

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

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

Pôle Evaluation du Plan
d'Investissement dans
les Compétences

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

**Appel à projets de recherches
« Quels effets du Plan
d'investissement dans les
compétences sur la qualité de la
formation professionnelle »**

Date de mise en ligne du présent APR : le 31 mars 2021
Date limite de réception des projets de recherche :
le vendredi 25 juin 2021 à 16h

Le présent appel à projets de recherche (APR) « Quels effets du PIC sur la qualité de la formation professionnelle » est soumis, sauf dérogations expresses, aux règles fixées dans le règlement de la procédure d'appel à projets de recherche de la Dares (règlement APR), publié sur son site <https://dares.travail-emploi.gouv.fr> à l'adresse suivante :

<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/appels-projets-de-recherche-et-marches-detudes> .

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

Pauline Givord : pauline.givord@travail.gouv.fr

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

Sommaire

Objectif de l'appel à projets	3
Article 1 – Problématique générale et axes de recherche	3
1- « Qualité » des formations : une notion plurielle	3
2. La qualité des formations comme processus de normalisation : quel enjeu pour les organismes de formations partie prenante du PIC ?	4
3. Qualité des formations comme résultat, source d'efficacité : quel apport du PIC ?	5
4. La qualité comme co-construction d'une relation de service ou d'une politique de formation : une opportunité portée par le PIC ?	8
Article 2 – Conditions de réalisation des projets de recherche	13
2.2 - Méthodologies attendues	13
2.3 - Les données statistiques	14
2.4. – Équipes de recherche	15
2.5. – Durée des travaux	15
Modalités de candidature	16
Article 3 – Retrait du dossier d'APR	16
3.1. Documents constitutifs du dossier de candidature	16
3.2. Retrait en ligne du dossier de candidature	16
Article 4 – Dépôt du dossier de candidature	16
4.1. Conditions de participation	16
4.2. Contenu du dossier de candidature	16
4.3. Modalités de dépôt du dossier de candidature	17
Sélection des projets de recherche	18
Article 5 – Vérification des dossiers de candidature	18
Article 6 – Critères d'évaluation des projets de recherche	18

Objectif de l'appel à projets

Article 1 – Problématique générale et axes de recherche

Le Plan d'Investissement dans les Compétences (PIC) a pour objectif macro-économique de stimuler la création d'emplois dans les secteurs les plus en manque de compétences adaptées et contribuer ainsi à faire baisser le taux de chômage structurel (rapport Pisani-Ferry). Dans cette perspective, et partant du constat d'une insuffisante mobilisation de l'outil de formation pour les chômeurs les moins qualifiés et les jeunes non diplômés, le PIC concentre l'accroissement des moyens financiers exclusivement sur ces publics. Mais au-delà de ces objectifs quantitatifs, il vise explicitement une transformation du fonctionnement du système de formation des personnes en recherche d'emploi. Ainsi, la mise en place du PIC est également l'occasion de revisiter les conditions d'accès, d'accueil, d'accompagnement et de suivi des parcours de formation pour ces publics, ainsi que leurs modalités pédagogiques. Parmi l'ensemble des axes d'amélioration formulés, on peut en souligner quatre particulièrement structurants :

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

La question de la « qualité de la formation », tant dans son versant déroulé de l'action de formation (mise en œuvre, contenu...) que dans ses effets (sécurisation des parcours, accès à l'emploi durable, réduction des difficultés de recrutement ...), est donc au cœur des enjeux du PIC.

L'objectif de cet APR est de mieux rendre compte des effets du PIC, en contribuant à l'amélioration de la définition et de l'appréhension de la notion de « qualité de la formation », de sa mesure, de sa définition et de sa qualification dans le champ spécifique de la formation professionnelle pour les publics peu ou pas qualifiés.

1. « Qualité » des formations : une notion plurielle

La qualité fait partie de ces notions plurielles, difficiles à définir, qui sont souvent naturalisées, ou présentées comme ne relevant que d'une seule dimension. Dans le champ de la formation professionnelle, la notion de qualité des formations est alors rabattue sur la question de la normalisation de leur processus de production, de leur efficacité ou de la satisfaction ressentie de leurs bénéficiaires.

La définition de la notion de qualité pose question à l'ensemble des sciences sociales. Si l'idée que « *la qualité n'est pas un état de nature, mais un construit social* » (Musselin et Paradeise 2002) fait consensus, reste à définir quelles sont les dimensions de la qualité qu'il faut retenir. Dans leur synthèse de la notion, Musselin et Paradeise (2002) suggèrent de regarder dans deux directions : celle de la construction d'accords sur la qualité d'un produit/service et celle de l'analyse de dispositifs construits pour produire de la confiance, dispositifs intégrant des caractéristiques attendues du produit/service de qualité.

Cet appel à projets de recherche s'intéresse aux différentes facettes de la qualité dans le champ de la formation professionnelle et il vise à voir émerger des contributions pour saisir cette question telle qu'elle se déploie dans le cadre du PIC.

2. La qualité des formations comme processus de normalisation : quel enjeu pour les organismes de formations partie prenante du PIC ?

La production industrielle a façonné la notion de qualité en en faisant un enjeu de respect des normes, des procédures ou des modes d'organisation prédéfinies et à suivre pour assurer une production de produits similaires, gage de qualité, car comparables et aux caractéristiques stables dans le temps. Les processus de « démarche qualité » ont visé à assurer la stabilité et la fiabilité des processus productifs. Cette vision de la qualité comme processus de normalisation de la production s'est étendue au champ des services et le recours à des normes ISO se sont multipliées (Frétigné et al, 2020). Le champ de la formation professionnelle ne fait pas exception. Mais ce processus de normalisation peut se décliner différemment selon qu'il repose sur l'initiative de celui qui achète le produit (le client, le prescripteur) ou de celui qui fournit le produit (le concepteur, le producteur).

2.1. Normalisation via des logiques prescriptives externes

Dans le champ de la formation professionnelle, le processus de normalisation de la qualité a beaucoup été porté par l'acheteur public de formation afin de réguler un secteur marqué par une pluralité d'acteurs privés. Si ce processus est assez ancien, il s'est accéléré ces dernières années. Ainsi le décret n°2015-790 du 30 juin 2015, renforcé par la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018 a conduit à la définition d'un référentiel national de qualité des formations construit autour de 7 critères (déclinés en 32 indicateurs) devant servir de base à l'analyse de la capacité des organismes de formation à dispenser des actions dites « de qualité »¹. La régulation du marché de la formation professionnelle passe donc par la construction d'un marché de la qualité reposant sur des incitations (Luttringer 2015).

A compter du 1er janvier 2022, tout opérateur devra obtenir une certification qualité pour pouvoir mobiliser des fonds publics ou mutualisés de la formation. En tant que formations financées par les fonds publics, les opérateurs qui interviennent dans le cadre du PIC doivent donc se conformer à cette démarche qualité.

Comme toute démarche de cette nature, se pose la question du type de régulation que peut produire une telle entreprise : est-ce une forme de contrôle qui produit de la normalisation ou plutôt l'occasion d'une démarche d'accompagnement² conduisant à une possible co-construction des indicateurs en lien avec les situations vécues par les opérateurs (Beroud et al. 2020) ? Dit autrement, l'obligation produite est-elle une obligation de procédure, de normalisation du processus de production, une forme de laisser-passer, de « licence to

¹ Le choix fait en France s'inscrit en cohérence avec le processus de Copenhague lancée en 2002 visant à assurer la qualité des systèmes de formation professionnelle. Cela a conduit à définir en 2009 un cadre européen pour l'assurance de la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle conduisant à la définition de 10 indicateurs de qualité. Les critères adoptés en France par le décret de 2015 sont les suivants :

- 1- identifier précisément les objectifs de la formation et assurer qu'elle soit adaptée au public formé ;
- 2- adapter les dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires ;
- 3- assurer l'adéquation entre les moyens pédagogiques, techniques et l'encadrement de l'offre de formation ;
- 4- assurer l'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel ;
- 5- assurer la qualification professionnelle et la formation continue des formateurs ;
- 6- assurer les conditions d'information du public sur l'offre de formation ;
- 7- prendre en compte les appréciations rendues par les stagiaires.

² Cette double déclinaison est notamment décrite par Beroud J.-Y., Goralczyk F., Poplimont C. (2020), « Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir », *Education permanente*, n°223, p. 33-42.

operate » (Frégné et al. 2020), ou un moyen de renforcer l'efficacité socio-économique du système de formation professionnelle (Le Boterf et Meignant 2020) ?

Qu'en est-il aujourd'hui des pratiques des organismes de formation en la matière ? Comment ces éléments de normalisation du processus de production sont-ils perçus, intégrés, traduits en process ? Dans quelle mesure l'action de formation proposée par les opérateurs s'en trouve-t-elle modifiée ? Et comment cela peut-il se traduire sur le type de public accueilli ?

Se pose aussi la question de l'effet qu'a (ou non) la transformation du mode de passation des commandes publiques de formation, voulu dans le cadre du PIC. Comme cela a été analysé par exemple dans le cas du recours aux opérateurs privés de placement par les acteurs du SPE (Service public de l'emploi), la définition d'un processus de production ne garantit pas l'atteinte d'un résultat « de qualité ». De même les modalités de la passation de la commande publique jouent fortement sur le contenu des prestations proposées (Georges 2007, Gratadour et Mansuy 2007, entre autres). Quels sont les leviers activés du côté des pouvoirs publics dans leur commande de formation ? Comment cela joue-t-il sur les organismes de formation tant dans la définition de leur modèle économique que dans les actions de formation mises en œuvre ? Dans quelle mesure cela peut-il avoir des effets défavorables pour les publics non qualifiés (effet d'éviction, effet de parking) ?

2.2. Normalisation via des logiques internes propres aux prestataires

Pour autant, la qualité appréhendée sous le jour d'un processus de normalisation ne se réduit pas à l'imposition de normes extérieures portées par le législateur. Les opérateurs eux-mêmes peuvent produire leur propre normalisation. On peut ainsi distinguer, à la suite de Berton et Germe (1997), une régulation de la qualité s'adossant « *sur la capacité des agents à diagnostiquer les faiblesses de l'organisation et des procédures de travail* » (p. 20). Les normes peuvent « travailler l'organisation » (Cochoy, Garel, Terssac 1998). Une telle régulation peut conduire, comme le rappelle Gadrey (2002), soit à une rationalisation industrielle (centrée sur la standardisation du processus de production, découpant la qualité en « *caractéristiques objectivées ayant généralement fait l'objet d'un repérage antérieur* » (Ibid)), soit à une rationalisation professionnelle (misant cette fois « *sur la résolution de problèmes (...) [la mise en place] de routines ou recettes professionnelles, en partie singulières, en partie communes à une profession, ouvertes à la spécificité des situations* » (Ibid)).

Qu'en est-il de l'état des démarches qualité internes aux organismes de formation ? Si elles existent comment s'articulent-elles aux formes de rationalisation « externe » évoquées précédemment ?

Reste que la qualité comme maîtrise d'un processus productif ne permet pas de s'assurer de la qualité du produit résultant de ce processus. Analyser ce qui résulte *in fine* du processus suppose de regarder la qualité sous un autre angle : celui de son évaluation substantielle c'est-à-dire centrée sur les résultats de l'action (Berton et Germe 1997), laissant de côté ce qui relève d'un registre plus procédural.

3. Qualité des formations comme résultat, source d'efficacité : quel apport du PIC ?

Comment penser l'évaluation d'un programme de formation ? Quels critères se donner pour considérer qu'un programme de formation est de qualité ou non ? Les critères à prendre en compte varient selon que l'on cherche à mesurer l'efficacité externe ou interne de ce dit programme.

3.1. La qualité comme résultant d'une efficacité externe

Cette optique cherche à prendre en compte le produit ou les effets générés par un dispositif de formation. Trois grandes dimensions reviennent souvent pour juger de la qualité d'un programme de formation professionnelle : les perspectives d'accès à l'emploi à l'issue de la formation, la nature de l'emploi retrouvé, la prise en compte des besoins des publics pour qui la formation est déployée (Berton et Germe 1997). Peu ou prou, ces critères relient qualité de la formation (au sens d'efficacité) et amélioration de l'activité productive (Chatel 2006). Ces critères d'efficacité ne se recoupent pas avec les indicateurs de performance tels qu'ils peuvent être définis, notamment dans une démarche de normalisation de la « qualité » des organismes de formation (Schohret et Fortson, 2014). Deux séries de questions se trouvent posées dans cette optique : 1) quels indicateurs prendre en compte (retour à l'emploi, type d'emploi, qualité des appariements...) et y a-t-il des indicateurs spécifiques pour les peu qualifiés ? Et dans quelle temporalité les saisir (court terme, moyen terme, long terme) ; 2) comment peut-on inférer spécifiquement l'effet mesuré à partir de l'action de formation en tant que telle : le retour à l'emploi ou la qualité des appariements noués ne se réduit pas forcément au simple suivi d'une action de formation. Se jouent des effets signaux – au sens de Spence (1973) –, des effets liés aux caractéristiques socio-économiques comme l'accès ou non à un réseau, ou des « effets de dynamisation » (Stankiewicz et al. 1993). De même la diffusion de la notion de compétences pose la question de la façon dont elles s'acquièrent hors situation de formation ou en situation de formation informelle dont il est difficile de définir les contours. Cet enjeu est possiblement d'autant plus vrai pour un public peu qualifié. Quels seraient alors les critères à prendre en compte pour réussir à intégrer ce qui relèverait spécifiquement de l'action de formation ?

Ce registre de l'évaluation externe peut aussi ouvrir sur une autre perspective : celle de l'efficacité. L'approche serait alors de comparer la dépense ou le temps passé en formation à ce que cela peut produire. Ce lien dépense/temps de formation/efficacité a longtemps été au cœur de la façon de penser le système de formation professionnelle faisant de l'obligation de dépense de formation une garantie supposée de l'effort de formation des entreprises. Institutionnellement, la loi du 5 mars 2014 a mis fin à cette vision en cherchant dorénavant à penser la formation comme un investissement stratégique (Mériaux 2013). Comment le PIC s'inscrit-il dans cette perspective ? Comment au-delà de la question des moyens mis en œuvre, le programme garantit-il le fait d'atteindre des objectifs plus qualitatifs ? Quel état des lieux peut-on faire de cette question ? Quels sont les principaux résultats émergeant de travaux récents ?

3.2. La qualité comme résultant d'efficacité interne

Du côté de l'efficacité interne, l'accent est mis sur des dimensions pouvant être identifiées suite à une action de formation comme l'évaluation des besoins, la définition des objectifs, l'acquisition de compétences au cours d'un épisode formatif. Le piège est souvent de rabattre la question de l'évaluation de l'efficacité interne de la formation à une mesure de satisfaction des stagiaires (Gilbert et Gillet 2010). Plusieurs modèles existent pour sortir de ce type de démarche, comme le modèle Kirkpatrick (1959) qui, au-delà des questionnements centrés sur le stagiaire (appréciation, connaissances acquises, changements dans la pratique professionnelle), cherche également à appréhender l'effet de la formation sur la dynamique de la structure d'accueil du stagiaire.

La question de l'identification des facteurs internes propices à l'apprentissage se pose avec d'autant plus d'acuité dans le cadre du PIC, compte tenu des spécificités du public cible : personnes peu ou pas qualifiées, jeunes sans diplômes.

3.3. L'évaluation de la qualité de la formation par ses promoteurs

Concernant l'évaluation de la qualité de la formation, il est également possible de s'attacher à la saisir par ses effets. L'objet n'est pas ici que les répondants à l'APR proposent eux-mêmes des méthodes d'évaluation mais de rendre compte de celles qui sont effectivement mises en

œuvre par les prestataires de formation. Si l'on suit la proposition d'évaluation aujourd'hui bien connue formulée en 1959 par Donald Kirkpatrick, au-delà du niveau de la « réaction » (évaluation de la « satisfaction » de l'apprenant), les prestataires de formation se positionnent-ils au niveau des « apprentissages » (acquisition de « connaissances », développement de « compétences », modification d'« attitudes ») ? Cherchent-ils à accéder au niveau du « comportement » (mise en œuvre des « apprentissages » en situation de travail) ? Développent-ils, seuls ou en partenariat, des méthodologies pour se situer au niveau des « résultats » (mesure de l'« impact de la formation » sur les « performances » des entreprises) ?

3.4. L'impact des inputs sur la qualité

Dans la littérature économique portant sur la mesure de la qualité de l'éducation (initiale), on admet que les objectifs principaux des programmes de formation sont l'amélioration de la performance scolaire des élèves à court terme et leur devenir socio-professionnel à long terme. Ces deux aspects peuvent être, dans une certaine mesure, mesurés : par le score à des tests pour la première et par l'emploi et le salaire par exemple pour le second. En partant de ces hypothèses, la question principale qui occupe cette littérature est de savoir comment modifier les inputs de la fonction de production d'éducation (Lazear 2001) pour en améliorer la qualité ? Quels inputs constituent les principaux déterminants de la qualité ? Quel est l'impact du changement d'un des inputs sur la qualité de la formation ?

Sont alors évoqués la valeur ajoutée des professeurs ou leurs caractéristiques propres (Rockoff 2004, Chetty, Friedman, Rockoff AER 2014ab, Rothstein AER 2017), leurs méthodes pédagogiques (Angrist et Lavy 1999, Krueger 1999, Hoxby 2000, Chetty et al 2011), mais aussi les incitations à mettre en place pour orienter leur action (Jacob et Lefgren 2008, Staiger et Rockoff 2010, Rothstein 2015, Benhenda 2018, Biasi 2021, Brown et Andrabi 2021). Entre aussi en ligne de compte la façon d'agencer les différents aspects de la fonction de production d'éducation ou la façon de concevoir le mode de management des écoles (Bloom et al. 2015).

Sur ces sujets, il y a très peu de travaux équivalents dans le champ spécifique de la formation continue. Cela interroge³ et le présent appel à recherche ouvre la possibilité de travailler dans ces directions et de creuser les questions suivantes : Quelle est l'importance des différents inputs de la formation professionnelle dans la qualité de celle-ci, si l'on mesure la qualité à partir du devenir professionnel des bénéficiaires conditionnellement à leur situation pré-formation ? Même sans étudier tous les types de formation et tous les types d'inputs, il serait précieux d'identifier si le rôle de certains d'entre eux est important ou non. Quelles politiques ou interventions peuvent être mises en place pour améliorer la qualité de la formation professionnelle ? Quelles orientations données à des programmes de formation visant les moins qualifiés ?

Appréhender la qualité par des mesures d'efficacité ne résout pas une question : il convient de saisir le processus même de formation et les facteurs contribuant à en faire un produit/service de qualité. C'est alors vers la relation de formation qu'il faut se tourner.

³ Cela relève-t-il d'un champ où le public et les formations sont plus diversifiés ce rend qui plus difficile la définition et la mesure de la qualité d'« une formation typique » ? Cela tient-il à la difficulté de généraliser des résultats obtenus sur un type de formation donné aux autres formations ? Ou au fait que beaucoup de facteurs interviennent, plus qu'en formation initiale, en plus du formateur lui-même (matériel, lieu de formation, réseau d'entreprises liées à la formation lorsque la formation se fait en partie en entreprise). Pourtant ce type de difficultés de mesure de l'input est également présent quand on cherche à caractériser la qualité de filières de l'enseignement supérieur, ou de l'enseignement initial professionnel (en alternance ou non) ; or des tentatives de mesure sont proposées pour saisir la valeur ajoutée de ces formations (voir par exemple les indicateurs de valeur ajoutée calculés par la DEPP, y compris pour l'enseignement professionnel : <https://www.education.gouv.fr/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees-1118>).

4. La qualité comme co-construction d'une relation de service ou d'une politique de formation : une opportunité portée par le PIC ?

4.1 – La qualité au cœur de la relation formé/formateur

La formation professionnelle a été initialement pensée de façon à la distinguer de la formation initiale : absence de niveau formel de formation, absence de référence à des disciplines académiques, accent mis sur les enjeux professionnels (Berton 1996). Pour autant, la forme d'organisation de la formation s'est souvent construite à l'extérieur de l'espace de travail conduisant à un paradoxe : alors que la formation continue est pensée parfois en opposition avec la formation initiale, ses modes d'organisation sont souvent « *calqué[s] sur des pratiques scolaires aménagées : petits groupes réunis dans un cadre plus convivial que la salle de classe mais contenu formels* » (Berton 1996, p.1). Ces modalités pédagogiques se sont avérées défavorables pour les publics peu qualifiés ayant connu l'échec scolaire et des réflexions se sont engagées pour penser d'autres modèles formatifs cherchant à faire du temps de formation professionnelle « *un temps de réponse aux problèmes [professionnels rencontrés]* » (Schwartz 1999, p. 39). Ainsi des espaces assurant une entraide mutuelle, une transformation de besoins de formation non ressentis en besoins ressentis, une validation des acquis progressive, la mobilisation d'une organisation du travail qualifiante⁴ (assurant une réflexivité sur le travail et un espace d'analyse collective des dysfonctionnements) (Schwartz 1999) ou la place laissée aux épreuves vécues (Baudoin et Frégné 2013) semblent autant d'ingrédients à même d'améliorer la qualité de la formation pour les non qualifiés notamment. Plusieurs caractéristiques du PIC peuvent aller dans ce sens : d'une part, avec la mise en avant de la diversification des modes de formation (notamment via les Action de formation en situation de travail (AFEST) et la Formation totalement accessible à distance (FOAD)), d'autre part, en pensant le parcours de formation comme un processus continu au-delà du temps proprement formatif, via un accompagnement amont et aval (« parcours sans couture ») (Beauvois 2018). A l'inverse, d'autres caractéristiques du PIC peuvent laisser courir le risque que le modèle de formation promu soit défavorable aux publics cibles du programme (priorité donnée aux parcours longs et certifiants, renforcés par la mise en place d'une offre prépa) à un moment où un nouveau paradigme de politique d'emploi et de formation émerge misant sur des parcours courts centrés sur l'expérience de travail (Duclos 2020).

Quel bilan peut être fait à ce jour des transformations induites par le PIC sur ces modes d'organisation ? Les pratiques des organismes de formation intervenant dans le cadre du PIC ont-elles évolué ? Les modalités pédagogiques sont-elles distinguées selon les publics, leurs besoins, leurs potentielles difficultés ? Quelles innovations émergent ? De ce point de vue, on peut aussi se demander si le contexte sanitaire ayant conduit à mobiliser fortement les modalités de formation en distanciel a apporté des innovations. De quelle nature ? Au-delà de la mise en œuvre d'outils, quelle est leur pertinence en termes notamment d'utilité, d'utilisabilité, d'acceptabilité (Tricot et al. 2003) ? Qu'en est-il du processus pédagogique sous-jacent ? Et quels effets cela peut-il avoir sur les moins qualifiés ?

Poser la question de la qualité de la formation sous cet angle, c'est souligner le fait que l'action de formation est loin de se résumer à un processus dont on peut *a priori* définir les étapes (cf. 2.1 et 2.2). Cela ouvre sur une autre perspective : la qualité peut émerger sans qu'elle ait été prévue et sans qu'elle puisse être rapportée à des objectifs définis en amont (Tricot 2017).

⁴ Cette notion d'organisation du travail qualifiante est utilisée de façon générique. Pour une approche plus précise, nous renvoyons aux typologies ayant souligné la diversité des formes d'organisation du travail (voir notamment Valeyre 2007) ou les facteurs de gouvernance et d'organisation du travail (Subramanian et Zimmermann 2013 et 2017, Sigot et Véro 2014, Véro et Sigot 2017) ayant des effets sur les processus d'apprentissage.

Comment peut-on alors rendre compte de cette dimension de la formation ? Comment saisir ce qui se passe effectivement au cours d'une action de formation sans se référer à un cahier des charges ou au déroulé d'un script pédagogique ?

4.2 – La qualité et place de l'apprenant

Si la formation est une relation de service, cela suppose de penser à part entière la place de l'apprenant. Mais quelle est en pratique la place réelle de l'apprenant notamment jeune et/ou public non qualifié ?

Si l'on considère, avec Bertrand Schwartz (1989, p. 67), qu'« *un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses besoins dans sa situation* », l'appréciation de la « qualité de formation » ne peut donc faire abstraction des attentes formulées par les apprenants à son endroit et des résultats de son passage en formation, tels qu'il les comprend et les analyse. Par-delà la question de la « satisfaction » appréciée dans des questionnaires idoines en fin de formation, se pose celle de la saisie des motifs d'engagement en formation et des effets anticipés du passage en formation par les apprenants eux-mêmes. Sachant qu'au regard des éléments de littérature à disposition, les « publics PIC » ne sont *a priori* pas ceux qui sont les plus « demandeurs » de formation ni, pour ceux qui ont déjà une expérience professionnelle antérieure, les plus « consommateurs » de formation. Suivant cette hypothèse de travail, la qualité de la formation peut donc être considérée comme la résultante de l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins de l'adulte dans sa situation. La qualité renvoie, dans ce sens, à l'idée que la formation est une ressource qui va permettre à la personne de réaliser ce à quoi elle accorde de la valeur, lui permettre d'agir à sa manière pour accomplir ses finalités propres. Pour autant et indépendamment des « questionnaires de satisfaction » qui ponctuent les sessions de formation, observe-t-on parmi les prestataires de formation d'autres modalités permettant d'apprécier, du point de vue des apprenants, la qualité de la formation qu'ils ont suivie ? Les formations portées par le PIC offrent-elles plus de place à l'apprenant ?

4.3 – De la relation formé/formateur à une politique de formation : la qualité comme résultante d'un écosystème

La relation formé/formateur ne peut faire abstraction de l'environnement dans lequel elle prend place, environnement organisationnel mais aussi institutionnel. Comme le résume Santelmann (2020, p. 62) : « *la notion de qualité apparaît inadaptée pour définir l'activité de formation professionnelle si l'on tente de la faire reposer sur les seuls prestataires sans la considérer comme une fonction sociale partagée* ». La formation relève d'une co-production d'acteurs multiples et de leur capacité à coopérer (Laurens 1999).

Du côté de l'environnement organisationnel, la place et l'action du formateur, ainsi que celle laissée au formé, ne peut se penser qu'en lien avec les espaces disponibles ou non au sein de son organisation pour produire une formation de qualité.

Du côté de l'environnement institutionnel, la qualité de la relation formé/formateur dépend de toute une chaîne fonctionnelle allant de l'orientation à la validation en passant par la prescription. Elle fait intervenir un nombre important d'acteurs, ce qui peut peser sur les conditions dans lesquelles la relation formé/formateur peut ou non se déployer notamment pour les moins qualifiés. De ce point de vue, tout comme sur la question de l'accompagnement, l'action de formation ne peut se résumer à une relation, un face à face formé/formateur, se jouent des effets d'organisation et d'environnement notamment (Fretel et Grimault 2020).

Le PIC cherche à promouvoir une amélioration de l'ensemble du système de formation professionnelle, en s'appuyant sur certains leviers comme la réforme de la commande publique, la mise en œuvre de programmes innovants, le renforcement de diagnostics

territoriaux partagés. Est-ce suffisant pour aboutir à la co-construction d'une politique de formation ? Qu'en est-il en pratique ? Où en est la collaboration entre acteurs ?

En résumé, cet APR attend des réponses qui contribueront à améliorer la définition de la notion de qualité dans le champ de la formation professionnelle continue pour sortir d'un « bien entendu » sur le sujet. Les réponses devront permettre d'avancer sur la compréhension de l'évaluation quantitative et qualitative de la qualité de formations dans le cadre du PIC et donc se centrer sur ses enjeux autour des publics les moins qualifiés et les moins intégrés dans les dispositifs de formation. De ce point de vue, les réponses pourront concerner :

- les variables ayant un effet sur la qualité de la formation (publics, opérateurs, écosystème par exemple) ;
- les variables internes à la formation qui ont un effet sur sa qualité (conformité au cahier des charges, pédagogie, ingénierie de formation, par exemple) ;
- les effets à court terme de la formation (conformité aux objectifs en termes de compétences, satisfaction, effets non prévus, par exemple) ;
- les effets à long terme de la formation (accès à l'emploi, par exemple) ;
- les effets « retours » (par exemple celui de la qualité mesurée de la formation sur la visibilité d'un opérateur).

Les projets proposés devront prendre soin de bien définir ce qu'ils entendent par « qualité » de la formation et se positionner par rapport à la littérature existante.

Bibliographie

Angrist J.D. et Lavy V. (1999), « Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement », *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 114, Issue 2, May, pp. 533–575.

Baudouin J.-M. et Frétygné C. (2013), « La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs », *Savoirs*, 33(3), p. 95-104.

Beauvois C. (2018), *Mission sur l'accompagnement vers, pendant et après la formation : Enjeux et propositions pour l'élaboration d'un appel à projet national dédié à l'accompagnement du développement des compétences*, Décembre

Benhenda A. (2018), « Teacher Screening, On the Job Evaluations and Performance », *DoQSS Working Paper No. 18-06*, July.

Beroud J.-Y., Goralczyk F., Poplimont C. (2020), « Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir », *Education permanente*, n°223, p. 33-42

Berton F. (1996), « Les nouvelles formes de formation : permanence ou innovation ? », *La formation continue, tendances et perspectives, 6èmes journées d'études du réseau des Centres associés du Céreq*, Nancy, mai.

Berton F. et Germe J.-F. (1997), *Évaluation de la qualité de la formation professionnelle dans les politiques publiques*, Rapport de recherche, Cnam, septembre,

Biasi (2021), « The Labor Market for Teachers under Different Pay Schemes », *American Economic Journal: Economic Policy* (Forthcoming)

Bloom et al. (2015), « Does Management Matter in schools? », *The Economic Journal*, 125(584), pp. 647-674.

- Brown C. et Andrabi T. (2021), « Inducing Positive Sorting through Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistani Schools », January 24, 202, https://christinalbrown.github.io/Christina_Brown_JMP_Teacher_Sorting.pdf
- Burtless G. (1996), *Does Money Matter ? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Washington, DC : Brookings Institution, pp. 141-191.
- Chatel E. (2006), « Qu'est-ce qu'une éducation de « qualité » ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée de deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires », *Education et société*, n°18, 2006/2, p. 125 à 140.
- Chetty R., Friedman J.N., Rockoff J.E. (2014), « Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates », *American Economic Review*, 104(9), sept., p. 2593-2632.
- Chetty R., Friedman J.N., Rockoff J.E. (2014), « Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood », *American Economic Review*, 104(9), sept., p. 2633-79.
- Chetty R. et al (2011), « How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star », *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), November, pp. 1593–1660
- Cochoy F., Gareil J.-P., De Terssac G. (1998), « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes Iso 9000 », *Revue française de sociologie*, n° 39-4. p. 673-699.
- Duclos L. (2020), « Remobiliser par l'immersion en entreprise PMSMP et AFEST : instruments de l'expérience accompagnée », Rencontres en lignes « Confinés, mais connectés pour l'emploi, 24 novembre.
- Fretel A. et Grimault S. (2020), « L'évaluation de l'accompagnement dans les politiques d'emploi : stratégies et pratiques probantes », *Document de travail IRES*, n°02.2020, décembre
- Frétiigné C., Jahan C., Mbiatong J., Rovera C. (2020), « Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ? », *Education permanente*, n°223, 2020/2, p. 111-120.
- Gadrey J. (2002), « Dix thèses pour une socio-économie de la qualité des produits », *Sociologie du travail*, vol. 44, pp. 255-287
- Georges N. (2007), « L'externalisation de l'accompagnement des demandeurs d'emploi : modalités d'un marché en plein essor », *Document de travail*, n°81, Centre d'études de l'emploi.
- Gilibert D et Gillet I. (2010), « Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales », *Pratiques Psychologiques*, n° 16, p.217-238.
- Gratadour C., Mansuy M. (2007), « Sous-traiter l'accompagnement des chômeurs : éléments d'évaluation », *Travail et Emploi*, n°112, pp. 21-34.
- Hoxby C. M. (2000), « The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation » *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 115, Issue 4, Novembre, pp. 1239–1285.
- Jacob B. and Lefgren L. (2008), « Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education », *Journal of Labor Economics*, 26(1), January, pp. 101-136.

- Krueger A.B. (1999), « Experimental Estimates of Education Production Functions », *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), May, pp. 497–532.
- Lazear E. P. (2001), « Educational Production », *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), August, pp. 777–803,
- Kirkpatrick, D.L. (1959), « Techniques for evaluating training programs », *Journal of American Society for Training and Development*, n°13, p. 3–9.
- Laurens P. (1999), « La qualité de la formation au-delà d'une logique de conformité », *Communication et organisation*, n°15.
- Le Boterf G. et Meignant A. (2020) « Qualité de la formation ou qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives ? », entretien, *Education permanente*, n°223, p. 23-32.
- Luttringer J.-M. (2015), « 2016 : le « marché de la qualité » régulateur du marché de la formation professionnelle ? », *Chronique* 103.
- Mériaux O. (2013), « Réforme de la formation, les paris de l'ANI de décembre 2013 », In *Formation et parcours, La réforme de la formation professionnelle au prisme de la relation travail/formation*, Delay B et Duclos L. coord, DGEFP, Département des Synthèses, p. 37-30.
- Musselin C., Paradeise C., (2002), « Le concept de qualité : où en sommes-nous ? », *Sociologie du travail*, Dossier-Débat « La qualité », n°44/2, p. 256-260.
- Rothstein J. (2017), « Measuring the Impacts of Teachers: Comment », *American Economic Review*, 107(6), June, pp. 1656-84.
- Rothstein J. (2015), « Teacher Quality Policy When Supply Matters », *American Economic Review*, 105(1), January, pp. 100-130.
- Santelmann P. (2020), « La qualité en formation, un concept inapproprié », Dossier L'introuvable qualité en formation, *Education permanente*, n°223, juin, p. 61-70.
- Schwartz B., Leselbaum N. (1989), « Entretien avec Bertrand Schwartz », *Recherche & Formation*, N°6, p. 67-81.
- Schwartz B. (1999), « Trente ans d'expériences et d'hypothèses sur la formation et l'insertion », in Charlot et al., *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* ; PUF, Paris, p. 38-54.
- Schochet, P.Z. and Fortson, J. (2014), « When Do Regression-Adjusted Performance Measures Track Longer-Term Program Impacts? A Case Study for Job Corps », *Anal. Manage.*, n°33, p. 495-525.
- Sigot J.-C et Vero J. (2014), « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Bref-Céreq*, n° 318, janvier.
- Subramanian D. et Zimmermann B. (2017), « Voice in corporate French training: A critical issue in developing employee capability », *Economic and Industrial Democracy. A Journal of Economy and Society*, 43(3), p. 520-545.
- Subramanian D. et Zimmermann B. (2013), « Training and capabilities in French firms: How work and organisational governance matter », *International Journal of Manpower*, n°24, July, p. 326-344.

Staiger et Rockoff (2010), « Searching for Effective Teachers with Imperfect Information », *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), summer, pp. 97-118.

Stankiewicz F., Foudi R. et Trelcat M.-H. (1993), « L'efficacité des stages de formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification », *Formation Emploi*, n°41, p. 21-32.

Tricot A. (2017), *L'innovation pédagogique*, Mythes et réalités, Retz.

Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.-F., Amiel A., Lutz G., et al. (2003), « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Avril, Strasbourg, France. p.391-402.

Valeyre A. (2007), « Les conditions de travail des salariés dans l'Union européenne à quinze selon les formes d'organisation », *Travail et Emploi*, n°112 | octobre-décembre, p. 35-47.

Véro J. et Sigot J.-C. (2017), « Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former », *Formation emploi*, n°1(1), p. 73-95.

Article 2 – Conditions de réalisation des projets de recherche

2.1 - Méthodologies attendues

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

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

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

Les équipes de recherche devront expliciter le choix de leur(s) méthode(s) d'investigation, notamment les modalités de recueil d'information et les acteurs qu'elles envisagent d'interroger. Pour celles développant des travaux quantitatifs, les méthodes statistiques et économétriques envisagées ainsi que les sources de données mobilisées devront être détaillées.

2.2 - Les données statistiques

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

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

Si l'évaluation envisagée requiert l'installation ad-hoc d'une SD-BOX, cette installation et son usage sont couverts par une convention entre la Dares et le CASD. Ils ne donneront donc pas lieu à financement de la part de l'équipe et ne doivent donc pas être prévus dans la demande de subvention.

Fichiers de données

Est mis à disposition au sein du Centre d'Accès Sécurisé à distance (CASD) le dispositif statistique FORCE (FORmation, Chômage, Emploi). Ce dispositif croise les 4 ensembles de fichiers suivants :

- les fichiers des mouvements de main-d'œuvre (MMO) produits par la DARES à partir des données de déclarations sociales nominatives (DSN) ;
- le fichier historique de Pôle Emploi (fichier demande d'emploi et fichiers annexes) ;
- le fichier BREST comprenant l'ensemble des formations suivies en tant que stagiaire de la formation professionnelle (Base Régionalisée des Stagiaires de la Formation Professionnelle) ;
- le fichier I-MILO, comprenant l'ensemble des événements et des programmes des jeunes au sein des missions locales.

Une table de passage permet de relier l'ensemble des informations disponibles dans ces fichiers via un identifiant individuel non signifiant. Ces fichiers peuvent donc être appariés facilement sur les populations d'intérêts fixées par l'équipe au sein du CASD, dans le respect strict des conditions de sécurité et de confidentialité. Cet appariement est réalisé par le CASD. Les porteurs de projet peuvent en outre inclure dans la bulle d'autres fichiers de données nominatifs, qu'ils ont eux-mêmes collectés dans le cadre du terrain ou qu'ils demandent eux-mêmes aux unités productrices. Il revient en revanche aux porteurs de projet de procéder à leurs propres appariements de tous les fichiers spécifiques au projet avec les quatre fichiers précités et de réaliser les démarches préalables éventuelles auprès de la CNIL et du Comité du secret statistique (<https://www.comite-du-secret.fr>).

Les organismes et les chercheurs sont invités par ailleurs à se conformer aux dispositions du règlement général sur la protection des données (RGPD) notamment sur la tenue d'un registre des activités de traitements et des mesures de sécurité pour garantir la protection des données personnelles exploitées dans le cadre de leur projet de recherche.

Enquêtes statistiques ad-hoc

Les équipes évaluatrices peuvent également envisager de conduire des enquêtes statistiques afin de collecter des informations indisponibles via des fichiers existants de données administratives. Dans ce cas, elles doivent détailler l'objectif, le design (nombre de vagues, échantillonnage) de l'enquête, les principaux modules du questionnaire, le mode de collecte (téléphone, papier, on-line) et la durée prévisible.

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

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

2.3. – Équipes de recherche

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

Le montant total alloué par la Dares à cet APR est de 400 000 €.

2.4. – Durée des travaux

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

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

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

Modalités de candidature

Article 3 – Retrait du dossier d'APR

3.1. Documents constitutifs du dossier de candidature

Le dossier de candidature est composé des documents suivants :

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

3.2. Retrait en ligne du dossier de candidature

Le dossier de candidature est remis gratuitement à chaque candidat.

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

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

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

- .zip/.rar
- .doc, .xls, .pdf

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

Article 4 – Dépôt du dossier de candidature

4.1. Conditions de participation

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

4.2. Contenu du dossier de candidature

Chaque dossier de candidature est composé des éléments suivants :

- le projet de recherche, daté et signé par le responsable scientifique ;
- le CV et la bibliographie adaptée à l'objet de la recherche de chacun des personnels permanents de l'équipe proposée ;

- la présentation du projet de recherche établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2, daté et signé par le responsable scientifique ;
- la présentation de l'organisme candidat établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2, ainsi que toutes les pièces justificatives listées dans ce formulaire ;
- la présentation du budget du projet de recherche établie sur le formulaire mentionné à l'article 3.2.

4.3. Modalités de dépôt du dossier de candidature

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

pauline.givord@travail.gouv.fr

anne.fretel@travail.gouv.fr

marie-france.henry@travail.gouv.fr

christine.sisowath@travail.gouv.fr

L'objet du courrier électronique portera la mention suivante :

« APR Qualité des formations »

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

Le contenu du message est précisé au 4.2.

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

Les dossiers de candidature devront impérativement parvenir **avant le vendredi 25 juin à 16h** sous les modalités mentionnées ci-dessus, la date de l'envoi électronique faisant foi. À défaut, ils ne pourront être examinés et seront retournés à leur expéditeur.

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

La personne habilitée est soit :

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

La DARES se réserve le droit de demander aux candidats dont les projets de recherche seront retenus les documents originaux dûment signés et qui devront dans ce cas être envoyés par la Poste en recommandé avec avis de réception à l'adresse suivante :

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

Sélection des projets de recherche

Article 5 – Vérification des dossiers de candidature

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

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

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

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

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

Article 6 – Critères d'évaluation des projets de recherche

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

Les projets de recherche sont évalués selon les critères suivants :

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