

**NEF**

# **Formation et professionnalisation des nouveaux conseillers de l'ANPE**

*Alexandra d'Agostino,  
Christophe Guitton,  
Agnès Legay*

**NOTES  
EMPLOI  
FORMATION**

**14**

**avril 2004**

**C**éreq

## Déjà parus

### ***L'emploi-jeune dans les parcours d'insertion***

Benoît Cart, Elise Verley

NEF 5, janvier 2004

### ***Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée***

Thomas Couppié, Dominique Epiphane

NEF 6, janvier 2004

### ***Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?***

Catherine Béduwé, Jean-François Giret

NEF 7, janvier 2004

### ***Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active***

Alberto Lopez

NEF 8, janvier 2004

### ***Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures***

Alain Frickey, Jake Murdoch, Jean-Luc Primon

NEF 9, février 2004

### ***L'influence du secteur du premier emploi sur la trajectoire professionnelle***

Michèle Mansuy

NEF 10, mars 2004

### ***Alternance[s]. Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger***

Claudine Romani

NEF 11, mars 2004

### ***Femmes à l'entrée du marché du travail : un retard salarial en partie inexplicé***

Arnaud Dupray, Stéphanie Moullet

NEF 12, mars 2004

### ***Décalages entre emploi et formation. Comparaison des emplois aidés et non aidés***

Laurence Lizé

NEF 13, avril 2004

La liste complète des NEF parues peut être consultée  
sur le site internet du Céreq

**[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)**

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

## Synthèse

A la demande de l'ANPE, le Céreq a évalué les nouvelles modalités de formation des nouveaux conseillers de l'Agence. L'analyse a porté sur la mise en oeuvre et les résultats des modifications introduites à l'occasion des recrutements massifs liés au PARE (plan d'aide au retour à l'emploi), en privilégiant trois questions : l'articulation entre les trois composantes de la formation : formation générale, technique et en situation de travail ; l'organisation de l'alternance et les apprentissages en situation de travail ; enfin, l'efficacité de la formation, à la fois en termes d'opérationnalité immédiate des conseillers et de transmission d'un socle de « culture générale professionnelle » sur lequel construire leur professionnalité. Cette évaluation s'est appuyée sur deux outils complémentaires : des entretiens approfondis avec les acteurs et un questionnaire adressé aux 3 000 agents concernés par cette formation en 2001.

50 % des ex-stagiaires estiment qu'ils étaient opérationnels à la fin de la formation. Les contraintes exceptionnelles auxquelles il a fallu faire face – démarrage dans l'urgence, effectifs considérables à former dans des délais très courts – pèsent sur ces résultats. En atteste le fait que la formation a été d'autant mieux jugée que l'entrée en formation a été plus tardive. D'ailleurs, le simple fait que la formation ait pu se dérouler conformément au schéma prescrit est en lui-même un succès. Néanmoins, l'informatique reste un point faible de cette formation même si, là comme ailleurs, la pratique professionnelle permet de résoudre progressivement les problèmes en suspens.

Au niveau de l'articulation entre les différentes formes d'apprentissage, les formateurs des CRDC (centres de ressources pour le développement des compétences, centres de formation de l'ANPE) se sont investis, plus ou moins rapidement, dans l'harmonisation entre savoirs fondamentaux et savoirs techniques. En revanche, ils se sont peu impliqués dans le suivi de l'apprentissage en situation de travail. Pour diverses raisons, c'était presque « mission impossible » pour eux. En pratique, c'est au sein de leur agence locale que les stagiaires ont été encadrés, de façon plus ou moins satisfaisante. A ce niveau, l'enquête a révélé des points très positifs – l'accueil par le collectif et la disponibilité des collègues ont été plébiscités – mais aussi quelques faiblesses : un tutorat assez souvent improvisé et même quelquefois déficient, un passage parfois prématuré au travail en autonomie...

Quant à l'organisation de l'alternance, elle suscite deux observations. Il a pu arriver que certaines séquences en agence, trop courtes pour être vraiment efficaces, servent de bouche-trous dans le planning de la formation. Par ailleurs, les stagiaires ont été affectés dans les agences indépendamment de la capacité formative de ces dernières. Or, certaines agences, confrontées à des situations particulièrement difficiles, n'offrent pas des conditions d'apprentissage satisfaisantes.

Enfin, s'agissant de la figure du professionnel que dessine la formation, la relation au demandeur d'emploi est privilégiée par rapport à la relation avec l'employeur. Certes, cela correspond à la réalité du travail : les conseillers consacrent plus de temps aux demandeurs d'emploi qu'à la prospection des offres. Néanmoins, si l'on considère que beaucoup sont plus à l'aise dans la posture d'aide que dans celle du sollicitateur d'offres, la formation

### AUTEURS

- Alexandra d'Agostino, Céreq.
  - Christophe Guitton, Céreq.
  - Agnès Legay, Céreq.
- Avec la collaboration d'Ewan Oiry et Nathalie Quintero (Céreq).





## Sommaire

1. L'architecture et la mise en œuvre de la formation initiale.....	7
1.1. La nouvelle donne de la formation initiale .....	7
1.2. Jeux d'acteurs autour de l'organisation et de la mise en œuvre de la formation .....	8
1.3. L'introduction des savoirs de base et leur articulation avec les savoirs techniques et procéduraux : le point de vue des formateurs conseil .....	10
1.4. Le point de vue des agents sur la formation en salle .....	11
2. L'apprentissage en situation de travail .....	19
2.1. L'apport des entretiens .....	20
2.2. Le point de vue des agents sur l'apprentissage en situation de travail .....	23
2.3. L'articulation entre formation en salle et apprentissage en situation de travail .....	28
3. L'efficacité de la formation .....	30
3.1. L'efficacité de la formation sur l'opérationnalité des agents .....	30
3.2. L'impact de la formation sur la professionnalisation des agents .....	37
Conclusion .....	44
Glossaire des sigles.....	47



## Introduction

A la demande du Département du développement des compétences de l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi), le Céreq s'est engagé dans l'évaluation du dispositif de formation initiale<sup>1</sup> des conseillers recrutés à partir d'avril 2001 dans le cadre de la mise en œuvre du PARE (plan d'aide au retour à l'emploi). En effet, la formation des nouveaux agents a été substantiellement modifiée à cette occasion ; son architecture repose désormais sur un triptyque :

- des modules de « savoirs de base » (SB) qui visent l'acquisition d'une culture générale professionnelle,
- des modules de « savoirs techniques et procéduraux » (STP) qui préparent à l'exercice des différentes dimensions du métier de conseiller, et notamment à l'entretien avec le demandeur d'emploi qui constitue le « cœur de métier » (diagnostic-prescription),
- des modules « d'apprentissage en situation de travail » (AST).

Par rapport au schéma précédent des formations initiales, deux dimensions de la formation se trouvent notablement renforcées : la formation aux savoirs de base et l'alternance.

La formation aux savoirs de base est simultanément étoffée et externalisée. Jusque-là plus succincte et intégrée dans les modules assurés en interne par les formateurs de l'ANPE, elle est désormais sous-traitée à des organismes de formation extérieurs (universités, Greta...).

Les périodes de formation en agence locale existaient déjà auparavant, mais l'alternance est désormais érigée en principe fondateur du processus de formation, sur la base d'un schéma théorique articulante, pour chaque grande thématique, module d'enseignement théorique, module d'enseignement technique et période d'application en unité.

La demande d'évaluation porte sur la mise en œuvre de ces choix, à la fois du point de vue de la cohérence globale de la formation, du fonctionnement pratique de l'alternance et de l'efficacité de la formation. Cette réforme répondant, entre autres considérations, au souci de la direction générale de l'ANPE d'harmoniser des contenus de formation initiale jusque-là assez diversifiés sur le territoire, la commande comportait en outre l'attente d'un retour sur le vécu de l'expérimentation par les centres de formation inter-régionaux, jusque-là plus autonomes en matière de formation initiale.

La troisième question soumise au Céreq concerne « l'impact de la formation sur la professionnalisation des agents, en particulier la maîtrise de l'entretien professionnel avec les demandeurs d'emploi ». La formulation de cette question fait référence à la professionnalisation, mais un travail d'explicitation a permis de saisir qu'elle recouvre aussi une préoccupation plus immédiate des commanditaires : les nouveaux conseillers sont-ils opérationnels lorsqu'ils achèvent leur formation ? Cette demande implicite concerne la mesure de l'efficacité de la formation en terme d'opérationnalité, notamment quant à la maîtrise des outils informatiques d'aide à la conduite de l'entretien professionnel.

Au plan méthodologique, il a donc fallu construire un dispositif d'enquête permettant d'une part d'analyser la construction du dispositif au plan local, d'observer sa mise en œuvre sur chacun des trois registres mentionnés et *in fine* d'apprécier la cohérence globale

---

<sup>1</sup> Pour la distinguer de la formation en cours d'emploi, l'ANPE considère comme « initiale » la formation consécutive au recrutement, même s'il s'agit en réalité d'une forme particulière de formation continue.

de cette formation initiale, et d'autre part de mesurer l'impact de cette dernière sur la professionnalisation des agents, et à tout le moins sur leur opérationnalité immédiate.

Le choix a été fait de procéder en deux temps : le dispositif d'enquête distingue une première phase qualitative (enquête par entretiens auprès des principaux protagonistes de la formation), et une seconde phase quantitative (enquête statistique par envoi d'un questionnaire à des agents ayant suivi cette formation).

### ***Une première période d'analyse qualitative***

Les objectifs de cette phase étaient les suivants :

- mettre en lumière les enjeux institutionnels associés à la réforme de la formation,
- recueillir le point de vue des acteurs, y compris celui de bénéficiaires de la formation, sur son organisation, sa cohérence et son efficacité,
- être en mesure de construire de manière pertinente le questionnaire d'enquête de la seconde phase, notamment en testant auprès de quelques conseillers sortis de formation nos hypothèses sur les liens entre formation, opérationnalité et professionnalisme.

Cette enquête qualitative a été de type monographique : dans trois des huit interrégions de l'ANPE, des enquêtes par entretiens ont eu lieu en 2002. Une quinzaine d'entretiens semi directifs ont été réalisés dans chaque interrégion avec les principaux acteurs du dispositif de formation initiale, au niveau inter régional et régional, départemental et local (dont un certain nombre de conseillers sortant de formation).

Le matériau issu des entretiens a été exploité et a donné lieu à la rédaction de trois monographies, une par interrégion. Le choix de recourir à la monographie correspond à la volonté de rendre compte d'éventuelles variations dans la mise en œuvre du schéma national de formation selon les interrégions, car celles-ci disposent de certaines marges de manœuvre dans l'organisation et le séquençage de la formation.

### ***Une seconde période d'analyse quantitative***

C'est une enquête par questionnaire qui est au centre de la seconde phase. A partir des enseignements tirés des entretiens, un questionnaire a été élaboré. Relativement long (142 questions), celui-ci est structuré en plusieurs parties :

- caractéristiques personnelles et parcours professionnel antérieur,
- déroulement de la formation,
- organisation de la formation en alternance,
- articulation entre les différentes formes d'apprentissage,
- bilan global de la formation,
- lien entre formation et développement des compétences.

Ce questionnaire a été adressé à la totalité des 3 000 agents ayant achevé leur formation à la date de l'enquête, c'est-à-dire aux agents entrés en formation CAR-PARE (cycle d'accompagnement au recrutement-plan d'aide au retour à l'emploi) lors d'une des trois vagues d'avril, juillet-août et décembre 2001. Avec un taux de réponse de l'ordre de 55 %, ce sont près de 1 600 questionnaires qui ont pu être exploités.

Ce document a un double objet : d'une part, apporter des éléments de réponse aux trois questions soumises au Céreq à partir des matériaux monographiques et statistiques réunis au cours des deux phases qualitative et quantitative de l'enquête ; d'autre part présenter les principaux résultats de l'évaluation. Il est structuré en trois parties. Une première



## PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES SUR L'ENQUÊTE QUANTITATIVE

L'enquête par questionnaire ne s'appuie pas sur le tirage d'un échantillon représentatif. Le choix a été fait initialement de procéder à une enquête exhaustive du fait de la possibilité de faire circuler le questionnaire par courrier électronique, directement sur les postes informatiques des agents, ce qui permettait de faire l'économie de la phase de saisie.

Mais il s'est ensuite avéré que le réseau informatique de l'ANPE ne permettait pas de procéder ainsi. La démarche a donc été plus classique : envoi d'un questionnaire papier aux agents sur leur lieu de travail, retour du questionnaire directement au Céreq et saisie manuelle.

Il n'est pas possible de comparer la structure de la population des répondants à une population de référence, car les caractéristiques statistiques de la population enquêtée sont gérées au niveau régional et ne sont pas disponibles au niveau national. Il n'y a donc pas eu de procédure de comparaison et de redressement éventuel. Les résultats présentés concernent donc la population des répondants.

partie est consacrée à l'architecture de la formation et à sa mise en œuvre sous l'angle de la formation en salle. Une deuxième partie traite de l'apprentissage en situation de travail et de l'articulation entre les différentes composantes de la formation. La troisième partie aborde la question de l'efficacité de la formation sous l'angle de l'impact de la formation sur la professionnalisation des nouveaux conseillers.

## **I** L'architecture et la mise en œuvre de la formation initiale

### 1.1. La nouvelle donne de la formation initiale

Plusieurs considérations de nature différente se sont combinées pour définir la nouvelle donne de la formation initiale à l'occasion CAR-PARE. Une première catégorie relève de la politique de formation de l'institution. Trois points peuvent être évoqués :

- le besoin d'uniformiser les formations initiales dont le contenu pouvait jusque-là présenter des différences sensibles d'un CRDC<sup>2</sup> à l'autre, et même au sein d'un même CRDC, chaque formateur conseil responsable d'un groupe de nouveaux agents disposant d'une marge de liberté non négligeable ;
- la volonté du niveau national de « réinjecter » la dimension du sens dans une formation initiale qui se focalisait de plus en plus au fil du temps sur l'apprentissage de savoirs pratiques, en réponse à l'attente des unités de renforts rapidement opérationnels, mais au détriment de la diffusion d'outils permettant aux agents de comprendre le sens de leur action ;
- le souci d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage en unité, notamment par l'allongement du temps consacré à l'alternance et par le renforcement de la fonction tutorale.

---

<sup>2</sup> Centre de ressources pour le développement des compétences. Il s'agit des centres de formation de l'ANPE.

Ces orientations n'ont pas été élaborées spécifiquement à l'occasion de la formation CAR-PARE. Elles étaient en maturation depuis un certain temps et avaient déjà pour partie été testées dans le cadre de formations antérieures. Ce qui fait la spécificité des CAR-PARE, c'est la décision de mettre en œuvre ces principes dans un contexte très particulier, celui du recrutement massif de conseillers lié à la convention avec l'UNEDIC. C'est en effet là la seconde dimension en forme de contrainte qui fait de ce programme un véritable pari : parvenir à recruter et à former plus de 5 000 nouveaux agents sur les deux années 2001 et 2002, à moyens quasiment constants en ce qui concerne les effectifs des CRDC.

Les conditions de la formation découlent de ce contexte particulier : formation identique dispensée à tous les nouveaux conseillers, quel que soit leur « cadre d'emploi » (conseiller adjoint, conseiller, conseiller principal), définition d'un échancier contraignant fondé sur une succession de cycles de formation appelés « vagues » et élaboration d'un cahier des charges national qui, pour chacune des vagues, organise la formation comme la combinaison de trois formes d'actions :

- des modules de « savoirs de base » (SB) à fort contenu théorique qui renvoient à la dimension du sens de l'action et qui doivent obligatoirement être sous-traités ;
- des modules de « savoirs techniques et procéduraux » (STP) qui concernent l'apprentissage des savoirs utiles pour l'action et qui sont pris en charge par les CRDC avec l'appui technique des ARDC (animateur régional du développement des compétences) ;
- des périodes d'apprentissage en unité.

La formation est supposée se partager équitablement entre temps de formation en salle et temps passé en unité. Le temps de formation en salle est lui-même consacré pour moitié aux SB et pour moitié aux STP.

Chaque CRDC est responsable de l'application de ce cahier des charges dans le cadre de son interrégion. Il est maître d'œuvre de la réalisation de la partie formation en salle, avec la mission d'élaborer un planning de formation conforme aux contenus prescrits, de construire la sous-traitance et de veiller à la qualité des prestations fournies et, enfin, de faire le lien avec les unités d'accueil des stagiaires. Le tout dans un délai extrêmement court, en particulier pour le démarrage de la première vague, en avril 2001.

## **1.2. Jeux d'acteurs autour de l'organisation et de la mise en œuvre de la formation**

Ce rappel du contexte montre bien que les CRDC ont dû relever un défi confinant à l'exploit : construire dans l'urgence un dispositif à bien des égards inédit, faisant appel à de nouveaux partenaires, extérieurs à l'institution, et capable de traiter un volume de stagiaires considérable. De leur côté, les DRA (directions régionales de l'ANPE) ont eu à fournir en temps voulu à leur CRDC les listes de stagiaires à former, ce qui supposait de gérer les processus de recrutement en s'adaptant au planning des vagues défini au niveau national. En outre, à l'exception de l'Île-de-France où le CRDC s'occupe en direct des ARDC, les DRA ont dû mettre à disposition des CRDC les ARDC nécessaires pour assurer les interventions devant les multiples groupes de stagiaires à former en même temps.

Le CRDC est donc à la fois autonome et dépendant des acteurs régionaux de son territoire. Dans la pratique, il apparaît que la configuration des jeux d'acteurs institutionnels présente partout des points communs, mais qu'elle reste néanmoins à chaque fois singu-

lière à maints égards. La trame est commune, conforme au schéma de la répartition des responsabilités évoqué ci-dessus. La DRA est pour l'essentiel hors circuit en matière de formation initiale : le CRDC est en lien direct avec la direction générale dont il reçoit le cahier des charges. C'est lui qui, dans le respect du cahier des charges national, décide du planning, choisit les sous-traitants et coordonne leur action, construit les contenus des interventions, mobilise les ARDC et les forme en fonction du nouveau contenu des modules.

Les DRA s'acquittent pour leur part de leur mission sans s'immiscer dans le travail du CRDC : elles fournissent des listes, listes des agents recrutés, liste des ARDC par thème d'intervention. Quant aux directeurs délégués<sup>3</sup>, ils ne sont en principe concernés qu'au niveau de la décision d'affectation de nouveaux postes aux unités de leur ressort.

Pourtant, dans ce cadre général, il existe des variantes. La DRA peut aller au-delà de cette participation minimale et jouer un rôle d'appui en matière de formation initiale. Appui au CRDC tout d'abord. La manière de transmettre les listes des agents recrutés en est un signe : la transmission de la liste est plus ou moins tardive, la communication préalable relative à cette liste plus ou moins développée.

La DRA peut aussi jouer un rôle de facilitateur au niveau de la tension sur la disponibilité des ARDC : anticipation des besoins de recrutement en ARDC pour certains thèmes, adaptation des plannings de formation continue aux contraintes de la formation initiale, autorisation exceptionnelle donnée aux ARDC de dépasser le quota de journées d'intervention, etc. La DRA peut aussi intervenir sur le registre de l'alternance en unité, par exemple en finançant des formations au tutorat dans le cadre de la formation continue. Au niveau de la DRA, mais aussi des directions déléguées, des groupes de travail peuvent être créés autour de thèmes comme le tutorat.

Les trois interrégions étudiées se positionnent différemment sur ce registre des relations entre acteurs institutionnels.

- Dans le Nord, une reconnaissance réciproque s'est peu à peu construite au cours des dernières années entre le CRDC de Lille et la DRA Nord-Pas-de-Calais. Cette entente semble avoir permis d'optimiser la mise en œuvre du PARE, notamment sur le volet du tutorat. La proximité géographique de ces deux structures lilloises n'est certainement pas pour rien dans ces habitudes de coopération qui, semble-t-il, n'existent pas au même degré avec la DRA de Haute-Normandie, plus éloignée.
- Dans l'interrégion Méditerranée, il n'y avait pas d'acquis solide en matière de communication entre la DRA PACA, située à Marseille, et le CRDC, implanté en Avignon. Le CAR-PARE a conduit les acteurs à se rencontrer autour de questions comme la gestion des listes d'ARDC. De son côté, la DRA a aussi initié quelques actions de promotion du tutorat : elle a programmé un module de formation continue au tutorat, suscité la création d'un groupe de travail sur le tutorat sous la responsabilité d'une directrice déléguée.
- En Ile-de-France, la situation est encore différente, la présence de la direction générale, qui jouxte à la fois la DRA et le CRDC à Noisy-le-Grand, introduisant un troisième partenaire dans le jeu des relations. En matière de formation initiale, le CRDC, plus étoffé

---

<sup>3</sup> Chaque DRA regroupe plusieurs « directions déléguées ». Il s'agit d'une entité qui a succédé à la direction départementale, permettant l'éclatement des directions départementales les plus importantes en plusieurs directions déléguées.

que ses homologues de province, paraît particulièrement indépendant de l'unique DRA, notamment en ce qui concerne les ARDC, qui relèvent directement du CRDC.

Il apparaît donc que la mise en œuvre du cahier des charges national est un exercice commun qui n'échappe pas pour autant aux particularismes des jeux d'acteurs territoriaux. Nous allons maintenant voir plus précisément comment les acteurs concernés se sont appropriés la décision de reconfigurer la formation en salle avec l'introduction des savoirs de base et, avec eux, de la sous-traitance.

### **1.3. L'introduction des savoirs de base et leur articulation avec les savoirs techniques et procéduraux : le point de vue des formateurs conseil**

Pour les formateurs conseil rencontrés dans les CRDC, ce nouveau dispositif a d'abord représenté une régression, une négation de leur professionnalité, avant de faire l'objet d'une appréciation plus nuancée, qui est même devenue franchement positive à certains égards.

Dans un premier temps, les formateurs conseil se sont trouvés confrontés à une injonction de la direction générale leur imposant toute une batterie de contraintes nouvelles : contrainte temporelle liée à l'urgence, contrainte du nombre très élevé de personnes à former simultanément, contrainte de la remise en question des modules de formation existants, contrainte de l'obligation de construire un partenariat avec des formateurs extérieurs, etc. Cela représentait à l'évidence un surcroît de travail considérable pour tous : trouver les sous-traitants, définir clairement l'attente à leur égard, suivre leur travail, retravailler son propre module pour en expurger ce qui revient désormais au sous-traitant, former les ARDC au nouveau schéma d'intervention, etc.

Mais surtout, cela a été ressenti par les formateurs conseil comme une remise en cause de leur professionnalité et de leur autonomie. Pour eux, c'était nier leur capacité à traiter eux-mêmes les dimensions théoriques de la formation, alors que jusque là ils le faisaient, quoique souvent de manière plus succincte. Les plus dynamiques d'entre eux l'ont aussi vécu comme la négation des efforts consentis pour améliorer progressivement leurs modules. L'exigence d'innover dans l'urgence, de faire preuve de créativité dans une direction imposée, faisait figure d'injonction paradoxale.

Malgré leurs réticences, les formateurs conseil se sont néanmoins investis dans la re-composition des formations ; ils ont pour la plupart fourni un effort important, se sont souvent mis à travailler à plusieurs, à confronter leurs expériences, ont dû expliciter leurs attentes auprès des sous-traitants, aller écouter les intervenants extérieurs, recadrer leurs interventions, etc.

Tout en conservant en parallèle l'essentiel de leurs responsabilités antérieures, notamment leur mission de veille sur leur thème et d'animation de leur groupe d'ARDC, ou encore leur fonction de référent d'un groupe d'agents en formation qu'ils avaient déjà lorsqu'ils géraient en direct la construction du programme de formation de leur groupe.

Ce faisant, ils ont enclenché une dynamique qui les amène à présent à dresser un bilan plutôt positif de cette aventure. Certes, tout était loin d'être rôdé lors de la première vague, qui a débuté en avril 2001. Certes, il a fallu procéder à de nombreux ajustements, tant pendant le déroulement des vagues que d'une vague à l'autre. Ceux-ci ont concerné ici les conditions d'accueil des agents en formation (problèmes de locaux, d'hébergement...),

là le choix des intervenants par les prestataires, ou encore l'articulation entre le contenu des interventions en savoirs de base et en savoirs techniques.

Les formateurs conseil ont ainsi élargi leur champ d'activité : ils restent des formateurs, mais ils ont aussi acquis une compétence en matière de coordination des formations, confronté leur professionnalité avec celle d'autres intervenants, tant en interne qu'en externe. Lors de l'enquête, quelques formateurs conseil ont développé une analyse solidement argumentée de l'apport de l'introduction des savoirs de base.

Leurs propos sont nuancés. Selon eux, la sous-traitance apporte une plus-value manifeste pour certains modules (« Actifs occupés et demandeurs d'emploi », par exemple). Pour d'autres modules (tel « Formation professionnelle continue »), le bilan est plus mitigé, voire carrément négatif. Ainsi, le module « Entretien avec le demandeur d'emploi » souffre irrémédiablement, semble-t-il, de la dissociation entre SB et STP dans la mesure où il n'est désormais plus possible de construire la progression pédagogique en combinant éléments théoriques et éléments techniques. Selon les formateurs rencontrés, il y a là un appauvrissement inéluctable, impossible à compenser par l'amélioration de la coordination avec le prestataire extérieur. Mais hormis ce cas particulier, la qualité des modules de savoirs de base est dans une large mesure tributaire du profil de l'intervenant extérieur.

Avoir assisté dans deux CRDC différents à la conférence de savoirs de base sur la discrimination permet d'attester qu'en effet le contenu transmis peut être très variable. En l'espèce, les deux intervenants respectaient le canevas imposé, mais leurs profils professionnels étaient si éloignés qu'ils se l'appropriaient très différemment, entraînant des réactions très différentes de la part de leurs auditoires.

Lors de l'enquête, les formateurs conseil rencontrés ont donc développé un discours nuancé, mais constructif et globalement plutôt positif par rapport au CAR-PARE, certains d'entre eux allant même jusqu'à reconnaître a posteriori le bien fondé de l'effort d'harmonisation de pratiques parfois trop éclatées dans le passé. Il est difficile de dire si la variable géographique a une influence à ce niveau. Chaque formateur a pu insister sur tel ou tel point qui lui tenait à cœur, ce qui donne des tonalités différentes aux entretiens, mais le nombre de ceux-ci reste trop réduit pour établir un lien avec les conditions objectives du CRDC considéré.

#### **1.4. Le point de vue des agents sur la formation en salle**

Le terme de « formation en salle » s'oppose à celui de « formation en situation de travail ». Il recouvre donc l'ensemble des savoirs de base (SB) et des savoirs techniques et procéduraux (STP) enseignés dans le cadre des modules de formation initiale.

Lors de la phase préalable des entretiens, les anciens agents en formation rencontrés dans leurs unités ont adopté un langage tout à fait homogène dans leur jugement sur les savoirs de base et sur leur articulation avec les savoirs techniques. Pour eux, l'apport des savoirs de base a été nettement inférieur à celui des savoirs techniques. Le fait que telle ou telle conférence de savoirs de base ait pu susciter leur intérêt en raison du thème abordé ou de la qualité de l'intervenant ne remet pas en cause ce jugement global.

Le déficit de réceptivité pour la formation « théorique » peut être imputé à différents facteurs :

- la fatigue liée aux conditions matérielles de la formation peut nuire à la concentration (une salle plate n'est pas propice à la concentration d'un groupe de 100 personnes, pas

plus que des longs trajets quotidiens pour rejoindre le lieu de formation, notamment en Ile-de-France où les personnes ne sont pas logées à proximité) ;

- la période de formation en salle peut être ressentie comme éprouvante par certains lorsqu'elle atteint deux semaines consécutives, notamment parmi les conseillers adjoints ;
- le cours magistral en grand groupe peut être rejeté parce qu'il représente pour certains une régression dans une posture d'élève.

Ces arguments ont une réalité. Ils sont confirmés par l'enquête par questionnaire. Mais ils ne constituent vraisemblablement que des explications de second rang. Le facteur principal de la réticence par rapport aux savoirs de base réside dans l'impatience – probablement excessive – des nouveaux venus de devenir opérationnels. Reçus au concours de l'ANPE, ils s'attendent à recevoir une formation professionnelle concrète et non une formation générale théorique, qu'ils ont parfois déjà suivie pour partie dans leur cursus de formation antérieur. Ils sont donc déstabilisés par les savoirs de base, et ce d'autant plus qu'ils retournent régulièrement dans leur unité, où leur manque de savoirs pratiques leur pose problème, notamment par rapport à leurs collègues plus anciens.

Dans le questionnaire, les agents en formation ont été invités à donner leur opinion sur différents aspects de la formation en salle. Trois angles d'attaque ont été privilégiés :

*Les conditions de la formation en salle.* L'objectif était de mesurer la réceptivité des agents en formation par rapport aux nouvelles modalités retenues (conférences en grand groupe), de solliciter leur avis sur la durée à leur yeux optimale pour chaque cycle de formation en salle, et enfin de leur permettre de s'exprimer sur la qualité du suivi dont ils ont fait l'objet de la part du coordonnateur de leur groupe. Le contexte d'urgence au démarrage de la première vague incite à poser l'hypothèse d'une amélioration progressive des conditions observées au fil des vagues d'entrée en formation.

*Le contenu de la formation en salle.* Le programme de la formation en salle comporte onze modules, dont certains relèvent des « savoirs de base » (SB), dispensés par des prestataires extérieurs. Les autres sont des « savoirs techniques et procéduraux » (STP) transmis sous la responsabilité directe du CRDC. Les agents en formation ont été invités à donner leur avis sur chacun des onze modules : les jugements portés diffèrent-ils selon qu'il s'agit de modules SB ou de modules STP ?

*La formation en salle à l'informatique.* Il s'agit ici d'approfondir l'analyse de l'un des onze modules étudiés au point précédent : « l'informatique opérationnelle », qui se distingue des autres tant par les conditions de son déroulement que par les appréciations des répondants.

### 1.4.1. L'organisation de la formation en salle

- Le jugement des stagiaires sur les conditions matérielles de la formation est nuancé mais positif. La question était la suivante : « Globalement, les conditions matérielles de la formation ont-elles plutôt favorisé ou plutôt nui à votre apprentissage ? », et les réponses proposées : conditions très favorables, plutôt favorables, plutôt défavorables, très défavorables. Le jugement global est le suivant : 52 % de « très ou plutôt favorables » contre 42 % de « très ou plutôt défavorables ».

L'effet des principaux paramètres :

- Par cadre d'emploi, les conseillers principaux sont les plus satisfaits, surtout lors de la seconde vague.

- Il existe des écarts statistiquement significatifs entre CRDC.
  - En revanche, sur l'ensemble des répondants, il n'y a pas d'écart statistiquement significatif d'une vague à l'autre, même si le jugement global s'améliore.
  - Si maintenant l'on croise CRDC et vague, les réponses sont significativement différentes selon les CRDC pour chacune des vagues, et significativement différentes d'une vague à l'autre pour cinq des sept CRDC.
- A la question « Du point de vue de l'acquisition des connaissances, pensez-vous que les conférences en grand groupe sont : très efficaces, assez efficaces, peu efficaces, pas du tout efficaces ? », les opinions négatives l'emportent, mais pas d'une manière très marquée : 43 % de « très ou assez efficaces » contre 51 % « peu ou pas du tout efficaces ».

L'effet des principaux paramètres :

- Il existe des écarts statistiquement significatifs entre les réponses pour quatre CRDC sur sept.
  - En outre, l'opinion sur l'efficacité des conférences en grand groupe est d'autant plus positive que le niveau de formation est plus élevé, avec un écart à la moyenne statistiquement significatif pour le niveau inférieur à bac + 2.
  - En revanche, on ne constate pas d'écart statistiquement significatif par vague d'entrée en formation ni par cadre d'emploi (même si les conseillers principaux sont un peu plus satisfaits que les autres).
- En ce qui concerne la durée optimale des périodes de formation en salle, les deux-tiers des réponses vont à « une semaine » contre 15 % seulement à « deux semaines ». Pour satisfaire cette préférence tout en respectant la parité du temps en salle et en unité, il faudrait aussi limiter les périodes en unité à une semaine. Or, pour les deux-tiers des répondants, la durée optimale des périodes en unité est de « deux semaines ou plus ». Suivre ces vœux conduirait à renoncer à la parité des durées des formations en salle et en unité.
  - En réponse à la question « Que pensez-vous du suivi dont a fait l'objet votre groupe (animation, suivi de la progression, résolution des problèmes éventuels) ? (satisfaisant, moyen, insuffisant, personne n'a assuré cette fonction) », les avis sont partagés, avec une répartition assez équitable entre réponses positives (35 %), neutres (32 %) et négatives (29 % = 22 + 7 %). L'impression globale est toutefois plutôt favorable, avec 67 % de « satisfaisant ou moyen », contre 29 % pour « insuffisant ou inexistant ».

L'effet des principaux paramètres :

- Il existe des écarts statistiquement significatifs entre les scores<sup>4</sup> pour quatre CRDC sur sept.
- L'opinion des stagiaires sur la qualité du suivi du groupe s'améliore de la vague 1 à la vague 2, mais se dégrade entre les vagues 2 et 3.
- En revanche, la ventilation par cadre d'emploi ne fait apparaître aucune différence.

Au terme de cet examen des appréciations portées sur l'organisation de la formation en salle, plusieurs constats s'imposent.

<sup>4</sup> Le « score » synthétise les appréciations d'un groupe de répondants. Il correspond à une moyenne pondérée des réponses. Ainsi, ici « satisfaisant » = 3, « moyen » = 2, « insuffisant » = 1 et « personne n'a assuré cette fonction » = 0.

Tout d'abord, les jugements sont nuancés. Ils sont plutôt positifs sur les conditions matérielles et sur la qualité du suivi du groupe, et plutôt négatifs quant à l'efficacité des conférences en grand groupe.

Pour ce qui est de la durée des périodes de formation en salle, la réponse « une semaine » est plébiscitée, au risque d'une contradiction avec les deux semaines consécutives souhaitées pour la formation en unité, dès lors que l'on s'en tient au principe de l'équilibre entre les temps de formation en salle et en unité.

Ensuite, l'hypothèse relative à l'amélioration au fil des vagues d'entrée en formation n'est que partiellement confirmée. Concernant les conditions matérielles, elle est vérifiée dans cinq CRDC sur sept. Pour la qualité du suivi du groupe, elle est globalement vérifiée, même si la vague 3 marque un certain recul par rapport au progrès très net réalisé entre la première et la seconde vague.

Enfin, ce qui ressort le plus au niveau de l'organisation de la formation en salle est la variabilité des réponses d'un CRDC à l'autre (à l'exception de la question sur la durée optimale des périodes de formation en salle qui, encore une fois, fait l'unanimité).

### 1.4.2. L'appréciation de la qualité des modules de formation

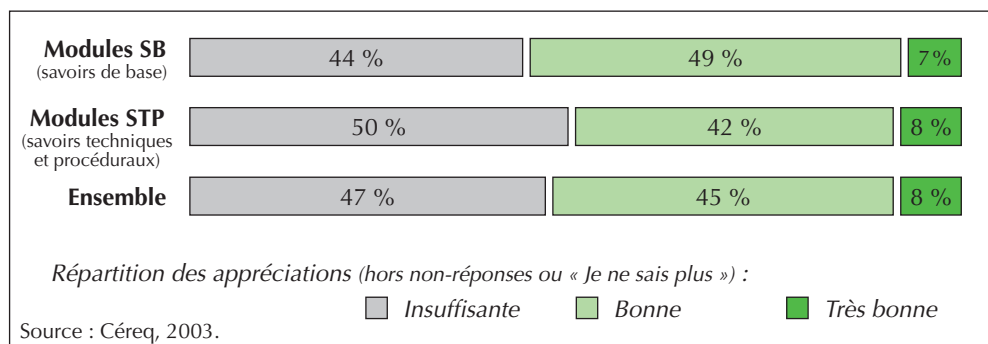
Rappelons que les agents en fin de formation rencontrés lors des entretiens ont nettement manifesté leur préférence pour les modules de STP, à leur avis plus directement utiles que les SB pour affronter les périodes en unité, puis la prise de poste. Ce point de vue se retrouve-t-il exprimé de manière aussi tranchée dans les réponses au questionnaire ?

Pour chacun des onze modules (cinq en SB, six en STP) a été posée la question suivante : « Considérez-vous que votre formation a été : très bonne, bonne, trop courte, insuffisante en contenu, insuffisante sur le plan des conditions matérielles ? ». Il était possible de cocher plusieurs réponses.

Pour obtenir une vision d'ensemble, il est possible d'agréger les réponses. Il apparaît alors que, tous modules confondus, l'appréciation sur les contenus de formation est nuancée, plutôt positive mais sans plus : « très bonne » recueille 8 % des citations, « bonne » 45 %, « insuffisante (toutes causes confondues) » 47 %, si l'on fait abstraction des 4 % de non réponses et des 4 % de réponses « Je ne sais plus » (voir Graphique 1).

Graphique 1

#### APPRÉCIATION DE LA FORMATION EN SALLE





Toutefois, cet agrégat est peu significatif, car les variations sont très importantes d'un module à l'autre, surtout en ce qui concerne les réponses « insuffisantes ». En effet, le pourcentage des répondants cochant au moins un motif d'insatisfaction va de 25 % à 82 % selon les modules :

- 25 % pour le module « Actifs occupés et demandeurs d'emploi » (SB) – module dont les formateurs disent par ailleurs être satisfaits – ainsi que pour le module « Le métier de conseiller » (STP) ;
- 82 % pour le module « Informatique opérationnelle » (STP), qui cristallise les critiques, et sans doute les appréhensions, des stagiaires.

Entre ces deux extrêmes, trois modules (deux SB et un STP) sont jugés moyens, avec 50 % des répondants cochant au moins un motif d'insatisfaction ; cinq modules (deux SB et trois STP) sont jugés assez bons, le pourcentage correspondant étant compris entre 35 et 40 %.

A l'opposé, les variations sont moindres pour la réponse « très bonne » : quelque soit le module, le taux de répondants cochant cette case n'excède jamais 12 %, ce qui dénote un certain manque d'enthousiasme à l'endroit de la formation en salle.

Si l'on détaille à présent les lacunes évoquées par les répondants ayant coché au moins un motif d'insatisfaction, les « reproches » se répartissent de la manière suivante, tous modules confondus (voir Graphique 2) :

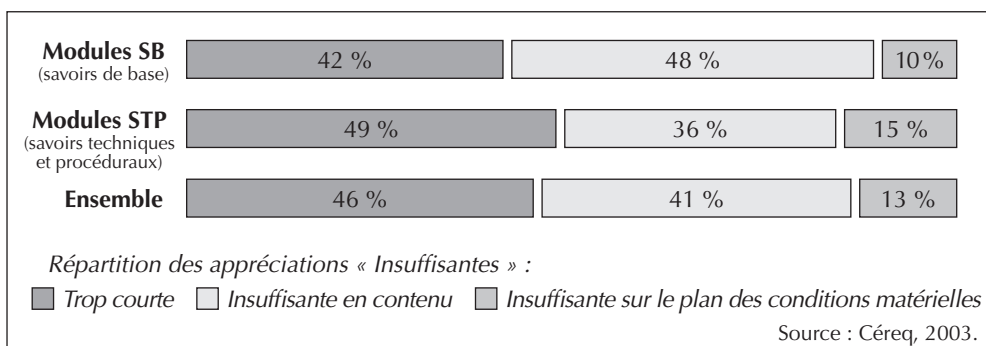
- 46 % des réponses concernent la durée de la formation, jugée trop courte,
- 41 % des réponses concernent le contenu, jugé insuffisant,
- 13 % des réponses concernent les conditions matérielles, jugées non satisfaisantes.

Ces trois causes d'insatisfaction sont de nature différente ; en particulier, juger une formation trop courte n'est pas incompatible avec le fait de l'avoir appréciée. Il n'en reste pas moins qu'à travers ces trois reproches les répondants expriment leur sentiment de n'avoir pas reçu de la formation en salle tout ce qu'ils en attendaient.

Ce bilan général masque toutefois des différences importantes, en particulier entre les deux sous ensembles de modules, les SB et les STP. Les trois types de reproches évoqués précédemment recueillent en effet respectivement 42 %, 48 % et 10 % des réponses « insuffisantes » pour les modules SB, contre 49 %, 36 % et 15 % pour les modules STP. Autrement dit, les lacunes sur le fond, qui représentent sans doute le reproche le

Graphique 2

CAUSES D'INSATISFACTION



plus grave, sont davantage mentionnées pour les savoirs de base que pour les savoirs techniques. Les STP se voient surtout reprochés de n'avoir pas été plus développés, ce qui constitue une manifestation d'intérêt plus que de rejet.

Deux modules se distinguent particulièrement au regard de la critique d'ensemble :

- le module « Informatique » (STP) est atypique tant par la fréquence des reproches (82 %) que par leur structure, avec une égale répartition sur les trois lacunes ;
- le module « Environnement socio-économique » (SB) encourt les reproches les plus vifs quant à l'insuffisance de son contenu (54 %) et beaucoup moins quant à sa durée (31% des répondants seulement ont trouvé ce module trop court).

Ceci étant, la prise en compte des paramètres temporel (vague de formation), géographique (CRDC) ou statutaire (cadres d'emploi) conduit à tempérer ce jugement global.

Les participants à la vague 1 sont les plus sévères à l'encontre de la formation, alors que ceux de la vague 2 sont nettement plus satisfaits. En revanche, le niveau de satisfaction ne continue pas à croître avec la vague 3 ; il y a même parfois une détérioration pour certains modules. Là encore, deux exceptions : le sentiment de satisfaction à l'égard du module « Informatique » progresse très faiblement entre la vague 1 et la vague 2, mais fortement entre la vague 2 et la vague 3. A l'inverse, le module « Mise en œuvre de la politique de l'emploi » connaît un processus de dégradation continu, modéré entre la vague 1 et la vague 2, accéléré entre la vague 2 et la vague 3.

En ce qui concerne les lieux de formation, les écarts de satisfaction peuvent être importants d'un CRDC à l'autre, mais également d'un module à l'autre au sein d'un même CRDC. Plusieurs CRDC se positionnent en effet au dessus de degré moyen de satisfaction pour certains modules, mais en dessous pour d'autres. Il est à noter que dans certains cas le jugement sur l'informatique est à l'opposé du jugement moyen sur les autres modules. Toutefois, deux CRDC obtiennent des taux d'insatisfaction inférieurs à la moyenne pour presque tous les modules ; symétriquement deux autres CRDC cumulent sur les différents modules un taux d'insatisfaction supérieur à la moyenne.

En ce qui concerne le cadre d'emploi, il n'y a pas de différence entre les appréciations portées par les conseillers adjoints et par les conseillers. En revanche, les conseillers principaux émettent un jugement plutôt plus favorable que les autres cadres d'emploi, tout en insistant davantage sur l'insuffisance des contenus.

En conclusion, l'enquête par questionnaire valide dans une large mesure les observations de la phase qualitative en ce qui concerne la qualité du contenu de la formation en salle :

- les agents en formation ont moins apprécié les SB que les STP, qui leur étaient plus directement utiles pour affronter les périodes en unité ;
- malgré la volonté de la direction générale d'harmoniser les contenus de formation sur tout le territoire, l'appréciation des modules varie encore sensiblement d'un CRDC à l'autre ;
- si l'on s'en tient au point de vue des stagiaires sur les modules, il y a bien amélioration de la formation en salle entre la première et la seconde vague, mais celle-ci ne se poursuit pas entre les vagues 2 et 3.

L'analyse de l'un des onze modules étudiés précédemment, « Informatique opérationnelle », va maintenant être approfondie. Il se distingue des autres tant par les conditions de son déroulement que par les appréciations portées par les répondants.

### 1.4.3. La formation en salle à l'informatique

Les entretiens préalables ont mis en évidence que les conditions d'une formation en salle efficace étaient loin d'être réunies au départ en ce qui concerne l'informatique. Relativement au nombre des agents en formation, les CRDC étudiés ne disposaient pas de locaux équipés de manière appropriée, en tout cas pour la première vague d'entrée en formation. Il y avait donc lieu de tester avec le questionnaire si ce présupposé négatif était confirmé pour l'ensemble des CRDC et des vagues.

S'agissant en premier lieu de la durée de cette formation, la moyenne des réponses exprimées s'élève à un jour et demi de formation en salle à l'informatique (soit 3,1 demi-journées).

La vague d'entrée en formation a un impact significatif sur la durée de la formation en salle à l'informatique : les stagiaires de la première vague ont eu en moyenne 2,5 demi-journées et ceux de la troisième vague 3,5 demi-journées, soit une demi journée de plus. L'hypothèse d'une amélioration de la formation avec le temps est donc confirmée sur ce point.

Le CRDC de rattachement a également un impact significatif : les durées moyennes de formation en salle à l'informatique vont de 1,2 demi-journées à 5,6 demi-journées selon le CRDC.

Il n'y a pas de différence significative en fonction du cadre d'emploi. En revanche, il y en a lorsque l'on croise cadre d'emploi et vague d'entrée en formation : la durée moyenne est significativement différente selon les vagues pour les conseillers adjoints et les conseillers.

En conclusion, la durée de la formation en salle à l'informatique augmente d'une vague à l'autre et varie fortement selon les CRDC. Il n'en reste pas moins que cette formation surprend par sa brièveté : à de rares exceptions près, il ne s'agit pas d'un vrai module de formation en salle au même titre que les autres.

En ce qui concerne maintenant l'appréciation de la formation en salle à l'informatique, les répondants au questionnaire étaient invités à donner leur appréciation sur chacun des points suivants :

- la qualité de la formation à l'informatique,
- la durée de cette formation,
- l'équipement de la salle informatique (nombre de postes...),
- le fonctionnement du matériel informatique (pannes...),
- les documents papier supports de cours,
- l'étude des logiciels nécessaires.

Sur chaque aspect, plusieurs modalités de réponse étaient proposées : très peu satisfaisant, peu satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant ou sans opinion. Le jugement a pu être quantifié à l'aide d'une échelle de valorisation : de 1 pour « très peu satisfaisant » à 4 pour « très satisfaisant ». Un score global, moyenne arithmétique des jugements portés sur chacun des points, a été calculé lors de l'exploitation des résultats.

L'appréciation globale portée par les agents en formation sur ce module informatique est en cohérence avec le constat précédent concernant la brièveté de la durée de la formation en salle à l'informatique. Dans l'ensemble, les répondants sont peu, voire très peu satisfaits. En effet, malgré une amélioration des jugements de vague en vague,

l'appréciation d'ensemble portée par les stagiaires de la troisième vague atteint seulement le niveau « peu satisfaisant »<sup>5</sup>.

Les appréciations diffèrent aussi d'un CRDC à l'autre. Cela est vrai pour chacune des vagues de formation. C'est toutefois pour la première vague que les écarts entre CRDC sont les plus importants. Pour les deux vagues suivantes, la hiérarchie des jugements reste dans l'ensemble identique à ce qu'elle est pour la vague 1, mais les écarts entre CRDC se réduisent.

En outre, la réduction de l'insatisfaction de vague en vague est plus nette chez les conseillers que chez les conseillers adjoints ; c'est chez les conseillers principaux que cette évolution est la moins marquée.

Quant aux jugements critère par critère, ils sont assez uniformes, à dominante d'insatisfaction sauf pour le critère « documents supports de cours ». En effet, c'est seulement pour ce dernier que les satisfaits sont majoritaires. Les critères s'ordonnent ainsi, par ordre décroissant d'insatisfaction : durée de la formation, logiciels vus, équipement informatique (état et nombre des ordinateurs), qualité de la formation, documents supports de cours.

L'examen critère par critère montre que pour chacun d'eux la troisième vague donne davantage satisfaction que les deux précédentes. Mais la progression n'est pas continue sur les trois vagues : pour certains critères, la seconde vague obtient un taux de satisfaction inférieur à celui de la première.

Les conseillers principaux sont un peu plus satisfaits que leurs collègues pour chacun des critères, et ils le sont même significativement plus pour l'équipement informatique (état et nombre des ordinateurs), ainsi que pour les documents supports de cours.

Les « anciens » (agents ayant déjà un passé au sein de l'ANPE en tant que contractuels à durée déterminée) – et tout particulièrement les conseillers principaux « anciens » – sont plus satisfaits que les « nouveaux » de la durée de la formation informatique, en l'absence pourtant de différence significative dans les durées effectives correspondantes. En revanche, au niveau de l'appréciation globale, la distinction entre « anciens » et « nouveaux » ne montre pas de différence significative.

En conclusion, l'hypothèse issue de la phase des entretiens est assez largement confirmée. Toutefois, même si le bilan de la formation en salle à l'informatique reste globalement négatif, le questionnaire permet d'apporter des précisions et des nuances. Certes, la formation en salle à l'informatique ne peut pas être considérée comme un « vrai » module au même titre que les autres, mais pour autant la situation n'est pas uniformément catastrophique : d'une part le nombre de séances et l'appréciation portée par les stagiaires varient fortement selon les CRDC, et d'autre part il y a une amélioration entre la première et la troisième vague d'entrée en formation. En outre, le fait que la durée de la formation et l'équipement des salles soient plus sévèrement jugés que la qualité des interventions elles-mêmes donne à penser qu'il s'agit plus d'un problème matériel que d'une difficulté intrinsèque à la transmission du savoir dans ce domaine.

---

<sup>5</sup> Score moyen de 2,03, tous critères confondus. Rappelons que « très peu satisfaisant » = 1, « peu satisfaisant » = 2, « satisfaisant » = 3, « très satisfaisant » = 4.

#### 1.4.4. Conclusion sur la formation en salle

Les nouvelles modalités de la formation en salle ont été mises en place dans des conditions difficiles, surtout dans la période de démarrage, marquée à la fois par l'urgence et par le volume inédit des effectifs concernés. Sur le terrain, les acteurs se sont pour la plupart investis lourdement pour relever ce défi, tout particulièrement au niveau des CRDC.

C'est à la lumière de ce contexte qu'il faut apprécier les appréciations mitigées portées par les agents en formation sur leur cursus de formation en salle. D'une part, leur opinion est globalement nuancée, même en ce qui concerne les savoirs de base, qui ne sont pas aussi sévèrement critiqués que ce que laissaient augurer les quelques entretiens préalables de la phase qualitative. D'autre part, elle est différenciée selon les modules et selon les CRDC, ce qui incite à dresser un bilan approfondi des acquis et des points à améliorer, et à faire circuler les expériences positives pour que les différents CRDC puissent améliorer leurs points faibles.

En résumé, il y a eu mobilisation, un processus est en cours. Inévitablement, le poids des contraintes de temps et de volume a pesé sur la qualité de la formation durant la période observée, mais ces contraintes sont désormais appelées à se résorber, ce qui devrait permettre de centrer les efforts sur l'amélioration de la qualité. Un certain nombre de « points de progrès » pourraient retenir l'attention :

- La durée des périodes de formation en salle et leur articulation avec les périodes en unité.
- La répartition du temps de formation aux savoirs de base entre grand et petit groupe, sachant toutefois que les très grands groupes devraient disparaître spontanément.
- La chronologie des modules de formation en salle, qui inclut la question de l'arbitrage entre SB préalables et SB postérieurs au module STP correspondant – voire décalés dans le temps – sachant que la réponse devrait être étudiée au cas par cas, thème par thème.
- La question de la formation en salle à l'informatique. Est-il ou non nécessaire d'outiller les nouveaux agents dans le cadre de la formation en salle pour leur donner de « bons réflexes » susceptibles de remettre en question les pratiques approximatives qui ont cours en unité ?

Au terme de cette analyse de la construction de la formation initiale et du déroulement de la formation en salle, nous allons examiner à présent la question de l'apprentissage en situation de travail et de son articulation avec la formation en salle.

## 2 | L'apprentissage en situation de travail

La formation en situation de travail constitue l'autre pilier incontournable de la progression professionnelle des nouveaux agents. En témoigne le cahier des charges national du CAR-PARE qui lui réserve la moitié du capital temps de formation. Pour autant, les entretiens de la première étape de l'enquête montrent que la construction et le suivi de ces périodes ne suscitent guère d'investissement pédagogique de la part des CRDC, et que, sauf exception, la ligne hiérarchique ne s'implique pas davantage. Le questionnaire indiquera dans quelle mesure l'investissement des unités dans la formation des nouveaux agents permet de compenser ce relatif désintérêt des autres acteurs.

## 2.1. L'apport des entretiens

### 2.1.1. Des CRDC peu impliqués dans l'apprentissage en situation de travail

#### *Le planning de la formation*

Les CRDC ont la responsabilité de l'élaboration du planning de la formation, dans le respect du cahier des charges national. Lors des entretiens, il est apparu que la construction du calendrier de la formation n'est pas centrée sur une véritable pédagogie de l'alternance entre enseignement en salle et apprentissage en situation de travail : les périodes en unité ont plutôt tendance à faire office de variable d'ajustement.

C'est notamment le cas pour la période initiale d'immersion en unité qui doit permettre à l'agent nouvellement recruté d'avoir un premier aperçu de l'activité concrète avant le démarrage de la formation en salle. Pour la première vague, la durée globale de la formation a été minorée d'environ un mois, puisque les entrants d'avril 2001 devaient avoir terminé leur formation pour le 1<sup>er</sup> juillet. De ce fait, il n'y a pas eu, ou presque pas, d'immersion préalable en unité dans les inter régions étudiées. En revanche, lors de la seconde vague (juillet-août 2001), la période d'immersion a souvent été particulièrement longue, car la formation proprement dite ne pouvait pas débiter en pleine période de congés : les nouveaux arrivants ont donc attendu en unité le démarrage de la formation en salle.

Quant à la construction du planning de la formation proprement dite, les CRDC ont pour préoccupation première d'assurer les modules prescrits pour la formation en salle. Du fait de l'importance des effectifs à former, ils se trouvent confrontés à de multiples contraintes relatives à la disponibilité des salles, des intervenants extérieurs, des ARDC, etc. En matière d'articulation entre les différentes formes d'apprentissage, seul apparaît clairement le souci de la pertinence de l'enchaînement des modules de savoirs de base et de savoirs techniques relatifs à un même thème.

L'alternance entre enseignement en salle et apprentissage en situation de travail est pensée au mieux en termes de cycles avec une régularité des périodes successives, et au pire en termes de fonction « bouche trou » des périodes en unité. Un peu partout, l'AST a été sacrifié lors de la première vague. Ainsi, par exemple, les périodes en unité étaient souvent programmées les semaines de mai et juin tronquées par des jours fériés. Sachant qu'il faut au moins deux ou trois jours pour « trouver ses marques » lorsqu'on revient en unité, quel bénéfice peut-on tirer d'une période d'alternance qui dure trois ou quatre jours ?... Pour les vagues suivantes, les plannings des CRDC semblent avoir cherché à mieux respecter l'équilibre entre les périodes.

#### *Le suivi des agents en formation*

Les CRDC ont en outre la responsabilité du suivi des agents en formation lors de leurs périodes en unité. En effet, la fonction de coordonnateur d'un petit groupe comporte pour le formateur du CRDC la charge de veiller au bon déroulement de la formation, y compris durant les périodes en unité.

Toutefois en pratique, il ne s'agit pas d'une mission prioritaire, loin de là. D'après les indications recueillies lors des entretiens, les initiatives dans ce domaine sont rares, peu

concertées et de portée limitée. L'attitude la plus répandue consiste à laisser un numéro de téléphone aux agents en formation pour qu'ils puissent appeler en cas de problème...

Mais peut-il en être autrement ? Si les formateurs s'investissent peu dans le suivi de l'alternance en unité, c'est d'abord parce qu'ils ne peuvent pas être présents simultanément sur tous les fronts, et qu'ils choisissent de donner la priorité à la formation en salle. Dans ce contexte d'urgence, un tel choix semble rationnel :

- en principe, les nouveaux agents ne sont pas laissés à eux-mêmes en unité puisque le relais est pris par le mécanisme du tutorat ;
- et si en pratique le tutorat est défaillant, il n'est pas aisé pour le formateur d'y remédier sur le terrain de l'unité. D'une part, il lui est matériellement difficile de se déplacer sur l'ensemble du territoire de l'inter région pour visiter ses stagiaires dans les unités. D'autre part, il n'est pas dans une posture d'autorité par rapport au DALE (directeur d'agence locale pour l'emploi), il ne peut rien lui imposer. Dans ce cas de figure, c'est plutôt par la qualité de la formation en salle qu'il peut s'efforcer de compenser les lacunes de l'AST.

### **2.1.2. Des directeurs délégués qui apportent leur contribution sans s'immiscer**

Le témoignage des directeurs délégués en charge des agences visitées a été sollicité lors des entretiens de la première phase. Il apparaît que, sauf exception, les directeurs délégués n'interviennent pas dans le déroulement de l'AST, domaine qu'ils considèrent relever de la compétence du seul DALE. Par le biais des réunions d'EDD (équipe de direction dans le cadre de la direction déléguée), ils rappellent la politique de l'institution (le principe du tutorat, par exemple) et se tiennent informés des problèmes éventuels. Mais, étant le plus souvent eux-mêmes d'anciens DALE, ils respectent l'autonomie d'action de chacun.

Le directeur délégué peut néanmoins apporter sa propre contribution à la formation des nouveaux, à la périphérie de la responsabilité des DALE. L'un a organisé une réunion d'accueil de tous les nouveaux des ALE (agences locales pour l'emploi) de sa direction déléguée pour leur présenter les caractéristiques du territoire. Un autre a encadré un groupe de travail réfléchissant sur le contenu du tutorat.

Quand le territoire est confronté à des difficultés particulières, le directeur délégué peut aller plus loin. Ainsi, un directeur délégué a conçu une stratégie de mutualisation des ressources formatives au niveau des unités de son ressort. La réflexion a été menée collectivement en EDD : repérage des capacités formatives de chaque unité – une agence rompue à l'accueil du public en grande difficulté, une autre qui fonctionne bien sur la relation entreprise, etc. – et organisation de la circulation des agents en formation entre les unités pour profiter des savoir-faire de chacune. Autre initiative : la mise en place de groupes de travail thématiques réunissant quelques agents de chaque unité (par exemple un ancien et un nouveau), ensuite chargés de diffuser les apports du groupe au sein de leurs collectifs respectifs.

Cette configuration paraît a priori exceptionnelle, à l'intersection d'une problématique difficile et du profil particulier d'un directeur délégué sensibilisé aux techniques de transmission des savoirs. Elle n'en est pas moins riche de potentialités.

### **2.1.3. Les conditions d'une alternance efficace : tutorat effectif et appui du collectif**

Lors des entretiens, l'hétérogénéité de la qualité de la formation en unité ressort comme une constante inmanquablement évoquée par les nouveaux agents rencontrés. Ceux-ci se disent en général satisfaits de leur propre sort, mais parlent de collègues de leur groupe qui sont mal lotis dans leurs unités : absence de tuteur, ou nomination tardive, affectation systématique sur un poste d'accueil pendant la période d'immersion lorsque celle-ci se déroule pendant les congés d'été, période de travail en double réduite à la portion congrue, affectation éloignée du domicile, etc.

L'hypothèse d'une diversité de la contribution formative des périodes en unité méritait donc d'être testée à plus large échelle à travers le questionnaire. Pour ce faire, il a fallu définir des indicateurs de qualité de l'AST. L'apport des entretiens sur ce point est de montrer que la réalité est probablement plus complexe qu'il n'y paraît : la qualité des périodes en unité ne se réduit pas à la question du tutorat ; il faut en outre tenir compte du degré d'implication du collectif de travail dans la formation des nouveaux agents. C'est pourquoi deux groupes d'indicateurs ont été définis : un premier groupe tourne autour de la question du tutorat, un second autour de la mobilisation du collectif de travail.

En ce qui concerne le tutorat, les entretiens conduisent aussi à approfondir le questionnement. Il ne suffit pas de savoir dans quelle proportion les agents en formation ont eu un tuteur. Car avoir un tuteur ne garantit pas automatiquement une assistance réelle de sa part. Certains tuteurs peuvent être désignés pour se conformer au prescrit plus que pour la contribution qu'ils apporteront. Il faut aussi se demander qui est tuteur. Dans certaines agences, le DALE est le tuteur de tous les nouveaux agents. Est-ce un choix pertinent ou une solution par défaut ?

La qualité de l'encadrement apporté par le tuteur ne dépend pas uniquement de sa bonne volonté. D'autres dimensions doivent être examinées : le tuteur a-t-il été formé, est-il lui-même encadré dans l'apprentissage de l'exercice de sa mission ? Dans l'une des agences locales visitées, les tuteurs avaient un an d'ancienneté de plus que leurs « pupilles ». C'était très positif à certains égards, notamment par la mémoire que gardaient les tuteurs des difficultés qu'ils avaient eux-mêmes rencontrées et par la facilité à établir des liens conviviaux entre jeunes d'âges voisins. Mais cela avait aussi ses limites, les tuteurs ayant bien conscience de réagir plus au feeling qu'en véritables guides professionnels.

Lorsqu'il ne s'agit pas d'un simulacre, le tutorat remplit deux fonctions principales : apporter un confort psychologique grâce à l'identification d'un collègue bienveillant qu'il est légitime d'aller déranger, et orienter le nouveau venu vers les bonnes personnes au sein de l'unité au fil de sa progression et des problèmes qu'il rencontre. Car habituellement le tuteur n'est pas l'interlocuteur exclusif du nouvel agent. La transmission des connaissances relève aussi, et peut-être avant tout, du collectif de travail. L'agent en formation va tourner sur les différents postes de travail, d'abord en doublon avec un agent confirmé, puis en autonomie à proximité d'un collègue. Chacun, en fonction de ses compétences propres, va lui apprendre quelque chose. C'est au niveau du repérage de ces savoirs dispersés au sein de l'agence locale que le tuteur peut être un facilitateur.

Certains facteurs jouent vraisemblablement un rôle déterminant quant à la qualité de la transmission des connaissances par le collectif de travail.

- C'est le cas de l'élaboration du planning : qui décide sur quel poste et avec qui va travailler le nouveau ? Quels critères sont privilégiés (la progressivité de l'accès à l'auto-



nomie, la nécessité de remplacer des absents...) ? Est-ce en concertation avec les intéressés (le tuteur, l'agent en formation lui-même) ? Est-ce l'objet d'un véritable débat (par exemple, quelle attitude si le nouveau souhaite prématurément travailler en autonomie pour soulager la pression à laquelle est confronté le collectif) ?

- C'est aussi le cas de la disponibilité du collectif pour accueillir les questions du nouveau venu. C'est probablement là un des principaux critères qui départagent les agences apprenantes et les autres. La possibilité de détourner du temps de la production immédiate pour investir dans la formation est tributaire de différents facteurs, la pression du public, le taux d'absentéisme, mais aussi – peut-être surtout – l'attitude du DALE. En effet, celui-ci peut encourager ces mécanismes de transmission ou au contraire les freiner, par exemple en donnant la priorité au respect des objectifs chiffrés, aux plans d'action, etc. On peut faire l'hypothèse que son positionnement influence dans une large mesure l'ambiance de travail et le mode de management des animateurs d'équipe.

Les entretiens ont donc permis de mettre en évidence l'existence de situations d'apprentissage en unité peu formatives, voire contre-formatives, et d'établir que la diversité des conditions d'accueil dans les unités ne se résume pas à la question du tutorat. Le questionnaire va permettre de poursuivre l'analyse à partir de la présentation des résultats chiffrés.

## **2.2. Le point de vue des agents sur l'apprentissage en situation de travail**

Trois aspects de l'apprentissage en situation de travail seront successivement examinés, à partir des réponses au questionnaire d'enquête : le tutorat, sa fréquence, ses modalités et le contenu de son exercice ; le rôle du collectif de travail ; et le contenu des apprentissages.

### **2.2.1. Le tutorat**

#### ***La fréquence du tutorat***

Avoir un tuteur est la règle, ne pas en avoir l'exception : 88 % des stagiaires interrogés ont eu un tuteur. Mais la fréquence du tutorat varie avec le cadre d'emploi : 18 % des conseillers principaux n'ont pas eu de tuteur contre 10 % pour les conseillers et 8 % pour les conseillers adjoints (12 % en moyenne).

La date d'entrée en formation n'a pas d'impact sur le fait d'avoir ou non un tuteur. 11 % des répondants de chacune des deux premières vagues et 12 % des répondants de la troisième vague n'en ont pas eu.

#### ***Les modalités du tutorat***

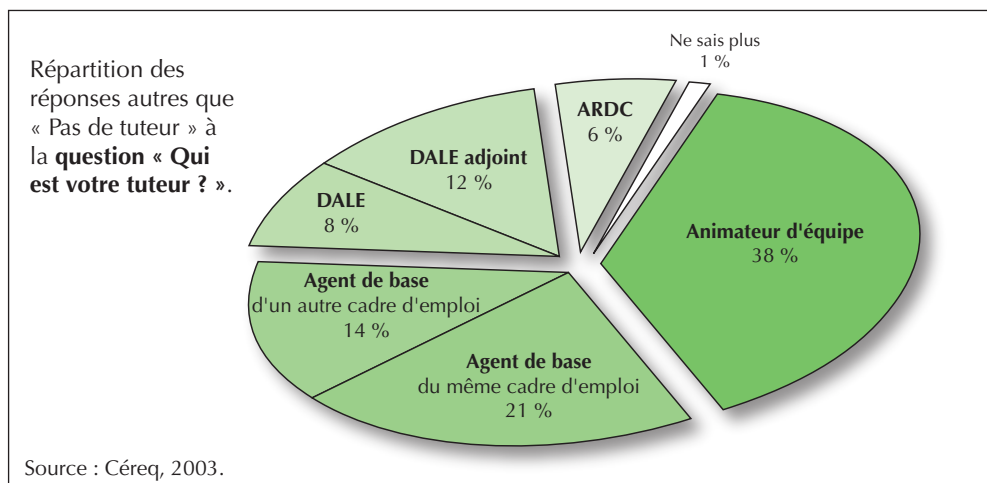
- Qui est tuteur ?

Il y a tuteur et tuteur. En effet, celui-ci occupe des positions diverses au sein du collectif de travail (voir Graphique 3).

La structure des réponses à la question « Qui est votre tuteur ? » en fonction du cadre d'emploi de l'agent en formation témoigne de l'attention portée aux positions hiérarchiques respectives du tuteur et de son pupille. Il s'agit d'éviter un décalage trop important.

### Graphique 3

#### LA FONCTION DU TUTEUR



Ce sont les conseillers principaux qui sont les plus nombreux à avoir le DALE pour tuteur, alors que les conseillers et les conseillers adjoints ont plus souvent pour tuteur un agent de base. Cependant, l'animateur d'équipe arrive au premier rang des réponses quelque soit le cadre d'emploi du pupille.

La date d'entrée en formation a peu d'impact sur les positions respectives des tuteurs. Par rapport aux vagues 2 et 3, la première vague présente néanmoins quelques particularités : le tuteur y est un peu moins souvent animateur d'équipe ou ARDC et un peu plus souvent DALE, adjoint ou agent de base.

La taille de l'ALE a davantage d'influence sur la position du tuteur. Dans les petites ALE (comptant moins de treize postes), le tuteur est plus souvent le DALE et moins souvent l'animateur d'équipe. Les écarts sont statistiquement significatifs.

- Tuteur de combien de pupilles simultanément ?

Le tuteur peut encadrer simultanément plusieurs personnes, mais l'usage le plus répandu est l'exclusivité : les deux tiers des répondants ont indiqué être le seul pupille de leur tuteur. Il faut noter que l'exclusivité est plus fréquente quand le tuteur est un agent de base (80%) que lorsque il est le DALE ou son adjoint (50 %). Par ailleurs, l'exclusivité est largement dominante dans les petites ALE (80 %), mais pas dans les grandes (54 %).

- Des tuteurs formés pour cette mission ?

Parmi les répondants 40 % indiquent que leur tuteur a reçu une formation au tutorat, mais une proportion presque aussi élevée (36 %) ignore si c'est le cas. L'ignorance est particulièrement répandue parmi ceux qui ont eu un DALE pour tuteur.

Il apparaît en outre que les réponses à cette question varient considérablement d'un CRDC à l'autre : les réponses positives vont de 5 % à 70 %, les réponses « Je ne sais pas » ont une amplitude presque aussi grande (de 20 % à près de 70 %). Seules les réponses négatives sont assez stables, autour de 25 %, avec tout de même un minimum à 11 % et un maximum à 33 %.

## ***L'exercice du tutorat***

L'exercice du tutorat est rarement formalisé : dans 75 % des cas, le temps consacré au tutorat n'est pas inscrit au planning. Être tuteur ne permet donc pas d'obtenir *ipso facto* des conditions reconnues et standardisées d'exercice de la fonction. Le tutorat n'est pas pour autant une fiction : 70 % des stagiaires disent avoir réussi à trouver le temps de se voir avec leur tuteur. Cela signifie que, malgré l'absence d'inscription au planning, la souplesse nécessaire existe le plus souvent au sein des unités.

La taille de l'ALE a un impact sur les conditions du suivi par le tuteur : dans les petites ALE, la fonction tutorale est encore moins souvent inscrite au planning que dans les grandes (18 % contre 27 %), mais les uns et les autres trouvent plus facilement le temps de se rencontrer. Et sans inscription au planning, il semble plus facile de faire le point avec le DALE ou avec son adjoint qu'avec un agent de base dont l'emploi du temps est en général plus contraint.

## ***Le jugement sur le rôle du tuteur***

Le tuteur est bien l'interlocuteur privilégié. A la question : « Considérez-vous que votre tuteur a effectivement été pour vous un interlocuteur privilégié au quotidien ? », les deux tiers des agents répondent en effet par l'affirmative, contre un tiers par la négative. Ce jugement est partagé par les trois cadres d'emploi.

## **2.2.2. Le rôle du collectif de travail dans la formation des nouveaux agents**

### ***Un contexte globalement favorable à l'apprentissage***

80 % des répondants estiment que les conditions de déroulement de leur formation en unité ont été très ou plutôt favorables à leur apprentissage. Ce résultat, obtenu par agrégation des réponses à différents critères, peut être précisé :

- Arrivent en premier, avec au moins 85 % de jugements très ou plutôt favorables, la qualité de l'accueil, la disponibilité des collègues, la capacité des collègues à bien les former et le rôle du DALE.
- A l'opposé, le suivi de la progression du stagiaire et de ses difficultés est le point le moins bien noté, avec seulement 64 % d'opinions très ou plutôt favorables.
- Les autres critères occupent une position intermédiaire, avec environ 75 % d'opinions très ou plutôt favorables : l'écoute et la souplesse pour individualiser la formation, l'adéquation des tâches aux capacités des stagiaires, l'accès aux documents écrits et les conditions matérielles de l'apprentissage en unité.

Il apparaît en outre de manière récurrente que les conseillers adjoints sont relativement plus satisfaits que les autres, et les conseillers principaux relativement moins. L'écart est particulièrement net pour le critère de la capacité des collègues à bien les former.

### ***La formation des nouveaux agents : qui fait quoi ?***

La contribution du collectif de travail à l'encadrement des agents en formation a été mesurée à partir de quatre questions : « Qui inscrit l'agent au planning ? », « Avec qui

l'agent fait-il le point ? », « A qui l'agent s'adresse-t-il pour résoudre un problème technique ? » et « Avec qui l'agent a-t-il travaillé en double ? ».

Il apparaît tout d'abord que les stagiaires sollicitent des personnes différentes selon le type d'accompagnement :

- l'animateur d'équipe et le tuteur arrivent en tête pour « Qui inscrit l'agent au planning ? » ;
- le tuteur arrive très nettement en tête pour « Avec qui l'agent fait-il le point ? »
- les autres agents de l'unité (non compris le DALE, son adjoint, les ARDC...) arrivent très nettement en tête pour « l'aide à la résolution de problèmes techniques » et « le travail en double ».

Autres résultats :

- les stagiaires ne restent pas « en panne » d'interlocuteur pour l'aide à la résolution de problèmes techniques et pour le travail en double, puisque « avec personne » ne recueille respectivement que 0,5 et 2,8 % des réponses.
- les stagiaires ne s'appuient pas sur un interlocuteur unique : il y a entre 1,6 et 2 réponses par répondant selon les questions.

Ce sont les agents « de base » (les « autres agents ») qui jouent un rôle prépondérant dans le transfert des connaissances et des compétences (résolution de problèmes techniques et travail en double). Le tuteur n'est qu'un interlocuteur parmi d'autres dans ces domaines. Néanmoins, celui-ci occupe une place spécifique auprès du stagiaire. D'abord du fait de sa polyvalence, puisque pour chacune des quatre questions « mon tuteur » réunit au moins 25 % des réponses. Ensuite du fait de l'importance de sa contribution :

- Il arrive au premier rang avec 36 % des citations pour « Avec qui faisiez-vous le point ? ».
- Il arrive au deuxième rang pour les trois autres questions, en se plaçant presque à égalité avec l'animateur d'équipe pour « Qui décidait de votre inscription au planning ? ».

La vague d'entrée en formation n'influence guère les réponses aux quatre questions considérées. En revanche, la taille de l'ALE apparaît comme un paramètre important :

- L'implication du DALE est plus importante dans les plus petites agences : il décide plus souvent de l'inscription au planning, c'est à lui que les conseillers s'adressent en priorité pour faire le point, il participe même plus souvent à la résolution de problèmes techniques et au travail en double.
- De manière symétrique, l'animateur d'équipe joue un plus grand rôle dans les agences moyennes ou grandes que dans les petites.

Il y a en quelque sorte substituabilité entre le DALE et l'animateur d'équipe. Selon la taille de l'agence, c'est l'un ou l'autre qui s'implique davantage dans la formation des nouveaux agents. Sans doute n'y a-t-il guère d'animateurs d'équipe dans les petites unités... En tout cas, il semble bien que la substituabilité concerne davantage le couple DALE-animateur d'équipe que le couple DALE-adjoint du directeur d'agence.

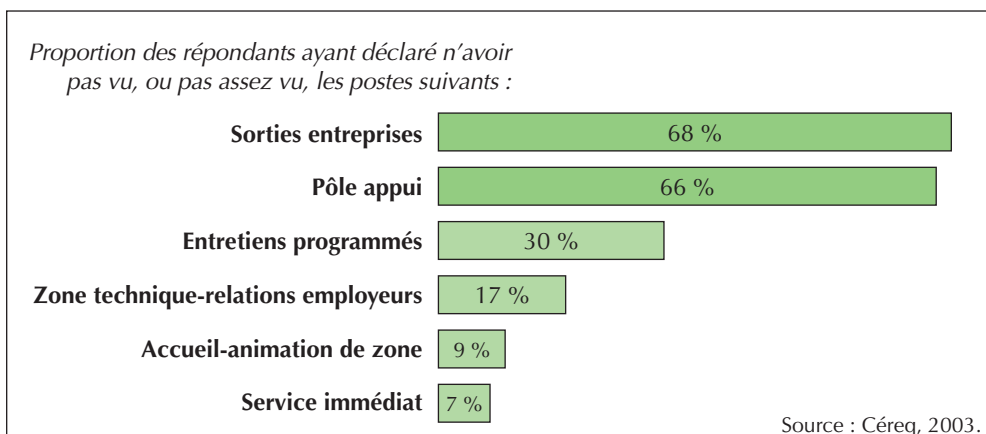
### **2.2.3. Le contenu de la formation en unité**

#### ***L'apprentissage des différents postes de travail***

Les nouveaux agents devaient indiquer combien de postes ils avaient « bien vu » durant leur formation en unité parmi la liste suivante : accueil-animation de zone, service im-

## Graphique 4

### LES POSTES « NON VUS »



médiat, entretiens programmés, zone technique-relations employeurs, sorties entreprises et, enfin, pôle appui.

Voici les réponses : parmi les six postes proposés, 50 % des agents en ont bien vu quatre ou cinq, 30 % deux ou trois et seulement 15 % ont bien vu les six postes. Le Graphique 4 montre que les postes « sorties entreprises » et « pôle appui » sont les parents pauvres de l'apprentissage en situation de travail : les deux tiers des répondants n'ont pas vu – ou pas assez vu – ces postes. De plus, un tiers n'a pas vu les entretiens programmés.

La structure des réponses par cadre d'emploi indique de fortes disparités :

- Les conseillers adjoints sont moins nombreux que la moyenne à avoir vu les six postes (11%) et les conseillers principaux plus nombreux (17 %).
- Les conseillers adjoints voient plus que les autres le pôle appui (56 % « seulement » des conseillers adjoints ne l'ont pas vu contre 68 % des conseillers et des conseillers principaux) et moins que les autres la zone technique et les relations employeurs (28 % ne l'ont pas vu contre 14 % des conseillers et 20 % des conseillers principaux).

### **Les modalités de cet apprentissage : observation libre et travail en double**

80 % des répondants ont connu une période d'observation libre au début de la formation en unité. Parmi eux, 90 % ont apprécié cette période. Les conseillers principaux sont moins nombreux que les autres à avoir été en observation libre.

En ce qui concerne le travail en double sur l'entretien avec le demandeur d'emploi, les deux tiers des répondants déclarent avoir été observateur puis observé à cette occasion. Les conseillers principaux sont relativement moins nombreux à avoir été observateur et observé (50 % contre les deux tiers), et plus nombreux à n'avoir été ni observateur ni observé (8 % pour les conseillers principaux contre 3 % pour les conseillers).

### **Les sorties pour visiter d'autres structures**

La sortie la plus fréquente est la sortie en entreprise. Elle concerne 50 % des répondants. A l'opposé, la moins fréquente est la sortie dans une autre ALE (15 % des répondants).

Les sorties chez un partenaire et chez un prestataire arrivent en position intermédiaire, avec un peu moins de 40 % de sortants pour chacune.

Les conseillers adjoints sortent nettement moins en visite que les autres et les conseillers principaux nettement plus (25 % pour les conseillers adjoints contre 40 % pour les conseillers principaux).

## **2.2.4. Conclusion sur l'apprentissage en situation de travail**

Il apparaît que dans la grande majorité des cas, les conditions de l'accueil en unité des nouveaux agents sont favorables ; l'agent en formation a un tuteur et ils s'arrangent pour trouver le temps de se voir ; le collectif s'implique pour le travail en double et l'assistance sur les problèmes techniques.

Néanmoins, le système de l'apprentissage en situation de travail présente deux faiblesses qu'il faut souligner.

Les conditions de l'accueil restent déficientes dans un nombre non négligeable de cas : l'agent en formation n'a pas de tuteur (12 %), ou pas la possibilité d'échanger suffisamment avec lui (30 %). Il s'appuie alors sur le collectif, mais dans une configuration nettement moins favorable.

Quant au contenu des apprentissages, un tiers des agents en formation n'a bien vu que deux ou trois postes de travail sur six. Les sorties en entreprise, et *a fortiori* les autres sorties, sont souvent absentes de la formation.

Dernière remarque : contrairement à la formation en salle, l'apprentissage en situation de travail n'est pas le même pour tous. Il existe une diversité des situations en fonction du cadre d'emploi ; au-delà du « cœur de métier » commun à tous (service immédiat, zone technique), les agents ont tendance à centrer leur apprentissage sur les activités correspondant aux missions de leur cadre d'emploi (« pôle appui » au détriment des « sorties en entreprises » pour les conseillers adjoints, par exemple).

## **2.3. L'articulation entre formation en salle et apprentissage en situation de travail**

### **2.3.1. L'articulation globale entre les trois composantes de la formation**

50 % des répondants estiment que l'articulation globale entre savoirs de base (SB), savoirs techniques (STP) et apprentissage en situation de travail (AST) était très satisfaisante (10 %) ou satisfaisante (40 %). Inversement, 40 % jugent cette articulation insuffisante (32 %) ou inexistante (8 %). 10 % ne se prononcent pas.

Il n'y a pas de différences significatives entre les cadres d'emploi, ni entre les vagues, ni entre les CRDC. En revanche, on observe quelques différences significatives quand on croise CRDC et vague.

### **2.3.2. L'articulation entre savoirs de base (SB) et savoirs techniques (STP)**

Les réponses sont à peu près les mêmes qu'à la question précédente. 54 % des répondants estiment que l'articulation globale entre savoirs de base et savoirs techniques a été

réalisée systématiquement (9 %) ou partiellement (45 %). Inversement, 41 % jugent cette articulation insuffisante (35 %) ou inexistante (6 %). 5 % ne se prononcent pas.

### **2.3.3. L'articulation entre savoirs techniques (STP) et apprentissage en situation de travail (AST)**

#### ***La mise en pratique des savoirs techniques vus en formation***

Les deux tiers des répondants estiment qu'ils ont pu mettre en pratique à leur retour en unité les savoirs techniques vus en formation (systématiquement : 9 % et assez souvent : 54 %). Symétriquement, un tiers des réponses sont négatives (rarement : 32 % et jamais : 3 %)

Il n'y a pas de différence significative par cadre d'emploi. En revanche, il existe des différences significatives pour plusieurs critères :

- par CRDC (notamment pour la vague 3),
- par taille d'ALE (les réponses sont plus positives pour les petites agences),
- selon la position du tuteur (les réponses les plus négatives sont obtenues pour « personne n'a été tuteur », les plus positives pour « le tuteur était le DALE »),
- selon la personne qui inscrit au planning (les réponses les plus négatives sont obtenues pour « personne ne le faisait », les plus positives pour « mon tuteur » et « le DALE »).

#### ***La préparation en unité des modules de savoirs techniques***

Un quart des répondants estiment qu'ils ont pu préparer le prochain module de savoirs techniques avant de quitter l'unité (systématiquement : 3 % et assez souvent : 20 %). Symétriquement, les trois quarts des réponses sont négatives (« rarement » : 43 % et « jamais » : 30 %)

Il n'y a pas de différence significative par cadre d'emploi, ni par taille d'ALE. En revanche, il existe des différences significatives pour plusieurs critères :

- par CRDC,
- selon la position du tuteur (les réponses les plus négatives sont obtenues pour « personne n'a été tuteur », les plus positives pour « le tuteur était le DALE »),
- selon la personne qui inscrit au planning (les réponses les plus négatives sont obtenues pour « personne ne le faisait », les plus positives pour « mon tuteur » et « moi-même »).

Le croisement des réponses concernant ces deux dernières pratiques montre que 90 % de ceux qui préparent le prochain module de savoirs techniques avant de quitter l'unité font partie de ceux qui mettent en pratique les savoirs techniques vus en formation à leur retour en unité. Autrement dit, il est très rare que l'on prépare le module STP avant si on ne le met pas en pratique ensuite.

Après cette analyse de l'apprentissage en situation de travail et de son articulation avec la formation en salle, va être maintenant examinée la question de l'efficacité de la formation à travers son impact sur l'opérationnalité et la professionnalité des nouveaux agents.

## **3** | L'efficacité de la formation

La troisième question du cahier des charges de l'évaluation est relative à « l'impact de la formation sur la professionnalisation des agents, en particulier la maîtrise de l'entretien professionnel avec les demandeurs d'emploi ».

Cette formulation fait référence à la notion de « professionnalisation », mais les premières discussions avec des représentants de la direction générale de l'ANPE font état d'une préoccupation beaucoup plus immédiate. Il s'agit de savoir quel est le degré « d'opérationnalité » des nouveaux conseillers à l'issue de la formation, ces derniers ayant été recrutés dans l'urgence, avec des profils très hétérogènes. En d'autres termes, la demande explicite porte sur la professionnalisation des agents, mais elle est sous-tendue par une demande implicite portant sur leur opérationnalité à l'issue de la formation, notamment quant à la maîtrise des outils informatiques d'aide à la conduite de l'entretien professionnel.

C'est la raison pour laquelle on traitera successivement de l'efficacité de la formation sur l'opérationnalité des agents à l'issue de la formation, puis de son impact sur leur professionnalisation une fois en poste.

### **3.1. L'efficacité de la formation sur l'opérationnalité des agents**

La question de l'efficacité de la formation peut être abordée en croisant ce qui relève du sentiment d'utilité de la formation ressenti par les agents et ce qui peut être objectivé comme le processus de résorption des difficultés au fil du temps, en lien avec la formation puis avec la pratique professionnelle.

#### **3.1.1. L'appréciation des agents sur l'utilité de leur formation**

Un premier indicateur de l'efficacité de la formation pour l'apprentissage du métier de conseiller est le jugement des stagiaires concernant le caractère plus ou moins utile de chacun des aspects suivants :

- l'apprentissage en situation de travail (AST),
- les formations aux savoirs techniques et procéduraux (STP),
- les formations aux savoirs de base (SB),
- la lecture des documents.

De l'analyse des réponses, il ressort des jugements globalement positifs sur tous les aspects de la formation, avec toutefois une nette préférence pour les apprentissages directement utiles : l'apprentissage en situation de travail et les formations aux savoirs techniques et procéduraux, pour lesquels le cumul des réponses « utile » et « très utile » dépasse 90 %. Les deux autres aspects – les formations aux savoirs de base et la lecture des documents – sont certes jugés utiles, mais nettement moins que les précédents, puisque le cumul des réponses « utile » et « très utile » est seulement de l'ordre de 70 % (voir Graphique 5).

Les appréciations ne diffèrent pas significativement d'un cadre d'emploi à l'autre, sauf pour l'apprentissage en situation de travail, sur lequel les conseillers principaux portent un jugement moins favorable que leurs collègues. Ce décalage, observé sur l'ensemble



des répondants, est particulièrement marqué pour ceux qui ont suivi la troisième vague de formation. Cette observation peut être rapprochée du constat opéré au chapitre sur la formation en unité à propos de la différenciation des parcours en unité en fonction du cadre d'emploi (postes vus et non vus, sorties, position du tuteur dans l'équipe, etc.)

Par ailleurs, le jugement porté sur l'utilité des différents aspects de la formation est parfois tributaire du CRDC de rattachement. Pour l'ensemble des répondants, il existe des différences significatives selon les CRDC entre ce qui concerne la formation en unité et les savoirs de base. Le croisement du CRDC avec la vague de recrutement permet d'affiner l'analyse, et en particulier de constater que pour les stagiaires de la troisième vague il existe en outre un lien entre jugement sur l'utilité des savoirs techniques et CRDC.

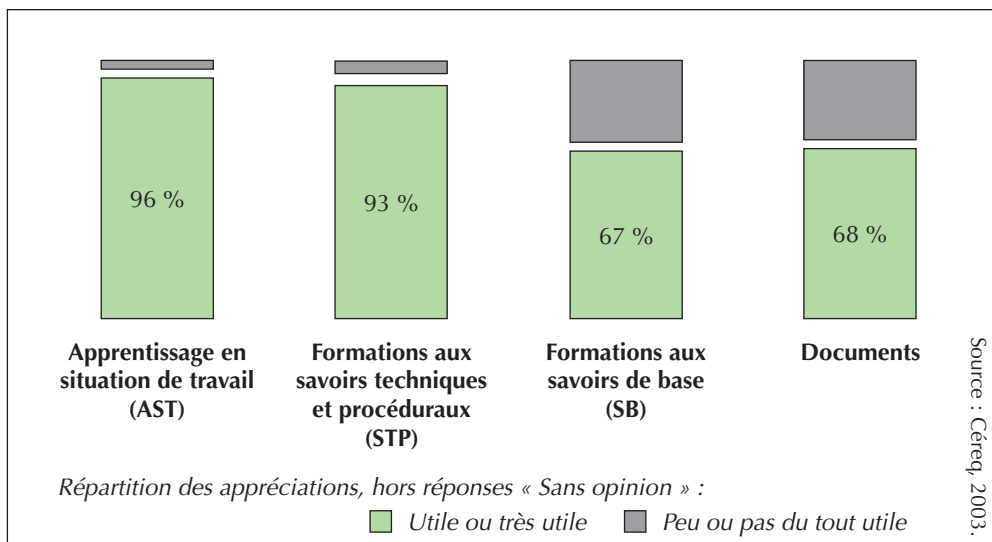
En dernier lieu, l'impact de la vague de formation sur l'utilité de chacun des aspects de la formation n'est significatif que pour l'apprentissage en situation de travail et la formation aux STP. Pour ces derniers, il y a une amélioration continue du sentiment d'utilité de vague en vague. Concernant l'utilité de l'apprentissage en unité, le jugement s'améliore entre les deux premières vagues, mais reperd ensuite la moitié de cette progression lors de la vague 3. Quant au jugement sur les savoirs de base, il se dégrade entre la vague 1 et la vague 2, puis se maintient pour la troisième vague au niveau de la vague 2. Enfin, pour ce qui est de l'utilité de la lecture des documents, le jugement moyen des stagiaires de la première vague est légèrement moins favorable que celui des stagiaires des deux vagues suivantes ; il est identique pour les vagues 2 et 3.

### 3.1.2. Un autre indicateur de l'efficacité de la formation : la résorption des difficultés liées à l'exercice du métier de conseiller

Afin d'approcher de manière aussi objective que possible la question de l'opérationnalité, le questionnaire d'enquête comporte un ensemble de questions fermées dont l'objectif

Graphique 5

#### UTILITÉ DE CHACUN DES ASPECTS DE LA FORMATION



est de mesurer l'évolution de la perception par les stagiaires de leurs difficultés et de leurs lacunes au regard des différentes facettes du métier de conseiller. Avec les commanditaires de l'étude, nous avons procédé à la décomposition fonctionnelle du métier de conseiller en huit items regroupés en trois sous ensembles :

*I - Relation conseiller-demandeur d'emploi*

1. Face à face avec le demandeur d'emploi
2. Diagnostic
3. Prescription

*II - Relation conseiller-entreprise*

4. Face à face avec l'employeur
5. Réponse aux questions des employeurs

*III - Connaissances et ressources nécessaires à l'exercice du métier de conseiller*

6. Informatique
7. Volume des informations à mémoriser
8. Maîtrise des procédures

Sur la base de cette liste de huit items, trois questions ont été posées aux enquêtés :

- « Avant la formation, sur quels points pensiez-vous avoir le plus à progresser ? »
- « A la fin de la formation, sur quels points vous fallait-il encore progresser ? »
- « Et maintenant (à la date de l'enquête), sur quels points souhaitez-vous encore progresser ? »

L'analyse des réponses fait apparaître un processus général de résorption progressive des difficultés rencontrées par les agents, différencié toutefois selon les composantes du métier, les cadres d'emploi et les vagues de formation.

### ***Un processus général de résorption des difficultés au fil du temps***

Tous cadres d'emploi et tous items confondus, l'analyse des réponses fait apparaître un processus général de résorption des difficultés des agents au cours de la formation, processus qui se poursuit une fois les agents en poste : la perception des lacunes ou des difficultés va en diminuant entre le début et la fin de la formation, puis entre la prise de poste et la date de l'enquête. Pour aucun des items la perception de lacunes ou de difficultés n'augmente entre les trois moments considérés, pas même à l'issue de la phase de formation, lorsque les agents prennent leur fonction et se trouvent complètement immergés dans la « pratique ». Formation et expérience semblent donc s'inscrire dans une continuité vertueuse.

L'analyse de la dynamique de résorption des problèmes d'une période à l'autre se base sur deux méthodes :

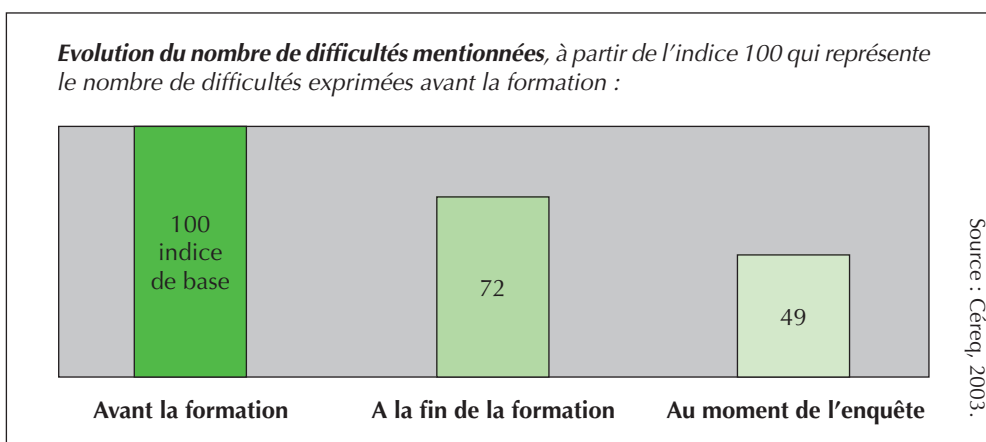
- le calcul du nombre moyen de réponses par individu pour chacune des périodes ;
- la variation entre les périodes, à partir d'un indice 100 égal au total des réponses exprimées à la question « avant la formation ».

Pour l'ensemble des répondants, le nombre moyen de difficultés mentionnées diminue au fil du temps : de 4 difficultés exprimées en moyenne par individu « avant la formation », on passe à 3 « à la fin de la formation » et à 2 « au moment de l'enquête ».

Toutes difficultés cumulées, les pourcentages de variation entre les trois instants considérés sont les suivants :

## Graphique 6

### EVOLUTION DES DIFFICULTÉS RESENTIES



- - 28 % entre avant et à la fin de la formation,
- - 32 % entre la fin de la formation et l'enquête,
- - 51 % entre avant la formation et l'enquête (voir Graphique 6).

Enfin, dernier indicateur, la diminution des problèmes se mesure également avec l'évolution du nombre de réponses « aucun problème » : + 177 % entre « avant la formation » et la date de l'enquête.

### **Une évolution différenciée selon les composantes du métier de conseiller**

L'analyse comparée des réponses pour chaque item montre que les problèmes liés au travail avec le demandeur d'emploi se résorbent plus rapidement que ceux relatifs à la relation employeur et à la complexité du travail. En outre, la formation et la période de pratique professionnelle (comprise entre la fin de la formation et la date de l'enquête) contribuent très différemment à la résolution des problèmes selon les composantes du métier (voir Graphique 7).

Trois types de configurations se dégagent en fonction d'une part, du taux de réduction global sur l'ensemble de la période observée (entre « avant » et « actuellement »), et d'autre part, de la contribution de chacune des périodes à la résorption des difficultés.

#### • *La relation avec le demandeur d'emploi*

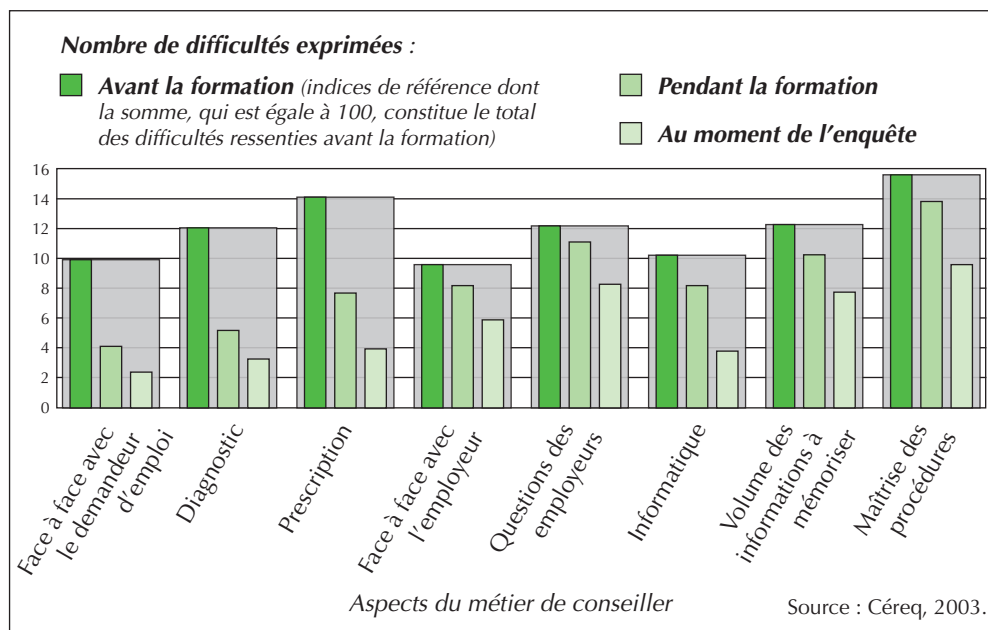
Rappelons que trois items relèvent de ce registre : le face à face avec le demandeur d'emploi, le diagnostic et la prescription. Ils figurent dans la partie gauche du graphique 8.

La perception des difficultés est plus ou moins forte à l'entrée en formation – elle l'est particulièrement pour ce qui est de la prescription – mais elle chute littéralement à l'issue de la formation, et continue encore à décroître fortement après la prise de fonctions. Ainsi, les taux de réduction sur l'ensemble de la période sont nettement supérieurs à la moyenne : c'est dans ces domaines que les améliorations sont les plus nettes.

Formation et pratique se conjuguent efficacement pour préparer les agents à cette dimension centrale du métier de conseiller.

## Graphique 7

### EVOLUTION DES DIFFICULTÉS RESSENTIES SELON LES ASPECTS DU MÉTIER DE CONSEILLER



- *L'informatique*

Pourtant en forte régression sur l'ensemble des deux périodes (avec un taux de réduction de 62%), les problèmes liés à l'informatique ne diminuent que lentement à l'occasion de la formation (-19 %). Ensuite, les problèmes concernant la pratique de l'informatique semblent trouver une solution rapide avec l'expérience (- 53 % entre la fin de la formation et la date de l'enquête).

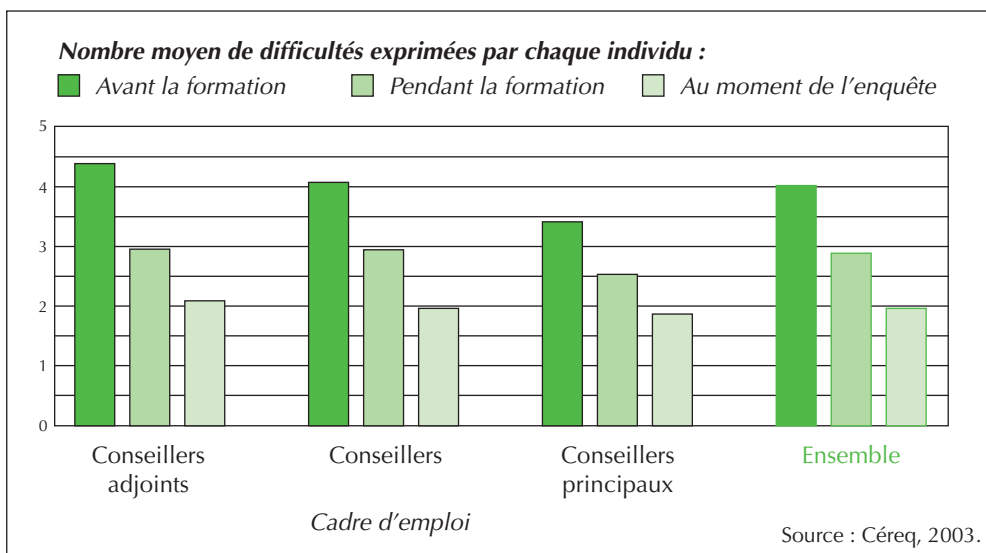
Ce constat fait écho à la sévérité des jugements portés par les agents sur la formation en salle à l'informatique. L'informatique fait encore très largement problème pour les agents à l'issue de la formation, mais les choses semblent rentrer dans l'ordre après la prise de poste. Toutefois, les modalités de cette amélioration restent à élucider : s'agit-il d'une véritable maîtrise de l'outil informatique et des différents logiciels utilisés en unité, ou d'une familiarisation *a minima*, qui rassure les agents dans la mesure où ils parviennent rapidement à « se débrouiller » avec l'outil informatique, mais qui se situe très en-deçà de ses potentialités.

- *La relation employeur ; la maîtrise des connaissances et des procédures*

Pour les items relevant de ces deux registres, le niveau de perception des difficultés à l'entrée en formation est plus ou moins élevé ; il l'est surtout pour la maîtrise des procédures. Ce qui leur est commun, c'est que les lacunes dans ces domaines se résorbent plus lentement que celles relatives à la relation avec le demandeur d'emploi : le taux de réduction global sur l'ensemble de la période est nettement inférieur à la moyenne. La résolution des problèmes est particulièrement faible pendant la période de formation, un peu plus rapide ensuite. C'est donc pour ces deux composantes du métier que la formation et la pratique semblent les moins efficaces.

## Graphique 8

### L'IMPACT DU CADRE D'EMPLOI SUR L'ÉVOLUTION DES DIFFICULTÉS RESENTIES



L'importance des écarts dans la vitesse de résorption des difficultés explique que certains problèmes voient leur poids relatif dans l'ensemble des problèmes augmenter avec le temps, et d'autres à l'inverse diminuer :

- les problèmes dont le poids relatif diminue avec le temps sont ceux qui se résorbent rapidement : c'est le cas de la relation avec le demandeur d'emploi,
- les problèmes dont le poids relatif augmente avec le temps sont ceux qui se résorbent lentement : il s'agit de la relation employeur et de la maîtrise des connaissances et des procédures. Comme sur l'ensemble des deux périodes ces difficultés régressent beaucoup moins vite que les précédentes, elles constituent l'essentiel des problèmes encore perçus par les agents à la date de l'enquête,
- le poids relatif de l'informatique connaît une évolution plus contrastée : il augmente légèrement à la fin de la phase de formation, puis chute brutalement avec la pratique.

#### **Une évolution différenciée selon les cadres d'emploi**

Le mouvement de réduction du nombre de réponses au fil du temps observé pour l'ensemble des répondants l'est aussi pour chacun des cadres d'emploi, mais la structure des problèmes rencontrés et leur évolution sont tributaires du cadre d'emploi.

Les conseillers adjoints sont ceux qui expriment le plus de difficultés avant la formation, mais également ceux pour lesquels la diminution du nombre de points faisant problème est la plus forte, en particulier à l'issue de la formation (voir Graphique 8).

Le profil des réponses des conseillers est le plus proche de la moyenne<sup>6</sup> des répondants, tous cadres d'emploi confondus, avec un processus continu de résorption des difficultés au cours de la formation puis après la prise de poste.

<sup>6</sup> La proportion de conseillers dans l'ensemble des répondants (75 %) explique cette proximité par rapport à la moyenne.

Les conseillers principaux sont ceux qui expriment le moins de difficultés à l'entrée en formation. La réduction de leurs difficultés au fil du temps est légèrement moins rapide que celle des autres cadres d'emploi. Cette plus lente résorption des difficultés est observée pour chacune des périodes de formation et de pratique professionnelle.

Pour certains types de difficultés, le taux de réduction sur l'ensemble de la période varie quelque peu d'un cadre d'emploi à l'autre. Les écarts entre cadres d'emploi sont très faibles pour les difficultés qui font l'objet des améliorations les plus rapides (en particulier pour ce qui a trait au face à face avec le demandeur d'emploi). En revanche, les écarts entre cadres d'emploi sont plus importants pour les difficultés les plus persistantes, notamment le travail avec l'employeur. Ce n'est d'ailleurs pas toujours le même aspect qui connaît l'amélioration la plus lente :

- pour les conseillers adjoints, il s'agit du face à face avec l'employeur : - 24% de réduction seulement entre l'entrée en formation et la date de l'enquête,
- pour les conseillers et les conseillers principaux, il s'agit des réponses aux questions des employeurs, avec respectivement - 33 % et - 25 %.

En définitive, l'analyse des réponses par cadre d'emploi fait apparaître deux phénomènes. En premier lieu, les écarts entre cadres d'emploi se réduisent au fil du temps, puisque les conseillers principaux, qui ont un peu moins de difficultés que les autres au début, connaissent ensuite un rythme de résorption des problèmes moins rapide que les conseillers adjoints et les conseillers (- 46 % pour les conseillers principaux contre - 52 % pour les conseillers adjoints et les conseillers).

En second lieu, la structure des problèmes qui persistent à la date de l'enquête est à peu près la même pour les conseillers adjoints et les conseillers. Quant aux conseillers principaux, ils continuent à se distinguer – quoique moins nettement qu'au début – sur deux points : les aspects techniques leur posent toujours plus de problèmes qu'aux autres (surtout l'informatique et dans une moindre mesure la maîtrise des procédures) ; à l'inverse, la relation employeur est moins problématique pour eux que pour les autres cadres d'emploi.

### ***Une évolution différenciée selon les vagues de formation***

Le Graphique 9 fait apparaître l'impact de la vague de formation sur l'évolution des difficultés ressenties par les agents. Cet impact est de nature différente selon qu'il s'agit de la formation ou de la pratique professionnelle.

D'une vague à la suivante, l'évolution de la perception des difficultés se modifie : pour un même indice 100 à l'entrée en formation, les niveaux de difficultés exprimés à la fin de la formation sont de 77 pour la première vague, de 74 pour la deuxième et de 67 pour la troisième. Cela traduit un mouvement continu de réduction des difficultés, soit une progression de l'efficacité de la formation.

Pour ce qui est de l'évolution des difficultés entre la fin de la formation et la date de l'enquête, l'influence de la vague joue en sens inverse. Les agents formés lors de la première vague sont ceux qui expriment le plus de difficultés à l'issue de la formation, on vient de le voir. Mais ce sont aussi ceux qui connaissent la réduction la plus forte de leurs difficultés dans la seconde période : de 77 à la fin de la formation à seulement 37 à la date de l'enquête. Cela s'explique par la durée plus longue de leur pratique professionnelle : sortis plus tôt de formation, ils ont environ un an d'expérience à la date de l'enquête, soit nettement plus que leurs collègues des vagues suivantes. Pour

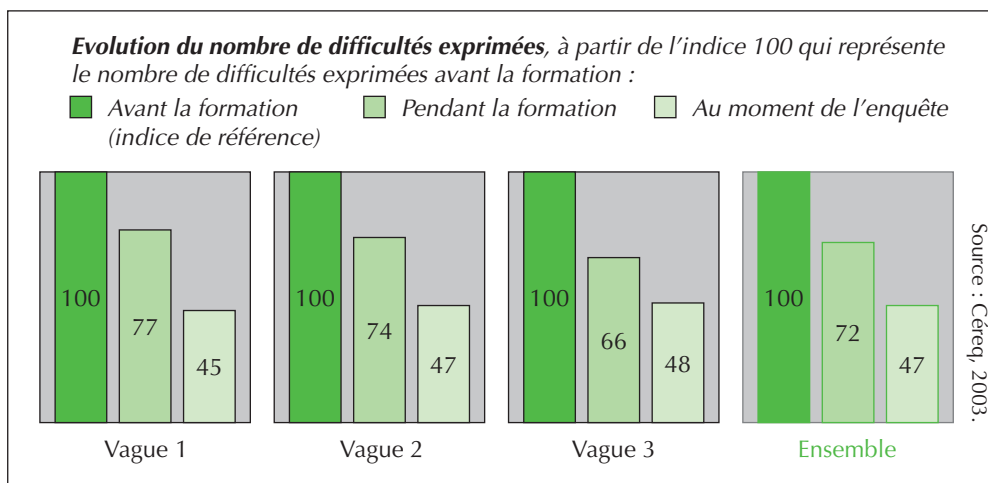
ces derniers, la seconde période contribue moins à la réduction des difficultés : pour les vagues 2 et 3, l'indice à la date de l'enquête est de 49. Il n'y a pas d'écart significatif, à cet égard, entre la deuxième et la troisième vague de formation, malgré le décalage des durées d'expérience.

Par ailleurs, la distinction entre « anciens » et « nouveaux » n'est pas significative. Près d'un quart des agents en formation sont des anciens, qui travaillaient déjà à l'ANPE avant leur entrée en CAR-PARE. On pourrait imaginer que cette antériorité, synonyme d'expérience, influe favorablement sur le processus de résorption des difficultés. Il n'en est rien : le niveau de difficultés exprimé par les « anciens » n'est pas significativement inférieur à la moyenne.

Quant à la vitesse de réduction des difficultés, elle est légèrement plus élevée pour les « anciens » entre le début et la fin de la formation, mais paradoxalement un peu plus faible entre la fin de la formation et la date de l'enquête, alors même que les « anciens » étaient proportionnellement plus nombreux dans la première vague que dans les suivantes. Plus paradoxal encore, à la date de l'enquête, les « anciens » expriment plus de difficultés que la moyenne à propos des relations avec les employeurs. Peut-être leur expérience antérieure leur permet-elle de mieux mesurer les difficultés associées à cette composante de l'activité de conseiller ?

Graphique 9

L'IMPACT DE LA VAGUE SUR L'ÉVOLUTION DES DIFFICULTÉS RESSENTIES



### 3.2. L'impact de la formation sur la professionnalisation des agents

Dans l'évaluation de l'efficacité de la formation, il faut distinguer entre « être opérationnel » et « être professionnel ». Afin de prendre en compte cette double dimension, nous avons introduit la variable temps dans le questionnaire d'enquête. Les deux questions fermées ayant trait à l'efficacité de la formation concernent des moments différents : à l'issue de la formation pour l'opérationnalité et à la date de l'enquête, c'est-à-dire une fois les agents en poste depuis un certain temps, pour la professionna-

lité. En outre, deux questions ouvertes invitaient à définir les termes « opérationnel » et « professionnel ».

Voici l'enchaînement des questions, placées à la fin du questionnaire :

- « Vous êtes-vous senti opérationnel à la fin de la formation ? »

Question facultative : « Qu'est-ce que ce terme "opérationnel" signifie pour vous ? ».

- « Vous considérez-vous aujourd'hui comme un professionnel ? »

Questions facultatives : « Qu'est-ce que ce terme "professionnel" signifie pour vous ? » et « Si vous ne vous sentez pas "professionnel", que vous manque-t-il pour le devenir ? ».

La première question vise à mesurer le sentiment d'opérationnalité des conseillers immédiatement à l'issue de la formation. Il s'agit de voir si, du point de vue des agents, la formation initiale prépare correctement à l'exercice du métier de conseiller.

La seconde question vise à apprécier dans quelle mesure les agents en poste se perçoivent comme des professionnels après quelque temps de pratique du métier. En confrontant les réponses à ces deux questions, il s'agit d'essayer d'apprécier la part respective de la formation et de l'expérience dans le processus de professionnalisation.

Les réponses aux questions ouvertes permettent d'expliquer la signification de l'écart entre les réponses aux questions fermées.

On abordera successivement la distinction entre « opérationnel » et « professionnel » à partir des réponses aux questions fermées, puis à partir des réponses aux questions ouvertes.

### **3.2.1. Un sentiment d'opérationnalité mitigé à l'issue de la formation, une perception de la professionnalité plus assurée après la prise de poste**

Les réponses aux questions fermées sur l'opérationnalité et la professionnalité font apparaître des résultats en demi-teinte : à l'issue de la formation, un stagiaire sur deux se sent « opérationnel ». En revanche, au moment de l'enquête, soit après une période d'exercice du métier d'une durée variable selon les vagues de formation, ils sont près de trois sur quatre à se déclarer « professionnels ».

#### ***A la fin de la formation, un agent sur deux se perçoit comme opérationnel***

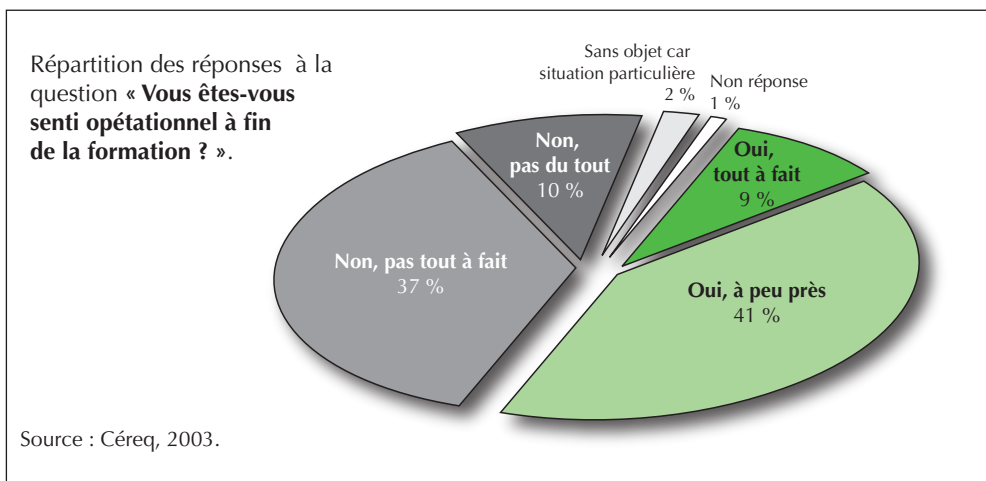
Le dépouillement des réponses donne une vision mitigée de la formation : en effet, un répondant sur deux (50 %) a déclaré s'être senti tout à fait ou à peu près opérationnel à l'issue de la formation. Il reste donc une part importante des agents nouvellement formés (47 %) qui ne se sentent pas tout à fait ou même pas du tout opérationnels (voir Graphique 10).

Les réponses à la question ouverte permettent d'apporter des éléments d'explication (voir Tableau 1, page 42). Pour les agents, être opérationnel c'est avant tout être autonome, et notamment maîtriser l'information, les procédures, l'informatique, les mesures pour l'emploi, etc. Or, nous avons vu que ces points sont précisément de ceux qui font encore problème pour nombre d'agents à l'issue de la formation (et aussi d'ailleurs, quoique dans une moindre mesure, à leur poste de travail à la date de l'enquête).



## Graphique 10

### SENTIMENT D'ÊTRE OPÉRATIONNEL À L'ISSUE DE LA FORMATION



Le sentiment d'être opérationnel à l'issue de la formation est tributaire du positionnement hiérarchique de l'agent et de son parcours depuis l'entrée à l'ANPE ; il n'est pas lié à son expérience professionnelle antérieure. Plus le cadre d'emploi est élevé, plus le sentiment d'opérationnalité s'affirme :

- les conseillers adjoints qui se sentent opérationnels à l'issue de la formation ne sont pas majoritaires (48 %),
- les conseillers ont un avis partagé (50 % d'opérationnels contre 50 % de non opérationnels),
- quant aux conseillers principaux, ils sont près de deux sur trois à se déclarer opérationnels à l'issue de la formation (60 %).

L'impact de la vague de formation sur le sentiment d'être opérationnel est loin d'être négligeable, et l'analyse diachronique met en évidence une amélioration de la situation au fil du temps :

- les répondants de la première vague de formation qui se disent opérationnels à l'issue de la formation sont minoritaires (42 %) ;
- les répondants des deuxième et troisième vagues sont partagés : pour chacune des deux vagues, 54 % des répondants se disent à peu près ou tout à fait opérationnels.

On observe par ailleurs des disparités régionales très marquées, y compris au sein de chacune des vagues.

Ces observations confortent l'analyse selon laquelle la disparité des conditions de formation a un impact sur le sentiment d'opérationnalité. En effet, nous avons indiqué précédemment que ces conditions étaient globalement moins favorables pour les stagiaires de la première vague, organisée dans l'urgence. Il n'est donc pas étonnant que ces derniers soient les plus critiques. Nous avons également souligné des disparités selon les cadres d'emploi (notamment en ce qui concerne l'apprentissage en situation de travail, pour lequel les conseillers principaux se distinguent des autres par le plus grand nombre de postes vus et les sorties plus nombreuses), ainsi que l'impact du CRDC, particulièrement prononcé pour tout ce qui a trait à la formation en salle.

### **Une fois en poste, trois agents sur quatre se considèrent comme des « professionnels »**

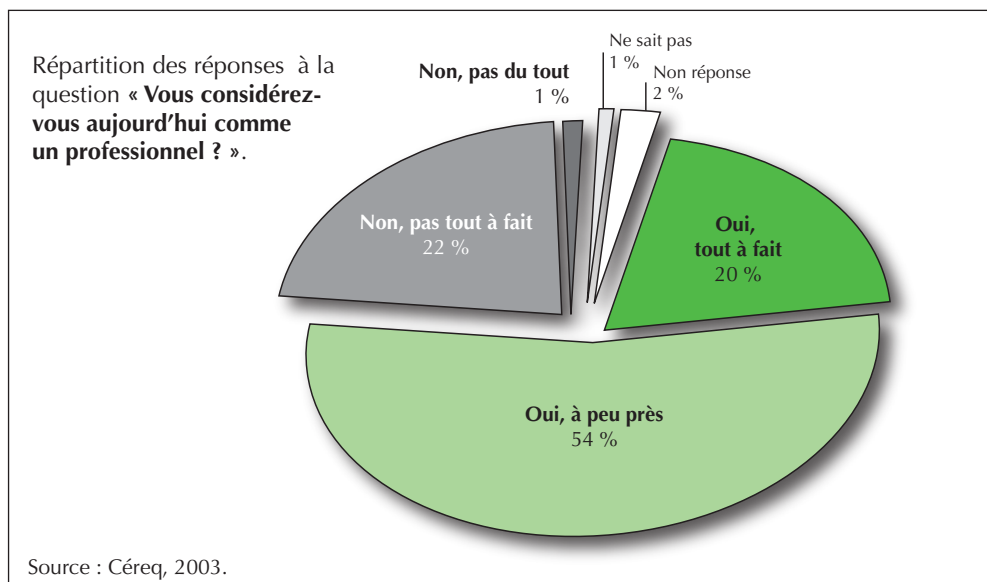
La question « Vous considérez-vous aujourd'hui comme un professionnel ? » est centrée sur la date de l'enquête, c'est-à-dire au terme d'une durée de pratique professionnelle variable selon les agents en fonction des différentes vagues de formation. Les réponses sont nettement plus positives que celles ayant trait au sentiment d'opérationnalité à l'issue de la formation. En effet, les trois quarts des agents expriment le sentiment d'être professionnels, et ils sont même 20 % à se dire tout à fait professionnels (voir Graphique 11). Inversement, ils ne sont que très peu (1 % de l'ensemble de la population) à ne pas se sentir du tout professionnels alors qu'ils étaient 10 % à ne pas se sentir du tout opérationnels à l'issue de la formation.

Si l'expérience professionnelle antérieure à l'entrée à l'ANPE est sans influence sur le sentiment d'être opérationnel, il n'en est pas de même pour le sentiment d'être professionnel : les agents ayant travaillé dans le secteur de l'insertion ou de l'emploi expriment un sentiment de professionnalité largement supérieur à la moyenne (82 %), contrairement à ceux qui exerçaient auparavant dans le secteur du commerce (71 % d'entre eux se sentent professionnels au moment de l'enquête, contre 74 % en moyenne).

L'impact de la vague de formation sur le sentiment d'être professionnel est significatif, mais le sens de la relation est inversé par rapport à ce que nous avons observé pour l'opérationnalité : les conseillers issus de la vague 1 se sentent plus professionnels que ceux de la vague 2, qui se sentent eux-mêmes plus professionnels que ceux de la vague 3. Ainsi, si 83 % des agents formés au cours de la première vague se disent professionnels à la date de l'enquête, cette même proportion passe à 79 % pour ceux de la deuxième vague et chute à 67 % pour la troisième vague.

Graphique 11

#### SENTIMENT D'ÊTRE PROFESSIONNEL AU MOMENT DE L'ENQUÊTE



Ce constat n'est pas surprenant : les conseillers formés au cours de la première vague étaient en effet en poste depuis plus longtemps que les autres au moment de l'enquête. La durée de leur pratique professionnelle était donc plus longue, ce qui explique qu'ils soient plus nombreux à se sentir professionnels.

Le temps et la pratique, donc l'expérience, apparaissent comme les mots clés pour la construction de la professionnalité. En revanche, la variabilité des conditions de déroulement de la formation CAR PARE a peu d'incidence sur les réponses à la question sur la professionnalité. Si la formation reçue par les nouveaux conseillers influence leur perception, c'est indirectement, en tant que moyen pour acquérir le degré d'expertise nécessaire à la tenue du poste.

Pour conclure sur les sentiments d'opérationnalité à l'issue de la formation et de professionnalité au moment de l'enquête, le croisement des réponses à ces deux questions donne les résultats suivants :

- 44,5% des répondants se disent à la fois opérationnels à l'issue de la formation et professionnels au moment de l'enquête, ce qui ne représente pas la majorité des agents ;
- 29,5% des répondants ne se sentent pas opérationnels à l'issue de la formation, mais se sentent professionnels au moment de l'enquête (inversement, seuls 6% des répondants se sentent opérationnels à l'issue de la formation mais pas professionnels au moment de l'enquête) ;
- enfin, il reste 17% des répondants qui ne sentent ni opérationnels à l'issue de la formation, ni professionnels au moment de l'enquête. Ce résultat peut paraître préoccupant s'agissant d'une formation à vocation professionnalisante construite sur le principe de l'alternance. Toutefois, il faut garder à l'esprit que la combinaison « ni tout à fait opérationnel, ni tout à fait professionnel » représente la majeure partie de ces 17 %, et qu'il ne s'agit donc pas là d'un constat d'échec patent...

### **3.2.2. La perception par les agents de la distinction entre « opérationnel » et « professionnel »**

Pour compléter cette analyse de l'efficacité de la formation, il faut à présent examiner le sens que les agents interrogés donnent aux termes « opérationnel » et « professionnel ». Le contenu des réponses aux questions ouvertes posées en fin de questionnaire est, pour l'essentiel, conforme au sens courant attaché à ces termes ; il est également cohérent avec ce qui ressort du traitement des questions fermées. L'identification des principales idées qui apparaissent au travers des réponses et le décompte de leurs fréquences respectives permettent de mieux appréhender la perception des nouveaux agents quant à la différence entre « opérationnel » et « professionnel » (voir Tableaux 1 à 3). Les dimensions du temps et de la pratique sont au cœur de la distinction opérée par les agents entre ces deux notions : à l'issue d'une formation on est plus ou moins opérationnel, mais c'est avec l'expérience qu'on devient professionnel.

Tableau 1

SENS DONNÉS PAR LES RÉPONDANTS AU TERME « OPÉRATIONNEL »

Sens donné au terme « opérationnel »	Citations	
	Nombre	Fréquence
Etre autonome	114	31,3 %
Etre apte à répondre à la demande des clients	57	15,7 %
Savoir tenir tous les postes	54	14,8 %
Etre performant, efficace	33	9,1 %
Avoir acquis les savoirs (y compris les procédures)	32	8,8 %
Mettre en oeuvre ses savoirs	19	5,2 %
Savoir où trouver les réponses	16	4,4 %
Avoir une connaissance des évolutions pour transmettre les bonnes informations	10	2,7 %
Maîtriser l'informatique, «savoir aller sur les écrans»	8	2,2 %
Etre à l'aise dans la pratique du métier	8	2,2 %
Comprendre les objectifs, savoir situer chaque tâche dans un schéma global	7	1,9 %
Avoir les bases suffisantes pour démarrer en agence	5	1,4 %
Total citations	364	100,0 %

Tableau 2

SENS DONNÉS PAR LES RÉPONDANTS AU TERME « PROFESSIONNEL »

Sens donné au terme « professionnel »	Citations	
	Nombre	Fréquence
Etre performant, efficace, compétent	63	15,7 %
Etre apte à répondre à la demande des clients	56	13,9 %
Etre pragmatique	42	10,4 %
Avoir acquis les savoirs (y compris les procédures)	31	7,7 %
Compréhension du métier, du sens de l'action	26	6,5 %
Savoir tenir tous les postes	21	5,2 %
Etre autonome	21	5,2 %
Etre référent, expert	20	5,0 %
Mettre en oeuvre ses savoirs	17	4,2 %
Avoir du recul	15	3,7 %
Etre rigoureux, consciencieux	15	3,7 %
Connaissance de l'environnement, de la psychologie du demandeurs d'emploi	15	3,7 %
Etre expérimenté	13	3,2 %
Maîtriser les outils (informatique...)	13	3,2 %
Savoir où trouver les réponses	8	2,0 %
Savoir actualiser ses connaissances	8	2,0 %
Savoir être à l'aise	7	1,7 %
Etre responsable	6	1,5 %
Appartenir à un corps de métier	4	1,0 %
Total citations	402	100,0 %

Tableau 3

## RÉPONSES À LA QUESTION « QUE VOUS MANQUE-T-IL POUR ÊTRE PROFESSIONNEL ? »

Réponses à la question « Que vous manque-t-il pour être professionnel ? »	Citations	
	Nombre	Fréquence
De l'expérience	58	36,5 %
Des connaissances théoriques et/ou pratiques	40	25,2 %
De la pratique	15	9,4 %
De l'aisance, de l'assurance	10	6,3 %
Une (des) formation(s) complémentaire(s)	10	6,3 %
Des échanges de pratiques et de compétences	8	5,0 %
Du recul	5	3,1 %
Du savoir-faire	4	2,5 %
Etre reconnu au sein d'une équipe	2	1,3 %
Des marges de manœuvre	2	1,3 %
De meilleures conditions de travail	2	1,3 %
De l'efficacité	1	0,6 %
De l'expertise	1	0,6 %
De l'autonomie	1	0,6 %
Total citations	159	100,0 %

- Ces trois tableaux sont construits à partir d'un échantillon représentatif de la population des 1 574 répondants contenant 502 observations.  
Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.  
Pour le Tableau 1, il y a 281 non-répondants et 221 répondants qui ont fait 364 citations (soit, en moyenne, 1,7 citation par répondant).  
Pour le Tableau 2, il y a 320 non-répondants et 182 répondants qui ont fait 402 citations (soit, en moyenne, 2,2 citations par répondant).  
Pour le Tableau 3, il y a 391 non-répondants et 111 répondants qui ont fait 159 citations (soit, en moyenne, 1,4 citation par répondant).

En résumé, être professionnel, pour les agents interrogés, c'est être opérationnel et beaucoup plus : « avoir une bonne compréhension du métier, du sens de l'action », « avoir du recul », « être responsable, expérimenté », « devenir un expert, un référent ». Ce dernier aspect est d'autant plus intéressant qu'il souligne un changement de statut. Le stagiaire en formation s'appuie sur le collectif, bénéficie de l'expertise de ses différents collègues – en particulier pendant les périodes d'apprentissage en situation de travail (AST) –, jusqu'à devenir lui-même opérationnel, c'est-à-dire autonome dans l'exercice quotidien de ses missions de base. Mais devenir un référent pour les autres, faire partie intégrante du collectif apprenant, suppose d'avoir franchi soi-même un cap, d'être devenu un professionnel capable de transmettre à d'autres son expertise.

## Conclusion

L'expérience des CAR-PARE a mobilisé beaucoup d'énergie au sein de l'ANPE. Les CRDC se sont lourdement investis (coordonnateurs généraux, formateurs conseil, administratifs). Les conditions étaient certes particulières, notamment en ce qui concerne l'ampleur des effectifs à former et le contexte d'urgence. Ces conditions ne seront probablement pas amenées à se renouveler. Pour autant, il y a lieu de tirer les enseignements de l'expérience, à deux niveaux : celui de l'organisation de la formation et celui de son contenu. Concernant l'organisation de la formation, nous reviendrons sur les deux premiers sujets évoqués dans le cahier des charges : l'articulation entre les différentes formes de savoirs et l'apprentissage en situation de travail. Sur le registre du contenu de la formation, nous nous interrogerons sur la nature de la démarche de professionnalisation.

### L'organisation de la formation

#### *L'articulation entre les différents types de savoirs*

Au niveau de l'effort d'articulation entre les différents types d'apprentissage, c'est une des figures du formateur conseil du CRDC qui a émergé : celle de *responsable de thème*, chargé d'un module de formation, avec un investissement progressif sur l'harmonisation entre savoirs de base et savoirs techniques.

En revanche, dans le cadre de sa mission de coordonnateur d'un petit groupe, le formateur conseil s'est peu impliqué au niveau de l'articulation entre savoirs techniques (STP) et apprentissage en situation de travail (AST). Au mieux il s'est posé en personne ressource, au pire il n'est pas du tout intervenu à ce niveau... C'est au cas par cas, au niveau de l'unité et même du stagiaire, que l'on doit s'interroger sur l'existence d'une démarche d'articulation entre STP et AST. Le personnage de référence dans ce domaine est plutôt le tuteur ou l'animateur d'équipe (et même le DALE dans les petites ALE), en coordination avec celui qui établit le planning. Pourtant, sur certaines dimensions de l'articulation, ce n'est pas nécessairement dans l'unité que se trouve l'interlocuteur le plus qualifié pour formuler les consignes aux stagiaires. En particulier, le responsable de thème et son équipe d'ARDC ne sont-ils pas les mieux placés pour prescrire les modalités de la préparation et de la mise en application en unité de leur module de savoirs techniques ?

Plus généralement, se pose la question de la pertinence de confier au coordonnateur d'un petit groupe la responsabilité du suivi en unité car, dans les conditions actuelles de son intervention, cela confine souvent à « mission impossible ». Pour des motifs pratiques d'abord – problème de temps, éloignement fréquent entre le CRDC et l'unité d'affectation du stagiaire, etc. –, mais aussi pour des raisons plus fondamentales. Le coordonnateur est en effet habituellement un conseiller principal ; il occupe donc une position hiérarchique inférieure à celle du directeur d'agence. Dès lors, quelle est sa légitimité pour prescrire la manière dont le DALE doit gérer les séquences de son stagiaire en unité ?

#### *L'organisation de l'alternance*

Concernant l'organisation de l'apprentissage en situation de travail, l'enquête a mis en évidence la dissociation entre les principaux critères d'affectation des stagiaires et la

capacité formative des unités. Or, l'aptitude à transmettre apparaît très variable d'une unité à l'autre. Dans le cadre d'une moindre tension sur les effectifs pour les formations initiales à venir, n'y aurait-il pas lieu de s'orienter vers une logique de repérage des unités apprenantes qui pourraient devenir des « unités écoles » ?

L'alternative serait de repenser la contribution formative de chaque unité dans un cadre élargi, avec une complémentarité des apports. Voire d'organiser des transferts de savoir faire par le biais de groupes d'échanges de pratiques inter unités. Il y a là un choix stratégique à opérer :

- la solution de l'unité école permet d'optimiser les savoirs transmis, de lutter contre la perpétuation des « mauvaises pratiques », et même dans une certaine mesure de diffuser des améliorations qualitatives (dans l'utilisation des logiciels informatiques par exemple) ;
- la solution de l'unité banalisée présente l'avantage d'inciter les agents en place à se remettre en question. Car se trouver en position de transmettre sa pratique permet de prendre du recul, de formuler ce que l'on fait et donc d'approfondir sa propre pratique.

L'enquête a également permis de pointer ici ou là quelques écueils au niveau de l'organisation de l'AST. Outre l'absence d'un véritable tuteur, il faut évoquer des séquences trop brèves en unité ou encore l'inscription prématurée au planning en autonomie, surtout si celle-ci intervient sans qu'un ancien ne l'ait cautionnée au terme d'une phase d'observation.

## **Le contenu de la formation**

S'agissant du contenu de la formation délivrée aux agents recrutés à l'occasion de la mise en œuvre du PARE, un constat s'impose. Force est de constater que la formation initiale suivie par les trois cadres d'emploi prépare inégalement aux différents aspects du métier de conseiller. Le squelette de la formation élaboré par la Direction générale de l'ANPE comporte en effet onze modules, dont cinq sont consacrés aux relations avec les demandeurs d'emploi, trois aux relations avec les employeurs et un seulement aux connaissances techniques requises par l'exercice du métier, centré sur l'informatique. Deux modules d'introduction (au métier de conseiller) et de conclusion (retour sur la notion d'intermédiation active) complètent la formation.

Ce déséquilibre apparent ne fait que refléter la hiérarchie des missions au sein de l'institution depuis deux décennies : priorité à la gestion de la liste des demandeurs d'emploi sur le recueil des offres, cette priorité au traitement de la demande ayant été une nouvelle fois réaffirmée à l'occasion de la mise en œuvre récente du PARE. En ce sens, la formation initiale correspond bien à la réalité du travail des agents au sein des unités, marquée par la prédominance de la relation au demandeur d'emploi.

Mais ce faisant, la formation initiale reproduit cette situation de déséquilibre sans pouvoir contribuer à la modifier. La représentation du métier de conseiller sous-jacente à cette hiérarchie des missions est celle d'agents qui « rendent service ». En premier lieu aux demandeurs d'emploi, en les aidant à retrouver un emploi, mais également aux entreprises, dans la mesure où il s'agit de leur permettre, le cas échéant, de pourvoir une offre. Cette conception valorisante du métier, construite autour du « service rendu », se perpétue ainsi aisément au détriment d'une autre conception, plus offensive et sans doute plus inconfortable : celle d'une mission « commerciale » des conseillers qui s'incarnerait dans une prospection active des offres.







## Glossaire des sigles

ALE	Agence locale pour l'emploi
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ARDC	Animateur régional du développement des compétences
AST	Apprentissage en situation de travail
CAR	Cycle d'accompagnement au recrutement
CRDC	Centre de ressources pour le développement des compétences (centre de formation de l'ANPE)
DALE	Directeur d'agence locale pour l'emploi
DRA	Direction régionale de l'ANPE
EDD	Équipe de direction dans le cadre d'une direction déléguée de l'ANPE
GRETA	Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement
PACA	Provence-Alpes-Côte d'Azur
PARE	Plan d'aide au retour à l'emploi
SB	Savoirs de base
STP	Savoirs techniques et procéduraux
UNEDIC	Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce





Les Notes du  
**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES  
SUR LES QUALIFICATIONS

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

10, place de la Joliette,  
BP 21321,  
13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28  
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par  
Espace Imprimerie  
Marseille

Dépôt légal  
2<sup>e</sup> trimestre 2004

ISBN : 2-11-094745-4  
ISSN : 1764-4054

**Prix : 10 €**