très précise. »
[Etude de cas A9 – Financier]*

- La deuxième difficulté réside dans l'existence de **doutes par rapport au bienfondé de l'évaluation technique qui porterait sur des documents de candidature reflétant mal la qualité des prestations délivrées**. Des doutes sont exprimés par les financeurs concernant un processus de sélection fondé sur du déclaratif et sur un cadre de mise en concurrence formel, qui risque de favoriser des prestataires « qui savent répondre » par rapport à de « bons organismes ». A noter que le savoir-faire en réponse aux marchés fait parfois l'objet d'un investissement de la part des prestataires de formation.

« Parce que pour les prestataires qui avaient l'habitude de travailler avec les OPCO hors marchés publics, c'est une révolution. Ils n'ont pas l'habitude de répondre aux marchés. Des fois, vous avez des prestataires qui sont excellents, qui sont connus pour être excellents, qui font des mauvaises réponses et qui ne sont pas sélectionnés, parce qu'ils ne savent pas répondre à un marché public. Et en fait, là, on se rend compte... Enfin voilà, moi, personnellement, j'ai beaucoup de régions qui m'appellent et qui me disent : « Oh là là, mais c'est une catastrophe, ce prestataire-là. Il n'a pas été retenu, alors qu'il est super bon ». Et en fait, pour nous, c'est vrai que c'est un gros problème, parce qu'on est censés mettre à disposition de nos entreprises adhérentes des prestataires de qualité, et les prestataires de qualité, souvent, on est jugés sur le terrain. » [Etude de cas A1 – Financier]

- La troisième difficulté renvoie à la **difficile articulation entre l'évaluation technique d'une offre et l'existence d'habilitations ou de certifications qualité qui suscitent a priori la**

confiance dans les aptitudes techniques et pédagogiques des prestataires. Certains acheteurs estiment ainsi que la détention de l'habilitation par l'organisme à délivrer la formation suffit à prouver sa capacité à mettre en œuvre la formation. Dans ce cas, l'acheteur se repose peu (voire pas) sur l'évaluation technique de l'offre de formation pour sélectionner l'organisme et priorise des aspects pratiques (implantation territoriale, calendrier...) et le prix. Plus largement, certains acheteurs expriment une confiance a priori à l'égard du prestataire, étayée par la certification qualité et se montrent assez peu regardants sur les modalités pédagogiques.

« Dans le cas présent, l'organisme est lui-même déjà habilité pour cette formation, donc on a toute confiance sur le parcours. Je n'ai pas de compétences, moi, sur le métier pour pouvoir exprimer un avis sur le parcours. Ça ne fait pas partie de notre mission aujourd'hui dans le cadre des actions. Après, on peut sur certains domaines échanger. [...]. Mais dans ce cadre-là, non, on est sur une formation sur laquelle il y a une validation qui est dans un cadre donné, avec un nombre d'heures donné, avec des modules donnés, donc voilà. C'est vrai qu'on ne se pose pas la question. » [Etude de cas A3 – Financeur]

Au niveau des OPCO, les études de cas ont porté sur des pratiques d'achat et de financement en mutation, passant du régime de la subvention versée dans le cadre d'un AAP à celui du marché public et de contraintes plus fortes dans la procédure de sélection des prestataires.

Dans des cas étudiés pour des POEC, qui ne correspondaient pas au nouveau cadre des marchés publics, il était frappant de constater que la pertinence des modalités pédagogiques ne faisait pas l'objet d'une appréciation particulière de la part des financeurs, pour lesquels l'accès à la certification permettant l'employabilité sur des métiers en tension constitue la priorité. Le dialogue avec les financeurs lors du processus de sélection des prestataires pour la mise en œuvre de la POEC ne porte pas sur la méthodologie employée, mais sur la capacité à réintégrer immédiatement un emploi. La qualité de l'offre technique est jugée sur pièces par les acheteurs et financeurs, par analyse de l'offre écrite transmise lors des mises en concurrence. Par ailleurs, dans la mesure où deux offres techniques présentées suite à appel d'offres peuvent apparaître de qualité égale ou quasi-égale, celles-ci seront départagées sur le critère du prix, au profit de l'offre financière la moins élevée.

De manière générale, tant pour la sphère paritaire que pour les Régions où les marchés régionaux de Pôle emploi, **les procédures d'achat collectif prévoient assez peu de soutenance orale lors du processus de sélection par mise en concurrence, et de ce fait valorisent très fortement la production écrite des candidats.**

Cet aspect n'est pas neutre a des incidences majeures sur le déroulement et l'issue de la sélection : basée sur l'analyse de documents écrits uniquement, la sélection ne permet pas de disposer d'éléments explicatifs complémentaires et exigent du candidat qu'il puisse justifier a priori ces choix et les coûts associés, parfois en respectant un cadre formel très contraint (rubriques, taille du document) qui rend très difficile une telle argumentation. Par ailleurs **les procédures de marché privilégient de facto des organismes en capacité d'y apporter des réponses convaincantes**, indépendamment de leur capacité à proposer des prestations de qualité, dont l'appréhension peut relever d'autres canaux qu'un support écrit (**étude de cas B5**). Ainsi, la nature des informations mobilisées pour leur appliquer les critères de notation n'est pas neutre, et peut conduire à écarter des prestataires réputés de qualité, qui auraient pu être retenus si d'autres modalités de sélection avaient été privilégiées.

Au final, la tendance est à une **évaluation technique inégale, pas toujours discriminante ou robuste pour faire émerger une offre de formation innovante**. Les modalités de notation **favorisent les organismes qui en maîtrisent les attendus spécifiques** indépendamment du cœur de métier des OF, et conduisent parfois les prestataires à une **approche « conformiste » plus que différenciante**.

Par ailleurs, le marché de la formation est globalement **sous-tendu par un mécanisme d'achat qui bénéficie des apports de tiers de confiance offrant des garanties à l'acheteur** (répertoires nationaux, certification Qualiopi).

2.3.4 La part mineure du critère prix n'empêche pas toujours les prestataires de miser essentiellement sur une différenciation par le prix

Les acheteurs peuvent rencontrer des **difficultés dans le mécanisme d'évaluation et de fixation des prix**, malgré une volonté de ne pas survaloriser le moins disant.

Selon les organismes de formation, **les freins économiques au développement de logiques formatives innovantes ou coûteuses sont renforcés par le principe de mise en concurrence : la fixation du prix se fait davantage dans l'objectif de gagner un marché que d'introduire des surcoûts liés aux investissements** (équipements ou fabrication de contenus pédagogiques, qui dans certains cas ne sont pas demandés expressément par l'acheteur).

A titre d'exemple, dans un cas étudié, malgré un poids relatif limité sur le marché (25 puis 20 %), le critère prix façonne largement les stratégies concurrentielles au détriment de la différenciation par l'ingénierie pédagogique. Le financeur admet **une difficulté dans le mécanisme d'évaluation et de fixation des prix**. Le prix fixé par le prestataire est censé tout intégrer, dont l'ingénierie des parcours, mais selon le financeur, le prestataire n'en tient pas toujours compte dans son prix par peur de faire monter son prix dans un contexte concurrentiel :

« Si vous voulez, les organismes, je ne sais pas, ils s'alignent tous sur globalement un prix, et ils se disent : « Bon, ce prix que j'ai eu sur l'ancien marché, il ne faut pas que j'en sois trop éloigné si je veux garder ce marché-là. » Et donc, ils font des propositions qui ne restent toujours pas très loin du prix qu'ils avaient, et ils nous le disent : « Vous ne nous payez pas assez cher. » Le premier prix qu'ils font, ce n'est pas nous qui le faisons, ce sont eux qui le font. » [Etude de cas A2 – Financeur]

Dans un autre cas, **on trouve parmi les critères de sélection l'analyse des pratiques et logiques formatives proposées par l'OF, mais celles-ci sont appréhendées de manière assez large, ouverte**, notamment par le sous critère « Adéquation de l'offre avec la mission confiée » qui mentionne entre parenthèses : « innovations pédagogiques, individualisation, contextualisation, sécurisation et accompagnement ». Ces critères apparaissent ainsi relativement généralistes. Ceci explique sans doute le fait que **les réponses des différents prestataires ont été souvent jugées proches et difficiles à différencier pour l'acheteur**.

Enfin, un acheteur de formation s'inscrit dans une **réflexion plus large** que celle liée à cette formation. Il remarque que :

« La question du modèle économique, pas uniquement de celui que nous proposons, mais celui qui est proposé par l'ensemble des financeurs publics, c'est, pour moi, la pierre d'achoppement du projet global de la transformation, pas seulement celui de la Région [xxx] » [Etude de cas A6 – Financeur]

En termes d'impact sur l'innovation pédagogique, **ces difficultés à différencier les offres par en couplant le prix et les caractéristiques de la prestation génèrent un risque de limiter les possibilités pour les prestataires de formation d'intégrer dans leur prix les coûts liés à l'investissement**, ainsi qu'à la sous-traitance et à la co-traitance (A6).

Par ailleurs, le critère prix, selon la façon dont il est pris en compte et les unités d'œuvre retenues (section 2.2), peut inciter l'organisme de formation à **valoriser des parcours courts** indépendamment de la réalité du besoin des stagiaires.

2.3.5 La prise en compte d'indicateurs de performance pour départager les prestataires est une tentation pour certains OF ou financeurs, mais ce point sensible ne fait pas consensus

Les acheteurs interrogés ne sélectionnent pas les prestataires à partir d'indicateurs de résultat. Juridiquement, il serait possible de rémunérer le prestataire en tenant compte de ses résultats, mais pas de départager des candidats sur la base d'indicateurs de performance.

De leur côté, **certains prestataires de formation se disent intéressés par une forme de prise en compte de leurs indicateurs de performance, au niveau de la rémunération ou de la sélection.**

Par exemple, un prestataire revendique l'intérêt d'une appréhension plus forte de ses résultats en matière d'insertion professionnelle, au détriment d'une focalisation du financeur sur les réalisations et les moyens mobilisés pour l'action.

« On a des financeurs extérieurs qui financent une formation. Ce qu'ils financent, c'est l'insertion professionnelle. Est-ce que ça a vraiment du sens de justifier au jour le jour, voire heure par heure, ou plutôt demi-journée par demi-journée que « Oui ils étaient bien là » ? C'est finalement moins important que de dire « Ils ont suivi une formation pendant une année. Ils ont une certification, ils ont un diplôme et ils s'insèrent dans l'emploi » [Etude de cas A7 – OF]

Si les indicateurs de performance ne sont pas mobilisés pour sélectionner les prestataires ou les rémunérer, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas **suivis et exploités avec attention dans le cadre des relations qu'entretiennent les financeurs et les prestataires.**

>>> **Connaître les indicateurs en termes d'insertion professionnelle : un moyen de renforcer la crédibilité d'un organisme aux yeux d'un financeur (étude de cas A7)**

Sans qu'il s'agisse d'un critère de sélection des offres ou de majoration du financement accordé, un financeur (AT-Pro) indique que les retours sur l'activité des organismes en termes d'insertion et de satisfaction sont pris en compte pour instaurer un climat de confiance qui peut, indirectement, jouer en faveur des organismes.

« Il y a des coûts horaires au-delà desquels on n'ira pas. Voilà, on a ces repères, mais ça va être aussi en fonction de la connaissance qu'on a de l'organisme et finalement des résultats – des résultats en termes d'insertion ou de satisfaction, parce qu'on fait des enquêtes de satisfaction. Et, c'est ce qui nous permet de nous situer, et la Commission se situe aussi par rapport à ce retour qu'elle va avoir. » [Etude de cas A7 – Association transition Pro]

>>> Un financeur qui enquête auprès des prestataires sur le devenir des personnes formées (étude de cas A8)

Parmi les exigences posées par la Grande Ecole du Numérique auprès des organismes qu'il labellise, figure la communication sur les taux de sorties positives des stagiaires, six mois après le terme de la formation.

Par ailleurs, la Grande Ecole du Numérique assure par elle-même, avec l'appui méthodologique du CEREQ, une enquête sur le devenir professionnel des bénéficiaires de formations labellisées, par questionnaire adressé directement à ceux-ci.

Il peut ainsi être considéré que, s'il ne s'agit pas d'un critère fixé pour la labellisation, le niveau de performance en matière d'insertion professionnelle post-formation constitue un point d'attention pour le financeur et un moyen de mesurer le retour sur investissement.

« C'est par le biais d'un formulaire très long dans lequel ils expliquent ce qui a été mis en œuvre, qui a été formé, comment ça a été formé, quel est le coût de sortie, etcetera. (...) les formations doivent remplir un formulaire qui s'appelle le rapport annuel de l'année. Et ce formulaire nous permet de savoir non seulement combien de personnes ont été formées, la typologie de ces personnes femmes, QPV, infra bac, niveau bac, âge, etc. Il nous permet de voir la durée de la formation, par exemple huit mois et le nombre d'heures, 1 000 heures de formation, nous permet de savoir combien d'heures en accompagnement social ont été mises en place, nous permet de savoir aussi le taux de sorties positives, c'est-à-dire les personnes six mois après leur formation, est-ce qu'elles sont en emploi, en CDI, CDD ou en entrepreneuriat ou en poursuite de parcours. Et donc ces éléments, on les a depuis 2017 » [Etude de cas A8 – Grande Ecole du Numérique]

Plusieurs acteurs interrogés ont exprimé leur prudence sur la prise en compte des indicateurs de performance qui suscite un **risque d'écrémage par les organismes de formation sur les publics appelés à intégrer l'action**, via une tentation de privilégier les publics les plus à même de réussir la formation ou de retourner à l'emploi.

Par ailleurs, la prise en compte de tels indicateurs suscite des questionnements, notamment celui de la nature des indicateurs mobilisés et de l'interprétation des résultats (analyse d'attribution). Les approches sont assez différenciées selon les financeurs.

Un Conseil régional interrogé envisage, de son côté, d'accorder un bonus forfaitaire sur le résultat dans le cadre d'une expérimentation, tout en se disant attentif à ce que cette modalité de rémunération ne génère pas l'effet pervers une sélectivité plus forte à l'entrée en formation (écrémage).

A minima, la prise en compte du taux de satisfaction des stagiaires pourrait constituer une alternative à la rémunération selon les résultats en termes de taux d'insertion. Pôle Emploi fait réaliser une enquête ad hoc sur la satisfaction des bénéficiaires couvrant l'intégralité de ses prestations.

2.4 Les objets et modalités du dialogue entre acheteurs, financeurs, prestataires, et bénéficiaires de la formation

Problématique générale : dans quelle mesure les pratiques de dialogue entre les différents acteurs concernés par la formation intègrent-elles le sujet des logiques formatives et contribuent-elles à leur orientation ?

2.4.1 Le dialogue avec les entreprises et organisations professionnelles porte davantage sur les besoins de compétences et les finalités de la formation que sur les logiques formatives

Les acteurs interrogés se disent tous attentifs à ce que les formations qu'ils achètent ou financent soient adaptées le mieux possible aux besoins et aux attentes recueillis auprès des acteurs économiques, entreprises ou organisations professionnelles. Ces éléments sont en effet utilisés tant pour orienter et cadrer les achats collectifs (par exemple dans le cadre du PRF ou de POEC), que pour éclairer des prises de décision sur le financement de projets de formation portés par des individus ou des entreprises individuellement (cf. supra, sections 3.1 et 3.2).

Lorsqu'elles sont consultées sur leurs attentes ou leurs besoins, le plus souvent **les entreprises et les organisations professionnelles s'expriment avant tout sur les finalités de la formation, abordée d'une part en termes de résultat visé** (accès à la certification et réponse aux besoins de recrutement ou d'emploi) **et d'autre part en termes de dimensionnement des besoins**, à quantifier pour garantir un vivier suffisant de main d'œuvre formée⁴.

>>> Une illustration de l'appréhension du besoin sous l'angle des (études de cas A3 et B4)

Dans les études de cas traitant de la mise en œuvre de POEC, on relève que les entreprises comme les acheteurs se focalisent sur l'accès à la certification, envisagé comme le moyen permettant de répondre aux besoins de recrutement sur des métiers en tension, bien plus que sur le contenu des formations.

Lors du processus de mobilisation, de dialogue et de sélection des prestataires pour la mise en œuvre de la POEC, l'attention de l'acheteur est ainsi bien plus accaparée par l'estimation quantitative des perspectives d'accès à l'emploi et de recrutement, que par la capacité du prestataire à proposer une logique formative adaptée. Sur ce dernier aspect, l'acheteur se repose beaucoup sur le caractère certifiant de la formation financée, considérant que cette certification constitue la garantie d'une réponse pédagogique adaptée aux besoins.

Les acteurs économiques expriment moins souvent des attentes en termes d'innovation ou de modalité pédagogique. L'une des Régions interrogées souligne ainsi que si le cahier des charges du PRF tient fortement compte de l'expression des besoins en matière de compétences que font remonter localement les entreprises, en revanche elles n'expriment que rarement des besoins en matière de logique formative.

⁴ Le dimensionnement des besoins constitue un enjeu sensible et essentiel dans ce dialogue avec les financeurs et acheteurs. On peut penser que les intérêts des acteurs économiques et des financeurs ne se rejoignent que partiellement dans l'estimation quantitative des besoins. Les études de cas n'ont pas permis de documenter ce point.

Néanmoins, certaines entreprises ou branches professionnelles expriment parfois des attentes, ou une attention particulière, s'agissant du recours à certaines logiques formatives qui les intéressent. Les acteurs interrogés ont mentionné par exemple :

- La demande de formations en **asynchrone** pour mieux répondre aux contraintes d'accès à la formation,
- L'intérêt pour la **formation en situation de travail** (AFEST) pour garantir des modalités de formation ancrées de manière qualitative dans la situation de travail,
- L'attente d'une plus forte **contextualisation** de la formation proposée (concrétisée notamment dans les parcours CléA).

Dans ce dialogue avec les acheteurs et financeurs, les acteurs économiques expriment plus facilement des besoins immédiats que de moyen-long terme, ce qui a des incidences sur les attentes et contraintes que relaient les acheteurs et financeurs auprès des prestataires de formation. La réactivité exigée des OF peut prendre le pas sur l'exigence en termes de qualité pédagogiques. Dans le cadre de POEC étudiées (**études de cas A3 et B4**), la réactivité attendue de l'organisme de formation est très forte, et incite le prestataire à miser sur la flexibilité et la réactivité autant voire plus qu'à réaliser un investissement pédagogique sur l'amélioration ou la diversification des logiques formatives.

Ces pratiques d'échange et de dialogue entre les acheteurs et financeurs et les acteurs économiques (entreprises, branches) sont marqués par leur focalisation sur les objectifs à atteindre au travers de la formation et la réponse aux besoins les plus urgents, et en contrepartie **une capacité amoindrie à aborder le lien entre les besoins de compétences de compétences et les logiques formatives à privilégier, et des enjeux d'investissement inscrits dans le temps long, tant pour les entreprises que pour les prestataires de formation.**

2.4.2 Le dialogue avec les prestataires de formation est contraint par le respect du droit de la concurrence, ce qui a pour conséquence de restreindre les possibilités d'ajustement des pratiques

Lorsqu'il est assuré, le dialogue des acheteurs et financeurs avec les prestataires de formation est utile, notamment pour repérer et résoudre des difficultés tenant à certaines contraintes ou injonctions contradictoires rencontrées.

Les témoignages recueillis dans les études de cas soulignent l'intérêt d'échanges qui permettraient par exemple de traiter les difficultés suivantes :

- Attentes de mise en œuvre de formation à distance mal articulée avec l'unité d'œuvre retenue pour la rémunération du prestataire (choix de l'heure stagiaire) et les attestations de présence exigées ;
- Attentes de personnalisation des parcours et de possibilité d'entrées et sorties permanentes peu cohérentes avec un mode de financement qui suppose que le prestataire puisse délivrer la formation pour des groupes de stagiaires atteignant une taille critique importante ou avec des calendriers de jury qui ne permettent pas d'assurer des « sorties permanentes » ;
- Attentes d'individualisation des parcours peu cohérente avec une pratique de rémunération forfaitaire et standardisée du parcours et l'impossibilité de mettre en suspens une formation ou de décompter des absences combinées à des solutions de rattrapage ;
- Des systèmes d'information qui ne sont pas adaptés aux besoins rencontrés dans la mise en œuvre des parcours : suivi des parcours sur une base forfaitaire ou modulaire et pas seulement en heure stagiaire, signalement des heures d'absence...

En pratique, le dialogue entre acheteur / financeur et prestataire de formation diffère beaucoup selon le moment auquel il intervient. Très contraint au stade de la commande, où le respect du droit

de la concurrence prime, le dialogue s'assouplit une fois que s'installe la relation entre le donneur d'ordre et son prestataire, et peut même être relativement libéré dans des configurations de concertation ou de consultation organisées par certains organismes acheteurs ou financeurs.

Au stade de la commande de formation, selon les canaux privilégiés pour l'achat, le dialogue entre acheteur et prestataire de formation fait l'objet d'un encadrement juridique plus ou moins fort et contraignant (cf. supra, partie 3.2.1).

Dans la phase de mise en concurrence sur marchés publics, les acheteurs préfèrent souvent éviter le risque juridique attaché à un traitement non équitable des candidats, et limiter le dialogue avec les organismes de formation (en étant conscient des inconvénients associés).

Les modalités de dialogue pendant la phase de consultation puis pendant la phase de sélection sont très marquées par les contraintes de respect du droit de la concurrence et les risques juridiques ou concurrentiels liés à des échanges soutenus. En pratique, **le dialogue entre donneur d'ordre et prestataire est très encadré, formel** et transparent ; les échanges passent par des questions écrites et des réponses rendues visibles par tous les candidats au marché, ce qui contribue à limiter le périmètre et la profondeur des échanges.

Ces contraintes formelles sont très fortes. Si elles ont des effets vertueux du point de vue du respect de la libre concurrence, le fait qu'elles soient insuffisamment contrebalancées par des espaces ou des temps de dialogue plus ouvert suscite un manque dans le dialogue entre acheteur et prestataires.

Dans le domaine de la formation professionnelle, les **possibilités de recourir à des auditions sont peu exploitées en dehors de gros marchés atypiques**, les acheteurs fondant bien plus leur décision sur des analyses de dossiers de candidature que sur l'instauration d'un échange oral. Dans le cas où ce type de pratique est mis en œuvre, l'OF peut apprécier l'intérêt de l'exercice quand bien même celui-ci peut s'avérer déstabilisant.

« Sur ce marché il n'y avait pas de négociation, mais on en a vu sur d'autres marchés. C'était bien de pouvoir présenter notre offre avec un pitch quand on nous l'a demandé, mais on ne l'avait pas bien anticipé. Des fois on nous demande juste des compléments en réponse à des questions, parfois on nous demande une présentation. » (Organisme de formation, étude de cas B6)

Plus largement, **les possibilités d'échange en amont du lancement de la consultation**, qui pourraient alimenter un dialogue plus qualitatif et ouvert entre acheteur, financeur et prestataire, restent peu exploitées par les organismes acheteurs.

Dans le cas de subventions sur AAP ou AMI, les pratiques de financement des prestations de formation donnent lieu à des échanges plus ouverts, moins rigides et contraints que dans les marchés publics, les possibilités de dialogue entre acheteur et prestataire figurant parmi les avantages cités par les deux parties. Mais de nombreux AAP se sont convertis ces dernières années en marchés publics, notamment dans le périmètre des OPCO, ce qui inquiète autant les financeurs que les OF concernés, qui regrettent de perdre en souplesse dans la réponse aux besoins et doivent se conformer à des exigences juridiques et formelles plus contraignantes.

Après la passation du marché, une fois le prestataire de formation sélectionné et les relations contractuelles établies, on constate un assouplissement et un élargissement des canaux d'échange avec l'organisme acheteur ou financeur.

Les échanges entre acheteur et prestataire portent en premier lieu sur la bonne exécution et le suivi de la prestation et au contrôle des pièces permettant d'attester du service fait. En théorie, le dialogue entre

le prestataire et son donneur d'ordre, puis la mise en œuvre du marché, peuvent révéler des besoins d'ajustement de la prestation, notamment s'agissant des logiques formatives mobilisées.

Mais selon la rigidité qu'il induit, le mode de contractualisation retenu peut contraindre plus ou moins fortement une adaptation agile des logiques formatives les plus pertinentes, efficaces et efficientes. Dès lors que l'adaptation envisagée concerne des volumétries de bénéficiaires et des coûts unitaires, ce qui peut être le cas s'agissant d'une adaptation des logiques formatives, alors les difficultés sont réelles.

Le recours au marché public, a fortiori dans une logique d'allotissement qui nécessite une égalité de traitement entre différents attributaires, rend difficile pour les acheteurs d'envisager un ajustement ultérieur de la prestation retenue et contractualisée. Les témoignages recueillis dans les études de cas soulignent que les possibilités d'ajustement contractuel qui existent ne sont activées que peu fréquemment dans le cadre de marchés publics. Ainsi, selon une Région interrogée, modifier le contenu de la prestation de formation par rapport à l'intervention contractualisée au titre du PRF est bien possible juridiquement, mais les contraintes formelles attachées à une telle modification constituent un frein et peuvent avoir un caractère dissuasif (**étude de cas A6**).

A contrario, le SIEG prévoit des possibilités d'ajustements de la prestation, notamment en volume et en prix, mais aussi sur les services délivrés. Le SIEG permet ainsi au prestataire de tester régulièrement de nouvelles solutions : la mise en place un atelier avec une psychologue, la mise en ligne d'une partie des modules de formation pour travailler sur l'autonomie des stagiaires, peuvent être expérimentés, et maintenus ou abandonnés. La vérification du service fait, bien que très contraignante pour les prestataires et très chronophage pour le financeur, est orientée pour améliorer les réponses apportées aux publics visés par le SIEG, notamment au travers des logiques formatives mobilisées. Le dialogue instauré sur le long terme (le SIEG dure 5 ans) est facilitant pour le développement de nouvelles pratiques

Parfois, le dialogue avec le prestataire de formation peut être conduit par le financeur même quand il n'est pas l'acheteur.

Dans le cas des associations Transitions Pro, le financeur peut interpeler l'OF **en bilatéral** lors d'une demande de financement individuel ou lors d'audits, pour lui demander d'adapter la proposition de formation, ou bien organiser des **temps collectifs** (« rendez-vous flash » ; petits déjeuners)⁵. Ces pratiques permettent de « **faire passer des messages** » **par rapport aux logiques formatives à mettre en place**, particulièrement en ce qui concerne l'individualisation des parcours de formation et la prise en compte des acquis dans les parcours de reconversion professionnelle. Le financeur reste néanmoins un peu sceptique quant à l'impact réel de ces initiatives :

« On réunit par exemple, une fois par an, tous les organismes de formation, et ils viennent d'ailleurs, pour leur parler un peu de nos stratégies, etc. De notre actualité, échanger avec eux aussi sur la leur, mais passer à un certain nombre de messages. Et ce message-là est régulièrement passé à cette occasion. Tout comme il l'est lors des audits de qualité réalisés par l'équipe de [X1] au cours de l'année. Ce n'est pas pour autant que le missionnaire fait beaucoup de disciples... » [Etude de cas B1 - Financeur]

Dans le cadre de procédures d'achat et de financement intermédiées par un OPCO – positionné entre les branches et l'offre de formation – certains organismes de formation peuvent regretter l'absence de dialogue direct avec les représentants de la branche, alors qu'ils seraient **demandeurs d'échanges sur les besoins de formation, l'offre proposée et, par extension, les enjeux tenant à l'évolution des logiques formatives**. Les mécanismes d'ajustement entre l'offre et les besoins peuvent ainsi se trouver

⁵ Nous n'avons pas identifié dans les études de cas de configurations du même type au niveau des OPCO, mais ce type de configuration existe également.

contraints, particulièrement pour l'offre de formation portant sur des métiers émergents et communs à plusieurs branches, dans la mesure où les prestataires n'ont que peu de possibilités de dialogue avec les branches à ce sujet.

Hors marché ou cadre de financement spécifique, les espaces de consultation ou de concertations orientés sur le retour d'expérience et la préparation de programmes sont intéressants, appréciés des financeurs comme des prestataires de formation, mais ils demeurent relativement rares, peu nombreux et délicats à cibler.

Il n'est pas rare que les Conseils régionaux organisent un dialogue avec les organismes de formation et les prescripteurs de formation. Ce type d'échange peut prendre la forme d'une concertation en direction des réseaux régionaux des organismes de formation et des prescripteurs, ainsi qu'en direction des acteurs économiques, portant sur la refonte des programmes de formation et l'identification des besoins de compétences (**étude de cas A2**). Parfois sont aussi organisées de journées de dialogue, consacrées à la remontée des besoins et des pratiques.

Dans une région, la concertation avec les organismes de formation en amont de la nouvelle programmation a ainsi conduit la Région à faire évoluer le choix de l'UO.

Ce type d'échange ne va toutefois pas toujours jusqu'à examiner les connexions existantes entre les pratiques d'achat et de financement et la qualité des réponses proposées par les organismes de formation. Dans une région, le représentant Conseil régional regrette une absence de dialogue entre la Région et la filière des organismes de formation sur ce sujet :

« On n'a pas encore mis sur la table le sujet de la qualité des réponses à nos marchés ou du différentiel qu'il y a entre les réponses qu'on a et celles qu'on aurait espéré avoir. Ça, on ne l'a pas fait dans le cadre du contrat régional de filière. On a eu ce débat-là il n'y a pas très longtemps en se disant comment on peut faire que les OF comprennent mieux nos marchés et nos exigences qualitatives, ou l'absence d'exigence. Le fait qu'ils ont des capacités à proposer des choses qui répondraient dans tous les cas de figure à nos marchés et qui pourraient être un peu différent de ce qu'ils présentent » [étude de cas A4 - Conseil régional]

Par ailleurs, les organismes acheteurs et financeurs qui souhaitent avoir un dialogue avec les organismes de formation peuvent être confrontés à **un dilemme concernant le bon ciblage des interlocuteurs à solliciter**. Si la sollicitation des têtes de réseaux et organisations professionnelles d'organismes de formation peut sembler légitime à un niveau institutionnel, elle ne satisfait pas nécessairement le souhait des acheteurs et financeurs de s'adresser à un échantillon large de structures ; si la sollicitation des organismes de formation intervenant sur un programme peut sembler légitime pour traiter les questions liées au programme en question, cela écarte d'autres structures que les acheteurs et financeurs pourraient souhaiter associer aux échanges.

2.4.3 Des coopérations entre acheteurs et financeurs qui pourraient se développer pour faire davantage converger leurs exigences impactant les logiques formatives

Les études de cas confirment et illustrent le constat souvent effectué de pratiques d'achat et de financement qui diffèrent selon les acheteurs et les financeurs, avec des conséquences négatives pour les prestataires de formation et leur capacité à déployer dans de bonnes conditions de nouvelles logiques formatives.

Non seulement les prestataires de formation contestent parfois le **caractère inadapté des exigences** des acheteurs et financeurs, mais ils sont de plus confrontés au fait **qu'elles ne sont pas identiques**. Par exemple, un organisme qui propose du distanciel synchrone regrette des exigences qui sont à la fois trop importantes à ses yeux et hétérogènes :

« Malgré le fait que ça soit du synchrone, on nous demande de fournir un nombre de pièces incalculable et sans aucune uniformisation. Donc voilà, certains financeurs vont nous demander des attestations, d'autres vont nous demander des relevés de connexion, d'autres vont nous demander les exercices faits, d'autres vont nous demander des exports de la salle de classe virtuelle, etc. ». [Etude de cas B2 – Organisme de formation]

Ces exigences différentes s'additionnent pour des prestataires qui interviennent pour le compte de différents financeurs, parfois sur une même formation quand l'action mobilise des financements croisés et donne lieu à une mixité de publics. Dans certains cas le fait d'avoir des financements différents (surtout financements individuels) pour une même session peut contraindre l'organisme à adapter les formalités administratives presque au cas par cas.

Elles peuvent parfois s'avérer non compatibles ou contradictoires. C'est le cas par exemple lorsque les exigences d'un financeur (exemple : des émargements électroniques) ne sont pas compatibles avec les exigences d'autres financeurs (qui ne reconnaissent pas ce mode d'émargement (étude de cas B3)). La possibilité de mettre en pause sa formation (pour raisons personnelles ou autre) et de la reprendre plus tard est possible pour certains financeurs (AT-PRO, dans une étude de cas) mais l'organisme de formation explique qu'il est difficile de mettre en place ce système auprès de Pôle emploi, dont les outils de suivi ne sont pas adaptés pour traiter ce type de situation.

Ces différences génèrent **des difficultés pratiques et des surcoûts administratifs significatifs pour les organismes de formation, qui complexifient le déploiement de logiques formatives nouvelles en décalage avec des pratiques plus installées** (format des attestations de formation pour le distanciel, suivi du parcours et non pas de l'heure, traçabilité de formats en micro-learning au lieu de formats d'une demi-journée...).

Ces constats illustrent un besoin d'échange et de coopération accrue entre financeurs et acheteurs, fréquemment réclamé par les organismes de formation, mais aussi exprimé par certains financeurs.

S'il a vocation à permettre la mise en cohérence voire l'harmonisation de certaines pratiques, ce dialogue et cette coopération, peuvent aussi, de manière utile, permettre d'analyser des problématiques que partagent les acheteurs et financeurs pour déterminer des orientations communes y répondant.

Un de ces sujets pourrait être l'exigence d'individualisation, qui fait l'objet d'appréhensions très différentes de la part des acheteurs et financeurs, alors que cette demande a des incidences majeures sur le modèle organisationnel et économique des prestations de formation, ce qui justifierait selon certains financeurs davantage de concertation entre eux.

>>> Une illustration de l'intérêt d'une conférence des financeurs (étude de cas B1)

Pour une association Transitions Pro, l'implication des organismes de formation dans le renouvellement et la montée en gamme de leurs logiques formatives passe à la fois par une montée en exigence des financeurs et une hausse de la rémunération sur les coûts pédagogiques qui doit l'accompagner.

« On a conscience qu'un positionnement de qualité, ça a un coût. On a conscience que l'adaptation d'un parcours, ça a un coût ». Écoutez, nous, on est en moyenne, comme ça à la louche, on doit être à 4 euros de plus de l'heure stagiaire, c'est-à-dire à 50% de plus que les financements publics, à peu près. Modulo

plein de choses, on est autour de 12 euros, ils sont plutôt autour de 8. Eh bien, on est même prêts à faire un effort de notre côté. Passer peut-être à 13 ou à 14. Les 3/4 du coût chez nous, c'est de la rémunération. Ça veut dire une individualisation de parcours qui permet d'adapter la durée de la formation en la réduisant, certes, mais c'est du gagnant-gagnant. Et là, on est prêt à réinvestir ces euros-là dans du qualitatif en termes de positionnement ou d'ingénierie pédagogique spécifique ». [Étude de cas B1 - Financeur]

L'organisme souligne que cette action doit être concertée avec l'ensemble des financeurs de la formation professionnelle pour avoir un réel effet levier, et fait référence à l'opportunité de remettre en place une conférence des financeurs qui a existé quelques années auparavant sur le territoire mais n'existe plus.

Un autre sujet commun aux financeurs pourrait être le format des émargements. Le fait d'imposer, dans le cadre d'un marché, des émargements électroniques peut apparaître comme une simplification administrative, à la fois dans les relations formateurs / stagiaires au sein de l'OF et dans les relations entre l'organisme et le financeur (transmission automatisée, en lien avec les systèmes de gestion de la rémunération des stagiaires). Un tel processus peut cependant être une contrainte dans le cadre de certaines formations (par exemple, celles se réalisant en extérieur et soumises à des aléas climatiques qui peuvent affecter leur planification), dans le cadre de relations de sous-traitance (l'OF devant également imposer ce mode d'émargement à ses sous-traitants) ou vis-à-vis d'autres financeurs qui ne reconnaissent pas toujours ce mode de justification de la réalisation de la formation.

2.4.4 L'évaluation de la formation reste très peu développée et nourrit peu l'analyse contextualisée de l'efficacité des logiques formatives et l'émergence d'un consensus à ce sujet

Les études de cas soulignent que les pratiques d'évaluation des actions de formation pourraient être renforcées, pour nourrir une appréhension plus étayée du lien qui peut exister entre d'une part les logiques formatives adossées aux caractéristiques des actions de formation concernées, et d'autre part les pratiques d'achat et de financement.

Les pratiques d'évaluation des actions de formation relevées dans les études de cas sont assez classiques. Elles reposent essentiellement sur les éléments suivants :

- **la mesure de la satisfaction des** stagiaires, appréhendée par des questionnaires d'évaluation « à chaud »,
- la vérification de l'atteinte des objectifs de la formation, appréhendée au travers de la **réussite à l'évaluation et de l'obtention de la certification** visée,
- **le suivi de l'insertion professionnelle** au sens du retour à l'emploi après la formation, appréhendée pour disposer d'une mesure de l'efficacité de la formation sur les trajectoires des stagiaires.

Plusieurs exemples montrent que les financeurs sont attentifs avant tout au taux de validation de la formation et au taux de retour à l'emploi.

Au-delà de ces dimensions, on identifie peu d'exigences ou d'attentes des financeurs et acheteurs pour que l'évaluation aille au-delà de ces dimensions, et peu de pratique volontariste structurée des organismes de formation. En particulier, on n'a pas repéré dans les études de cas de demande ou de pratique d'évaluation de l'efficacité de la formation du point de vue de son utilité, de ses effets et retombées, **encore moins dans une approche qui croiserait l'étude de ces dimensions avec les conditions de délivrance de la formation, pour appréhender l'efficacité ou l'efficience spécifique de certaines logiques formatives.**

A minima, certains financeurs se disent préoccupés par rapport aux risques qu'ils perçoivent de formations en lignes dont la qualité pédagogique serait dégradée et dont le suivi assidu ne serait pas garanti, tout particulièrement s'agissant de formations non certifiantes. Sous l'angle du contrôle plus que de l'évaluation, ils indiquent être intéressés pour que **la vérification de l'assiduité et l'évaluation des acquisitions soient l'objet d'une attention particulière lorsque** les formations sont en ligne et non certifiantes.

Mais au-delà de cette préoccupation qui relève d'une crainte et d'un besoin de contrôle, peu d'attentes sont exprimées en termes de développement de pratiques d'évaluation des formations attachées aux spécificités des différentes logiques formatives.

Ce constat peut être relié à **la place modeste qu'occupent plus largement la problématique et les pratiques de l'évaluation des formations sous l'angle de la mesure de leur utilité, de leurs résultats et impacts**. Cette place limitée trouve son origine à plusieurs niveaux : de telles démarches d'évaluation sont potentiellement exigeantes méthodologiquement, complexes à mettre en place et à réaliser, font appel à des compétences spécifiques, et nécessitent des moyens financiers qui peuvent être dissuasifs. Certains acheteurs ou financeurs relèvent en outre que l'inscription des formations au RNCP ou au Répertoire spécifique, ainsi que l'obtention de certification Qualiopi par le prestataire valent reconnaissance de la pertinence des logiques formatives que mobilise l'OF, et dispense ainsi d'une évaluation ciblée sur ce point - tant dans une démarche évaluative ad hoc qu'au stade de l'analyse comparée de plusieurs offres de formation d'ailleurs (cf. supra la section 3.3). Cette perception omet néanmoins de considérer les marges de manœuvre importantes dont peuvent disposer un acheteur et un prestataire pour orienter et mettre en œuvre **certaines logiques formatives spécifiques** qui respectent des référentiels de certification ou des cahiers des charges d'habilitation, tout en exploitant les marges d'autonomie laissées au prestataire pour adapter au mieux les logiques formatives qu'il juge les plus adaptées.

Or, on peut bien identifier un enjeu à cet égard : que le développement de pratiques évaluatives plus ambitieuses et partagées puisse alimenter une démarche partagée par les financeurs et les acheteurs, visant à dégager de la connaissance pour identifier **dans quelles conditions de mise en œuvre les différentes logiques formatives qu'ils appellent de leurs vœux sont les plus adaptées aux besoins et contraintes de la formation (pertinence et cohérence), les plus efficaces (pour l'atteinte des objectifs) et les plus efficaces (rapport coût-efficacité)**. Les résultats de ces évaluations seraient susceptibles d'alimenter **la production d'un consensus et d'une doctrine partagée plus précise entre acheteurs et financeurs**, s'agissant d'une part des logiques formatives à promouvoir selon les différents objectifs et contexte de formation, et d'autre part de la mise en cohérence avec les pratiques d'achat et de financement associées.

CONCLUSION : principaux résultats, perspectives

L'étude initiée par France Compétences permet, au travers des études de cas réalisées et de leur mise en perspective transversale, **d'illustrer la façon dont s'articulent les intentions de l'acheteur et du financeur, leurs pratiques** (commande, sélection, financement, suivi des prestations et dialogue avec les prestataires), **et les interventions effectives des prestataires de formation professionnelle en ce qui concerne les logiques formatives déployées.**

Ces matériaux contextualisés montrent comment s'articulent, se combinent et jouent les **différents facteurs qui pèsent sur le déploiement de logiques formatives** réputées pertinentes, vertueuses voire innovantes, souvent attendues mais pas toujours effectives.

Les études de cas soulignent d'abord que le déploiement des logiques formatives réputées pertinentes et vertueuses qui sont escomptées par les acheteurs et les financeurs de la formation professionnelle dépend des **pratiques d'achat et de financement** qui sont à l'œuvre - **mais en partie seulement.**

Positionnés en surplomb, les décisions des certificateurs (au travers des référentiels de certification ou d'habilitation des OF notamment) ont un caractère extrêmement structurant, générant de nombreuses et fortes contraintes sur les logiques formatives déployables par les OF (durées fixes des parcours, modalités pédagogiques obligatoires ou interdites, découpage en blocs, taille imposée des groupes, calendrier des évaluations...), mais pouvant aussi, au contraire donner des orientations favorables au déploiement de certaines logiques formatives que le certificateur souhaite voir se développer.

Les logiques formatives sont dépendantes également des caractéristiques spécifiques des formations concernées, et notamment des objectifs poursuivis, des univers thématiques ou des domaines de formation et des caractéristiques des publics à former. La pertinence et la faisabilité de mobiliser telle ou telle logique formative ne peuvent être envisagées et évaluées que de manière très contextualisée.

Les logiques formatives sont largement tributaires, enfin, de facteurs internes aux OF : les capacités humaines, financières et techniques dont disposent les organismes de formation pour les concevoir et les déployer sont souvent décisives dans un sens ou dans un autre.

C'est en complément – et non pas isolément - de ces dimensions que les pratiques d'achat et de financement vont jouer un rôle et peser sur le déploiement des logiques formatives.

Les logiques formatives réputées pertinentes, vertueuses voire innovantes sont nombreuses, et l'étude met en évidence l'intérêt de **catégoriser ces logiques formatives envisagées au travers de leurs enjeux et de la typologie des facteurs à prendre en compte pour étudier leur déploiement.**

Il apparaît ainsi au terme de nos travaux que l'analyse des conditions favorables ou défavorables à des logiques formatives réputées pertinentes ou vertueuses peut être appréhendée en distinguant **quatre familles d'enjeux** :

- Les conditions favorables au développement de **logiques formatives nouvelles**, différentes de celles déjà pratiquées par l'OF, et relevant de leur point de vue de l'innovation, supposant de l'investissement, de la transformation.
- Les conditions favorables à la mise en œuvre de **logiques formatives permettant une adaptation personnalisée du parcours de formation dans son contenu, ses étapes, sa durée, son calendrier.**

- Les conditions favorables à la mise en œuvre de **logiques formatives exploitant les possibilités offertes par le digital** (FOAD, formation en asynchrone, digital learning, réalité virtuelle...).
- Les conditions favorables à la mise en œuvre de **logiques formatives reposant sur des pédagogies actives et ancrées dans la réalité du travail**.

>>> Les pages qui suivent proposent une synthèse des principaux résultats de l'étude sur ces quatre enjeux, qui permettent de récapituler pour chacun les principaux facteurs pesant – favorablement ou défavorablement – sur le déploiement des logiques formatives escomptées.

Les facteurs influant sur le renouvellement des approches formatives et le développement de logiques formatives nouvelles

(1) Facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|---|
| Référentiels de certification ou d'habilitation des OF | <p>La latitude que laissent les référentiels de compétences, d'évaluation ou d'habilitation est un facteur décisif pour le déploiement de logiques formatives, tant pour les prestataires que pour les acheteurs.</p> <p>Cette latitude peut être très faible avec une durée fixe des parcours, des modalités pédagogiques obligatoires ou interdites, l'absence de découpage en blocs, la taille imposée des groupes, calendrier imposé des jurys d'examen constituent des contraintes très fortes.</p> <p>Mais elle peut aussi être réelle et comporter des incitations bienvenues qui orientent les pratiques des OF et leurs stratégies d'investissement.</p> |
| Caractéristiques des OF | <p>La présence de collaborateurs disposant de compétences spécifiques en ingénierie pédagogique (Vs. des formateurs issus du métier exclusivement) favorise la capacité de l'OF à développer de nouvelles ingénierie de parcours.</p> <p>Le turn-over sur les postes de formateurs et le recours à des prestataires externes, peuvent freiner l'appropriation de nouveaux contenus, outils, pratiques pédagogiques et rendre difficile l'évolution des pratiques. A l'inverse, l'antériorité des équipes formatives favorise un partage d'expérience pour faire évoluer ensemble les pratiques.</p> <p>La taille critique de l'OF et sa santé économique jouent sur sa capacité à dégager des moyens d'investissement pour développer de nouvelles pratiques et les transférer.</p> <p>La perception qu'a l'OF du besoin de faire évoluer ses pratiques et son offre de formation pour continuer à rester attractif favorise son investissement dans des logiques formatives nouvelles.</p> |
| Univers de la formation concernée : publics, domaine... | <p>Le positionnement durable d'un OF sur un domaine de formation peut aller de pair avec le déploiement standardisé d'approches éprouvées mais évoluant peu.</p> <p>A contrario, le positionnement par l'OF sur de nouveaux univers de formation (domaines, publics) est propice à développer de nouvelles logiques formatives.</p> |

(2) Facteurs liés aux pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|---|
| Définition de la prestation | <p>Une demande de formation cadrée à partir des objectifs à atteindre plus que des moyens à mobiliser, peu prescriptive s'agissant des logiques formatives, prévoyant des possibilités d'ajustement des choix pédagogiques, du contenu, de la durée et du calendrier incite au renouvellement des logiques formatives.</p> <p>L'existence de propositions par l'acheteur ou le financeur (ou une politique publique partenariale) de dispositifs de soutien et d'accompagnement à la transformation de l'offre de services des OF et de leur capacité à développer et rentabiliser de nouvelles logiques formatives constitue un atout pour l'évolution des logiques formatives.</p> |
| Choix des leviers de rémunération de l'OF | <p>Le recours au marché public est plutôt adapté pour répondre à une demande de formation bien cadrée et standardisée, avec un aléa économique limité, mais il ne favorise pas le renouvellement des approches pédagogiques et logiques formatives, a fortiori s'il est mis en œuvre de longue date (tendance à la reproduction).</p> <p>La subvention sur AAP et AMI paraît davantage convenir pour inciter les organismes de formation à renouveler leur offre et les logiques formatives en encourageant l'innovation et la mutualisation, mais la question de la viabilité économique des logiques formatives financées doit être anticipée.</p> <p>L'unité d'œuvre choisie pour la rémunération de l'organisme de formation peut être plus ou moins bien adaptée à la typologie des coûts fixes et variables auxquels il fait face, et il est important que le financeur intègre les aléas du sourcing de la prestation et les problématiques de taille critique des groupes qui constituent souvent des points critiques pour les organismes cherchant à individualiser les parcours.</p> |
| Modalités d'analyse et de sélection des prestations | <p>Le poids accordé par les acheteurs et les prestataires au critère prix et aux prix déjà pratiqués, au détriment des critères permettant de valoriser des approches pédagogiques et formatives innovantes questionne les outils et les pratiques d'évaluation des OF candidats.</p> <p>La grille d'analyse et les instruments d'évaluation de l'acheteur doivent être particulièrement bien adaptés pour permettre la description, le chiffrage et la comparaison des composantes de la prestation que l'acheteur souhaite voir incluses dans le prix et qu'il souhaite analyser.</p> <p>Plus fondamentalement, les doutes exprimés par certains acheteurs sur leur capacité à porter un jugement sur les approches pédagogiques et logiques formatives et sur la nécessité qu'ils le fassent met en évidence la nécessité de remettre à plat la façon dont la qualité des approches pédagogiques est encadrée, évaluée et garantie, dans une approche qui resitue la procédure d'achat dans le cadre plus large de l'enregistrement des certifications, de la délivrance d'habilitations ou d'agrément aux OF, d'octroi de labels ou de certifications de qualité, de procédures de contrôle, etc.</p> |

Objet et modalités de dialogue entre les parties prenantes

L'existence d'un dialogue des acheteurs et financeurs avec les acteurs économiques est un atout, mais il serait aidant que ce dialogue porte davantage sur le lien entre la réponse aux besoins de compétences et les conditions de réussite attachées aux logiques formatives qui seraient pertinentes a priori, dans une approche davantage inscrite dans le moyen-long terme, propice à des logiques d'investissement dans la formation et dans les logiques formatives.

Le dialogue OF/acheteur est susceptible de produire des enseignements et des effets d'apprentissage vertueux s'agissant du repérage des conditions favorables au déploiement de logiques formatives efficaces et efficientes. Mais aujourd'hui, ce dialogue est très « bridé » par la perception qu'ont les acheteurs du risque juridique encouru. Les espaces de dialogue qui existent mériteraient d'être renforcés et amplifiés, dans le cadre d'approches inter financeurs et inter OF plus systématiques.

En parallèle, l'étude confirme l'utilité avérée mais la pratique limitée d'un dialogue et de coopérations accrues entre financeurs pour limiter l'addition ou la contradiction de leurs exigences, et pour partager les enseignements tirés de leurs pratiques d'achat et de financement.

Plus largement, le développement de pratiques d'évaluation orientées sur l'analyse contextualisée de l'efficacité et de l'efficience des logiques formatives, et la recherche d'un consensus à ce sujet afin de produire des éléments de « bonnes pratiques » ou de doctrine partagées, constituerait probablement un progrès significatif.

Les facteurs influant spécifiquement sur l'adaptation individualisée du contenu, des étapes, de la durée, du calendrier des parcours de formation

(1) Facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement

Référentiels de certification ou d'habilitation des OF

Certains référentiels de certifications comme CléA ont des exigences très poussées sur l'individualisation et l'adaptation personnalisée des parcours, qui contribuent à orienter le choix des modalités d'achat et des unités d'œuvre pour qu'ils soient adaptés aux contraintes organisationnelles et économiques de l'individualisation.

La structuration des certifications en blocs des compétences facilite la modularisation et l'adaptation des parcours, et à l'inverse constitue un frein à l'individualisation lorsqu'elle n'est pas garantie.

La définition trop rigide des durées, des rythmes des parcours ou du calendrier des jurys d'examen empêche d'ajuster le calendrier du déroulement du parcours.

Caractéristiques des OF

Un déficit de compétences et d'outillage des équipes formatives sur l'évaluation initiale des compétences détenues par les stagiaires ne permet pas d'adapter le parcours du stagiaire et son contenu en fonction de ses acquis et besoins.

| | |
|---|---|
| | <p>Lorsque les OF se spécialisent sur un couple univers de formation/publics et/ou ont besoin d'assurer une taille critique de l'activité, ils peuvent être tentés par une standardisation de leur offre au détriment de l'individualisation des parcours.</p> <p>Les OF ayant une certaine taille critique ont davantage la capacité à absorber le surcoût marginal des petits groupes et/ou des durées de parcours individualisées.</p> |
| Univers de la formation concernée : publics, domaine... | <p>Dans le cas de formation de publics éloignés de l'emploi, un consensus existe entre financeurs, acheteurs et prestataires sur la nécessaire adaptation de la durée, du rythme, des contenus et des modalités pédagogiques. Les formations aux savoirs de base justifient d'autant plus d'adapter le contenu aux besoins identifiés à partir des acquis.</p> <p>Les attentes des stagiaires peuvent parfois aller à l'encontre de la recherche d'individualisation : certains souhaitent bénéficier d'une formation « complète », d'autant plus lorsque celle-ci conduit à une certification.</p> |

(2) Facteurs liés aux pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|---|
| Définition de la prestation | <p>Les demandes d'individualisation sont très répandues chez les financeurs et les acheteurs, mais ce consensus apparent masque une grande variété d'attentes, plus ou moins précises, cohérentes entre elles et avec les schémas de rémunération, notamment sur la durée des parcours, les entrées et sorties permanentes... En particulier une vision partagée par les acheteurs, les financeurs et les OF sur les conditions d'organisation et de financement à réunir pour la réussite de l'individualisation des parcours au-delà de l'appel consensuel à des « parcours individualisés sans couture » fait défaut.</p> <p>Les configurations marquées par une durée de formation à la main de l'OF, et la possibilité laissée de proposer des modules complémentaires assouplissant et complétant les certifications proposées permettant de dépasser la rigidité du cadre certifiant présentent un intérêt réel si les modalités de financement sont adaptées.</p> |
| Choix des leviers de rémunération de l'OF | <p>Faute d'être alignés sur les aléas d'organisation et les risques économiques que suppose l'individualisation des parcours par l'OF (nombre de stagiaires, taille des groupes, organisations des entrées et sorties, aléas sur la durée des parcours), les leviers retenus pour l'achat et la rémunération des OF ne permettent pas de traduire concrètement l'ambition d'individualisation</p> <p>Le financement à l'heure/ stagiaire est adapté pour rétribuer des parcours selon leur durée et responsabiliser les OF sur le nombre de stagiaires formés, mais incite à des parcours longs et insécurise la rémunération de parcours soumis à des aléas.</p> <p>Le financement à l'heure / groupe peut être adapté à une individualisation du parcours si l'heure groupe est mobilisée sur des groupes de taille variable.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Le forfait parcours laisse des marges de manœuvre à l'OF responsabilisé sur l'atteinte de l'objectif, mais incite à des parcours courts et la validation de l'atteinte de ses objectifs par l'OF peut poser des difficultés.</p> <p>Une formule mixte entre rémunération fixe et variable est adaptée pour sécuriser économiquement l'OF sur des marchés combinant coûts fixes et aléas sur le nombre de stagiaires, mais complexe à déployer.</p> <p>Le mécanisme de juste compensation mis en œuvre sur les SIEG sécurise économiquement le prestataire pour des parcours très individualisés et aléatoires, mais présente une certaine complexité et une lourdeur administrative importante.</p> <p>De manière transversale, la capacité de l'acheteur à garantir une taille critique de la commande avec la maille de l'allotissement, la taille des groupes, ou la détermination d'un minimum, constitue un élément décisif pour garantir à l'OF la taille critique de groupes malgré une forte individualisation.</p> |
| Modalités d'analyse et de sélection des prestations | <p>Le caractère désintermédié de l'achat, qui permet en théorie au client de (individu ou entreprise) de négocier le contenu et la durée de la formation achetée au regard de critères de son choix, va en théorie dans le sens d'une personnalisation accrue des parcours, mais l'achat désintermédié reste à ce stade assez largement façonné par l'offre.</p> <p>Les tentatives d'individualisation des parcours se traduisent souvent par un coût marginal accru des parcours individuels, plus que par une tendance à la réduction moyenne de leurs coûts en lien avec la réduction de leur durée.</p> <p>Le poids du critère prix dans les procédures d'achats collectifs favorise des coûts unitaires de parcours réduits et des parcours plutôt courts et plutôt standardisés.</p> |

Les facteurs influant sur l'exploitation des possibilités offertes par le digital

(1) Facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement

| | |
|--|---|
| Référentiels de certification ou d'habilitation des OF | <p>Les prescriptions du certificateur relatives au poids du distanciel ont un impact très structurant sur les logiques formatives, qu'il s'agisse de l'encourager ou de l'interdire parfois.</p> <p>La définition rigide des durées et des rythmes des parcours peut restreindre le champ des possibles en matière de recours aux outils digitaux en asynchrone.</p> |
| Caractéristiques des OF | <p>La santé économique de l'OF et sa stratégie en termes d'utilisation du digital et du distanciel façonnent largement sa capacité à investir pour proposer des formations exploitant le potentiel du digital et du distanciel.</p> <p>Le positionnement géographique de l'OF, son ambition de couvrir un marché ou un territoire vaste ou de s'adresser à des publics ayant de l'appétence pour le</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>digital et le distanciel l'incitent d'autant plus à investir dans la digitalisation des formations, le distanciel, l'asynchrone.</p> <p>Les compétences et l'appétence de ses équipes favorisent, ou à l'inverse freinent leur appropriation de nouvelles pratiques et outils en lien avec le digital, tant pour développer de nouvelles approches que pour conduire le changement. Le recours à des intervenants externes peut contribuer à la digitalisation et au développement du distanciel mais cela peut constituer un frein s'ils n'ont pas d'appétence pour le sujet.</p> |
| Univers de la formation concernée : publics, domaine... | <p>Le domaine de la formation, lorsqu'il est en lien avec le numérique, crée un environnement favorable aux différentes possibilités relatives au digital (ADN sectoriel). Les compétences visées par la formation, lorsqu'elles portent sur le numérique, justifient d'autant plus le recours aux outils digitaux.</p> <p>Les caractéristiques des publics, en matière d'équipement numérique, d'autonomie, de compétences numériques peuvent constituer un frein au recours à des outils digitaux, que les financeurs comme les prestataires ont bien intégré.</p> <p>Dans le cadre d'achats individuels, la proposition de distanciel peut constituer un critère de sélection de la part du stagiaire.</p> |

(2) Facteurs liés aux pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|---|
| Définition de la prestation | <p>Au moment de l'étude, les acheteurs et financeurs (marqués par la crise du COVID 19) étaient davantage préoccupés par la place du distanciel que par le sujet plus large de la digitalisation des ingénieries pédagogiques.</p> <p>Les acheteurs ont souvent conscience de l'importance de bien peser et restreindre leurs exigences en termes de modalités de formation, pour ne pas entraver l'OF dans le design des ingénieries permettant d'optimiser la pertinence et l'efficacité du modèle pédagogique.</p> <p>Toutefois, la latitude laissée aux OF quant au choix des modalités pédagogiques présentielle et distancielles est parfois insuffisante à leurs yeux, avec de nombreux cas de limitation ou d'interdiction du distanciel que les OF jugent non pertinent.</p> <p>L'étude dresse le constat d'une appréhension ambivalente de la FOAD par les financeurs et les prestataires, perçue selon les cas comme un moyen pertinent d'individualisation des parcours et de renforcement de l'accessibilité de la formation, ou bien comme un moyen détourné d'optimisation de la rentabilité de l'OF menaçant la qualité pédagogique. La contradiction entre cette perception d'une opportunité et d'une menace ne favorise pas un déploiement optimal de cette logique formative.</p> |
| Choix des leviers de rémunération de l'OF | <p>Les acheteurs ont la possibilité de retenir des unités d'œuvre adaptées au distanciel et à l'asynchrone, en introduisant des rémunérations au forfait, par module par exemple, mais les pratiques sont encore récentes, y compris pour les organismes de formation.</p> <p>Le sujet de l'adaptation au distanciel et à l'asynchrone des justificatifs exigés (signatures de feuilles de présence) est un exemple régulièrement cité pour</p> |

| | |
|---|---|
| | marquer le décalage entre ce que permet la Loi, les ambitions des financeurs, et leurs pratiques. |
| Modalités d'analyse et de sélection des prestations | <p>Les acheteurs rencontrent des difficultés particulières à évaluer la qualité technique et pédagogique des offres de formation misant sur le digital, présentées généralement dans un format écrit contraint et décalé de l'objet à évaluer, et examinées par des techniciens qui ne sont pas des experts du digital learning.</p> <p>Chez certains acheteurs, l'appréciation des offres de formation en distanciel est marquée par la diversité des représentations des personnes en charge de la notation, et souffre d'un déficit de politique d'achat sur ce point.</p> |

Les facteurs influant sur le recours à des pédagogies actives ou ancrées dans la réalité du travail

(1) Facteurs indépendants des pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|--|
| Référentiels de certification ou d'habilitation des OF | <p>Des exigences sur les stages ou le recours à certaines approches pédagogiques (pédagogie active, mise en situation, stage...), peuvent être mentionnées dans les référentiels pour fixer des orientations et des incitations justifiées et utiles à l'évolution de l'offre de formation.</p> <p>Mais leur caractère parfois très contraignant, daté ou inadapté aux enjeux de la formation est régulièrement contesté par des OF, par exemple lorsque la durée du stage imposé est jugée trop courte ou son moment pas adapté au déroulement du parcours.</p> <p>Le cahier des charges d'habilitation des prestataires est utilisé pour sécuriser la capacité de l'OF à délivrer la formation et notamment via certaines modalités pédagogiques (plateaux techniques par exemple).</p> |
| Caractéristiques des OF | <p>Le modèle pédagogique est souvent présenté par les OF comme une composante de leur ADN ou un crédo, qui conditionne de facto l'orientation donnée à leurs logiques formatives.</p> <p>Comme pour le digital, les compétences et l'appétence de ses équipes favorisent, ou à l'inverse freinent leur appropriation de logiques formatives ancrées dans le travail ou des pédagogies dites actives. La présence de professionnels disposant d'une expertise éprouvée en ingénierie pédagogique et la capacité à conduire le changement est importante pour que toute l'équipe de formateurs fassent évoluer ses pratiques.</p> <p>L'ancrage de l'OF sur le territoire de déploiement de la formation ou le secteur d'activité conditionne sa capacité à mobiliser efficacement des entreprises pour intervenir dans la formation ou pour accueillir des stagiaires.</p> |
| Univers de la formation concernée : publics, domaine... | <p>Il existe des correspondances entre certaines logiques formatives et des univers professionnels (la formation en mode projet, dans des approches collaboratives, est très développé dans le secteur numérique par exemple).</p> <p>Des pédagogies différentes peuvent être appréhendées selon les attendus relatifs au domaine professionnel de la formation.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Les objectifs de formation de publics éloignés de l'emploi amènent les OF à rechercher les pédagogies qu'ils jugent les plus adaptées.</p> <p>Certains publics peuvent être déstabilisés par des logiques formatives en décalage avec les repères dont ils disposent (par exemple des pédagogies inversées et l'absence de cours magistral), ce qui peut parfois occasionner des difficultés.</p> |
|--|--|

(2) Facteurs liés aux pratiques d'achat et de financement

| | |
|---|--|
| Définition de la prestation | <p>Il existe un consensus entre acheteurs et OF pour souhaiter que se développent des pédagogies actives et ancrées dans la réalité du travail (dans la pédagogie et via des stages).</p> <p>Ces attentes sont intériorisées par les prestataires qui les estiment pertinentes et réalistes.</p> <p>Les acheteurs ont souvent conscience de l'importance de bien peser et restreindre leurs exigences dans le champ de la pédagogie, pour laisser à l'OF la possibilité de proposer des ingénieries adaptées.</p> <p>En ce domaine, leurs demandes sont moins prescriptives que sur d'autres logiques formatives, les OF bénéficiant ici d'une reconnaissance de leur expertise en ingénierie pédagogique - qui ne semble pas entachée ici par la méfiance qui peut être constatée parfois sur le recours au distanciel.</p> |
| Choix des leviers de rémunération de l'OF | <p>La rémunération à l'heure stagiaire est moins bien adaptée à des pédagogies partiellement déployées en autonomie que des forfaits parcours ou à l'heure groupe.</p> <p>Le flou qui existe parfois sur le périmètre de la prestation peut concerner parfois ce qui relève de certains fonctionnements en appui à des travaux en autonomie, ou à la périphérie de la recherche de stage.</p> <p>NB. Le sujet spécifique du financement des séquences en AFEST n'a pas été abordé dans le cadre des études de cas.</p> |
| Modalités d'analyse et de sélection des prestations | <p>Les acheteurs rencontrent des difficultés particulières à évaluer la qualité pédagogique des ingénieries de formation, examinées par des techniciens qui ne sont pas des experts de l'ingénierie pédagogique et se réfugient parfois sur l'assurance donnée par des « tiers de confiance » : enregistrement de la certification, agrément ou habilitation par le certificateur, délivrance de Qualiopi...</p> <p>L'étude suggère ainsi qu'il serait utile de mettre à plat le panorama des acteurs et des process qui contribuent à assurer l'évaluation de la qualité pédagogique des prestations de formation, dans les différentes étapes de la vie d'une formation certifiante, qualifiante, ou non qualifiantes.</p> |

Au terme de nos travaux, il semble qu'il existe à la fois un besoin et un espace à occuper pour renforcer le partage de la connaissance des difficultés rencontrées et des configurations qui sont favorables au

déploiement des logiques formatives attendues, en assurant un partage plus poussé de l'existant, des « bonnes pratiques » à encourager (et à partager entre acteurs), des changements à instaurer dans les pratiques ou dans le cadre juridique.

L'enjeu de l'observation et de la veille, de l'animation d'un dialogue, de la production et de l'actualisation en continu d'un consensus sur les conditions de mobilisation, d'achat et de financement dans lesquelles les logiques formatives envisageables sont les plus efficaces (atteinte des objectifs), les plus efficaces (rapport coût-efficacité).

Dans cette perspective, le document « *pistes d'action et bonnes pratiques à l'attention des financeurs de formation pour développer les compétences et participer à la transformation de l'offre de formation* » établi par le CNEFOP en 2018 demeure très largement d'actualité et peut continuer à fournir des repères méthodologiques partagés pour les acheteurs et financeurs de la formation professionnelle, quand bien même certains aspects pourraient être actualisés.

Différents organismes et réseaux de prestataires de formation animent en outre des réflexions et formalisent des documents de capitalisation ou de propositions (guides de bonnes pratiques, livres blancs...) permettant le repérage et la valorisation en continu de difficultés, de bonnes pratiques, d'axes de progrès liées aux pratiques d'achat et de financement. Ces travaux sont souvent orientés sur la relation d'achat et de financement nouée entre les parties prenantes, mais parfois aussi ciblés sur le lien entre une logique formative précise et les pratiques d'achat et de financement associées. On peut citer par exemples les travaux du FFFOD sur l'achat et le financement de la formation à distance, ou les travaux du Centre Inffo sur le financement de l'AFEST.

Dans ce contexte, l'action de France Compétences pourrait être orientée sur deux points.

En premier lieu la contribution à la mise en place et l'animation d'un **dialogue multipartite permanent sur ces enjeux**, destiné à assurer la diffusion des « bonnes pratiques », à dégager des enseignements en termes d'amélioration des pratiques et/ou de modification du cadre juridique.

Dans ce cadre, et en second lieu, la poursuite et l'approfondissement des travaux engagés pour doter l'écosystème des certificateurs, financeurs, acheteurs et prestataires de formation d'une appréhension commune des différents sujets liés aux logiques formatives escomptées. Ces travaux pourraient se porter sur *la définition des logiques formatives attendues, et sur les conditions de mobilisation, d'achat et de financement de certaines d'entre elles qui ont été moins étudiées ou sont appréhendées de manière peu consensuelle*, pour dégager des recommandations ad hoc : **les voies, moyens et conditions de réussite de la personnalisation des parcours pourrait constituer un chantier prioritaire.**