

L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

REVUE DES PROBLÈMES

DEBÉTAZ, P.A. & ROUSSON, M.

Recherche faite avec la collaboration de la
SODERAP (Société pour le Développement de la
Recherche d'Application en Psychologie)

L'EVALUATION DE LA FORMATION
REVUE DES PROBLEMES

Debétaz, P.A.

et

Rousson, M. ¹⁾

I. INTRODUCTION

Le présent texte s'insère dans un ensemble portant sur les problèmes de l'évaluation de la formation ²⁾. D'autres études sont en cours et porteront sur la réalité de l'évaluation de la formation en Suisse Romande, sur les instruments de l'évaluation et sur sa méthodologie. Enfin, par des études de cas, nous montrerons les implications organisationnelles de la formation dans l'entreprise.

Le présent texte se présente comme suit :

- le chapitre II rend compte de l'historique de l'E; ³⁾
- le chapitre III traite de l'utilité de l'étude des objectifs de la formation;

¹⁾ P.A. Debétaz est chargé de recherche au Centre de Psychologie de l'Université de Neuchâtel (Psychologie du travail). M. Rousson est professeur de psychosociologie du travail à la même Université.

²⁾ La présente recherche est soutenue par la SODERAP (Société pour le Développement de la Recherche d'Application en Psychologie). Le Directeur de la recherche est M. Rousson, professeur à l'Université de Neuchâtel.

³⁾ Nous utiliserons dans ce texte les abréviations suivantes :
E pour évaluation
F pour formation

- comme tous les effets de la formation ne peuvent être prévus, donc résumés dans des objectifs, notre chapitre IV sera axé sur l'E du non directement mesurable par l'intermédiaire des objectifs;
- le chapitre V présentera en détail certaines E, pratiquées dans le monde industriel;
- le chapitre VI constituera la conclusion du texte dans la présentation d'une stratégie d'E;
- finalement, nous présenterons une bibliographie sur le sujet.

II. HISTORIQUE DE L'EVALUATION

Notre propos est d'analyser l'évolution de l'E de la F¹⁾ destinée à ou produite par des organisations. Toutefois, nous traiterons dans ce chapitre également de l'E dans les milieux éducatifs, dans la mesure même où les deux évolutions ne sont pas indépendantes.

1. La notion d'évaluation

La première constatation qui peut être faite, après avoir étudié une grande partie des publications ayant trait à l'E, est que cette notion n'est pas précise, différant selon les auteurs consultés. Par exemple, ce concept semble avoir été utilisé couramment comme un terme plus à la mode et remplaçant purement et simplement celui d'"examen".

1) Rappel des abréviations utilisées :

F pour formation
E pour évaluation

Dans le même sens, E. Pelletier (27*)¹⁾ écrit : "Même si les pratiques faites au nom de l'E se révèlent abondantes, même si le mot d'E revient souvent dans les textes, on est encore très loin d'un concept clair, univoque, sur lequel un certain consensus serait établi. La notion d'E est une notion qui est, tout au plus, en voie de clarification" (p. 7). La raison de l'existence de ce concept peu clair semble résider dans le fait que ce terme renvoie à plusieurs langages techniques. Ainsi, "dans chacun des langages auxquels il appartient, le mot d'E interagit avec des termes différents et en reçoit de ce fait une connotation différente" (p. 8). Ainsi, E. Pelletier considère-t-il l'E comme un "carrefour sémantique", c'est-à-dire comme, d'une part, "la rencontre de plusieurs chemins ayant chacun une origine propre" et, d'autre part, "l'idée de place publique où aboutissent ces chemins différents avant de se fusionner ou de prendre de nouvelles directions" (p. 8).

Toujours pour expliquer la difficulté d'appréhension de ce terme, l'auteur écrit encore, plus loin : "L'E s'intègre de plus en plus aux situations réelles, elle devient plus respectueuse des multiples exigences des projets sociaux ou des actions concrètes, elle tient compte davantage des personnes impliquées et de leurs exigences. Par contre, ce qu'elle gagne en extension, l'E le perd en compréhension. L'E devient un phénomène de recherche complexe, qui n'obéit plus à une méthodologie uniforme,

1) Les numéros entre parenthèses (avec *) renvoient à la bibliographie.

qu'il suffit d'apprendre et de perfectionner. Elle devient multiforme, suivant les situations, les objets à évaluer, les agents d'E" (p. 13).

Pour sa part, P. Hesseling (13*) relève un certain nombre de raisons pour lesquelles il n'existe pas actuellement de théorie généralisée, acceptée de tous. Parmi elles, on relève :

- la F a généralement été considérée beaucoup plus comme un art que comme une science. Seul le rapide développement des méthodes scientifiques de F a accéléré les études pour évaluer les résultats de F;
- la complexité du processus de F a été reconnu. Nous avons affaire au comportement humain (variables intervenantes : personnalité, valeurs culturelles, caractéristiques organisationnelles, environnement, etc.);
- nous avons, de plus en plus, à prendre en compte plus de faits et de théories mineurs. La recherche de l'E est le lieu de rencontre de la recherche des petits groupes, de celle des théories de la perception, de l'apprentissage et de l'organisation. L'E a besoin d'une approche multidimensionnelle et interdisciplinaire;
- la problématique de l'E n'est pas un phénomène isolé. Nous avons besoin d'un corps de théories et d'expériences pour décider quelle sorte d'influence nous pouvons exercer dans une situation donnée de F et pour effectuer un choix délibéré des moyens.

2. L'évolution de l'évaluation

a) Dans les milieux éducatifs

Le stimulant que l'on rencontre au début du siècle est un besoin des enseignants d'objectiver leurs méthodes de mesures. Nous observons trois périodes dans ce mouvement d'objectivation et de systématisation.

La première période prend naissance au début du siècle et se poursuit jusque vers les années 1920 - 1930. Elle est née à la fois du mouvement de la psychotechnique (développée par Münsterberg à partir de 1897) et de celui lancé par Binet quelques années plus tard. Cette période est nommée "Testing period". Elle est caractérisée par l'usage de tests standardisés. A. Rey (28*) définit le test comme "un procédé standardisé conçu pour provoquer chez l'individu des réactions enregistrables, réactions de toute nature quant à la complexité, la durée, la forme, l'expression, la signification". Le test est standardisé dans la mesure où "le document humain obtenu est estimé par référence¹⁾ à des étalonnages dont la structure peut être plus ou moins évoluée" (p. 87). Le but poursuivi durant cette période était donc de remplacer les mesures subjectives en usage dans les écoles par des tests standardisés et objectifs.

La deuxième période est appelée "Measurement period". Le passage à cette période-là réside en une évolution de la notion de test à celle de mesure. Dans la première période,

1) Souligné par nous.

on a en effet assisté à la construction de tests plus ou moins sophistiqués, à de nombreuses passations de ces tests aboutissant à la création de nombreux étalonnages. En revanche, dans la deuxième période, on se préoccupe davantage de l'utilisation des résultats de ces tests, c'est-à-dire de la signification, pour l'individu, des prestations fournies aux tests. Cette évolution mène aussi à la préoccupation relative à la difficulté de réaliser des mesures objectives dans ces domaines.

La troisième période commence vers 1930 : c'est l'"Evaluation period". Le mot "evaluation" commence à remplacer celui de "measurement". Cette période se distingue des deux premières par les traits suivants :

- on assiste à une relativisation des tests et des mesures "papier - crayon"; c'est-à-dire que l'on considère maintenant que les tests ne peuvent plus par eux-mêmes apprêhender toute la réalité;
- par voie de conséquence, on perfectionne d'autres types d'instruments (check-list, interview, etc.);
- l'élève est redécouvert dans sa totalité, totalité qui ne peut être appréhendée par le biais d'une seule dimension (et d'un seul type d'instrument);
- finalement, on introduit au cours de cette période, le concept d'objectif, concept prérequis à toute évaluation. Nous aurons l'occasion, au chapitre II, d'étudier ce problème.

On assiste donc, pendant cette période, à un essai de distinction entre le concept d'évaluation et celui de mesure. Comme le relève E. Pelletier (27*), "le concept de mesure s'applique à la cueillette de données sur une ou plusieurs dimensions de l'objet étudié à l'aide d'un instrument approprié. Le concept d'évaluation, par contre, réfère au jugement subjectif ou à l'interprétation que l'on fait de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié", interprétation faite à partir de la mesure dont on dispose.

"Ce qui différencie donc fondamentalement l'évaluation de la mesure, c'est le jugement de valeur, la référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital" (p. 10).

3. Dans les milieux industriels

C'est l'E de la F touchant le personnel d'encadrement, c'est-à-dire une F de type "F aux relations humaines", que nous rencontrons le plus dans la littérature.

Ce phénomène d'E systématique d'une telle F (relations humaines) est récent. Il remonte aux années 1952-53. Pourtant, de nombreuses F de ce type étaient organisées dans les entreprises, bien avant cette époque. Plusieurs auteurs intéressés se sont penchés sur le problème, essayant de recenser les E existantes. Tous ont déploré le manque de travaux. Par exemple, Buchanan¹⁾ cite une enquête publiée en 1955 par

1) Cité par R. Meigniez (25*), p. 46.

French : on relève que sur 400 entreprises ayant un programme de F du personnel d'encadrement, une seule s'est attachée à mesurer scientifiquement l'efficacité de cette F. De même, Castel compile, en 1952, une bibliographie exhaustive (467 titres) sur cette même F, sans trouver une seule tentative d'E expérimentale.

Pendant cette décennie (1950 - 1960) se multiplient alors les travaux d'E, pour pallier au manque décrit ci-dessus.

Puis, à partir de 1958, on observe un net recul du nombre de ces travaux. Cela est dû, pense Meigniez (21*), non pas à un relâchement de l'intérêt des chercheurs, mais plutôt à une réorientation des travaux dans ce domaine. En effet, jusqu'à cette époque, on décidait généralement d'étudier l'efficacité de la F après coup, et non de planifier cette étude en même temps que le programme de F lui-même. Les critères choisis pour juger de cette efficacité n'étaient donc pas toujours les plus adaptés à la réalité même de la F. D'autre part, on se bornait généralement à étudier les effets immédiats de la F, en considérant et en mesurant, par exemple, les modifications des attitudes et du comportement, à l'issue du cours de F.

Pour mieux appréhender l'évolution de ces années-là, nous nous sommes tournés vers les modèles d'E qu'ont proposé certains auteurs de cette époque. Nous en présentons ici les points communs, qui nous paraissent pouvoir le mieux refléter la nouvelle tendance. Ces points peuvent s'exprimer sous forme de trois principes généraux :

- a) Importance de la planification de l'E en même temps que le programme de F. Cette planification doit partir d'une

analyse des besoins de F¹⁾, analyse qui conduira à poser les objectifs de la F. Ce n'est qu'une fois les objectifs déterminés qu'il sera possible de procéder au choix des critères d'E et à l'élaboration des instruments permettant de mesurer ces critères.

Nous reviendrons sur ce problème des objectifs et des critères dans le chapitre suivant.

- b) Pour aboutir à une comparaison entre l'efficacité de plusieurs F, il est nécessaire de travailler avec un plan expérimental le plus rigoureux possible : les critères choisis devront être mesurés avant et après la F; un groupe témoin devra exister pour permettre la comparaison avec le groupe expérimental.
- c) L'E doit se situer à plusieurs niveaux.

Nous utilisons ici la terminologie de Goodacre²⁾. Il existe, selon cet auteur, 3 niveaux :

- 1er niveau : critère immédiat : il s'agit du changement chez l'individu. Le problème est de savoir, ici, si les connaissances transmises pendant le cours ont été acquises.

-
- 1) Pour une approche plus détaillée de ce point, on se référera à (7*) (voir bibliographie).
 - 2) Cité par R. Meigniez (25*)

- 2ème niveau : critère intermédiaire : on s'intéresse ici au changement de comportement et d'attitude de l'individu dans son environnement de travail. La question principale est de savoir si les connaissances acquises peuvent être transférées sur le lieu de travail et si elles le sont effectivement.

Nous avons volontairement introduit ci-dessus la distinction entre le fait de savoir si les connaissances pouvaient être transférées, et le fait de savoir si elles l'étaient. En effet, dans le premier cas, intervient l'organisation dans laquelle travaille l'individu et qui lui "permet" ¹⁾ - ou ne lui "permet" pas - d'appliquer son nouveau savoir-faire ou savoir-être.

Une autre question est de savoir si, les conditions organisationnelles de transfert étant présentes, l'individu effectue le transfert connaissances du cours - application dans son travail quotidien et pour quoi il le fait ou il ne le fait pas.

1) Il faut entendre ici le terme "permettre" non seulement comme une permission au sens autorité du terme, mais aussi comme l'existence - ou l'absence - de structures organisationnelles adéquates qui, par leur présence - ou leur absence - favorisent, freinent ou bloquent l'installation du changement.

3ème niveau : critère ultime : il s'agit ici de l'influence de la F sur l'organisation, sur l'entreprise. La question est de savoir si la F a des répercussions au niveau de l'entreprise, en modifiant, par exemple, les structures, l'organisation du travail, l'absentéisme, turn-over, etc.

Nous pensons que cette distinction entre trois niveaux est capitale pour l'E. Car il s'agit de savoir à quel niveau on va évaluer la F. Généralement, l'objectif d'une F se situe au 2ème niveau : on désire que l'individu se perfectionne dans le but de mieux être adapté à son poste de travail ou au nouveau poste qu'on veut lui attribuer. Or, la plupart du temps, la conversion de cet objectif en une E de même niveau n'a pas lieu. On n'évalue que les connaissances de l'individu, soit une E du premier degré.

Nous reviendrons sur cet aspect de l'E dans le chapitre suivant.

Nous pouvons mettre en parallèle, d'une part l'évolution de l'E dans les entreprises (à partir de 1952) et, d'autre part, celle faite par les éducateurs américains entre 1920 et 1935. Dans les deux cas, on est passé d'un stade de simple contrôle des connaissances par des mesures très subjectives à un stade où l'E est envisagée dans le cadre d'une stratégie globale de la F. Dans ce sens, une stratégie globale de la F est présente quand les différents moments de la F, à savoir l'analyse des besoins, la planification du programme, le choix des moyens pédagogiques à employer et l'E (entre autres) ne sont plus conçus indépendamment les uns des autres, mais se rejoignent dans une même démarche.

Cette évolution est aussi marquée par l'apparition d'une variable : le temps. En effet, cette variable intervient dans le sens où l'E peut être une action qui se déroule aussi dans un autre temps que celui de la fin du cours. Nous reparlerons de ce phénomène, tout au long des prochains chapitres.

III. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Comme mentionné au chapitre précédent, l'E ne peut plus être envisagée en dehors d'une stratégie globale de la F. C'est pourquoi nous ne pouvons pas non plus nous cantonner, dans ce rapport, à la seule E; nous devons prendre en compte tous les moments de la stratégie qui sont en liaison avec l'E. En particulier, de l'analyse des besoins va découler des objectifs que la F va essayer d'atteindre.

Examinons maintenant les objectifs généraux - ou classification d'objectifs - que divers auteurs décrivent comme étant les buts de la formation.

1. Les objectifs : classification

1.1. Nous aborderons cette classification par le biais de l'éducation des adultes, plus spécialement par TEVEC (16*), expérience d'éducation des adultes du Québec. Cette expérience a touché la population du lac St-Jean. Cette région est sous-développée, le niveau de scolarité particulièrement bas. Le

gouvernement a nommé une commission pour améliorer ce niveau, commission à laquelle ont été associées les entreprises de la région. Les actions de F mises sur pied ont souvent eu lieu pendant les heures de travail.

Pour l'équipe de TEVEC, il existe une option "idéologique" à prendre à la base, option qui va se concrétiser par le choix d'un des trois types d'objectifs de changement suivants :

a) Objectifs d'adaptation des individus à leur milieu et à la société :

- Il s'agit de permettre à l'individu de se débrouiller, de fonctionner dans la société actuelle.
- Dans ce contexte, la récupération scolaire et le changement d'attitude sont considérés comme des prérequis à l'adaptation de l'individu à l'évolution rapide de la société technologique.
- Le problème de la participation de l'individu au développement socio-économique apparaît nécessairement ici comme un objectif vague situé dans un temps lointain.

b) Objectifs de transformation progressive du milieu

La différence essentielle d'avec la première option est, qu'ici, "il y a réconciliation à court terme entre l'individu et son milieu.

L'éducation des adultes doit être orientée vers le développement de la personne considérée en tant qu'être enraciné dans un environnement et une histoire". (p. 19)

Alors que la première option idéologique propose aux individus l'intégration des modèles sociaux existants, "cette deuxième option propose d'abord le développement de la personne pour elle-même, puis l'insertion de cette personne dans la société, comme agent conscient de participation au devenir social" ... L'intention idéologique sous-jacente à un tel type d'objectifs "situe un projet de F au niveau de la perception critique de la société et au développement d'actions concrètes sur le processus même de la formation" (p. 20).

c) Objectifs de modification rapide de la situation socio-économique actuelle

Ici, il y a identification du projet à une véritable intervention sociale (développement communautaire, animation sociale, " au sens d'un moyen pour favoriser la participation populaire et ainsi élaborer un projet de contestation créatrice des structures actuelles de la société" (p. 22)).

A noter que la classification des formations dans une seule des trois catégories décrites ci-dessus n'est généralement pas possible, les actions de F pouvant, dans la pratique, avoir des objectifs fixés à différents niveaux, selon cette typologie.

La distinction entre ces trois types d'objectifs explicite bien le fait que le choix des objectifs à atteindre implique de la part de ceux qui mettent au point le programme de F une intention politique¹⁾.

Des exemples, pris dans l'industrie, montreront, plus loin, l'existence d'un choix semblable au niveau des organisations.

1.2. Meigniez (24*), dans une première typologie, distingue deux types d'objectifs de F :

- a) les objectifs relatifs à une F technique, qui vise des savoir-faire
- b) les objectifs relatifs à une F à l'encadrement, visant les savoir-être

D'autre part, il définit la F et ses objectifs de la manière suivante : la F à l'encadrement ... est constituée par l'ensemble des actions directes accomplies par le formateur sur les individus formés, appartenant eux-mêmes au personnel d'encadrement, en vue de mettre ces individus en état de créer par leurs

1) A noter que nous parlons ici du politique (c'est-à-dire de la prise en compte de la signification de l'action au niveau des rapports de l'homme à son milieu) et non de la politique (qui peut être considérée comme l'ensemble des actions partisanes, généralement à court terme, incluant la lutte pour le pouvoir, etc.).

connaissances, leurs attitudes et leur comportement une situation qui permette au personnel encadré et aux membres et groupes de l'entreprise, d'accomplir au niveau de leur fonction propre, quelle qu'elle soit, un certain nombre d'opérations, définies plus bas, qui sont constitutives de ce qu'on peut nommer leur champ de liberté fonctionnelle.

Les opérations en question sont les suivantes :

- a) être en état de connaître l'objectif à atteindre
- b) pouvoir prendre ou recevoir des informations pertinentes sur la situation
- c) pouvoir interpréter ces informations de façon à pouvoir dégager:
 - les facteurs fondamentaux qui déterminent la situation
 - la hiérarchie des objectifs intermédiaires
 - les moyens accessibles pour agir
- d) pouvoir mettre en œuvre ces moyens
- e) pouvoir prendre connaissance des résultats obtenus sous une forme qui permette de mesurer son écart au résultat visé
- f) pouvoir intégrer cet écart de manière à corriger les moyens mis en œuvre
- g) à tout moment de ce processus, être en état de connaître et intégrer les changements advenus de

manière dépendante ou indépendante de l'action poursuivie :

- dans la nature de l'objectif visé
- dans celle des facteurs fondamentaux de la situation
- dans celle des moyens utilisables.

1.3. Meigniez, d'autre part, introduit une autre variable qui préside au choix des objectifs et, partant de l'E : c'est la vision (idéologique) ou projet¹⁾ des formateurs - et de la direction - quant à l'évolution de l'entreprise.

Nous reproduisons plus bas, un tableau de l'auteur (24* fascicule I, p. 73). Ce tableau indique l'influence des choix intervenant au niveau de la perception de l'entreprise et des objectifs de formation sur l'image de la maîtrise. L'analyse de la partie supérieure montre qu'une perception de l'entreprise comme statique ("l'entreprise est ce qu'elle est. Par définition, elle est bonne") conduit à une F visant l'adaptation à la situation actuelle. (cf. le type d'objectifs d'adaptation des individus à leur milieu et à la société, de TEVEC). Ici, "le formateur ne cherche pas à prendre part à l'évolution de l'entreprise, mais à la suivre". Cette vision débouche donc sur une image

1) Nous utilisons ici "projet" par référence à l'usage de ce terme dans (7*), p. 3.

statique et déterminée du contremaître.

L'autre partie du tableau concerne l'entreprise, en évolution constante. Le premier choix est ici de savoir s'il y a des prérequis à la F ou si cette dernière peut être employée quel que soit le stade d'évolution auquel l'entreprise se situe aujourd'hui. Le deuxième choix porte sur l'importance du rôle de formateur : sera-t-il prépondérant, ou au contraire secondaire ? Dans le premier cas, aura-t-il alors à disposition les instruments adéquats pour agir ?

Finalement, on aboutit au choix capital : l'évolution se fait-elle dans une perspective définie, prédéterminée ou dans une perspective "qui se dessine au fur et à mesure de l'évolution" ?

Suivant l'option adoptée, on visera, pour la première, à une intégration du contremaître dans l'entreprise et à un compromis entre l'entreprise et le contremaître, dans la deuxième, on aura plutôt tendance à donner à la maîtrise des instruments pour qu'elle soit consciente des réalités de l'entreprise et puisse les faire éventuellement évoluer.

Dans ce tableau, il n'est fait allusion qu'au premier échelon de l'encadrement. Nous pensons cependant qu'il est possible de généraliser aux autres échelons, les objectifs globaux de la F et la perception de l'entreprise restant indépendants du niveau hiérarchique. Ce n'est qu'au passage à des objectifs spécifiques de F qu'une différence peut alors apparaître.

Il est important de prendre en compte de telles variables qui, la plupart du temps, restent implicites : tout au plus peut-on les inférer à partir des objectifs recherchés par les formateurs et par la direction. Elles sont importantes, car elles traduisent l'idéologie et/ou la politique sous-jacentes présentes dans l'entreprise.

PERCEPTION DE L'ENTREPRISE

OBJECTIFS DE LA FORMATION

IMAGE DU CONTRÉMAITRE

AdAPTER LE CONTRÉMAITRE À L'ENTREPRISE RÉELLE. LE FORMATEUR NE CHERCHE PAS À PRENDRE PART À L'ÉVOLUTION DE L'ENTREPRISE, MAIS À LA SUIVRE.
IL FAUT TRANSFORMER LE CONTRÉMAITRE SELON L'IMAGE :
- ÉTABLIE PAR LE PATRON
- CONSTRUITE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU PATRON, DE L'ENTREPRISE,
LA FORMATION EST UNE RÉPONSE STRICTE À LA DEMANDE TELLE QU'ELLE A ÉTÉ FORMULÉE.

(A) L'ENTREPRISE EST CE QU'ELLE EST.
POUR DÉFINITION, ELLE EST BONNE.

NÉCESSITÉ QU'UN'ENTREPRISE AIT ATTEINT UN CERTAIN STADE D'ÉVOLUTION POUR POUVOIR ENTREPRENDRE UNE ACCEPTATION DE FORMATION : PAR EXEMPLE ACCEPTATION D'UNE CERTAINE POLITIQUE DE FORMATION.

(B)

LE FORMATEUR A UN RÔLE PRÉpondérANT DANS CETTE ÉVOLUTION : IL essaie d'AGIR PAR TOUS LES MOYENS.

(C)

DANS UNE PERSPECTIVE DÉFINIE, PRÉDÉTERMINÉE.

(D)

EN CE QUI CONCERNÉ LES MOYENS :
- PLACE SPÉCIFIQUE À TROUVER DANS LA STRUCTURE POUR LA MASTRISSE,
- MODES DE TRANSFORMATION DU CONTRÉMAITRE.

(E)

L'IMAGE DU CONTRÉMAITRE EST STATIQUE ET DÉTERMINÉE.

(F)

EN CE QUI CONCERNÉ LE POINT D'ÉBOUTISSEMENT :
- INTÉGRATION DU CONTRÉMAITRE À L'ENTREPRISE,
- COEXISTANCE, COMPRÉHENSION ENTRE L'ENTREPRISE ET LE CONTRÉMAITRE.

(G)

ÉVOLUTION INTERAGISSANTE DE LA FONCTION DU CONTRÉMAITRE ET DES STRUCTURES DE L'ENTREPRISE.

(H)

PAR RAPPORT À CETTE ÉVOLUTION LE FORMATEUR A UN RÔLE SECONDAIRE : IL ATTEND TOUT EN APPORTANT SA PIÈRE À L'ÉDIFICATION.

(I)

UN'ACTION PEUT ET DOIT ÊTRE ENTREPRISE QU'ELLE SOIT SON STADE D'ÉVOLUTION. ELLE SE RAPPROCHE PAR UNE TRANSFORMATION PROFONDE ET GLOBALE, DE L'ENTREPRISE IDÉALE.

(J)

L'IMAGE DU CONTRÉMAITRE EST ÉVOLUTIVE ET INDÉTERMINÉE.

(K)

DONNER AU CONTRÉMAITRE UN SAVOIR, UNE CULTURE ÉCONOMIQUE, HISTORIQUE, PSYCHO-SOCIOLOGIQUE, POUR QUE LES CONTRÉMAITRES SOIENT CONSCIENTS DES RÉALITÉS DE L'ENTREPRISE ET LES FASSE DÉVENTUELLEMENT ÉVOLUER.

(L)

1.4. Ardoino (2*) introduit, au niveau des objectifs, une autre approche : "La F, aussi bien que le perfectionnement, pourraient être conçus, dans une perspective assez statique, comme des moyens de faciliter l'installation de l'intéressé à son poste de travail. Toutefois, nous pensons que les exigences contemporaines de F ont pour visée l'ajustement au monde et, dans la mesure où il s'agit d'un monde qui change, l'adaptation à l'évolution. Formation devient synonyme de transformation" (p. 40).

Pour lui, l'examen de l'histoire récente de la F et du perfectionnement dans les entreprises semble mettre en évidence qu'on a tout axé sur le plan des connaissances théoriques (les idées) et sur celui des connaissances techniques (outils, recettes) plutôt que sur un plan pratique global mettant nécessairement en cause nos manières d'être et notre personnalité profonde. Par là même, nous ne pouvons que subir l'évolution et recycler périodiquement nos connaissances théoriques et techniques. La F qu'il propose tendrait beaucoup plus à aider à la maturation de l'individu et à la conquête de son autonomie.

Nous retrouvons ici l'idée maîtresse de Meigniez, de même que les trois niveaux de Goodacre : l'histoire montre que l'on est resté souvent au premier des trois niveaux, celui du changement chez l'individu au niveau des connaissances et savoir-faire. On s'est très rarement penché sur l'applicabilité de ceux-ci (du moins au niveau des objectifs).

1.5. Mentionnons encore, dans le répertoire des classifications d'objectifs, Bloom et sa "taxonomie des objectifs pédagogiques" (4*). Contrairement aux typologies développées ci-dessus, nous nous trouvons, avec celle de Bloom, à un niveau différent. En fait, l'auteur introduit une hiérarchie à l'intérieur de sa taxonomie; les différents palliers représentent le niveau d'acquisition visé par la F. Rappelons ici ces 6 niveaux :

Niveau 1 : CONNAISSANCE

- se souvenir de relations abstraites
- se souvenir de procédés
- se souvenir d'éléments particuliers (vocabulaire, etc.)

Niveau 2 : COMPREHENSION

- extrapolier
- interpréter
- transposer

Niveau 3 : APPLICATION

appliquer des idées abstraites à la solution d'un problème jamais rencontré auparavant par l'élève

Niveau 4 : ANALYSE

- analyser des principes d'organisation
- analyser des relations
- analyser des éléments

Niveau 5 : SYNTHESE

- déterminer un ensemble de relations abstraites
- produire un plan d'action
- produire une œuvre personnelle

Niveau 6 : EVALUER

- juger du point de vue des critères externes
- juger du point de vue de la cohérence logique

Dans ce système, chaque niveau implique en principe la maîtrise des niveaux antérieurs. Quand on met une F en place, il convient de bien préciser, dans la formulation de l'objectif à atteindre, le niveau de celui-ci.

1.6. Notons encore une distinction introduite par l'un de nous (30*) entre trois types de F, qui ont chacune des objectifs particuliers :

- 1er type : F professionnelle
- 2ème type : F de conformisation. Cette F peut être technique ou psycho-sociale. Il s'agit en fait d'aider les individus à s'adapter à une organisation particulière.
- 3ème type : F "déstructurante" ou F à la résolution de problèmes.

On relève encore que les F dites de conformisation ou de "déstructuration" ne sont pas neutres. Elles visent, en fait, des objectifs politiques¹⁾ souvent mal conceptualisés et dont toutes les conséquences et les conditions ne sont pas tirées au clair.

Nous avons passé en revue plusieurs typologies d'objectifs de F. Nous allons maintenant nous centrer sur les procédures de fixation de ces objectifs.

2. La détermination des objectifs de formation

Pour pouvoir fixer les objectifs spécifiques d'une F, on va procéder, comme déjà mentionné, à l'analyse des besoins de F, ou à l'analyse des causes de dysfonctionnement existant dans l'entreprise.

Dans sa thèse de doctorat, Gelardi (10*) relève plusieurs facteurs susceptibles d'être la cause de tels dysfonctionnements et auxquels une action de F pourrait remédier (p. 18 ss.).

- facteurs humains :
 - . insuffisance dans les communications
 - . incapacité de travail en groupe
 - . absentéisme

¹⁾ voir la note p. 15

- moral bas (insatisfaction)
- mauvaises relations entre unités
- incompétence
- etc...

- facteurs de changement

- technologique : • pour faire face au développement technologique

- facteurs de changement

- psychologique : • pour conduire les hommes de manière différente
- pour modifier son propre comportement
- pour développer la personnalité

- carence dans les programmes

- scolaires : • décalage entre les programmes scolaires et la pratique dans les entreprises.

Une analyse des dysfonctionnements dans l'entreprise et de leurs causes les plus probables permet, dans un deuxième temps, de fixer des objectifs de F, dont le but est l'élimination de ces causes.

Mentionnons aussi que les objectifs de F peuvent être fixés à différents niveaux. Ainsi je peux poser comme objectif : "connaître tel ou tel processus" ou "connaître les lois du calcul statistique", etc.; l'objectif est fixé ici en termes d'acquisition de connaissances. La mise sur pied d'une E de ce type est relativement simple, se rapprochant de l'examen scolaire.

Je peux, d'autre part, fixer mon objectif de la manière suivante : "être capable d'utiliser dans mon travail un nouveau système de contrôle de la qualité". On parle donc de capacités au poste de travail. D'emblée, on situe le problème à un autre niveau : ce qui compte, c'est la possibilité d'un transfert des connaissances dans la pratique quotidienne. L'E d'une telle F ne peut se limiter à contrôler le niveau des connaissances acquises à la fin du cours. Il faut encore mesurer quelque chose dans le travail après la période de F, après la période de réinsertion dans le milieu du travail. La planification de l'E va devoir prendre en compte la variable temps (cf. Likert (18* et 19*)). Et, tout naturellement, cette nouvelle variable va élargir l'action de F ; une possibilité de feed-back devra être envisagée, par exemple, sous la forme d'un suivi de F. L'importance de ce point est relevée par Hesselink (13*) : "Dans les situations de F en terrain industriel, les formés finissent quelquefois leurs périodes de F avec un projet spécial d'application de certaines de leurs nouvelles compétences. Un tel projet final a l'avantage que la période de formation a un "follow up" dans la situation de travail. Ce "follow up" (ou suivi de F) réalise donc un pont entre l'expérience de F et les problèmes au lieu de travail et prévient une séparation du système d'apprentissage des autres systèmes présents dans la situation de travail" (p. 77).

Finalement, un troisième type d'objectifs peut être posé : par exemple, "augmenter les communications ascendantes dans l'entreprise" ou encore "diminuer la rotation du personnel de 5 %" : c'est le niveau organisationnel.

Les objectifs sont posés en termes globaux, dans le sens où l'entreprise tout entière ou tout au moins un de ses secteurs est concernée par l'action de F. Cet objectif vise une modification organisationnelle, modification qualitative ou quantitative. Ici, l'E va devoir mesurer les effets prévus de la F au niveau organisationnel. Cette mesure va se révéler plus ou moins facile à mettre en place, suivant que les objectifs sont facilement opérationnalisables (diminution du taux de rotation) ou, au contraire, le sont difficilement (travail en groupe, par exemple).

Nous avons retrouvé ici, au niveau des objectifs cette fois, les trois niveaux de Goodacre, passant du critère immédiat au critère ultime.

Pour fixer les objectifs d'une F, il est nécessaire d'analyser la situation de travail de ceux qui vont participer à l'action de F. Plusieurs méthodes ont été proposées : elles sont présentées dans un dossier constitué par une équipe de l'Institut de Psychologie de Neuchâtel (7*). Nous n'en mentionnerons ici qu'une, la démarche de Lesne et de Montlibert. Leur analyse porte sur trois systèmes :

1) Le système économico-technico-organisationnel

a) Le système économique

b) Le système technique :

- le degré de mécanisation des appareils utilisés
- le degré de complexité ou de variété du circuit de production
- le degré de complexité des modes opératoires d'utilisation des machines

- 2) **c) Le système organisationnel**
- la répartition du pouvoir
 - le système des communications
 - la définition des tâches
 - le degré de stratification
 - les attentes de rôle et les normes en usage
 - les projets du détenteur de l'autorité sur l'évolution de la fonction et la carrière des individus

3) **l'organisation syndicale**

2) **Le sujet**

3) **Le système d'activité**

- Les éléments de base de la fonction.
- les activités de mise en oeuvre de ces éléments de base
- les activités de production proprement dites
- les activités de contrôle
- les activités directives
- les activités de motivation
- les activités d'évaluation.

Nous n'avons présenté ici que le canevas d'analyse, notre but n'étant pas une présentation fine d'instruments d'analyse d'un poste ou d'un service. Nous renvoyons donc le lecteur intéressé directement à l'ouvrage (17*).

L'analyse des différents systèmes se révèle intéressante dans la mesure où elle permet de caractériser la réalité de l'entreprise sur plusieurs plans. Et c'est ce découpage qui va faciliter une définition claire des objectifs de transformation d'un système, par exemple. En effet, l'analyse peut mettre en évidence l'existence de dysfonctionnements, lesquels pourront se traduire en besoins (dysfonctionnements au niveau individuel ou au niveau organisationnel). Si l'on pense que la réalisation de ces besoins passe par une formation, l'étape suivante consiste à transformer ces besoins en objectifs de F. C'est par cette transformation que l'on parvient à fixer un seuil à atteindre, tant en qualité qu'en quantité.

Nous allons voir, dans le paragraphe suivant, comment ces objectifs sont non seulement utiles, mais encore et surtout indispensables à toute E portant sur cette F.

3) Utilité des objectifs pour l'évaluation

Une fois les objectifs fixés, le responsable de F va choisir - ou créer - le programme de F qui lui semblera le plus adéquat pour atteindre ces objectifs : c'est tout le domaine de la planification pédagogique, dont l'E fait partie. Le but de l'E sera donc de voir dans quelle mesure les objectifs font partie intégrante de cette définition de la finalité de l'E. C'est à ce niveau, qu'ayant défini sur quoi doit porter l'E, qu'on va créer les instruments d'E. Ceux-ci devront tenir compte, entre autres, du but recherché et des méthodes utilisées. Leur construction

ce n'est complexe et nous nous proposons d'y revenir dans un autre texte.

L'E ayant été définie par rapport aux objectifs, nous pouvons alors affirmer que sans objectif, l'E n'est pas possible. Mais, dans la pratique, peu d'E répondent à cette définition. Alors, que se passe-t-il ?

Quand nous étudions les E pratiquées par les formateurs, nous nous rendons compte que celles-ci visent le plus souvent à savoir si les participants sont satisfaits des cours de F, cet indice global pouvant être éclaté en plusieurs points spécifiques, comme la satisfaction quant à l'animateur et à ses prestations, celle quant au contenu, celle quant au niveau matériel (cadre, salle, médias adéquats), etc. L'on remarque que de telles E existent indépendamment du contenu du cours. La fiche d'E se présente sous la forme d'un questionnaire d'une à deux pages et est utilisée à la fin de chaque cours ou séminaire, indépendamment de la matière traitée. L'utilisation des résultats de telles E reste la plupart du temps très restreinte, se limitant à l'apport au responsable de la F d'une information sur l'"ambiance" du cours.

En dehors d'une telle E, nous trouvons aussi fréquemment une E du type contrôle scolaire (E du 1er niveau), qui teste les connaissances des participants. Cette E permet de répondre aux objectifs de 1er niveau qui avaient été fixés. Nous rencontrons donc ce mode d'E dans la plupart des cours visant à l'acquisition de nouvelles connaissances ou de nouveaux savoir-faire, principalement de type

technique. Mais la question qui peut être soulevée ici est de déterminer quelle utilité il y a de savoir simplement quelles participants ont bien "emmagasiné" la matière qui leur a été enseignée. En effet, si les objectifs du cours ont été fixés sur l'apprentissage d'une nouvelle technique, d'un nouveau savoir-faire, il existe un objectif sous-jacent, non explicité, qui est que l'individu, à son poste de travail, doit être capable d'utiliser ses nouvelles connaissances, son nouveau savoir-faire. En restant au premier niveau (pour les objectifs), en restant donc aussi au premier niveau quant à l'E (E des connaissances), les formateurs font implicitement une hypothèse très importante, à savoir que si l'individu est parvenu à acquérir de nouvelles connaissances, alors, automatiquement, il les appliquera à son lieu de travail. Or la réalité infirme couramment cette hypothèse : bien qu'une E montre que l'apprentissage a été très bon, aucune modification n'intervient ultérieurement, au niveau du poste de travail. Or, implicitement, c'était bien là l'objectif et le seul, qui avait conduit à la réalisation d'un tel programme de F. On aurait glissé, inconsciemment, dans la fixation des buts, du 2ème niveau au premier. Et ce glissement est fondamental. Il a tendance à restreindre le champ d'activité de la F, en la limitant à "faire passer" une certaine matière. On contrôle ensuite si cette matière est assimilée et l'on considère alors que l'action de F est terminée ...

Nous avons relevé l'existence de différents niveaux d'E. Mais comme nous l'avons implicitement déjà mentionné, plusieurs de ces niveaux peuvent coexister dans une F.

Par exemple, une E du 2^{ème} degré permettra de mesurer un changement au lieu de travail, alors qu'une E du 1^{er} degré permettra, le cas échéant, de cerner une des raisons de l'absence de changement.

Nous avons noté dans ce chapitre l'importance des objectifs : de la manière dont ils ont été fixés va dépendre la présence d'une E adéquate, de même que toute la suite de l'action de F. Mais, dans cette fixation des objectifs intervient aussi la politique générale de l'entreprise et, en particulier, la politique de F qui en découle. Des différences sensibles vont alors apparaître, selon que la F est conçue comme une mode (à laquelle il faut bien participer) ou une façade publicitaire, ou alors comme un véritable instrument de gestion du personnel ...

Nous avons parlé des objectifs de F et, par définition de ce terme, nous n'avons étudié que les effets prévus de la F. Nous verrons au chapitre suivant que certaines F peuvent déboucher sur des effets non prévus initialement.

IV. L'EVALUATION DU NON PLANIFIÉ, OU NON PRÉVU

Nous avons parlé, dans le chapitre précédent, d'une E de la F, E liée aux objectifs et dont l'existence avait pour but de contrôler le degré d'atteinte de ces objectifs. Mais Guigou (12*) écrit à ce sujet : "En rationalisant

la F, comme le management rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'E par objectifs limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel : celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables et dignes de considération sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs" (p. 106). Aussi allons-nous voir maintenant comment la notion d'E peut être élargie, passant d'une signification liée au contrôle (dans quelle mesure mes objectifs sont-ils atteints) à une signification beaucoup plus large, englobant tout ce qui est du domaine de l'imprévu.

Autant l'E liée aux objectifs pouvait être précise, méthodique, quantitative, autant l'E dont il est question ici ne peut être scientifique, mathématique. Il s'agit ici de faire appel à l'observation. Mais on peut alors se poser la question : que faut-il observer, et quand ?

Nous n'allons pas répondre directement à ces deux questions : il n'existe du reste pas de réponses toutes faites, de recettes à appliquer partout. Il s'agit bien plus d'un état d'esprit, d'un état de réceptivité à certains faits, d'une observation dirigée. Et cette direction peut nous être donnée par notre expérience, ou celle d'autrui.

Nous allons donc, dans ce but, présenter brièvement quelques effets non prévus, survenus lors de F effectuées en entreprises.

Mais le "non prévu" englobe encore un autre phénomène : celui de la répercussion à court, moyen et long terme de la formation sur l'organisation. En effet, nous pensons, comme Caspar (6*), que

La F est un moyen de transformation structurelle de l'entreprise. Quand nous fixons les objectifs d'une F, nous avons donc la possibilité d'y inclure ce but, en le précisant. Mais la plupart des F ne le font pas, et limitent souvent leurs buts à des objectifs de premier et deuxième niveau (selon la terminologie de Goodacre). Ainsi, pour ces entreprises, les répercussions au niveau organisationnel ne peuvent être appréhendées par une E basée sur les objectifs. Là encore, c'est l'E du non prévu qui va pouvoir rendre compte de l'évolution qui apparaît à ce niveau.

Nous remarquerons aussi, dans les expériences rapportées ci-dessous, que la variable temps intervient. Ainsi, les effets d'une F peuvent-ils exister, avant même que le cours de F ait eu lieu. En effet, dans ce cas peuvent intervenir les représentations que les individus se font du cours qu'ils vont suivre, représentations basées sur l'image qu'a la fonction formation dans leur entreprise, sur l'idée qu'ils se font du cours par synthèse des remarques de ceux qui l'ont déjà suivi, etc. Et ces représentations peuvent déjà modifier la situation dans laquelle les individus évoluent. Dans d'autres cas, il faut attendre que le cours soit terminé et que les participants se retrouvent à leur place de travail pour que d'autres effets se produisent.

a) Evaluations conduites par R. Meigniez (24*, fas. II)

A la suite de plusieurs F destinées à des agents de maîtrise, Meigniez relève un certain nombre de faits

importants, découlant de l'action de F.

- La F a permis un enrichissement du poste des agents de maîtrise, dans le sens où certaines tâches relevant de la fonction du supérieur et de celle d'équipe fonctionnelle (mécaniciens) ont été revendiquées par la maîtrise, démarche qui a abouti. Ce fait a donc une conséquence organisationnelle immédiate : en effet, si la fonction des contremaîtres s'est enrichie, elle l'a fait "aux dépens" d'autres fonctions. Le fait qu'on va admettre que le cahier des charges de la maîtrise va contenir de nouvelles tâches va restreindre d'autres cahiers des charges. On voit ici que la F peut conduire, par paliers successifs, à une révision, à tous les échelons, des tâches de chacun.
- La F a permis la création d'un groupe. En effet, souvent, le fait de réunir des personnes ayant la même fonction, mais provenant de départements ou services différents dans l'entreprise, permet à celles-ci de prendre conscience de l'existence de problèmes assez semblables et de prendre conscience de leur appartenance à un groupe.
- La F a conduit à la reconnaissance et à l'acceptation des agents de maîtrise par la direction. En effet, avant la F, la direction n'avait aucune connaissance des difficultés de la maîtrise. La F ayant permis aux contremaîtres de "se trouver" (voir le point ci-dessus), la maîtrise a pu alors prendre unanimement position par rapport à la direction, ce qui a débouché sur un dialogue menant à leur reconnaissance et acceptation.

On peut noter ici que l'appréhension claire et nette des effets de la F - tels que ceux décrits dans les deux points ci-dessus - permet d'en prendre compte lors d'actions organisationnelles. On évite par là même que ces effets et les problèmes qu'ils créent ne jouent un rôle négatif, s'ils n'ont pu être mis à jour par une E adéquate.

- L'E peut aussi conduire à une analyse du pourquoi de l'existence de la F. Dans un cas décrit par Meigniez, cette F a été concédée à la maîtrise sur la base d'une culpabilité de la direction. Cette dernière paie la F pour être plus sûrement déchargée du poids non assumé qu'est pour elle le maniement des ouvriers, pour assurer le bien-fondé de la responsabilité unique de la maîtrise dans ce maniement.
- La F peut aussi être perçue comme une intervention qui déstabilise l'ancien système pour lui permettre de se réformer selon un mode différent, dont l'une des caractéristiques est d'avoir perdu de la rigidité.
- Relevons encore une E qui se situe au niveau des moyens utilisés pour parvenir au changement désiré. Pour Meigniez, ce sont moins les cours sur les relations humaines qui transforment l'attitude du contremaître envers son entourage que ses relations avec le formateur. On se situe ici au niveau de l'analyse des causes de changement, niveau qui doit aussi être pris en compte par l'E.

Il s'agit ici d'un point important, à savoir que l'E ne doit pas se contenter d'étudier les conséquences de la F (cette F étant alors considérée comme un tout, compact), mais doit aussi essayer de faire apparaître les causes précises des conséquences relevées. En effet, c'est la recherche des causes qui permet un feedback sur l'action et le processus de décision dont elle découle.

- Mentionnons finalement une E qui nous paraît fondamentale. Elle touche à la réinsertion de l'individu après une F à son poste de travail, et les possibilités qui lui sont offertes d'appliquer son nouveau savoir-faire dans son travail. L'E de Meigniez montre la dépendance de la portée de la F vis-à-vis du degré d'adhésion de l'autorité supérieure à cette F. Les transformations les plus accentuées ont été vues dans les entreprises où ceux qui détenaient l'autorité immédiate ou supérieure ont parallèlement suivi un recyclage. En effet, dans ce cas-là, les niveaux supérieurs (donc détenant le pouvoir par rapport aux contremaîtres) avaient été préparés au changement. Aussi, lorsque les participants retournaient dans leur lieu de travail, l'environnement était prêt à changer, leurs supérieurs étant là - idéalement - pour les aider à accomplir ce changement.

b) Evaluations conduites par P. Hesselink (13*)

Dans les points mentionnés ci-dessous, l'auteur fait le bilan de nombreuses expériences.

- "L'expérience a montré que les personnes qui changent, passant d'anciens à de nouveaux comportements sont généralement celles qui se sentent le plus mécontentes et critiques en comparaison avec celles qui n'ont pas suivi de F ou qui n'ont pas accepté, pendant la F, ces nouveaux comportements". Cette remarque tendrait à remettre totalement en cause les E faites par questionnaire, à la fin du cours de F (voir notre analyse p. 29 ss.).

- Ici, Hesselink introduit la variable temps, dont nous avons déjà parlé au début de ce chapitre. "La difficulté est de distinguer entre l'intensité et le degré de centration sur la réalité des attitudes avant et à la fin de la F. Il semble que les personnes, avant le programme de F, réagissent déjà à l'image du programme de F, tandis que, à la fin du cours, elles ont pu débattre des barrières organisationnelles et autres obstacles au changement. Cela implique que la même opinion verbale a vraisemblablement une autre signification à la fin ou au début de la F. Cependant, nous avons besoin de savoir comment les formés espèrent transférer leurs nouvelles compétences, connaissances et attitudes à leur situation de travail. Ces espérances des formés sont des conditions nécessaires aux changements dans leur job" (p. 77).

Cette E permet de s'interroger sur la pertinence des méthodes "avant-après", dont le support est uniquement verbal. Nous pensons, comme Hesselink, que la signification d'une même opinion va se modifier pendant l'action de F, que la connotation de certains termes va être différente. Aussi convient-il de mettre sur pied d'autres E

(par exemple, touchant le supérieur et/ou les collaborateurs du formé).

- Plus loin, Hesselink pose encore un problème capital :

"A périodes intermittentes, après la F, nous avons besoin de mesures du comportement des formés dans la situation de travail. La question cruciale est de savoir, d'une part si les changements observés sont le résultat du programme de F ou sont dûs à d'autres changements dans l'organisation, et, d'autre part, si des changements similaires peuvent être obtenus avec d'autres programmes de F" (p. 77).

La F se déroulant dans le temps, l'organisation ne s'arrête pas de vivre pendant cette période. D'autres changements interviennent, parfois même il existe une action générale, pour introduire divers changements, dont la F ne représente qu'une partie ou dont elle est le support. On conçoit alors la difficulté à isoler les différents apports pour en permettre une E différenciée.

c) Evaluations conduites par R. Sainsaulieu ¹⁾

- "Diverses études sociologiques des effets de la F permanente en entreprises ainsi que les objectifs de nombreux responsables de F tendent à souligner une déception des individus qui, de retour au travail, n'arrivent que très

1) R. Sainsaulieu, L'effet de la formation sur l'entreprise, in Esprit, 1974, 10, 407 - 28 (32*).

difficilement à faire passer ce qu'ils ont appris en stage auprès de leurs collègues, supérieurs ou subordonnés" (p. 407). R. Sainsaulieu souligne, lui aussi, cette résistance au changement à laquelle toute action de F doit faire face. Résistance existant non seulement chez les participants au cours de F, mais aussi et surtout dans l'environnement de travail. Mais il faut aussi remarquer que, plus que simplement faire obstacle au développement du travail dans le poste considéré, cette impossibilité de pratiquer les nouvelles connaissances conduit l'individu à une déception qui amène parfois un départ vers une autre entreprise qui lui permettra de mieux se réaliser.

Nous pensons que cette préparation du retour des participants est primordiale et qu'elle fait partie intégrante de l'action de F, ou de la stratégie de F et que celle-ci ne s'arrête nullement le dernier jour de cours.

- Plus loin, Sainsaulieu présente les effets de la F au niveau organisationnel : "La F permanente ne concerne pas que les individus : en développant de nouvelles connaissances et habitudes de relations humaines, elle peut modifier en profondeur les comportements collectifs et atteindre ainsi l'équilibre du système social, tant au plan des décisions et du commandement officiel qu'à celui de la définition des tâches et des spécialisations socio-professionnelles. La F permanente peut même aller jusqu'à perturber l'équilibre interne des solidarités de groupes au travail en touchant aux sources de pouvoir qui fondent la hiérarchie informelle des rapports humains

parmi les ouvriers, les employés ou même les techniciens et les cadres" (p. 409). Nous aurons l'occasion de voir un exemple concret de ce genre d'effets dans le chapitre suivant.

Nous avons voulu montrer, dans ce chapitre, que, si importante que soit la phase de définition des objectifs de la F permettant une E du degré d'atteinte de ces buts, il existe une deuxième E qu'il n'est pas possible de planifier aussi rigoureusement que la première. Ce deuxième type d'E permet au formateur d'avoir un indispensable feed-back sur les effets non prévus de son cours - effets qui peuvent aussi bien être bénéfiques que négatifs pour l'entreprise. C'est dans la prise en compte des résultats de ces deux types d'E qu'il sera possible de développer la F, en modifiant, par exemple, les stratégies, les médias utilisés.

Nous nous sommes penchés dans ce chapitre sur des remarques générales concernant la F et son E, décrites par différents auteurs. Ces E proviennent de la mise en commun de nombreuses expériences qu'ils ont pu mener.

Le chapitre suivant va nous permettre de présenter plusieurs analyses d'expériences de F, soit plusieurs analyses de cas.

V. EXEMPLES D'EVALUATION

A. Une expérience du CUCES ¹⁾

Une entreprise importante de ciment a demandé au CUCES de former les ingénieurs à la statistique. Nous ne décrirons pas ici les méthodes, mais il s'agissait, par la statistique, d'introduire de nouvelles techniques de gestion.

P. Caspar (6*) analyse cette expérience et nous lui empruntons une série de données.

Globalement, les effets de cette formation peuvent être évalués sous trois rubriques différentes : les structures d'activités, les structures de communication et les structures de commandement. La discipline enseignée (la statistique) joue ici un rôle important et l'on peut dire qu'une autre discipline n'aurait certainement pas eu les mêmes effets.

a) Influence sur les structures d'activités

"Faire des statistiques, c'est d'abord rassembler et résumer d'une certaine façon une information recueillie dans un contexte aléatoire, en utilisant des modèles qui peuvent être raccordés à la réalité et extrapolés. C'est passer ensuite d'une information fragmentaire à une information globale, ce qui oblige à fixer des limites aux conclusions que l'on tire, limites qui définissent le risque que l'on accepte de prendre".

¹⁾ Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale, Nancy; ancien directeur : N. Schwartz

L'apprentissage d'un tel savoir-faire passe donc par une véritable modification des attitudes individuelles qui expriment la relation au travail et les relations interpersonnelles.

Donc la formation à la statistique introduit la notion de modèle. Les observations chiffrées sont reportées, fondues dans une loi, la loi normale par exemple. Le résultat obtenu par un individu est relativisé puisqu'il fait obligatoirement partie d'un ensemble. Il y a donc possibilité de dépersonnalisation ou de "désaffection" dans la réflexion. Pour prouver cela, nous pouvons nous référer à un témoignage d'un contremaître formé à la statistique : "Quand on mesure la résistance (ciment), on cherche plutôt des résultats bons, on corrige, quoi, ça fausse tout. Le ciment se vend quand même, mais ça fausse. Si on avait l'esprit statistique, on ne le ferait pas car on serait conscient de l'interprétation. Or, en cimenterie, tout le monde fait ça ... Tout le monde file un petit coup : c'est pour être tranquille, pour qu'on nous reproche rien. Or, avec l'esprit statistique, on ne le ferait plus, on chercherait à comprendre. Même le cuiseur, quand ça cuit mal et qu'il le dit, on l'engueule. Moi, je le féliciterais, c'est un collègue. Mais il se dit : attention petit, le 1100°, je n'en ferai plus maintenant si c'est pour me faire engueuler. Comme on n'y peut rien si on vous engueule, on cherche à camoufler ... Faudrait arriver à dire ce qui se passe, et à tous les échelons".

Nous voyons bien, dans l'expression "... avec l'esprit statistique ... on chercherait à comprendre" comment la personne qui témoigne voit la dépersonnalisation des phénomènes, le retour à l'objet, à la chose, à la réalité telle qu'elle est.

Il y a donc là une source d'entente possible : les concepts de la gestion d'une fabrication peuvent être partagés, si tout le monde est formé (voir plus bas).

Autre témoignage d'un directeur d'usine : "... pour moi, les statistiques sont aux modes de raisonnement antérieurs ce que la peinture moderne est aux peintres primitifs : un gardien de musée m'avait dit, en me montrant un primitif flamand, que si je prenais une loupe, je verrais jusqu'aux poils de fraise ! Et je ne voyais plus que cela ! Maintenant, avec la peinture moderne, j'ai appris à voir la structure d'ensemble, et c'est beaucoup plus important".

Le changement de perspective est important. Ce directeur aura, grâce à la statistique, une autre vue des problèmes, un autre type d'activité, finalement. Peut-être pourra-t-il enfin se consacrer à ses véritables tâches de direction.

La statistique est en outre probabiliste. On accepte donc le risque de se tromper. Le droit à l'erreur est réintroduit dans l'entreprise. L'erreur est elle-même explicable. La répression obscure et automatique ne peut plus être acceptée. Mais il est clair, ici, qu'on

va développer des résistances, des résistances au changement. Car, accepter ce qui est probabiliste, c'est perdre les certitudes auxquelles nous sommes habitués et que nos formations classiques nous ont inculquées.

L'inquiétude peut naître puisque la vérité n'existe plus car "les mesures ne sont jamais que des témoignages sur une situation dont la vraie valeur, à un instant donné, nous restera toujours inconnue". La notion de dispersion joue un rôle central.

Si donc, grâce à la statistique et à la compréhension des phénomènes probabilistes, on dépersonnalise les mesures, on limite du même coup les risques de fraude. La structure de l'entreprise peut être allégée d'une partie au moins de son système répressif de contrôle.

Il y a bien là introduction de nouveaux concepts de gestion et l'amorce de nouvelles relations entre les individus d'une organisation.

Mais plus encore, la statistique peut apparaître comme un moyen de comprendre son travail et de s'y intéresser, comme l'indique ce témoignage : "Ce serait important de faire des statistiques : les gens qui font les mesures verrraient l'importance de les faire bien, car on ne sait pas en général à quoi ça sert. Intéressez les gens à chercher des problèmes par eux-mêmes et ils feront mieux leur travail. Avant, une courbe qui apparaissait aberrante, on la jetait ! - Maintenant, on sait qu'il faut l'analyser, car on sait que c'est possible".

La nouvelle formation acquise, donnant aux gens la possibilité nouvelle de résoudre des problèmes, peut aussi s'accompagner de modifications dans la hiérarchie, donc le jeu habituel peut être mis en question.

Et cela a été le cas dans l'intervention citée.

Il s'agit d'ingénieurs qui ont reçu une formation.

Ce sont d'abord les ingénieurs qui ont reçu une formation. Il fallait donc qu'ils l'utilisent et ils ont tenté cela. Les premières difficultés qu'ils ont rencontrées ont été avec les directeurs, à travers 4 types de réactions :

1. l'envie de faire démontrer, par la statistique, ses convictions personnelles : "Montrez-moi, avec vos statistiques, que tel secteur est insuffisant";

2. la volonté d'aller vite (chez les directeurs qui ont de la peine à admettre qu'une étude prend du temps);

3. l'exigence démesurée;

4. le refus d'utiliser ou de publier des résultats d'études qui vont à l'encontre des convictions du directeur.

Il est alors évident que dans ces cas, la statistique ne peut guère être utilisée valablement. Mais plus encore, les directeurs peuvent se sentir menacés par le pouvoir qu'ont pris leurs ingénieurs, grâce à leurs nouvelles connaissances. D'où tensions, restrictions dans les communications, etc.

La solution a été de sensibiliser les directeurs à la statistique.

Les ingénieurs ont en outre constaté que la maîtrise, ne sachant ce que l'on faisait de leurs mesures, les truquaient ou les prenaient au hasard. Il a donc fallu les sensibiliser à leur tour. D'où les témoignages que nous avons transcrits ci-dessus.

Toutes ces réactions ont été autant de stratégies qu'ont mis en place les divers groupes face à la nouvelle formation des ingénieurs. Ceux-ci ont voulu être reconnus et valoriser leur formation, mais aussi leur fonction. Les directeurs ont développé des méthodes de commandement destinées à préserver leur statut. La maîtrise a voulu démontrer qu'elle savait ce qu'elle avait à faire.

Seule une formation plus étendue, plus généralisée pouvait résoudre, en partie du moins, ces problèmes.

b) Influence sur les structures de communications

La statistique, étant un langage, a "transformé le dialogue", non seulement entre collaborateurs, ou entre personnes de rangs hiérarchiques différents, mais aussi entre les établissements du groupe.

Une des premières conséquences de l'apprentissage de cette nouvelle aptitude est que, lorsqu'on parle le même langage, on s'entend.

Témoignage : "Les statistiques peuvent rapprocher les intellectuels et les manuels : ceux-ci sont sur le tas, mais ne se prennent pas pour des imbéciles. Si l'ingénieur me montre que j'ai triché, si par les calculs il me montre qu'on va plus loin que par l'expérience, je l'admire. S'il prouve qu'il est capable de faire quelque chose, cela nous rapproche".

Et ce besoin de rapprochement, ce besoin de communication s'est effectivement fait sentir. Voulant se valoriser, entrer en contact, de nombreux ouvriers se sont intéressés à la statistique. Grâce à la statistique, on pouvait revaloriser sa fonction. Cela a été tellement bien senti que, finalement, les services commerciaux ont voulu de tels cours, alors qu'objectivement ils n'en avaient pas besoin. (Le problème a été résolu par une autre formation utile et valorisante : l'informatique). Car, parler le langage d'autrui, c'est se rapprocher de lui, c'est un peu participer à son statut.

c) Influence sur les structures de commandement

Introduisant la notion de loi, on introduit du même coup une nouvelle méthode de contrôle : les tableaux présentés sous une autre forme permettent, grâce à la notion d'intervalle de tolérance, de distinguer rapidement ce qui est normal de ce qui ne l'est pas. Les discussions vaines sont abrégées. Le temps des rapports est divisé par cinq (dit Caspar).

De même, on ne traite plus seulement le présent ou le passé, mais on peut, dit un cadre, aller au-devant des besoins et des problèmes. Mais le plus important de notre point de vue, la pratique du commandement est transformée.

Toutes les notions impliquées par la statistique (risque, probabilité) sont de nature à développer une certaine forme de libéralisme dans les échanges, peut-être grâce aux demandes, aux pressions qui sont faites par les différents groupes de l'entreprise.

* * *

Quelle conclusion tirer de cette analyse ? Elle se situe d'abord au niveau du changement. La formation est une technique de changement qui remet en cause certains modes de faire et, parfois, implique et réussit (comme c'est le cas dans l'exemple analysé) des changements structurels.

Un nouveau mode de penser a été introduit dans l'entreprise étudiée qui ne s'est pas simplement traduit par des modifications de comportements individuels, mais par des changements profonds au sein de l'entreprise même. Les variables psycho-sociales de l'entreprise en ont été affectées. Les groupes ont développé diverses stratégies pour se situer par rapport à la nouveauté. Mais la nature et la qualité de l'intervention du CUCES ont permis un progrès objectif de

l'entreprise, dans la mesure où la "dépersonnalisation" des phénomènes a pu conduire à une parole plus libre, à une vision plus globale des phénomènes, à une gestion plus systématique et à un commandement plus "libéral" - gage d'un rapprochement des individus. Par ailleurs, des postes ont été rendus plus intéressants.

Cette expérience a également soulevé des résistances. Il est vain de le nier. Mais est-il possible d'innover sans cela ? Il peut même y avoir conflit. Le tout est de ne pas l'étouffer, mais de le prendre en compte, de le comprendre, de l'admettre et de chercher à le dépasser. L'innovation fondamentale n'est-elle pas toujours issue de l'inadéquation fondamentale ?

La formation est souvent liée à un ensemble de stratégies des groupes. L'expérience du CU CES est un exemple qui aboutit à une transformation positive. Mais les stratégies peuvent se résoudre moins bien et la formation ne pas aboutir. C'est peut-être le cas quand on ne considère la formation que comme un phénomène strictement individuel, refusant toutes les implications groupales ou institutionnelles.

B) Une expérience de formation de la maîtrise, rapportée par Meigniez (24*)

Il s'agit d'une entreprise où règnent une insécurité psychologique et une apathie certaines. Par ailleurs,

la direction est inquiète économiquement et pratique une politique de repli : bas salaires (main-d'œuvre âgée et sous-qualifiée). Mais elle a de la difficulté à assumer cette politique et ne prend pas les mesures qui lui permettraient d'utiliser au mieux cette main-d'œuvre. Au contraire, elle la dévalorise, de haut en bas "... les cadres sont perçus comme des contremaîtres supérieurs, les agents de maîtrise comme appartenant encore à la classe ouvrière; quant aux ouvriers, aucun n'a la compétence potentielle pour être promu. Parallèlement, d'une façon cohérente, la direction se substitue à ses subordonnés directs en leur affirmant ainsi ouvertement le faible degré d'estime qu'elle leur porte".

La direction crée le court-circuit et, par cela, rend les postes des cadres difficilement "habitables". Dès lors, et par voie de conséquences, ces cadres apparaissent comme étant dépourvus de qualités.

Si la direction court-circuite les cadres auprès des contremaîtres, les premiers court-circuiteront les contremaîtres auprès des ouvriers. La boucle est fermée : un climat défavorable s'instaure entre cadres et contremaîtres, les premiers reprochant par exemple aux seconds "d'être l'occasion que la direction choisit pour les déprécier".

Dans un tel "climat de jugement dépréciatif, dit Meigniez, chacun est seul et chacun craint l'autre". Dès lors, on rêve d'un fonctionnement idéal et peut-être irréaliste. Il s'agit de références "réactionnelles".

Une formation "psycho-sociologique" de la maîtrise intervient (hors de l'entreprise). Quel a été son apport ?

Il semble qu'un sous-groupe de contremaîtres formés s'est créé. S'exprimer devient alors possible. Ces contremaîtres, isolés au départ, se sont constitués en groupes en constatant dans les discussions avec les autres que les difficultés qu'ils rencontrent personnellement sont aussi celles des autres. "Le champ de liberté des échanges s'est élargi considérablement : on sait, a priori, que si l'interlocuteur a suivi l'enseignement réservé aux agents de maîtrise, il vous comprendra". On est assuré ainsi d'être accepté par l'autre.

On a, dès lors, un groupe dans lequel "on peut puiser des forces" et combattre ainsi de manière efficace la dévalorisation produite de haut en bas, comme c'est décrit plus haut. Ce groupe devient, en outre, le lieu des échanges sur les difficultés quotidiennes. Ces difficultés peuvent alors être "dédramatisées", supportées par le groupe et non plus par des individus seuls, isolés.

Il y a tout lieu de croire que ces difficultés seront une fois prises en mains et qu'une mise au point avec les cadres devra aboutir à une transformation des structures du dialogue, de la collaboration, car on a assisté à un véritable développement personnel des contremaîtres qui a bien des chances de se poursuivre.

C) Une expérience en Suisse romande

Dans une formation psycho-sociale de deux jours (dirigée par l'un de nous), conduite avec une douzaine de jeunes cadres d'une entreprise, les phénomènes suivants ont émergé :

- a) Ces jeunes cadres, isolés dans l'entreprise, ne se connaissant guère que de nom et par entretiens téléphoniques, ont pris conscience de leur identité de groupe. Avec la formation, ils sont devenus solidaires;
- b) confrontant leurs problèmes, ils ont constaté qu'ils partageaient les mêmes problèmes;
- c) ils ont quitté le séminaire convaincus que ces nouvelles connaissances (a et b ci-dessus) faciliteraient le dialogue entre eux;
- d) ils ont constaté que la circulation de l'information n'était pas assez fluide dans l'entreprise, et ont mis au point, avec la direction un embryon de système d'information.

Des résistances de la direction ont empêché que l'expérience se poursuive avec d'autres groupes. On a invoqué des raisons de temps, de charges diverses dans la maison. Mais, il semble que le directeur a perçu confusément que la poursuite ou le développement de telles expériences aboutirait à certains changements, à certaines remises en cause.

L'expérience ci-dessus avait été précédée d'une série d'événements :

a) La direction nous avait demandé de "faire des cours de relations humaines" à environ 80 cadres moyens et subalternes.

Le directeur et ses proches collaborateurs s'étaient exclus de cette formation. Mais nous savions, par ailleurs, que des tensions existaient entre certains cadres et avec le directeur. Nous avions remarqué que les tensions entre cadres étaient certainement, en partie, dues à la compétition qui existait pour prendre la position d'éminence grise, voire de candidat à la succession.

b) Nous avons demandé au groupe de direction pourquoi il s'excluait. Il nous a été répondu que c'était un peu un oubli mais que, de toute façon, ces cadres supérieurs voulaient bien "suivre des

cours de relations humaines". Ils ont finalement décidé de "montrer l'exemple" et de suivre la première session (10 rencontres de 2 heures).

c) Nous nous sommes informés sur les "connaissances" de relations humaines de ces personnes et avons constaté que toutes avaient suivi des cours variés et nombreux. Ils avaient tous des "connaissances". Nous avons donc renoncé à "faire cours" et avons proposé aux participants de ce groupe de lire des textes qui rafraîchiraient leurs idées, afin qu'en séance, nous puissions discuter "concrètement"

-lorsque nous de leurs problèmes réels, après un commentaire des textes (si le besoin s'en faisait sentir). Il nous a été répondu que cela pouvait se faire.

d) Lors de la première séance, après quelques questions banales sur le texte lu, le silence s'établit, pesant. On attend manifestement que l'animateur prenne en charge lui-même la réduction de l'anxiété générée par le silence et peut-être par les causes du silence. Devant le refus de l'animateur (refus conforme au "contrat" moral expliqué sous c) qui préconise que le progrès dans la formation ne peut se faire que par la participation active des membres du groupe, le directeur s'impatiente, demande s'il fait peur, et un cadre de formation technique agresse l'animateur : "Vous devez admettre que nous, les techniciens, nous vous sommes infiniment supérieurs. Nous avons la science qui est sûre¹⁾, bien établie, qui peut être communiquée. Vous, vous n'avez rien de tel dans vos prétendues sciences humaines".

Lors d'une deuxième séance, le même climat s'instaure d'emblée. On ne cherche pas analyser, à comprendre le texte. On ne cherche pas à le faire expliquer par des phénomènes vécus. Que craint-on ? Le directeur "s'offre en pâture" à ses subordonnés. L'un d'entre eux en profite pour s'exprimer et dire

1) On jugera de l'ironie de ces propos quand on saura que cette personne est spécialiste du contrôle statistique, donc de la probabilité, donc de l'incertitude ...

Il est devenu "peureux, craintif" depuis quelques mois, qu'il n'a plus tellement la possibilité d'entrer en contact avec son directeur. Il voudrait pouvoir en parler, pour se libérer. Il dit : "Que s'est-il passé ? Essayons de résoudre notre problème". Le directeur répond : "Je n'ai jamais refusé le dialogue". Comme il est midi, la séance est interrompue. Elle ne reprendra jamais. Le directeur nous explique qu'il aurait voulu autre chose, de vrais cours. Par exemple, il faudrait examiner des cas concrets : quelle devrait être la couleur des murs pour que les ouvriers soient contents ...

Quelques semaines après cela, on nous commandait le séminaire pour jeunes cadres décrit plus haut.

* * *

Il est manifeste que, dans l'expérience décrite ci-dessus, la formation veut être banalisée. On veut vraiment que la formation donne des trucs qui permettent de changer, tout en faisant que tout soit comme avant. Dès que l'on voit que la formation peut devenir l'occasion d'un nouveau style de pensée devant aboutir à des changements structurels, on l'interrompt. Dans le cas des jeunes cadres, on renonce dès qu'on voit que la formation crée une conscience de groupe.

Dans l'expérience ci-dessus, le groupe de direction comprend très vite, mais confusément, ce que risque d'être l'impact de la formation aux relations humaines.

Le groupe sent et sait que les cours, les conférences lénifiantes ne servent plus à rien. Ils acceptent aussi notre proposition de ne pas "faire cours". Mais, dès qu'ils sont en situation, la nécessité de s'engager est telle qu'on en ressent immédiatement le danger, d'où la position de repli : on aurait voulu de vrais cours, peut-être afin de pouvoir transférer sur l'animateur sa propre culpabilité ...

La formation peut donc vraiment avoir des effets importants sur les structures d'une organisation qu'il est nécessaire de prendre en compte.

26.09.1968 * * * *

Il a été conduit, dans le cadre de notre groupe, deux études dans 2 entreprises moyennes suisses portant sur l'E des effets de la F. Nous résumons ici le rapport de ces deux études (études en cours de publication).

D. Evaluation de la formation dans la 1ère entreprise

La direction commerciale de cette entreprise de 1350 personnes est en pleine mutation. Les vendeurs, autrefois commerçants au sens strict du terme, doivent, à cause de certaines transformations des produits et de la structure des marchés, devenir des "technico-commerciaux". Par ailleurs, l'équipe de vente devant se développer, des techniciens et des ingénieurs sont engagés. Il se pose alors un problème

de langage commun. Enfin, le directeur commercial est nouveau et, quoique forte personnalité, il vient prendre sa fonction avec une idéologie nouvelle dans le service. Pour lui, il ne doit plus y avoir de barrières hiérarchiques dans le service. Tous les membres d'un service (70-80 personnes) doivent coopérer, former une équipe. Il est par ailleurs en rupture avec les méthodes et conceptions commerciales de son prédécesseur.

Il décide donc, en tenant compte des contraintes que nous venons d'énumérer, de donner une formation à ses collaborateurs. Cette formation doit être technique dans un premier temps. Elle a pour but :

- de créer un langage commun entre techniciens et non-techniciens;
- d'introduire les anciens commerçants aux réalités techniques qu'ils connaissent mal.

L'un de nous connaît cette entreprise pour y avoir été consultant quelques années auparavant. Nous avons été invité à suivre l'expérience. Nous avons procédé comme suit :

- a) Entretiens (2) de quatre heures avec le directeur (découvrir ses buts, son idéologie);
- b) Entretiens avec les formateurs (leurs objectifs, moyens, idéologie);
- c) Proposition d'un schéma d'interviews de collaborateurs portant sur :

- l'idée des interviewés face à la formation,
- l'opportunité de cette formation,
- la préparation de cette formation,
- si oui les attentes relatives à cette formation.

Il devait y avoir des interviews au début de la formation, et se répéter six mois après, soit après la

période de formation, dispensée de façon interne, par des spécialistes des produits, assistés, dans la préparation, de pédagogues;

et, tout l'entraînement, en particulier dans la formation,

- d) Discussion avec la direction et les formateurs de ces projets d'interviews;

e) Interviews et feed-back.

Il devait y avoir des interviews au début de la formation,

Consultations - Résultats

Il faut faire une analyse de ce qui a été fait.

- a) La phase d'entretiens avec la direction fait ressortir tout l'aspect volontariste et idéologique de la formation voulue.

L'idée d'un suivi, d'un follow-up de la formation est accueillie avec enthousiasme. On va enfin savoir où l'on va. Il est nécessaire de transformer les entreprises : c'est une question de survie. On ne progressera plus dans un système autoritaire.

- b) Au niveau des discussions avec les formateurs, l'idée d'une évaluation fait peur. "Du moment, nous dit-on, que nous avons formulé des objectifs, on peut s'en tenir là. Toute vérification est

superflue. On sait ce qu'on veut; on l'aura !"

Le suivi est finalement accepté à la suite d'une séance commune réunissant direction, formateurs et chercheurs. Les formateurs sont rassurés par la direction qui montre que, pour elle, leur statut n'est pas en cause.

c) Au moment de la présentation du projet de canevas d'entretien, on assiste à des résistances liées à la peur des mots. L'emploi de notion comme "rôle organisationnel, statut organigramme, hiérarchie" font peur.

On craint que la recherche

- 1) critique implicitement l'organisation interne du secteur commercial en introduisant le doute sur les nouvelles méthodes ou en suggérant un retour à un organigramme classique, qu'on essaie d'abolir;
- 2) suggère que des promotions seront possibles grâce à la formation en cours.

En fait, ces résistances sont de nature idéologique.

Quatre collaborateurs, plusieurs mois avant la formation, ont été, comme on nous le dit, "conditionnés". En fait, ils ont appris la nouvelle idéologie de la direction. Nous disons : ils l'ont apprise, car le dynamisme et la persuasion du nouveau directeur ont fait que son discours a été accepté, quasi sans discussion. D'autant plus que ce discours se présentait comme un moyen de résoudre la tension existant dans le département, tension liée à une certaine déqualification des anciens représentants

(passage au technico-commercial nécessaire), à l'arrivée d'ingénieurs et à l'incompréhension teintée d'hostilité des deux groupes. Tout ce qui précède ressort nettement des douze interviews préliminaires.

Une interview avec deux collègues est très édifiante.

Tous, anciens et nouveaux, ayant besoin de mieux s'intégrer, espèrent que cette formation les aidera à cela. Tout au plus, trouve-t-on des ingénieurs qui disent qu'ils vont assister aux cours par solidarité, mais que, pour eux, il n'y a rien à apprendre.

En fait, du côté de la direction et des formateurs, on assiste à un discours idéologique d'auto-justification et de bonne volonté.

Du côté des "formés", on assiste plutôt à un discours idéologique proche de la direction et à un espoir.

Après six mois, on constate

- une certaine confirmation de l'idéologie véhiculée.

Plusieurs incidents critiques rapportés montrent que des problèmes de collaborateurs, autrefois insolubles sans l'intervention de médiateurs (direction), sont résolus spontanément;

- un désir assez manifeste de participer à l'élaboration de la formation à venir, qu'on désire poursuivre; de même, le cas échéant, pour d'autres domaines techniques ou non.

* * *

E) Evaluation de la formation dans la 2ème entreprise

Il s'agit d'une entreprise fabriquant des produits industriels en continu. La direction de fabrication (nouvelle) constate que les contremaîtres sont de bons ouvriers promus, mais ne peuvent effectuer de manière autonome certains calculs élémentaires. Il faut leur préparer des abaques ou des tables de décision élémentaires. Dans les cas spéciaux, ces contremaîtres font appel aux chefs d'atelier.

Le directeur de fabrication estime que ces contremaîtres doivent être plus autonomes et décide qu'une quinzaine d'entre eux doivent apprendre un certain nombre d'éléments de calculs élémentaires. Un cours est mis en place.

Notre procédure d'enquête a été la même que pour la première entreprise. Nous constatons que

a) l'idéologie de la direction, très affirmée, est que les contremaîtres doivent savoir effectuer un certain nombre de calculs élémentaires;

b) cette idéologie leur est communiquée en une séance conduite "tambour battant";

c) qu'en fait, rien n'est transféré à la situation de travail.

Nous poussons alors l'investigation plus loin et constatons, après une réunion avec le directeur, un chef d'atelier et un contremaître de haut niveau, que la formation proposée est logiquement réaliste. Dès lors, comment

expliquer le refus du transfert ?

Retournant vers les contremaîtres, nous leur demandons de tenir la liste de leurs activités de contact pendant plusieurs demi-journées. Ce fut un travail astreignant car, en moyenne, chaque contremaître a un contact toutes les sept minutes. Ces contacts sont extrêmement variés et les 9/10 ont lieu avec les subordonnés. Les sujets sont :

- problèmes personnels,
- demandes de congé,
- demandes de renseignements sur les politiques de l'entreprise,
- réglage de machines,
- travail à faire,
- ordre des opérations, etc.

Dès lors, le principal problème des contremaîtres est double :

- surcharge dans les contacts,
- problèmes d'organisation de leur travail.

A cela, il faudrait ajouter qu'il existe un problème d'organisation des postes des ouvriers et un problème de formation de ces mêmes ouvriers, qui ont des postes très parcellaires et peu d'autonomie.

Dès lors, et dans ces conditions, une formation envisagée unilatéralement et sur la base d'une analyse logique seulement, ne correspondant pas à un problème et à une idéologie partagée, ne pouvait avoir de succès.

* * *

F) Nous voudrions, en conclusion de ces expériences, noter certaines remarques qui s'en dégagent :

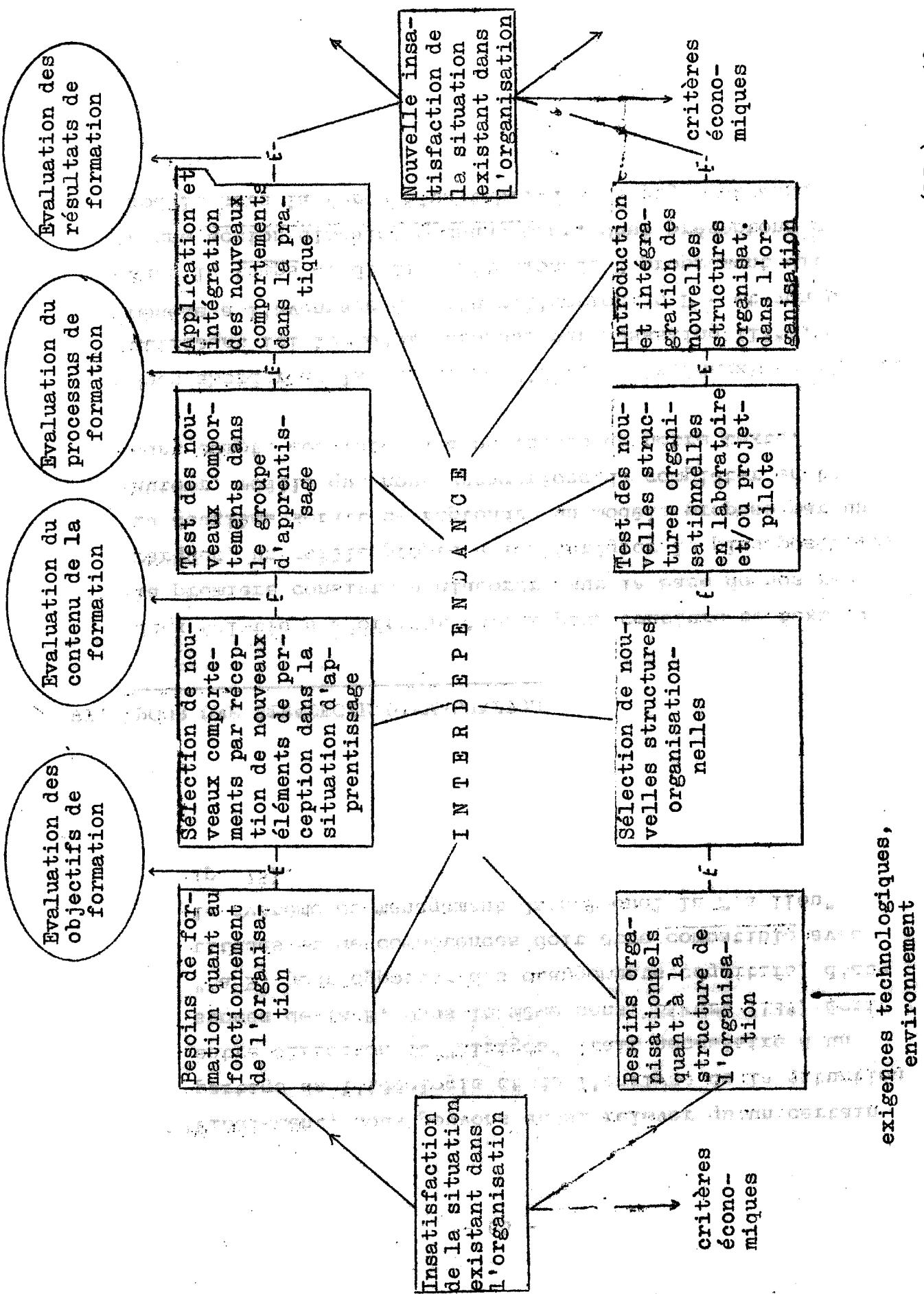
- Il existe certaines F qui, peut-être plus que d'autres, débordent sur des modifications non prévues initialement. Ainsi, dans l'expérience de F aux statistiques - F technique - ce n'est pas seulement des connaissances techniques qui ont été transférées. Derrière elles se profile tout un nouveau système de gestion dans lequel les structures des activités, des communications et du commandement sont conçues différemment.
- Nous avons vu pratiquement l'utilité d'étendre la F aux supérieurs et subordonnés des participants, de manière à ce que chacun puisse connaître les objectifs et possibilités d'un nouveau système de travail. Ce point, présenté par Meigniez, avait déjà été soulevé dans le chapitre précédent.
- Nous avons constaté qu'une F peut créer une conscience de groupe parmi les participants à un cours et que ce groupe pouvait devenir le support pour une action future des participants.

- Finalement, nous pouvons aussi relever qu'un certain partage de l'idéologie et de l'analyse de la situation entre direction et "dirigés" était nécessaire à un succès de la F. Dans le même sens, Likert (18*) écrit : "La F, pour apporter des changements cognitifs, d'attitudes et de compétences doit être compatible avec le système de management dans lequel la F a lieu" (p. 75).

VI. POUR UNE STRATEGIE D'EVALUATION

Deux solutions s'offrent à nous pour conclure ce texte : la première consiste à élaborer, sur la base de nos remarques, un modèle propre à les intégrer le plus possible; la deuxième serait de reprendre un modèle proposé par un auteur, modèle que nous essayerions de compléter en tenant compte des informations issues de notre texte.

Nous aborderons la stratégie d'E par cette deuxième méthode, utilisant ici le modèle proposé par Hesseling (13*). Ce modèle a l'avantage de situer l'action de F - et son E - dans le temps et de lier l'action de F proprement dite à une action globale de changement. Nous présentons ce modèle sous la forme d'un tableau à la page suivante.



Deux parties apparaissent dans ce tableau : la partie supérieure que Hesselink appelle "the working of the organization", la partie inférieure, nommée "the structure of the organization". La première comprend "les relations sociales, attitudes et comportements"; la seconde, "les relations les plus stables et formelles entre les fonctions et les unités de travail". "La division du travail est basée en partie sur le déroulement du travail et les exigences technologiques, en partie sur des conventions interpersonnelles ou sur des raisons historiques.

Dans l'industrie capitaliste, l'efficacité des deux aspects (working and structure) est mesurée par des critères économiques" (p. 43). Cette remarque explique la présence des seuls "critères économiques" dans le tableau (sous la première case).

Le premier élément qui se dégage est l'interdépendance de toutes les cases. "Nous ne disons pas que les deux dimensions (working and structure) sont synchronisées, mais seulement que la F et l'action organisationnelle sont interdépendantes. Le comportement dans un système socio-technique est largement restreint, et le succès d'une F est dépendant de quelques actions organisationnelles, dans la limite des technologies disponibles".

Ainsi, pour Hesselink, il faut d'emblée prendre en compte les données structurelles de l'entreprise, les analyser pour examiner si ces structures ne sont pas en opposition avec la F que l'on cherche à introduire et déterminer si ces structures fournissent à cette F un support adéquat; le cas échéant, il faut prévoir des actions organisationnelles en parallèle avec l'action de F pour faciliter l'implantation du changement désiré.

Hesseling voit encore "l'insatisfaction comme la résultante de toutes les forces internes et externes agissant sur le système socio-technique de l'entreprise." Ce système doit s'adapter aux nombreux changements provenant de l'environnement (+ exigences technologiques) ou de l'intérieur. Chaque changement dans l'une des parties du système a des répercussions sur les autres" (p. 43). Cette dernière remarque est très importante : elle montre la dynamique du système. Ainsi, pendant le cours d'une F, l'entreprise vit, évolue, certaines cases peuvent donc être modifiées, ce qui conduira à un déséquilibre auquel la F devra peut-être répondre, ce qui l'amène à revoir ses objectifs, pendant le cours de F lui-même. D'autre part, le système présenté est ouvert, la case de départ se retrouvant à l'arrivée (pas tout-à-fait la même qu'au départ, bien sûr), mais générant un processus semblable.

Mentionnons aussi qu'il existe dans la partie "structure" du tableau, des E. Celles-ci portent sur l'analyse des structures de l'entreprise et sur leurs modifications.

L'objet de la présente étude ne porte pas sur elles, mais sur celles mises en place dans le système "working".

Nous allons donc maintenant nous centrer sur les quatre cases ovales représentant les quatre temps de l'E de la F.

1. Evaluation des objectifs de formation

La première case supérieure concerne les besoins de F quant au fonctionnement de l'organisation. On peut donc tout d'abord se demander, dans cette E, comment ces besoins sont

apparus, c'est-à-dire quelle technique a permis leur émergence : par exemple, ces besoins sont-ils l'expression d'un chef auquel une F semble utile pour remédier à tel ou tel manque ?

La deuxième question relative à cette E se situe au niveau de la négociation. Nous n'avons pas encore, jusqu'ici, développé cette notion qui, néanmoins, nous paraît capitale. En effet, les expériences que nous avons pu mener ont démontré l'importance de cette phase de la F. Pour négocier, il faut tout d'abord être informé. Ainsi, si nous prenons un groupe de personnes et les plaçons en situation de F sans les avoir informées sur, entre autres, le but poursuivi, ces personnes ne vont peut-être pas faire le lien entre ce qui est dit dans la salle de cours et leur pratique professionnelle. Mais une bonne information ne suffit pas. Elle doit conduire à une négociation dans la mesure même où, si l'information porte sur la manière dont les besoins ont été détectés et sur l'analyse de la situation actuelle dans laquelle les futurs formés vivent quotidiennement, les participants ont leur mot à dire. Ils vont donc entrer dans une phase de discussion, de négociation : la situation telle qu'elle est analysée correspond-elle à celle qu'ils vivent ? Ainsi, ils pourront participer à la détermination des objectifs de F. Pourtant, ayant participé, ils seront impliqués dans l'atteinte de ces objectifs. En fait, c'est au niveau de cette négociation qu'intervient généralement le partage de l'idéologie, - dont nous parlions à propos d'une expérience du chapitre IV - et son éventuelle remise en cause.

Après cette analyse, on peut alors se poser la question de savoir si l'expression de ces besoins a bien été transcrise dans les objectifs assignés à la F et ce à un niveau correctement situé.

Cette E permet encore de sélectionner ou de construire les instruments qui permettront d'évaluer, une fois le cours terminé, si les objectifs ont été atteints ou non (4ème temps de l'E).

2. Evaluation du contenu de la formation

Dans un deuxième temps, on s'intéresse à la matière du cours. Cette E doit permettre de répondre aux questions suivantes :

- le choix de la matière est-il adéquat ?
- le contenu est-il suffisant pour atteindre les objectifs fixés ?
- les liens avec les situations concrètes que vivent les participants sont-ils évidents (problème de la dialectique théorie-pratique) ?
- le contenu est-il adapté au niveau des participants ?

3. Evaluation du processus de formation

On touche ici à la dynamique du cours, à l'activité de l'animateur, aux diverses relations qui ont été présentes pendant le cours, à l'image du cours que les participants véhiculent.

C'est aussi cette E qui permet une analyse des manques apparus en cours de F. En effet, nous avons souvent remarqué

qu'une F donnée fait surgir d'autres manques, qui pourraient être ultérieurement comblés par une F adéquate.

C'est cette E qui permettra peut-être d'expliquer les effets de la F évalués dans le 4ème temps.

4. Evaluation des résultats de formation

Cette dernière E est capitale. En fait, c'est la seule qui généralement intéresse les dirigeants. Cela se résume à la question : tel objectif avait été fixé, est-il maintenant atteint ? Cette question suppose que l'objectif ait été correctement fixé. On utilise ici les instruments sélectionnés ou élaborés dans la première phase de l'E. Suivant le niveau des objectifs, on procède à l'E à la fin du cours de F, ou après un certain laps de temps pendant lequel les participants se sont retrouvés à leur place de travail.

Mais n'oublions pas aussi l'E du non prévu. Nous avons décrit un certain nombre de tels effets. Il convient d'en tenir compte lors de cette E.

* * *

La fonction humaine dans l'entreprise

Nous avons vu, tout au long de ce texte, qu'il était impossible d'étudier l'E sans faire référence à la presque totalité du processus de F, processus dont elle est l'une des composantes. Nous voudrions conclure ici par une réflexion portant sur le choix devant lequel toute entreprise est placée, et qui répond à la question : comment, à quelles fins, utiliser la F ?

Nous voyons deux utilisations possibles : tout d'abord, la F peut être considérée comme un outil de gestion du personnel. Par la F, l'entreprise pourra compenser, par exemple, le manque de personnel formé qu'offre le marché du travail, ou encore permettre une promotion essentiellement interne. C'est donc dans la détermination d'une politique de gestion du personnel que l'importance et les buts de la F vont être fixés. Ensuite, la F peut être aussi un outil de management, c'est-à-dire un outil qui permette la réalisation d'une politique générale. La F est conçue alors comme un moyen de faire partager aux autres - de leurs imposer ? - une nouvelle politique managériale, par exemple.

Il est important de tenir compte de ces objectifs généraux, car ces derniers peuvent influencer grandement l'E à mettre en place.

VII. BIBLIOGRAPHIE

1. ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY Palo Alto, Californie, 1966 et ss.
2. ARDOINO, J. Propos actuels sur l'éducation, Gauthier-Villars, Paris, 1971
3. ARDOINO, J. Management ou commandement, Fayard-Mame, Paris, 1970
- 3bis B.I.T. L'animation rurale dans les pays d'Afrique francophone, in CIRF, 1971, 10
4. BLOOM et Al Taxonomy of educational objectives : cognitive domain, D. Mc Kay, New-York, 1966
5. BULLE-LARESCHE, Simone Evaluation de la formation, doc. non publié, Institut de Psychologie de Neuchâtel, 1973
6. CASPAR P. Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise, CUCES, Ed. d'Organisation, Paris, 1970
7. CHANCEREL J.L., ROUSSON M., DEBETAZ P.A., SIPITANOU ATHINA : Les besoins en formation des adultes - les méthodes d'identification, Conseil de l'Europe, Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1975
8. EDUCATION PERMANENTE Revue éditée par l'INFA En particulier le No 9, 1971

9. FOURNIER J.P. Rapport sur la formation dans une organisation, doc. non publié, Institut de Psychologie de Neuchâtel, 1975
10. GELARDI L. Addestramento e formazione del personale per lo sviluppo del factore umano e dell' impresa, thèse de l'Université de Torino, 1974
11. GRETTLER A. et Al La Suisse au-devant de l'éducation permanente, Greti, Lausanne, 1970
12. GUIGOU J. Critique des systèmes de formation, Ed. Anthropos, Paris, 1972
13. HESSELING P. Strategy of evaluation research, Van Gorcum, Pays-Bas, 1966
14. JARDILLIER P. Gestion prévisionnelle du personnel, PUF, Paris, 1972
15. LAPOINTE G. et Al L'expérience TEVEC, Québec, 10 fascicules, 1968 - 1971 : dont rapport No 8
16. Synthèse des recommandations tirées de l'expérience TEVEC, indications pour les systèmes multi-média d'éducation des adultes
17. LESNE M. et de MONTLIBERT C. Formation et analyse sociologique du travail, CERÉQ, La Documentation Française, Paris, 1972
18. LIKERT R. The human organization, Mc Graw Hill, New-York, 1967
19. LIKERT R. Le gouvernement participatif de l'entreprise, Gauthier-Villars, Paris, 1974

20. MEIGNANT A.

L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles, Mouton, Paris, 1972

21. MEIGNIEZ et Al Eléments pour une évaluation des résultats de formation du personnel d'encadrement, in Revue Psychologie Française, Paris, VII, 3, p. 201-208

22. MEIGNIEZ et Al Bibliographie concernant l'évaluation des résultats de la formation appliquée au personnel d'encadrement, AFAP, 1960

23. MEIGNIEZ et Al Commentaire de la bibliographie, AFAP, 1960

24. MEIGNIEZ et Al

Evaluation des résultats d'une formation d'agents de maîtrise, AFAP, 7 fascicules, 1966

25. MEIGNIEZ R.

Les techniques d'E de la F du personnel d'encadrement, OCDE, Paris, 1963

26. PAUGAM B.

Une expérience d'information professionnelle : la Radio, Promotion Armées, Centre d'Etudes Psychotechniques Albert Burloud, Université de Rennes, 1969

27. PELLETIER E.

La notion d'évaluation, in Education Permanente, 1971, 9, 5-19

28. REY A.

Connaissance de l'individu par les tests, Dessart, Bruxelles, 1963

29. ROUSSON M. et FOURNIER J.P.

Evaluation de la formation, Institut de Psychologie de Neuchâtel, rapport interne, 1974

30. ROUSSON M., DEBETAZ P.A., FOURNIER J.P., ROTHENHAUSLER Caroline
L'évaluation des effets de la formation dans les organisations,
Cahiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, No 4 - 5, 1975

31. Divers

SESAME - Les adultes à l'école,

Ministère de l'éducation du Québec, 1961

32. Divers

La formation permanente : idée neuve ?

Idée fausse ? Revue Esprit. Paris,

10, octobre 1974.