

*Michel Rousson et
Gilbert Boudineau*

**L'ETUDE DES BESOINS DE FORMATION
REFLEXIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES**

Travail effectué avec l'aide de la SODERAP

Dossiers de psychologie, août 1977

L'ETUDE DES BESOINS DE FORMATION

REFLEXIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Michel Rousson et Gilbert Boudineau

PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE 1 - DE LA NOTION DE BESOIN¹⁾

Qu'est-ce qu'un besoin ? Une réponse simple n'est pas possible, d'autant plus que ce terme s'applique à des variables intervenant dans divers champs de la réalité psychologique, économique et sociale. On parle des besoins de l'économie, de l'entreprise, de l'individu... Le statut épistémologique de ce terme est encore à trouver.

Considérons l'individu. A ce niveau, certains parlent du besoin comme d'une composante de la personnalité, voire d'une "réalité" première. On est alors amené à proposer des listes de besoins. Bize (Dr), aux Journées de Chrétologie de 1968, relève qu'elles sont bien décevantes et variables. Ribot propose 12 besoins, Murray 41, Maslow 5, Alderfer 3, etc... Certains n'en acceptent qu'un dont seraient dérivés tous les autres.

Il s'agirait, certes, de besoins fondamentaux. Mais presque tous les auteurs rapportent implicitement ou explicitement plusieurs éléments de leurs listes à des réalités concrètes vécues. Ainsi en est-il du besoin (ou instinct) de combat de McDougall ou du besoin de relation de Alderfer. Le fait que l'on observe des individus cherchant des relations, conduit à l'inférence d'un besoin de relation.

Les soucis de cohérence et d'exhaustivité dans la recherche d'une compréhension du comportement humain peuvent alors conduire à des listes démesurées qui n'expliquent plus rien et ne font guère que décrire.

Si nous ne reconnaissons qu'une valeur relative aux listes de besoins fondamentaux, comment trouver des principes premiers explicatifs de la conduite humaine ? Le problème nous semble plutôt celui de la compréhension de la dynamique du besoin concret. C'est à partir de cette dynamique que nous proposerons une définition utile pour la recherche et la pratique psycho-sociales.

1) Ce chapitre est une adaptation d'un texte paru en 1975 dans les Dossiers de psychologie et au Conseil de l'Europe à Strasbourg. Voir bibliographie.

Considérons en particulier les besoins de formation d'une personne. Ils peuvent être multiples : apprendre l'anglais, l'informatique, les mécanismes des négociations entre partenaires sociaux, etc...

En aucun cas, ils ne peuvent être étudiés comme des besoins ancrés dans la personne. Il suffit de considérer la liste ci-dessus pour voir qu'ils sont élaborés et formulés dans un contexte social.

Relier un besoin de maîtriser l'anglais à un besoin plus fondamental de réalisation ne nous apprend rien.

En fait, c'est dans un milieu complexe que les besoins concrets (de formation ou autres) apparaissent. C'est ce mécanisme d'émergence que nous allons tenter de décrire.

Fouilhé, dans sa Psychologie commerciale a réagi à la conception statique du besoin exprimée plus haut en parlant à deux niveaux. D'une part (il n'est pas le seul à le faire) il traite des besoins comme d'une hypothèse (ils ne sont pas directement observés ou observables, mais inférés, supposés ; ils ne sont utiles que comme variables intermédiaires, quand le comportement ne peut être, par exemple, expliqué par un schéma behavioriste, parce que beaucoup trop élaboré, intervenant au sein d'une situation complexe). D'autre part, le besoin ne peut être, dit Fouilhé, séparé du but poursuivi par le sujet. En effet, toute conduite a un sens, une direction. Elle est aussi recherche de quelque chose, dans un milieu extérieur (physique, social, politique) qui ne laisse pas à l'homme n'importe quelle liberté pour subvenir à ses besoins.

Dès lors, la conduite d'un sujet est "à tout instant, modelée par ces degrés de liberté que lui laisse ce champ des possibles : elle est donc à la fois un compromis entre des ambitions souvent antinomiques mais aussi un compromis entre ce qu'elle désire et ce qu'elle pense obtenir. Besoins et buts sont donc indissociables les uns des autres et la conduite de l'homme, dans tous ses moments, des plus critiques aux plus quotidiens, vise le plus souvent un double objet : réduire des tensions et atteindre un but" (voir pp. 25-26). Ceci, il faut s'empresser de le relever, n'implique pas nécessairement un modèle homéostatique (rétablissement d'équilibre). La tension peut correspondre à la recherche d'un "déséquilibre" à peine un équilibre est-il établi.

Albou, dans un sens proche, examinant le besoin du point de vue économique, lors d'une communication aux Journées de Chréiologie de Genève (1973), utilise la notion de besoin comme produit de "la relation de l'homme au monde, vécue sous la modalité du changement..."

Il serait possible de proposer d'autres vues que celle de Fouilhé ou d'Albou. Toutefois, ces deux auteurs expriment bien une tendance de la psychologie moderne à ancrer la recherche dans le jeu des forces sociales.

En partant de ces deux auteurs, il nous semble possible de proposer la définition provisoire suivante du besoin : le besoin peut être considéré comme l'expression d'un projet (réaliste ou non ; explicite ou implicite) d'un agent social (individuel ou collectif) par rapport à une nécessité née de la relation de l'agent au champ social. Ce projet peut être onéreux et en contradiction avec d'autres projets.

Examinons quelques points et implications de cette définition. Considérons la notion de projet tout d'abord. Ce qui est dans le langage "vulgaire" des formateurs, des psychologues, des sociologues, appelé "besoin" correspond souvent à une réalité, à un fait, à un événement concret (par exemple, Chombart-de-Lauwe parle du besoin d'un meilleur logement) qui indique, implicitement ou explicitement, que le sujet qui l'exprime le fait par rapport à un but à atteindre, immédiatement ou à terme. Ce but peut être réaliste ou du domaine du rêve, concret ou abstrait, etc...

Le besoin est donc une expression du projet (le besoin d'un meilleur appartement peut correspondre au projet de mieux recevoir ses amis). Le terme projet (et donc celui de besoin) implique donc la notion de problème à résoudre.

C'est un agent social qui a ce projet. L'individu se définit par rapport à la société. Mais plus précisément, il a des cadres de référence à son groupe d'appartenance (intégration) ou par rapport à un autre groupe, extérieur à celui auquel il appartient et qui le définit. C'est le groupe de référence (aspiration). Mais la réalité n'est pas aussi simple que ça. Tout sujet individuel vit par certains aspects dans son groupe d'appartenance, et par certains autres dans un ou plusieurs groupes de référence. Il vit donc, potentiellement, en tension entre l'intégration et l'aspiration.

L'agent social peut également être un sujet collectif. Toute organisation a des projets divers : se maintenir, préserver son administration, se diversifier, augmenter ses ressources, etc.

Ces objectifs généraux sont concrétisés dans des programmes qui expriment, en fait, une hiérarchie de projets partiels conduisant au projet final. On pourra dire qu'une entreprise a besoin de diversification afin de se maintenir et, pour cela, elle a besoin de collaborateurs qualifiés qu'elle a besoin de former, etc. On pourra donc parler, par exemple, d'un besoin de formation de cadres en informatique. Pour un sujet collectif, se pose la question de savoir qui exprime le ou les besoins de l'organisation. La hiérarchie ?

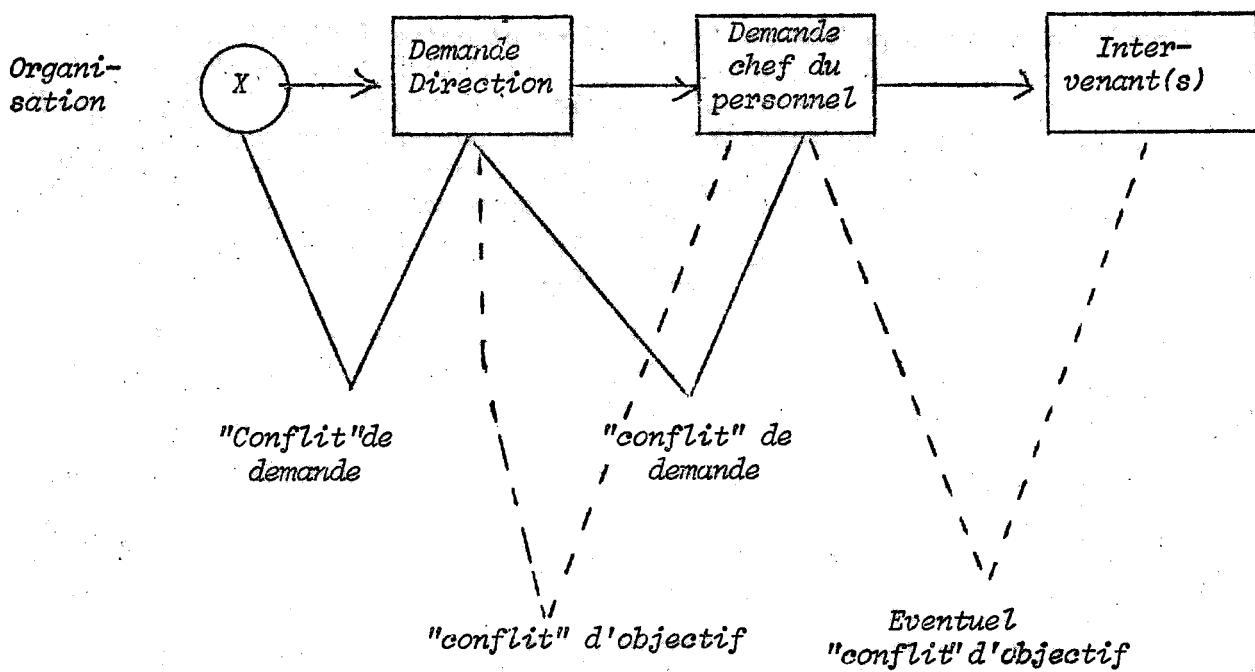
Mais cette hiérarchie n'est pas unitaire. Elle est faite d'individus ayant chacun leurs propres besoins. Il y a en plus les "besoins", disons les points de vue, de ceux qui ne sont pas de la hiérarchie.

La définition des besoins de l'agent collectif ne peut se faire qu'en tension, comme nous le montrons ci-dessous :

Les paragraphes qui suivent sont tirés d'un texte de Fournier, Rousson et coll., paru en 1975 dans les Cahiers de psychologie. Traitant de l'intervention, cet écrit se terminait ainsi :

"Pour mieux comprendre la problématique de l'intervention, il faut encore faire une analyse du ou des porte-paroles.

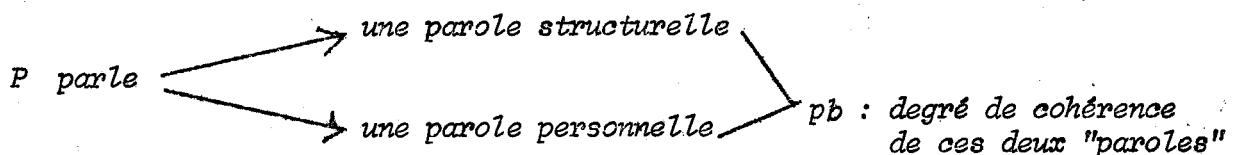
Considérons le schéma suivant :



Qui parle à l'intervenant ?

Nous avons imaginé, pour le schéma ci-dessus, qu'une direction parle pour l'organisation au chef du personnel qui fait une demande à un intervenant.

La direction (P_1) parle en fonction de sa stratégie et de sa situation dans la structure. Le chef du personnel (P_2) parle en fonction de sa situation par rapport à P_1 , de sa situation par rapport à la structure en général et par rapport à sa stratégie. L'intervenant (S.I.) parle en fonction de son système théorique et de son idéologie*)



Le problème n'est-il pas, au niveau de l'analyse de déchiffrer, de mettre à jour la nature complexe de la parole ? Et plus loin, de rendre explicite ces deux aspects de la parole (même s'ils sont contradictoires) afin d'aboutir à une action cohérente ? Et la référence commune à P_1 , P_2 P_n ne serait-elle pas la réalité de l'organisation par rapport au problème posé ?" (pp. 22-23).

Il nous semble que les schémas ci-dessus pourraient être généralisés et montrer comment les porte-paroles de l'organisation s'articulent les uns par rapport aux autres.

*) On pourrait ajouter et de ses rapports à l'argent et au marché de l'intervention.

Le rapport que nous faisons à la nécessité perçue dans le champ social n'implique pas que nous négligions les aspects internes à l'agent. Pour l'agent individuel, nous admettons fort bien qu'il peut vivre des déséquilibres, des tensions (de nature homéostatique ou non). Mais ces tensions ne nous semblent être qu'un champ de forces s'exprimant dans un contexte social. Telle personne désirant, pour reprendre l'exemple de Fouilhé, cuisiner un riz à la créole le fera parce qu'elle a faim, que sa famille a faim, que les DUPONT viennent dîner (c'est un plat difficile), parce que le riz n'est pas cher ce mois-ci, etc... Diverses forces sociales agissent sur la personne en question : montrer aux Dupont (sans quoi je perdrais ma réputation) que je sais cuisiner, en limitant mes frais, mais en faisant quelque chose de relativement rare (la qualité de la vie ...).

De même, un agent collectif, peut devoir résoudre des problèmes internes. Telle entreprise peut avoir besoin de former ses contremaires parce que la société a évolué et que l'ancien style de commandement n'est plus admis. Le projet de formation (donc le besoin) naît d'une tension interne liée à, causée par une nécessité sociale.

Le projet de l'agent social peut être réaliste ou non. Il sera réaliste s'il permet de mettre en œuvre des mesures permettant de l'atteindre dans un temps normal ou si l'agent peut établir et réaliser des paliers le conduisant à la réalisation du projet. Il ne sera pas réaliste si l'agent ne se contente que de rêver son projet. Ceci ne signifie pas que le projet, donc le besoin, n'existe pas. Il est d'un autre ordre. Cela ne signifie pas non plus que ces besoins n'ont pas d'importance sociale. Ils traduisent peut-être les déséquilibres d'une société globale et peuvent conduire (peut-être, et à long terme) à une refonte de la hiérarchie des valeurs d'une société. Disons que ce sont des projets à très long terme.

Le projet est souvent coûteux. Il consiste en un investissement financier, temporel, psychologique. Il comporte également des risques.

Tout projet peut être en contradiction avec d'autres projets de l'agent lui-même ou avec ceux d'autres agents. Ce phénomène implique donc l'existence de tensions perpétuelles, donc de compromis. Mais tout compromis est provisoire. On pourra donc dire que la réalisation, la satisfaction d'un besoin implique un arbitrage, certaines renonciations, des négociations.

* * * *

Essayons d'illustrer les considérations ci-dessus en traitant des besoins de formation.

Prenons d'abord les besoins de formation des immigrés (en France).

Lambiotte rapporte les remarques que font des hommes et des femmes quand ils sont invités à commenter le problème de la formation :

- "Pourquoi elles ne nous expliquent pas comment c'est réellement dans leur pays ?"
- "La formation, c'est pour les hommes."
- "Je veux de la formation pour mieux gagner ma vie".

- "Je voudrais un métier qui me serve au pays".

- "Je voudrais comprendre ce que fait mon fils à l'école".

La formation et le besoin de formation est ici lié à des problèmes à résoudre et à des perspectives relatives à des aspirations. Penecau relève que ces mêmes immigrés ont des besoins d'insertion sociale, économique, de compréhension de l'environnement, de formation professionnelle.

La référence aux défis posés par le champ social est nette. Considérons maintenant le cas des autres travailleurs et cadres de l'industrie.

Dans une enquête rapportée par Michèle Durand, on relève

- a) que le travailleur envisage la formation surtout comme un moyen de promotion et/ou de développement ;
- b) que les cadres sont relativement nombreux à envisager la formation comme un moyen devant les aider à mieux faire leur travail ;
- c) que la pratique de la gestion des entreprises a une importance sur les comportements individuels en matière de formation ;
- d) que les horizons, les perspectives des individus jouent un rôle important. Les optimistes (ceux qui croient, entre autres, à la mobilité sociale) sont les plus enclins à participer à des actions de formation.

Il ressort de ce qui précède que la formation est vue comme un moyen de progression professionnelle, économique, sociale ; et cela d'autant plus que le champ social de l'agent favorise, valorise cette perception.

Mais se former, c'est participer, c'est investir, c'est donc coûteux. On en attend une "récompense".

Louis Oury (Les Prolos) montre bien l'instrumentalité de la formation et l'importance de la récompense attendue, quand il exprime sa déception de ne pouvoir exercer la nouvelle fonction à laquelle il s'est préparé pendant 5 ans.

Durand envisage encore le problème des travailleurs sous un autre angle. A ce propos, elle parle de la fierté créatrice du métier et de la résignation du travail à la chaîne. Elle cite Walker rapportant la peine des travailleurs à faire un travail sans qualité. Ici se profile l'ancienne image du professionnel qui vivait une qualité de vie plus grande grâce à l'entraide et à la liberté professionnelles, au prestige du travail bien fait. La formation, dans une phase primitive se faisait sur le tas, L'éclatement des tâches a créé des ruptures freinant la progression professionnelle. Le passage du statut d'O.S. à celui d'O.P. n'est guère possible que par une reconversion, un passage par l'école. Il n'y a pas continuité dans la vie de travail. La formation devient donc un moyen de progression ou d'assurer sa sécurité (maintien du statut). Maréchal et Baptiste ou Riquelure montrent bien cela à la suite d'une enquête sur les salariés face à la formation.

Ces auteurs trouvent que la formation continue est :

- un moyen d'exercer le métier aimé (corriger une erreur d'orientation),
- un moyen de prendre plus de responsabilités et d'initiatives, c'est-à-dire de rechercher un savoir-faire correspondant au métier de l'ouvrier qualifié,
- un moyen d'atteindre un emploi auquel se rattachent des avantages sociaux et
- une occasion d'apprendre à dominer son activité professionnelle (récupérer un peu de l'autonomie de l'ancien professionnel).

Certes, d'autres motivations existent (être mieux considérés par les siens, avoir un temps d'arrêt dans la vie professionnelle, entrer dans un univers semi-protégé, etc.), mais les points relevés ci-dessus correspondent, nous semble-t-il, à une aspiration, à une image-guide (sorte de représentation) socialement valorisée et valorisante pour celui qui y correspond. Le travailleur qui entre en formation estime un projet par rapport à un système de valorisations sociales.

Le travailleur qui fait de la formation pour se ménager un temps d'arrêt, le fait en utilisant un moyen socialement admis, voire honoré.

Durand (déjà cité) note que les travailleurs qui ne peuvent plus défendre leur métier et leur prestige directement sur le lieu de travail, ont tendance à s'orienter vers la défense de leur niveau de vie, plus exclusivement. Pour cela, la formation syndicale et économique deviendra instrumentale pour autant que le sujet puisse se percevoir comme leader ou participant complet à la vie syndicale. Autrement, ça risque d'être l'action revendicative pure, ou la résignation, ou la soumission, ou le rêve...

La formation ne peut donc être qu'un moyen d'atteindre un but. Ce moyen n'est qu'un moyen parmi d'autres. Il est choisi quand il apparaît comme le plus instrumental. Le besoin est donc la traduction de cette instrumentalité concrétisée dans un projet, projet découlant d'une situation de départ qu'il convient d'analyser.

L'agent individuel se trouve souvent en présence d'une entreprise, d'une administration, d'un groupement social auquel, par ailleurs, il appartient. A la base il a une formation. L'agent social collectif auquel il appartient a des besoins (des projets) ; la société industrielle présente des contraintes, mais aussi des possibilités. Une technologie existe, de même qu'un ou des projets sociaux. Il existe une certaine forme de division du travail. Une autre peut être envisagée, mais les contraintes demeurent ; des pressions contraires ou favorables existent. L'agent n'est donc pas seul. Et son projet va se déterminer à partir de la prise en compte de ces contraintes et possibilités (telles qu'il les perçoit).

Mais le projet ainsi constitué va l'être en raison d'une certaine organisation des perceptions du sujet : organisation qui n'est pas nécessairement celle des autres agents impliqués. Par ailleurs, le fait même que de nombreux sujets aient le même projet risque de rendre ce projet inopérant (engorgement). De fait, le besoin de formation peut bien correspondre à un projet d'un agent devant les défis que lui oppose le champ social. Mais la réalisation de ce projet implique une certaine procédure dont nous allons relever, ici, les grands traits.

Au niveau des organisations, on peut relever des besoins ou des projets exprimant des tensions internes relevant de la nature des échanges qu'a cet organisme avec le milieu plus vaste auquel il est intégré. Ces besoins sont exprimés par la hiérarchie. Ils ont tendance à se transformer en programmes. Ces programmes vont affecter des agents impliqués dans l'entreprise. Ces agents ont ou n'ont pas leurs propres besoins de formation, c'est-à-dire leurs projets. Ces projets peuvent être plus ou moins complets. Chaque projet, comme nous l'avons vu, implique une représentation de la situation. Ces représentations peuvent ne pas correspondre. Un troisième acteur peut encore avoir sa propre représentation : le ou les formateurs. Donc, trois points de vue doivent pouvoir se rencontrer. La rencontre de ces trois points de vue ne peut se faire que par

- a) l'étude mutuelle des représentations de chacun ;
- b) l'étude des conditions et projets économiques, techniques, sociaux et organisationnels dans lesquels l'action de formation peut intervenir et dans lesquels les besoins ou projets sont élaborés ;
- c) la prise en compte
 - de l'évolution des conditions ci-dessus
 - des désirs de changement impliqués par la représentation de chacun
 - des possibilités (champs de liberté) liées à la situation ;
- d) la recherche négociée d'un ou de plusieurs projets ;
- e) la recherche négociée des moyens de formation.

Les points d) et e) ci-dessus sont essentiels et interdépendants. En effet

- a) les moyens de formation figurabilisent l'objectif à atteindre. Tout moyen pédagogique comme tout moyen d'expression implique un certain niveau d'appréhension du problème à traiter ;
- b) la négociation est utile et nécessaire car seul un projet accepté, donc créé par les partenaires, peut recevoir un appui collectif et permettre un investissement personnel.

Nous ajoutons enfin que le feed-back ou évaluation de la formation s'impose, car le chemin parcouru en cours de formation doit être contrôlé afin que tout écart puisse être pris en compte. Cette évaluation sera d'autant plus valable qu'elle sera collective (ce qui ne signifie pas qu'elle n'est pas instrumentée). En ce sens, tout réajustement est une nouvelle négociation. Au terme de cette analyse, nous pouvons donc dire que le besoin concret de formation est l'expression d'un projet étudié, ajusté, négocié.

Cette négociation implique au moins trois niveaux (l'organisation, la formation, l'individu à former).

Le besoin à satisfaire est donc défini à partir d'une prise en compte des désirs des différents sujets et des conditions économiques, sociales, techniques et organisationnelles actuelles et prévisibles ou désirables dans une conjoncture sociale et politique particulière. Une étude des besoins procède donc d'une analyse des demandes.

* * * *

Au niveau plus global de la société, une analyse semblable peut être faite. Mais elle inclut une échelle de mobilité plus large. Les limites de l'organisation étant dépassées, on peut concevoir des contraintes moins étroites. Néanmoins, l'état de la société, à tous les niveaux, ne peut pas ne pas être pris en compte.

Opérationnellement, le besoin de formation ne peut être simplement constaté. Il est, au contraire, construit.

CHAPITRE 2 - LES SITUATIONS PSYCHO-SOCIOLOGIQUES ET LA RECHERCHE DES BESOINS.

Dans le chapitre 1, nous avons tenté de donner une définition du besoin. Nous nous sommes éloignés du psychologique pur pour nous plonger dans le sociologique et le psychosociologique. En fait, l'étude de l'émergence (ou mieux, la construction, l'élaboration) des besoins de formation nous semble être l'un des biens privilégiés de l'articulation psycho-sociologique, de la rencontre du psychique et du social (voir Doise).

Il convient maintenant de nous éloigner de l'exposé démonstratif du premier chapitre pour entrer dans le concret de la recherche du besoin.

L'épreuve de perte et la recherche du pouvoir.

Levinson utilise cette expression pour caractériser ce qui arrive à l'individu lorsque son environnement subit une modification qui rompt ses liens ou les restructure. Tout se passe comme si l'individu était orphelin de son environnement. Il doit se reconstruire une "famille".

L'épreuve de perte est une épreuve psychologique. Le sujet la subit ou l'assume (seul ou avec l'aide d'un tiers). Dans les deux cas, il y a un problème qui se pose à l'individu. Et, au niveau de l'individu, il y a d'abord et essentiellement ce problème et le besoin de le résoudre. Par quelle voie ? Seuls les objectifs que se fixe (ou que découvre progressivement) l'individu et les opportunités perçues dans le milieu vont peu à peu transformer le besoin de résoudre un problème en besoins concrets et spécifiques. C'est ainsi que, par exemple, le besoin d'une certaine formation peut émerger. Mais ce besoin n'est que dérivé. Il est par ailleurs contingent et surdéterminé (voir plus bas).

Considérons les travaux du Centre de Sociologie des Organisations (dirigé par Crozier) et plus particulièrement les écrits de Renaud Sainsaulieu. Rappelons que les recherches conduites par l'équipe en question insistent particulièrement sur le concept de pouvoir entre partenaires stratégiques (voir Crozier).

Le pouvoir est défini comme étant la possibilité d'exercer un contrôle sur une zone d'incertitude, de telle façon qu'il soit possible de bénéficier d'un rapport de force favorable.

Définissant l'organisation, Sainsaulieu écrit : "L'entreprise constitue un vaste ensemble où les éléments humains et matériels peuvent être considérés comme faisant partie d'un même système d'interdépendance, parce que les failles de l'organigramme, de la technologie ou de l'économie offrent à divers partenaires les moyens d'imposer leurs objectifs aux autres en négociant de façon informelle le contrôle qu'ils exercent sur la réponse aux imperfections de l'organisation" (p. 58).

La négociation informelle à laquelle Sainsaulieu fait allusion relève souvent du chantage, procédé par lequel s'établissent le plus souvent les relations de pouvoir au sein d'un groupe. Car, comme le dit Crozier (La Société bloquée), le pouvoir a toujours deux faces : la face noble (qui est en gros, le pouvoir établi, accepté, légitimé, toléré) et la face honteuse (qui est précisément le chantage par lequel on arrive au pouvoir établi).

De toute façon, ce qui nous importe ici, c'est qu'il peut être constaté, à un moment donné, un équilibre de pouvoir, donc un équilibre d'un système social quelconque. Mais cet équilibre peut être remis en question par divers événements. On pourrait même dire que la remise en cause d'un équilibre peut être anticipée. Dès lors, dans le système social considéré, des individus ou des groupes vont se sentir menacés. Un problème existera alors pour eux. Une stratégie compensatoire sera alors recherchée.

Prenons un exemple cité par Sainsaulieu (pp. 68-69).

Dans une entreprise électro-mécanique, on relève (en 1968) trois types de revendications émanant des cadres :

- apprendre l'électronique
- apprendre l'informatique
- obtenir une décentralisation des décisions et des laboratoires d'études.

La mise en perspective de ces demandes (en fonction des positions occupées dans l'organisation par les demandeurs) permet de découvrir ce qui suit :

- dans le département électro-mécanique, on réclame de la formation en électronique ;
- dans le département électronique, c'est la formation en informatique qui prime ;
- à l'informatique, on revendique la décentralisation.

Sainsaulieu commente ainsi les constatations ci-dessus :

"Cette étrange répartition s'explique largement par une lecture des conséquences du changement technique sur le pouvoir réel dans le système social. L'entreprise s'est longtemps développée et imposée par sa technicité en électro-mécanique. Nombre de techniciens y sont passés cadres, la direction vient de cette époque, ainsi que l'assiette financière générale. Mais voilà que l'électronique permet de développer de nouveaux produits et de prévoir l'avenir, tandis qu'une dernière vague du progrès technique, l'informatique, vient de toucher l'entreprise,

en lui ouvrant à long terme de fructueuses perspectives. Finalement, chaque groupe de cadres réclame des moyens d'asseoir son pouvoir, notamment par la formation. Les électro-mécaniciens autodidactes veulent devenir électroniciens et contrebalancer le pouvoir montant de ces derniers. Les électroniciens veulent absorber l'informatique à leur profit, tandis que les informaticiens cherchent à se protéger par la décentralisation et par l'isolement géographique. Ce qu'ils ont finalement obtenu, tandis que les électroniciens sont en train de coloniser la direction générale" (p.69).

Dans le cas cité, l'équilibre social (des pouvoirs) est remis en cause par l'irruption du progrès technique. Les différentes catégories de cadres ressentent ou anticipent une perte de pouvoir. Ils réagissent. Certains en demandant de la formation, d'autres des mesures organisationnelles (décentralisation).

Ce qui est valable pour les cadres l'est aussi pour d'autres catégories socio-professionnelles. Prenons encore un exemple chez Sainsaulieu. "Des O.S. soumis à des sessions de formation générale obtenues par le pouvoir syndical au détriment des cadres manifestent d'étonnantes demandes de rattrapage scolaire. Qu'est-ce qu'un chèque, l'électricité, le fonctionnement d'un moteur, l'ordinateur, la pesanteur et la course des étoiles, etc... Pour eux, la culture générale s'est arrêtée à l'étape enfantine, et leur chemin quotidien doit contourner tant de buissons impénétrables qu'il n'y a plus d'avancées possibles. Tout autre individu est un danger car, a priori, on croit qu'il en sait davantage. Et la demande de formation qui se lit dans de telles pratiques traduit une très forte volonté autodidacte, sans doute aiguisée par le contact avec les enfants et les jeunes plus scolarisés que leurs parents" (p.69).

Dans ce dernier cas, les O.S. vivent de multiples problèmes qu'ils essaient de résoudre. La formation, comme moyen, leur est certainement suggérée par le contact avec les jeunes. Ces derniers présentent, directement ou indirectement, la formation comme une opportunité offerte par le milieu.

La formation peut donc être perçue comme un moyen de répondre à une épreuve de perte, ou de manque dans le 2^e cas. Le besoin de formation se construit par rapport au(x) problème(s) ressenti(s).

Nous avons par ailleurs eu l'occasion (voir bibliographie) de montrer que la formation avait des effets sur le système social. Qui n'a pas constaté des rejets de personnes formées. Rejet par son groupe, mais aussi par ses relations au sein de son organisation : "Il ne faut pas qu'il s'imagine qu'il va tout diriger ici parce qu'il a passé trois semaines en stage...". C'est que la formation confère un pouvoir. Un nouveau pouvoir qui vient se greffer dans un système menace son équilibre. Selon la situation et les opportunités stratégiques, les différents éléments du système réagiront par le rejet, la demande de réorganisation, des revendications de formation, etc... ou par des combinaisons de différents moyens.

Que penser, dans ce cadre, des besoins de formation au commandement, aux relations humaines que formulent beaucoup de cadres ? C'est encore une revendication de pouvoir : être en mesure de dominer, de faire face aux difficiles problèmes des décisions en groupe, de la négociation ou du face à face. Comme le dirait Sainsaulieu, on est à la recherche d'une arme nouvelle dans "un jeu stratégique souvent complexe et blessant".

On pourra faire une analyse semblable lorsqu'une direction estime que les chefs d'atelier et les contremaîtres ont besoin d'une formation au commandement. Cette direction n'a-t-elle pas, à quelques nuances près, besoin de résoudre un problème par rapport à son propre pouvoir?

Les remarques ci-dessus montrent combien la formation est un enjeu dans la difficile équilibration des systèmes sociaux.

Ceci ne signifie pas qu'il n'y ait pas de besoins fondamentaux de formation. Telle personne peut désirer connaître la vie des abeilles (bien qu'-étant employé de banque) ou les processus de fabrication des cigares. Il s'agit là, certainement, de cette curiosité vue comme une caractéristique fondamentale des processus de motivation humaine. Mais ces besoins-là échappent, dans la plupart des cas, aux organisations économiques.

Besoins de formation hors contraintes.

Que se passe-t-il si l'on demande à des membres d'une organisation leurs besoins de formation alors qu'ils ne vivent pas de rupture d'équilibre dans leur organisation ? En principe, on ne devrait obtenir que peu de choses. Les listes de besoins obtenus sont souvent banales, tout au moins en ce qui concerne le travail et la vie dans l'organisation. On y retrouve ce qu'on a bien voulu y mettre et les stéréotypes "maisons" ressortis par complaisance ou par inertie à l'occasion de l'enquête. Il est toutefois possible (si la forme de l'enquête le permet) que le travailleur interrogé émette des demandes qui ne soient pas liées à l'entreprise qui l'emploie.

Pour un salarié, quels sont les usages possibles de la formation ? G. Egg, dans un article récent (p. 65), propose la classification que nous résumons ci-dessous :

1. Exercice d'un rôle social (consommateur, citoyen, père ou mère de famille, etc...)
2. Développement personnel (artistique, corporel, intellectuel (développement ou rattrapage scolaire))
3. Développement des ressources financières (préparation d'une promotion, d'un changement de métier, etc...)
4. Exercice d'un métier (nous ajouterions : ou d'un rôle productif quelconque) au sein d'une organisation (maîtrise de la fonction, évolution de cette fonction, etc...)
5. Reconversion (interne ou externe).

Les usages 4 et 5 concernent très directement l'entreprise et les besoins concrets relatifs à ces points émergeront lorsqu'un problème sera posé (voir plus haut). Les usages 1, 2 et 3 ne concernent pas ou ne concernent qu'indirectement l'entreprise, et les besoins qui en dépendent pourront apparaître lors d'une enquête "hors contraintes", dans le sens où nous avons défini cette notion plus haut. Pour cela deux conditions au moins sont nécessaires :

- la forme de l'enquête doit être telle qu'elle permette à l'enquêté de s'exprimer en tant que personne totale ;
- l'enquêté doit vivre un problème personnel de quelque importance dont la solution lui semble être plus ou moins liée à un thème propre au concept "formation".

Il ne faudrait cependant pas conclure que toute demande doit être prise "à la lettre". Plus haut, dans le chapitre 1 de ce texte, nous avons dit que le besoin de formation est "la traduction d'une instrumentalité concrétisée dans un projet, projet découlant d'une situation de départ qu'il convient d'analyser". L'expression du besoin naît d'une élaboration. Elle est une production. Pour en juger la valeur, il faut connaître les conditions de la production et la situation de départ. La compréhension d'une demande implique qu'à partir de l'expression de la demande manifeste, on remonte la filière*).

Nous pouvons illustrer ce qui précède par le cas suivant. Il y a plusieurs années, l'un de nous avait été chargé d'une enquête sur les besoins en formation permanente de la population d'une localité de Suisse romande. Dans une première phase de l'enquête un questionnaire simple a été complété par une cinquantaine d'ouvriers et ouvrières de quelques entreprises de la place. A la réception des formulaires remplis, on a constaté que les demandes formulées étaient assez banales (langues, mathématiques modernes, etc..., toutes choses prodiguées par une école-club, l'école des parents ou d'autres institutions). Nous avons cependant été frappés par le fait que plusieurs ouvrières non qualifiées demandaient des cours d'informatique. Quel pouvait être le sens de cette demande ? Nous l'avons interprétée comme la manifestation d'un besoin de considération sociale. Deux éléments militent en faveur de cette hypothèse :

- a) A l'époque de l'enquête, les problèmes de l'informatique étaient débattus dans la localité en question (équipement de la ville) et plusieurs officines de formation offraient, par correspondance, des formations devant permettre de progresser professionnellement grâce à l'informatique (!).
Dans le même temps, la presse publiait de nombreuses offres d'emplois dans les métiers correspondants.
- b) Les ouvrières en question étaient en bas de la hiérarchie sociale et industrielle. Partant elles appartenaient certainement au groupe social le moins considéré, le moins informé et le moins participant, tant à l'évolution des entreprises qu'à la prospérité générale de l'époque.

Dès lors nous comprenons à la fois la situation de départ et les conditions de production de la demande. En fait ces ouvrières demandaient, si l'hypothèse est juste, des moyens de revendiquer une meilleure considération, tant dans le travail qu'à l'extérieur de l'entreprise.

Nous pensons donc qu'une telle demande ne peut être satisfaite par l'organisation d'un cours. Il convient de procéder, avec la population en cause, à une analyse plus en profondeur de ses problèmes. Le formateur n'est certainement pas l'instance unique d'une telle analyse. Il est possible que certains groupes de rencontre, ou de soutien (comme ceux organisés par des mouvements féminins) pourraient jouer un rôle important.

*) On est en présence d'une forme d'analyse de la demande. Voir à ce sujet Fournier & al.

Il est en tout cas nécessaire que les demandeurs de formation apprennent à analyser leurs vrais problèmes et à élaborer des projets réalistes, c'est-à-dire réalisables dans une conjoncture donnée. Parallèlement, il est certainement nécessaire de développer des institutions sociales adéquates pour qu'un soutien adéquat puisse être accordé aux personnes en cause.

La situation de formation et l'analyse des besoins

Charlot, dans un article récent, constatait : "Lors de leurs bilans de stage, les groupes en formation disent souvent que c'est seulement maintenant, à la fin du stage, qu'ils perçoivent leurs véritables besoins" (p. 24). Il y a là une idée essentielle qui pose le problème des besoins explicites en formation.

Tout se passe donc comme si l'expression des besoins en formation supposait un processus préalable de formation.

C'est dans cet esprit, qu'à la suite de l'enquête (cité plus haut) sur les besoins en formation des habitants d'une localité de Suisse romande, nous avions proposé ce qui suit :

"... Il ne s'agit pas, pour l'instant tout au moins, d'ajouter des listes de cours à celles qui existent déjà. Il vaut mieux organiser un système-pilote d'expérimentation sur deux ou trois thèmes.

Nous proposons :

- une expérience-pilote avec les ménagères sans profession
- une expérience pilote avec les manœuvres
- une expérience pilote avec les étrangers
-

"L'évaluation, maîtresse du système que nous proposons, mériterait une attention particulière".

Ailleurs nous ajoutons :

- "Il serait important ... de mesurer
- la satisfaction des participants
 - les raisons et causes d'abandons
 - les sentiments et idées éprouvés lors des cours, séminaires, etc...
 - les questions que les participants se sont posées
 - celles auxquelles ils n'ont pu répondre
 - la façon dont ils utilisent leur formation, immédiatement après les cours, 2, 6, 10 mois après,
 - les réactions des non-participants
 - etc...

"Nous aurions alors un système permanent et autorégulé de formation. L'étude, la recherche enrichissant la formation elle-même, tant dans son contenu que dans son rayonnement..."

Les idées ci-dessus sont encore sommaires, mais, nous semble-t-il, elles indiquent une voie.

Dans le même esprit, le responsable de la formation d'une entreprise moyenne de Suisse romande a eu l'occasion de procéder à l'expérience suivante.

A la suite d'un creux très temporaire dans la production, le responsable de la formation estime que c'est le moment rêvé pour engager une action de formation qui va durer environ 60 heures (sur un mois) pour deux groupes de 14 personnes, toutes volontaires. Il s'agit de travailleurs en majorité non qualifiés.

Le but était de former des "formateurs" : préparer un certain nombre de personnes de sorte qu'elles soient capables d'aider les nouveaux à s'acclimater à leur nouveau poste. L'objectif était formulé comme suit : "donner aux participants la faculté de transmettre une connaissance avec les moyens à disposition".

Le programme a été divisé en trois unités : 1. Le formateur ; 2. l'entreprise ; 3. la qualité (avec visite d'une entreprise).

La pédagogie fut non directive "pour avoir une analyse des besoins en formation qui soit valide, étant entendu qu'une formation ne peut se faire sans cette analyse préalable".

Les participants, dans le cadre de chaque sujet, discutent des problèmes qu'ils voient et qu'ils se posent (tous ont une expérience de production assez longue). Les questions sont alors posées à l'animateur qui y répond ou va préparer une réponse, seul ou en s'adressant à la hiérarchie (cadre de ligne ou fonctionnel).

Aux trois niveaux cités ci-dessus, de nombreux problèmes ont été posés à l'animateur. A titre d'exemple, nous citerons un thème lié aux décisions. Au niveau des déchets, certaines décisions de la hiérarchie n'étaient pas comprises ni admises. Une information globale, donnée par un cadre, a conduit plusieurs ouvriers à manifester le désir d'acquérir de nouvelles connaissances sur les problèmes du réglage. Nous relèverons, dans cet exemple, un besoin d'obtenir une certaine autonomie et participation dont la formation est l'instrument de réalisation.

Le cas ci-dessus est modeste. Il se situe à un niveau élémentaire de formation. Il démontre néanmoins la possibilité, par la formation, de faire émerger de nouveaux besoins.

Dans un autre cas, à la suite d'une session sur les techniques de la gestion du personnel, un groupe de participants appartenant à la même institution ont éprouvé le besoin de revoir certaines pratiques d'évaluation du personnel qui étaient les leurs. Lors d'une rencontre subséquente, un plan de travail a été élaboré en commun. Il a été le point de départ d'une auto-formation, centrée sur leurs problèmes.

Il semble donc clair que la situation de formation, surtout si elle est armée d'un bon système d'évaluation, peut constituer un lieu privilégié de l'analyse des besoins en formation. Plus encore, elle peut déboucher sur l'auto-formation.

Les rôles de la formation dans l'entreprise et l'analyse des besoins

G. Egg (p. 92) propose une classification reprise et légèrement adaptée ci-dessous :

- Formations individuelles*

 - a) pour maintenir, adapter ou augmenter les compétences individuelles (embauche, mutations internes, activité normale dans le poste)
 - b) pour contribuer au bon climat, en organisant des formations liées à des projets personnels

- Formations collectives*

 - c) pour contribuer à un changement collectif (changement technologique, de méthodes de gestion, amélioration du système social, nouvelle organisation du travail, etc...)
 - d) pour régler un problème social (fermeture d'ateliers, reconversion, etc...)

- Formations commerciales*

 - e) service après-vente
 - f) fourniture d'installations, etc...

Considérons quelques cas.

En cas d'embauche, l'analyse des besoins sera basée :

- sur les caractéristiques du job
- sur les caractéristiques du système social dans lequel le job s'inscrit
- sur les caractéristiques de l'employé.

A première vue, les problèmes de cette analyse ne sont pas considérables. Il convient de mettre en place des techniques adéquates pour la caractérisation de l'emploi, du système social et de l'individu (voir plus bas). Il ne faudrait cependant pas oublier que la définition des emplois peut faire l'objet d'un enjeu social et qu'interviendront alors les partenaires sociaux. Mais alors le problème va dépasser la question de l'embauche au sens strict. On sera en présence d'un changement collectif.

Dans ce cas (point c) ci-dessus), nous retrouvons tout le problème des bouleversements d'équilibre évoqués plus haut.

La formation peut être prévue pour améliorer les performances d'un ou plusieurs individus à leurs postes.

Il convient d'abord de se demander qui est l'auteur de la demande.

Ça peut être le travailleur.

Dans ce cas, le problème des conditions de production de cette demande se pose comme nous l'avons évoqué plus haut. En fait, que veut vraiment ce travailleur quand il fait une demande de formation ? Quel(s) problème(s) veut-il résoudre ?

Il convient d'explorer son environnement, mais aussi les sources d'incertitude qu'il désire contrôler. Veut-il gagner de l'indépendance dans son travail ? Veut-il acquérir une maîtrise suffisante d'une opération ? Veut-il plaire à son chef ? Veut-il améliorer sa notation personnelle ? Ou traduit-il une quelconque difficulté en termes de besoins de formation ? Au-delà de ces interrogations, il est encore important de se demander ce qu'il convient exactement d'enseigner, tant il est vrai qu'il est nécessaire d'aider le sujet à résoudre son problème.

Autre question à se poser : l'environnement du travailleur en question peut-il accepter cette nouvelle formation ? Certes chacun est libre de prendre ses propres risques. Mais il est aussi, nous semble-t-il, du devoir des formateurs de rendre leurs élèves attentifs aux conséquences sociales possibles d'une nouvelle formation, fut-elle de très courte durée.

Enfin, il n'est pas impossible que la demande de formation individuelle puisse révéler un problème de groupe (le sujet veut s'armer pour résister à une prise de pouvoir par exemple) ou d'organisation.

L'analyse des conditions de production de la demande semble donc indispensable à l'élaboration d'une réponse appropriée.

Le chef peut désirer former un ou plusieurs travailleurs. Ici aussi, il convient de s'interroger sur les conditions de production de la demande. A chaque fois, il faut essayer de remonter aux sources et aux problèmes vécus par le chef.

Que ce soit le travailleur ou le chef qui demande une formation, il nous semble que l'autre partie doit être consultée. Et finalement l'analyse devient un diagnostic de situation et, en même temps, une négociation.

Nous n'insisterons pas sur les autres rôles assignés à la formation dans l'entreprise par Egg. Nous signalerons simplement que les formations-reconversions ont fait l'objet de maintes expériences du CUCES à Nancy.

A ce stade de l'exposé, il nous semble important de citer les distinctions que fait M. de Montmollin d'une façon claire et lucide.

A l'intérieur de l'entreprise, il distingue la formation-adaptation et la formation professionnelle.

La première est une formation "centrée plus sur le travail que sur le travailleur. Elle vise d'abord à améliorer les performances du travailleur, et, secondairement sa qualification. Bien entendu, cette amélioration des performances passe par une amélioration des connaissances, des compétences et du savoir-faire du travailleur. Cependant il ne s'agit pas pour lui de l'acquisition d'une profession différente" (pp. 7-8).

La formation professionnelle "débouche normalement sur une promotion professionnelle. C'est une formation centrée plus sur le travailleur que sur le travail. Elle vise d'abord à améliorer la qualification du travailleur, à un point tel qu'il changera de travail..." (p.8). Cette formation qui aboutit toujours à un diplôme (selon de Montmollin) est nettement plus lourde que la formation-adaptation. Elle se fait en général à l'extérieur de l'entreprise.

Au niveau des techniques et méthodes de formation, les problèmes posés sont très différents.

Les objectifs de la formation professionnelle sont ambitieux, car il s'agit de procurer à l'élève "...un ensemble de connaissances assez générales, c'est-à-dire applicables à la résolution de toute une famille de problèmes qui ne seront pas tous étudiés au cours de la formation". "Au contraire la formation-adaptation s'assigne des objectifs modestes, limités à un nombre restreint de tâches définies, susceptibles d'analyses précises, et d'exercices qui sont déjà un entraînement direct au travail quotidien". (p.10).

Pour de Montmollin, la formation-adaptation est une nécessité car "tous les jours de nouvelles techniques, de nouvelles machines, de nouvelles procédures sont introduites, qui n'exigent en rien l'appel à des professionnels embauchés à l'extérieur, mais simplement (c'est une façon de parler) une adaptation des ouvriers et des employés en place..." (p.10).

Nous n'insisterons pas sur l'analyse des besoins pour la formation professionnelle. Lesne et Montlibert ont proposé un modèle sociologique fort complet et complexe auquel nous renvoyons le lecteur. On signalera cependant les études de Gendre et de Cardinet sur la profession de mécanicien. Principalement à l'aide de questionnaires et d'incidents critiques, les auteurs (Gendre, auparavant, avait suivi un cours accéléré de mécanique) ont été en mesure de déterminer plusieurs sortes d'analyse notamment sur les grands domaines d'activité des mécaniciens, sur les types de mécaniciens et sur les problèmes liés à l'exercice des diverses activités. De telles études se révèlent fort utiles pour la réflexion sur la formation professionnelle. Les besoins réels se révèlent. On notera toutefois que seul l'aspect "métier" peut ressortir d'une telle analyse. Les méthodes proposées par Lesne & Montlibert, et utilisées par le CEREQ sauf erreur, sont aptes à fournir du matériel sur les conditions organisationnelles et sociales de l'exercice de la profession.

Qu'en est-il de l'analyse des besoins pour la formation-adaptation ?

Pour de Montmollin, il convient, comme pour toute formation, de définir des objectifs : "Définir un objectif pour une formation paraît une phase préliminaire d'une nécessité évidente" (p.11).

Au-delà du problème du choix des objectifs, il y a celui de leur définition qui consiste à décrire, dans un langage aussi concret que possible, les performances que l'on souhaite voir accomplir en fin de formation. Revenons à de Montmollin : "... s'il s'agit d'apprendre à dépanner une machine, il ne suffit pas de déterminer l'objectif ("savoir dépanner la conditionneuse CD"), encore faut-il disposer d'une liste des principales pannes et des procédures de dépannage. On pourra alors définir l'objectif en précisant les pannes qu'il faut savoir réparer(...), en précisant les procédures utilisées, les schémas disponibles ; en précisant enfin le temps

nécessaire (dépanner en 10 min. ou en 2 h., ce n'est pas le même comportement)." (p. 12/13).

Plus loin, le même auteur ajoute : "Pour former à un travail précis, il faut donc définir des objectifs précis, qui eux-mêmes ne peuvent être dégagés que si le travail, origine et fin de la formation, est analyse". (p. 16).

L'analyse du travail serait donc à la base de la définition des objectifs de formation-adaptation. Nous reviendrons sur ce thème.

La distinction faite par de Montmollin entre formation professionnelle et formation-adaptation n'épuise certes pas le sujet. Egg proposait un tableau plus complet. Toutefois la présentation de l'approche de de Montmollin nous a permis de montrer que la définition des objectifs d'une formation passeait par l'étude de la situation.

Il va de soi que cette étude de la situation ne saurait toujours se suffire à elle-même. Ainsi, l'analyse de la profession de mécanicien effectuée par Gendre et Cardinet ne conduit pas automatiquement à un programme de formation. Une négociation peut être nécessaire. Il n'est en effet pas nécessaire que l'état actuel de l'organisation se perpétue indéfiniment. Nous reparlerons de la négociation.

Formation et gestion du personnel

Il s'agit, en fait, des besoins de formation liés au fonctionnement de l'entreprise.

Les aspects liés aux individus pris comme tels ont déjà été évoqués. Il convient de s'intéresser à l'organisation en tant que globalité. Comme nous l'avons montré, dans le chapitre 1 elle peut avoir des "besoins" de formation liés à des projets divers. De toute façon une organisation doit se développer et s'adapter à un milieu changeant.

A ce stade, les organes de la gestion du personnel devront intégrer leur action aux autres fonctions de l'entreprise et travailler au niveau prévisionnel. Cette dimension prévisionnelle devra être intégrée à l'analyse des besoins. Jardillier montre comment cela peut affectivement se réaliser. Rousson (1974) propose aussi un modèle sommaire. Mais, nous le disons plus haut, l'organisation du travail n'est pas un donné fixe. Dès lors des perspectives différentes peuvent exister, d'autant plus que les travailleurs devant s'adapter peuvent vivre l'épreuve de perte décrite au début du présent chapitre.

La négociation devra donc s'inscrire dans le long processus prévisionnel auquel nous avons fait allusion. Au début du processus, des grandes perspectives seront déterminées. Plus tard, au fur et à mesure du développement dans le temps, les réalisations seront préparées et discutées dans la perspective des options générales. Mais, comme dans tout processus de planification, les objectifs à long terme seront périodiquement révisés.

Au niveau de la gestion prévisionnelle du personnel, l'analyse des besoins de formation s'apparente aux processus de planification à terme habituels.

CHAPITRE 3. LES BESOINS DE FORMATION, RESULTANTE D'UN JEU COMPLEXE D'INFLUENCES

Tous les développements faits dans les 2 chapitres précédents montrent nettement que le besoin de formation n'a pas une existence propre. Il est construit, avons-nous dit, en fonction des problèmes à résoudre. Et la résolution des problèmes posés ne passe pas nécessairement par la formation. Dans l'entreprise on peut très bien, pour résoudre certains problèmes, former ou redistribuer les forces de travail.

Il convient cependant, à ce stade de la discussion, de préciser que la formation, ce n'est pas uniquement les cours, les sessions, les stages. Dès l'instant où l'on parle de problème à résoudre, on se rendra compte que toute activité non-routinière ou créatrice est, potentiellement, formatrice. Dans cet esprit, Beau écrit : "Tout changement préalablement défini et cadencé, justifié et désiré, qui fait appel à la participation et à l'analyse des intéressés constitue une situation formatrice". (p. 59).

Plus loin, le même auteur pose les questions suivantes : "... qu'est-ce qui est formateur, si l'on respecte les conditions qui viennent d'être citées : la mise en place d'une gestion décentralisée ou un stage sur la décentralisation ? L'analyse des fonctions dans une usine ou un séminaire de "communications" pour (les) cadres ? La rédaction en commun d'un "manuel du guichetier" ou des cours de "vente" par correspondance ?" (p. 59).

Venons-en au problème de la surdétermination des besoins du futur formé. Le fait de dire que le besoin est construit en fonction du problème à résoudre n'efface pas le fait que l'analyse du problème est fortement influencée par la perception qu'on a des situations et cette perception est elle-même modélée par différents acteurs de la formation. Plus encore, le pouvoir que peut conférer la formation va varier avec la façon dont certains acteurs sont prêts à accueillir le formé et sa compétence nouvelle. Et le pouvoir, comme on l'a vu plus haut, est important. Nous allons donc examiner quelques éléments qui peuvent influencer la production des besoins. Pour cela, nous nous inspirerons largement de Beau (voir bibliographie).

Les points ci-dessous nous semblent influencer la définition des besoins :

- a) La situation de formation. - Un problème concret à résoudre marque, d'une certaine façon, l'émergence des besoins. On va certainement rechercher les concepts directement opératoires. Mais une expérience sera acquise qui, dans certaines conditions, pourra être transférée. Inversement, un stage, en fonction de l'animateur, va susciter d'autres demandes. Ainsi, l'un de nous, dans une session sur les problèmes de la direction d'une institution, alors qu'il essayait de faire analyser les situations concrètes, s'est vu demander des exposés théoriques : "Nous pourrons, ensuite, nous-mêmes, appliquer les connaissances acquises à notre situation". Il faut certes comprendre cette demande comme une résistance à une analyse perçue comme dangereuse.
- b) L'influence du formateur : les besoins qu'il entend satisfaire ; ses critères de réussite, etc...

- c) L'appartenance du formateur : s'agit-il d'un formateur interne ? Si oui quelle est sa place dans la hiérarchie ? Quels sont les critères qui servent à mesurer sa réussite ? Qui le juge ? Si le formateur appartient à une organisation externe : quelle est la nature de cette organisation (si le formateur appartient à une université, il est moins "lié" qu'autrement) ? Quelle conception de la formation véhicule-t-elle ? etc...
- d) L'influence du client.- Qu'attend ce client de la formation ? Quels liens a-t-il avec le formateur, son organisation ? Conçoit-il la formation comme un investissement, une récompense, une mode, ...?
- e) La situation de ce client.- Quelle est sa situation économique ? Quelles sont ses technologies (de pointe, traditionnelle) ? Quelles sont ses sources d'incertitude ?
- f) Qui parle pour le client (l'organisation) ? Le porte-parole de l'organisation agit-il au nom de la direction générale, d'un groupe mixte ? Agit-il seul, pour son département, dans le cadre d'une délégation de compétence ? La question, ici, est de savoir qui est vraiment le client.
- g) Le cadre gestionnel.- S'agit-il d'une action ponctuelle ? S'agit-il d'une action qui est la conséquence d'une gestion prévisionnelle du personnel ? La gestion générale est-elle plutôt centralisée ?
- h) L'influence de la hiérarchie.- Comment les cadres réagissent-ils à la formation de leurs subordonnés ? Sont-ils concernés ? Sont-ils prêts à participer au processus de formation ? De quelle façon ?
- i) L'influence des représentants du personnel (syndicats et commission du personnel). Ont-ils une politique de la formation ? Comment cette politique est-elle reliée à d'autres items de leur action ? Sont-ils préparés à discuter ces problèmes ?
- j) L'influence de l'offre de formation.- Quels sont les programmes et expériences connues des participants ? L'entreprise a-t-elle une "offre" plus ou moins standardisée ?
- k) La nature des problèmes à résoudre et la conscience qu'en ont les participants.- Le rôle que ces derniers joueront sera largement dépendant de ces deux axes.
L'inventaire ci-dessus est certainement incomplet, mais il montre encore une fois que l'expression directe d'un besoin de formation par un travailleur est le produit d'un processus complexe.

Tous les acteurs d'une situation vont donc s'exprimer en étant différemment déterminés. Si nous reprenons un cas analysé par Meignant, on se rend compte que le directeur général d'une entreprise qui veut renforcer le contrôle de gestion par une formation adéquate formulée globalement, vise différents buts : assurer sa mission qui est de renforcer son entreprise (et de la tirer d'affaire, car à l'époque elle vivait des difficultés économiques), mais aussi, comme cela

Il s'agit alors d'agir sur les éléments qui soutiennent et renforcent l'image de sauveur qui apparaît dans les analyses de Meignant, renforcer son image de sauveur, gagner de l'argent pour "faire du social", etc...

La formulation de sa demande est le produit de ces éléments (et d'autres). Mais M. Arnaud, comme on a nommé ce directeur, n'est pas seul. Et l'étude des interviews auxquels Meignant a procédé montre que d'autres membres de l'entreprise ont d'autres besoins à satisfaire, besoins qui sont également liés à leur situation, à leurs relations et à leur personne. Dans cette situation, c'est une analyse organisationnelle à laquelle participeront les personnes concernées qui permettra la construction d'une réponse au(x) déséquilibre(s) ressenti(s).

C'est là que nous retrouvons l'idée de la négociation.

CHAPITRE 4. DE LA NEGOCIATION

De quelle négociation s'agit-il ? On trouve d'abord la négociation qui intervient au niveau de partenaires sociaux au moment des renouvellements de conventions collectives. Nous n'insisterons pas sur ce point.

Signalons seulement qu'il y a là une lutte pour le pouvoir (au sens de Crozier). La formation, comme le disait Sainsaulieu, est souvent l'enjeu de ces luttes. Elle est en effet source de puissance, dans toute la mesure où on peut écrire l'équation : information = pouvoir.

Nous nous arrêteront plus longuement sur la négociation qui a trait à la construction des besoins (voir les chapitres antérieurs) et aux choix de priorités à l'intérieur d'un ensemble défini.

Egg, dans l'article déjà cité, après avoir montré quels sont les usages possibles de la formation pour les salariés, indique fortement que "face à la variété et l'importance des besoins potentiels, le formateur doit faire des choix ou, plus justement, obtenir que des choix soient faits.

"Ce n'est d'ailleurs pas en interrogeant abstrairement les responsables sur ce sujet que le formateur peut avancer, mais en recherchant avec eux les problèmes prioritaires auxquels la formation pourrait apporter un élément de solution.

"Les formateurs sont donc conduits à procéder à l'analyse socio-économique de leur établissement ou de leur entreprise, pour y rechercher les problèmes essentiels. Faute de quoi, ils risqueraient de mener leur action dans des secteurs et sur des objectifs secondaires ne rencontrant les intérêts réels ni des supérieurs hiérarchiques, ni des salariés" (pp. 95-96).

Le même auteur analyse plus loin la question des attentes du personnel et conclut :

"La prise en compte réelle des intérêts de l'établissement et des salariés suppose que les discussions ne soient pas cantonnées au seul aspect pédagogique... il est... important d'examiner la justification de la formation envisagée."

"La concertation sur la formation débouche nécessairement sur la concertation sur la marche de l'établissement (prévision d'activité, prévision de l'emploi) et sur son organisation interne, éléments essentiels pour les hommes qui y travaillent."

.....

"Identifier avec les responsables et le personnel les situations non satisfaisantes, choisir des priorités d'action, définir les buts à atteindre, prévoir les moyens d'y parvenir - au sein desquels pourra se trouver la formation - telles sont les opérations préalables auxquelles désormais le formateur doit participer activement." (96-97).

Egg, dans les textes cités, met en évidence trois éléments importants :

- dans la mesure où tout ne peut être fait, les choix doivent résulter d'une concertation et d'une analyse de la situation par les parties prenantes;
- la situation économique et organisationnelle de l'entreprise est à analyser pour déterminer les "vrais" besoins ;
- l'analyse ci-dessus ne débouche pas nécessairement sur de la formation.

En fait, le formateur dont il est question chez Egg n'est pas essentiellement un pédagogue. Il est plutôt un intervenant, l'aspect enseignement pouvant être pris en charge par différentes personnes de l'organisation. La négociation, selon les cas, peut prendre des formes subtiles et un peu altérées. Néanmoins elle reste fort utile.

Prenons quelques exemples :

1. Supposons que l'entreprise X ait procédé à un sondage par questionnaires sur les besoins de formation. Les réponses ont été classées en catégories. Que faire ? On pourrait d'abord créer un "comité de cadres et de membres du personnel qui pourraient analyser ces données en essayant, par exemple, de répondre aux questions suivantes :

- quels sont les secteurs de l'entreprise qui font apparaître prioritairement telle ou telle demande ?
- qui, au sein de ces secteurs, manifeste le plus d'intérêt pour ceci ou cela (cadres, O.S., employés qualifiés, etc...) ?
- quels sont les problèmes rencontrés, dans ce secteur par ces personnes : évolution de la technique, marginalisation de ce secteur, changements dans la structure du personnel ... ?

- a-t-on enregistré des incidents spécifiques ? Lesquels ? Que signifient-ils ?
- a-t-on fait des demandes spéciales dans ce secteur ?
etc...

Répondre à ces questions (et à d'autres) conduira le groupe à émettre des hypothèses qui pourront être, par la suite, vérifiées par des interviews auprès d'un certain nombre de personnes des secteurs considérés. Ces interviews pourraient porter sur les situations, événements, incidents, problèmes auxquels les gens ont pensé en formulant leurs demandes.

Les besoins seraient ainsi précisés et on pourrait alors provoquer une réunion d'information où on discuterait de la façon dont on répondra aux demandes (priorités, planification pédagogique, etc.).

2. Plus haut, nous avons évoqué le problème des représentations qu'ont les acteurs. Une représentation est une image mentale. Si une direction pense, par exemple, qu'il faudrait former ses cadres aux relations humaines, c'est qu'elle a une double représentation :

- une représentation de ce qui se fait actuellement et des conséquences que cela implique
- une image de ce qui devrait être.

L'analyse du besoin et la négociation pourraient alors se faire de la façon suivante :

- a) analyse des représentations qu'a la direction : qu'est-ce qui la pousse à formuler telle ou telle demande ?
- b) même analyse au niveau des cadres, mais en insistant et en essayant de faire ressortir :
 - la façon dont ils voient leur situation
 - les problèmes qu'ils rencontrent
 - les problèmes que rencontrent leurs subordonnés ;
- c) analyse des évolutions souhaitées par les catégories de personnes ci-dessus ;
- d) éventuellement, analyse du système socio-technique afin de donner aux protagonistes de la négociation des éléments d'information leur permettant de modifier la structure de leurs interventions dans ledit système socio-technique ;
- e) confrontation des images et des évolutions souhaitées.

On soulignera que la formation a commencé au moment de l'analyse. Cette dernière n'est pas seulement un préalable. Elle est déjà formationnelle. Cette procédure n'est pas une vue de l'esprit. L'un de nous dirige, actuellement, une intervention proche de ce schéma. Nous avons employé le mot "intervention". En fait, il s'agit là d'une intervention socio-pédagogique du genre de celle que propose Meignant.

3. Au sein de la direction commerciale d'une entreprise, un groupe de 6 personnes avait pour mission de travailler à l'élaboration de diverses politiques. Le Directeur commercial et le responsable de formation avaient proposé que l'un de nous assiste le groupe. Nous n'avions donné notre accord qu'à condition que le groupe accepte. Lors de la première séance, ce désir de la direction et notre position ont été communiqués aux participants. Ils en ont pris note et décidé de faire appel à l'intervenant "plus tard".

Après quelques réunions de travail, le groupe a ressenti quelques difficultés et s'est décidé à demander à l'intervenant de venir assister, en observateur, à une ou deux séances. Ce qui fut fait. A l'issue de la première séance observée, un feedback a été demandé. Il a provoqué une analyse des difficultés du groupe et a abouti à une formation, mieux, à une auto-formation (assistée d'un module audio-visuel) bénéfique pour le travail du groupe.

Nous avons eu, ici, une négociation et une formation lors d'une action "en grandeur réelle". L'accord de la direction étant acquis, la "négociation" a eu lieu entre le formateur (intervenant) et les personnes concernées.

Ce dernier cas nous renvoie à une remarque de Charlot (article cité plus haut). "Tout acte de formation, dit-il, fait... intervenir deux sortes d'actes formateurs : l'élaboration (et non l'émergence) des besoins et la réponse apportée à ces besoins" (p. 30).

Il ajoute : "La part respective de ces deux sortes d'actes formateurs varie avec les types de formation. Dans un recyclage visant l'apprentissage de comportements très techniques, la formation est essentiellement une réponse à des besoins très vite élaborés, car très bien définis. Dans une formation aux relations humaines, la part de l'élaboration des besoins est au contraire prépondérante." (p.30).

Charlot indique encore que

"... le besoin n'apparaît comme tel qu'à partir du moment où les réponses disponibles s'affinent au fur et à mesure que les besoins se précisent" (p. 20).

Cette dernière remarque souligne fortement la nécessité de la négociation. Le formateur et l'expert ne possèdent et ne peuvent posséder la science de ce qui est nécessaire au "s'éduquant". L'analyse commune est une forme de négociation.

Charlot appartenant à l'enseignement peut cependant être amené à oublier la dimension organisationnelle. En effet, en situation concrète, le formé n'est pas le seul partenaire du formateur. Ceci nous renvoie aux analyses faites au début de ce chapitre. Mais Charlot met l'accent, à ne pas négliger, sur le fait que la situation de formation est aussi une situation d'analyse collective des besoins (et donc, parce que collective, indirectement de négociation).

Une dernière dimension doit être ajoutée à cette analyse de la négociation. Au moment de l'évaluation ou des évaluations (voir Debézaz et Debézaz et Rousson), il y a des possibilités certaines, à la fois pour l'analyse des besoins et pour la négociation. Ce point a été évoqué au chapitre 2. Nous allons le reprendre dans la perspective de la négociation.

Lors d'une analyse de cas (voir Rousson, Debézaz, Fournier et Rothenhaisler), nous avions procédé à des interviews auprès des participants et il était apparu un désir manifeste de participer à l'élaboration des formations à venir. La formation évaluée avait été assez largement conçue et "imposée" par un nouveau directeur, progressiste en matière de gestion. Son idéologie avait été partagée par ses collaborateurs et les résultats du cours étaient assez satisfaisants. Mais la pratique avait fait éclorer de nouveaux besoins, plus ou moins complémentaires, plus ou moins contradictoires. Ce mouvement avait été accentué par le fait que la formation donnée avait pour objectif de favoriser la prise de parole des formés sur leur lieu de travail.

A la suite d'une formation au travail en groupe que nous avions assurée dans le cadre d'une action en "grandeur réelle" (voir plus haut), nous avons eu l'occasion de procéder à un interview collectif des participants deux ou trois mois après l'achèvement de la mission du groupe. Parmi les nombreux résultats apparus, on a noté une certaine impatience de ne pas voir réalisées les propositions faites. En fait, on ne visait pas tellement la réalisation que l'absence de prise en compte systématique (et critique) du travail fait. Les personnes étaient donc devenues un peu démoralisées. Leur attitude avait évolué et elles n'étaient guère disposées à reprendre en charge des tâches ou une formation peu susceptibles d'aboutir à des résultats concrets.

Si cette évaluation avait pu faire l'objet d'un feedback à un groupe significatif de l'entreprise (direction-participants), il y aurait certainement eu la possibilité de mettre en place une institution interne de négociation, permettant une meilleure adaptation des actions futures. Nous noterons toutefois que l'évaluation d'une formation peut aboutir à une critique organisationnelle.

Un autre cas est intéressant. Un groupe de personnes d'un service commercial avait été formé tant au niveau technique que commercial en vue d'accomplir certaines missions. Pour l'une de ces personnes, au moins, les résultats attendus ne sont pas venus. Une analyse conduite par cette personne et par le responsable de formation a permis de mieux situer ses difficultés et ses problèmes et, partant, de mieux les relier à la formation donnée. Les véritables besoins de la personne ont pu être pris en compte.

Mais au-delà de l'anecdote, il convient encore de préciser que l'évaluation peut révéler :

- des besoins de compléments liés aux difficultés rencontrées lors de l'implantation des méthodes, connaissances, etc... acquises ;

- des besoins nouveaux qui ne pouvaient apparaître lors des analyses préalables à la formation ;
- des problèmes organisationnels qui sont liés à la nécessité de prévoir des structures d'accueil de la formation afin qu'elle soit efficace.

Le thème de l'évaluation de la formation a été traité par Debétaz (voir bibliographie). Nous y renvoyons donc le lecteur. Quant à la question de la structure d'accueil, elle est évoquée par Rousson (1977).

On ajoutera simplement que l'évaluation implique, à notre sens, une réciprocité. Une évaluation devrait déboucher sur un accord des parties prenantes en vue de la continuation de l'action. On retrouve donc la problématique de l'intervention.

En guise de conclusion aux esquisses faites dans ce chapitre, nous soulignerons que la négociation n'est pas seulement un acte isolé de l'analyse des besoins, mais qu'elle en est le moteur même. Faire l'économie de cette procédure, c'est courrir le risque d'un échec, d'une inadéquation de la réponse au problème, d'une démotivation.

DEUXIEME PARTIE : TECHNIQUES ET STRATEGIES POUR L'ETUDE DES BESOINS

CHAPITRE 5 - CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Les définitions et commentaires proposés dans la 1ère partie de cet ouvrage nous montrent que le besoin doit être analysé à travers la relation de l'agent au champ social. Cela veut dire que comprendre un besoin, un projet, revient à analyser ses conditions de production. Mais, dans le même temps, élaborer un projet de formation revient à faire coïncider (par la négociation) les situations et les désirs des individus. Cette activité d'élaboration du besoin et donc du projet concret implique l'interprétation d'une série de données.

Mais pourquoi interpréter ?

Rappelons d'abord que nous nous situons dans l'organisation, dans l'entreprise. Et c'est en pensant à cette réalité que nous écrivons.

Palmade (voir bibliographie) voit trois niveaux d'information :

a) L'information "existe". Exemples : données chiffrées de type statistique, état du personnel, écoles suivies, etc...

Le recueil de cette information est simple. Il suffit de consulter les banques de données, d'interroger les personnes concernées, etc...

b) L'information ne peut être recueillie directement, mais on peut y faire accéder le sujet en l'aidant à en prendre conscience. Ainsi en est-il, par exemple, des sentiments sur le travail. L'entretien non-directif sera utile pour le recueil de ce genre d'information.

c) L'information ne peut être recueillie directement et il n'est pas possible d'y faire accéder le sujet. A partir d'éléments d'information on procédera à une interprétation grâce à un corps conceptuel adéquat.

La psychanalyse est, à cet égard, un bon exemple d'approche d'une "réalité" qui n'est pas accessible, directement, ni au sujet, ni à l'analyste.

Recueillir cette information implique donc une stratégie complexe basée sur un corps conceptuel et des hypothèses.

Dans l'organisation, beaucoup de "besoins" de formation ressortissent à ce troisième niveau. Comme le relève Moscovici (cité par Meignant), le savoir isolé, pour lui-même, catalogué et divisé selon les habitudes académiques n'est pas directement utilisé. Il ne l'est, au contraire, qu'à travers des savoir-faire, qu'à travers une pratique.

C'est cette pratique qu'il faut analyser. Elle est globale et inclut :

- un système d'application (y compris un certain type de division du travail)
- un système de relations et d'information.

Et cette pratique est par ailleurs évaluée par le sujet en fonction de ses projets et de ses représentations.

C'est la connaissance de ces éléments qui permettra de comprendre, par synthèse, donc par interprétation ce qui est nécessaire et utile, donc la formation qu'il faut donner au sujet. Mais ici, une première restriction est nécessaire. L'analyse d'un processus, d'un système, d'une organisation à la suite d'une demande de formation ne conduit pas nécessairement à une solution individuelle et formationnelle.

Au contraire, les analyses auxquelles on procède - qui, il ne faut pas l'oublier, ont aussi une valeur formatrice - peuvent aboutir à des transformations organisationnelles et/ou à des formations collectives (voir Rousson, 1977).

Revenons aux distinctions de Palmade et citons ses exemples (p. 170). Si nous posons la question suivante à une personne : "Si vous aviez à acheter une voiture, quelle voiture achèteriez-vous ?", selon les cas, nous allons atteindre des informations qui auront une valeur différente :

- a) le sujet interviewé vient de commander une voiture. L'information qu'il vous donne est alors l'expression exacte de ce qu'il fait ;
- b) sa décision est pratiquement prise. Le sujet a donc une information élaborée et il nous communique ce qu'il va certainement faire ;
- c) le sujet envisage certains achats, mais le processus de décision n'a pas encore abouti. La valeur de l'information est alors hypothétique. Deux cas sont alors possibles selon Palmade :
 - c₁) le sujet nous met au courant de sa perplexité relative. On connaîtra son état, mais on ne saura pas grand'chose à propos de la voiture qu'il finira par acheter ;
 - c₂) il nous communique qu'il achètera la voiture Y, mais il nous donne comme conclusion définitive ce qui n'est que transitoire ;
- d) pour une raison quelconque, le sujet est amené à nous donner une certaine image de lui-même : il est quelqu'un qui achète une certaine voiture. Le contenu de l'information recueillie, dans ce cas, ne sera pas symptomatique de la voiture qu'il achètera finalement, mais d'un ensemble de facteurs psycho-sociologiques dont nous ne pourrons rien dire, sans étude plus approfondie...*

*) Le texte ci-dessus est repris de Palmade et légèrement résumé.

Palmaire continue en disant que "même dans le cas où le sujet semble apte à posséder de l'information sur ce qu'il va faire, nous recueillons en fait une information dont la valeur symptomatique sera variable. La question fondamentale est alors de se demander quel est l'état d'information du sujet vis-à-vis du problème considéré ; et d'autre part, quelle est l'accessibilité de cette information par rapport à la technique de prise d'information que nous utilisons" (p. 170).

Pour revenir aux besoins de formation nous pouvons préciser ce qui suit :

- l'interview ou le questionnaire permettront de recueillir des informations à l'un ou l'autre stade d'élaboration ci-dessus (a) à (d) ;
- mais plusieurs cas sont possibles :
 - + l'élaboration est pertinente par rapport au problème ;
 - + ou elle n'est pas pertinente par rapport au problème.

Les ouvrières non qualifiées qui désirent des cours d'informatique (voir première partie, chapitre 2.) ont élaboré une réponse non pertinente par rapport à leur situation. Lors de notre étude, nous avons conclu que l'information "vraie" n'était guère possédée par les sujets et qu'elle n'était par ailleurs pas accessible par la technique de prise d'information utilisée.

En revanche cette personne qui, à titre de délégué commercial, devra visiter les pays anglo-saxons et qui demande un cours de conversation anglaise exprime une réponse pertinente (probablement).

Les considérations ci-dessus montrent donc qu'il n'existe pas qu'une seule technique et qu'une seule stratégie d'analyse des besoins mais que, selon les cas, des stratégies (et combinaisons de techniques) différentes devront être mises en place.

CHAPITRE 6 - EXAMEN DE QUELQUES TECHNIQUES

Nous ne pourrons être exhaustifs pour la bonne raison que les techniques à disposition sont multiples et susceptibles de variations nombreuses. Nous présenterons cependant les thèmes principaux.

A. Méthodes faisant appel à la consultation du personnel

A. 1. Le questionnaire

Différentes formules peuvent être utilisées. On peut imaginer un questionnaire simple constitué d'une seule question : "Veuillez indiquer les besoins de formation que vous ressentez en les classant par ordre d'importance" (par exemple). On peut en outre focaliser l'attention sur un ou plusieurs aspects de la situation. Par exemple, si on fait une enquête auprès des contremaîtres, on pourra se référer aux différents rôles de ces personnes : rôle de chef, rôle technique, rôle administratif, organisation du travail, etc...

Il est également évident qu'une question peut être libellée de telle façon que le sujet réponde d'une façon générale en ne pensant pas spécifiquement aux situations de travail. Ainsi certaines entreprises organisent des cours du soir de nature culturelle. Une bonne question pourra faire émerger des désirs très variés : photographie, droit du travail, botanique, etc...

Les questions peuvent être ouvertes ou fermées et représenter toutes les nuances ou formules que les ouvrages sur les questionnaires proposent habituellement (voir Javeau, par exemple).

Au lieu de viser directement le besoin de formation, le questionnaire peut servir à tenter une approche indirecte. Par un questionnaire basé sur une théorie du fonctionnement de l'organisation, on peut essayer de faire un diagnostic de situation. Ainsi, Meigniez (voir bibliographie) a proposé un schéma cybernétique du fonctionnement de l'organisation qui définit le champ de liberté fonctionnel du travailleur et dont les opérations 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 d'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.

Ce schéma peut donc servir de base à la construction d'un questionnaire permettant d'explorer les ruptures aux différents stades ci-dessus.

L'un de nous a expérimenté ce schéma dans une entreprise. Il a été très utile, plus comme cadre d'interviews que pour un questionnaire.

Car en effet le questionnaire pose un problème.

Rousson (1977) relevait que :

- " - La technique du questionnaire exclut le dialogue, l'approfondissement de certaines notions. Elle ne permet pas de préciser certains termes, ni de comprendre le sens que le sujet donne à la question ;
- Le nombre de questions est par nécessité restreint et chaque question est relativement unidimensionnelle alors que la réalité ne l'est pas ;
- le fait de devoir s'exprimer par écrit, en phrases courtes ou en cochant une ou plusieurs réponses suggérées implique soit une élaboration intellectuelle (donc un choix raffiné), soit un effet de suggestion extérieur ;
- l'instance qui envoie le questionnaire est perçue d'une certaine façon dans l'organisation, et on aura tendance à répondre en fonction de cette perception..."

(p. 115)

En fait, le questionnaire est conçu et les questions rédigées en fonction d'hypothèses qui, si elles ne sont pas clarifiées, risquent de fausser tout résultat.

Un questionnaire simple, visant par exemple à faire exprimer, selon les rôles tenus, ce qui est ressenti comme besoin de formation (ex: quels sont les informations et éléments de formation qui seraient utiles pour un rôle de chef), implique au moins quatre hypothèses :

- a) il existe des informations et une formation spécifique au rôle de chef ;
- b) les personnes à qui on s'adresse n'ont pas nécessairement la formation désirée ;
- c) ces personnes sont ou deviendront conscients de leurs manques en remplissant le questionnaire ;
- d) elles expriment exactement ces manques.

Les deux dernières hypothèses, on s'en doute, sont les plus aléatoires.

Passons sur l'hypothèse d) qui peut être d'emblée fausse dans certaines circonstances psycho-sociales : la liberté d'expression n'étant pas toujours ce que l'on croit ou ce que l'on voudrait.

L'hypothèse c) est aléatoire car, comme nous l'avons montré dans notre première partie, le besoin est un produit qui a passé par différents stades d'un processus de production. L'expression finale d'un besoin peut finalement camoufler les facteurs qui ont influencé sa formation (voir le cas des ouvrières et de l'informatique dont nous avons déjà parlé) et qui constituent le vrai problème (peut-être) qu'on doit traiter.

Plus encore, l'hypothèse c) implique (voir les considérations méthodologiques ci-dessus) que l'information est directement accessible au sujet, ce qui n'est pas nécessairement le cas.

Enfin le questionnaire ne prend en compte, souvent, que les représentations du sujet.

En bref, le questionnaire ne nous dit rien des buts effectifs du sujet, de sa situation, de l'adéquation du "besoin" ou projet. On recueillera souvent des stéréotypes. Néanmoins l'ampleur des besoins apparus lors d'une enquête par questionnaires pourra être un indice de l'importance des problèmes que vivent les gens dans une organisation.

Le questionnaire ne doit cependant pas être disqualifié comme moyen d'étude des besoins de formation. On l'utilisera dans une stratégie globale. Dans le chapitre 4, nous avons par ailleurs montré comment, à partir d'un questionnaire, on pouvait initier une véritable analyse des besoins. Nous retrouverons ce problème plus bas.

A.2. Les interviews

Ici, il convient de distinguer selon les sujets de l'interview (chef ou personne concernée, dans une organisation) et la méthode d'entretien.

Considérons les différentes méthodes Cavozaï, dans une communication aux Journées de chréiologie de 1968 s'est interrogé sur les techniques d'interviews les plus appropriées pour faire émerger les besoins de formation. Nous allons le suivre dans sa démarche.

1. "Les besoins n'étant ni toujours conscients, ni toujours manifestes ne peuvent s'exprimer qu'à travers les expressions spontanées de la personnalité ; à ce titre toutes les techniques qui permettent l'expression libre et la projection des sentiments sont des techniques utiles dans la recherche des besoins".

Donc, l'interview de type non directif s'impose. Mais il y a un problème, celui de l'interprétation.

2. Les interviews qui ont "le défaut d'empêcher la spontanéité, c'est-à-dire les questionnaires, les interviews dirigés, les interviews centrés sur le problème"... doivent être éliminés. Ils peuvent faire ressortir des besoins manifestes, certains désirs, mais, de par leur directivité "éliminent l'expression des besoins latents ou inconscients, d'autre part aucun recouplement de contrôle n'est possible et des erreurs graves peuvent être commises au niveau de l'interprétation des résultats dans la mesure où les besoins sont rarement exprimés directement. Ce qui est exprimé, le plus souvent, c'est l'aspiration à un état - but dans lequel le besoin se trouve satisfait..."

Enfin le plan d'interview a aussi le défaut, quand il est directif, de traduire les conceptions de l'interviewer plus que celles de l'intéressé*).

*) Ceci est naturellement aussi valable pour le questionnaire. Ainsi en est-il du choix des questions.

3. "Les interviews guidées, centrées sur la relation groupe-problème, rétrospectifs ou par imagination réalisante à partir de situations concrètes, sont plus appropriées et permettent de recueillir des informations indicatives de besoins".
Cavozzi ajoute : "... des buts justifiant le besoin sont aussi souvent exprimés ; ces buts sont appuyés sur des valeurs ou des fins normatives. Il n'y a pas de besoins sans recherche d'équilibre dans une structure dynamique d'ensemble ou de sous-ensemble (personnalité, rôle social, rôle professionnel, etc...)".
4. Les interviews non directives, centrées sur le client ainsi que les interviews sur support projectif ont la préférence de cet auteur, dans la mesure où ces procédures laissent la spontanéité de l'interlocuteur s'exprimer librement.
5. Sur le plan pratique, l'interviewer partira, dans ses entretiens, de thèmes en relation avec des actes d'accomplissement du moi et "demanderà à la personne de réfléchir aux conditions de cet accomplissement (ex: parler des difficultés et obstacles rencontrés dans l'accomplissement de la fonction, ou réfléchir aux conditions idéales d'accomplissement de la fonction, etc...)". Après avoir mis en route l'interview à partir du thème, on prend ensuite une attitude de compréhension centrée sur la personne.
6. Les interviews de groupe sont excellents à cause des possibilités d'interactions.
7. Enfin Cavozzi insiste sur le fait que l'étude des besoins doit être menée par rapport à une structure (familiale, groupe professionnel, etc...), car "il n'y a pas, en effet, de besoins sans l'idée d'une finalité liée à un accomplissement dans des milieux ou des situations données".

Tout ce système de prise d'information est lié à une analyse de contenu de l'information recueillie dans les interviews.

Analyser des motivations, à la suite d'un interview, est relativement aisés. Retrouver un besoin est plus complexe. Suivons encore une fois Cavozzi.

- Le besoin, dit-il, est plus permanent que la motivation (Il y a des motivations à satisfaire un besoin) ;
- La privation ou la perspective de privation de la satisfaction d'un besoin est source de sentiments de frustration ;
- Si le besoin est conscient, "il est exprimé par rapport à des fins d'accomplissement ou de réalisation, et s'il est inconscient il apparaît à travers des mécanismes de défense du moi (renoncement à un accomplissement, projections, etc...) ou à travers des images symboliques".
- L'expression d'un désir de moyen (avoir la télévision par exemple) peut satisfaire un ou plusieurs types de besoins. Les interviewés peuvent donc "exprimer à travers leurs souhaits de moyens, des besoins non identifiables par le chercheur si ce dernier ne connaît pas la perception qu'a la personne interviewée des moyens qu'elle exprime".

Par exemple, si une personne indique qu'elle souhaiterait suivre des stages qui, certainement lui apporteraient enrichissement et épanouissement, elle peut espérer, à l'occasion du séminaire, briller (besoin narcissique), dominer (besoin de domination), se sentir en communauté, etc...

- Il s'ensuit, dit Cavozzi, qu'un besoin n'apparaît "... qu'à travers un graphe de liaisons entre désirs, aspirations, motivations, frustrations, justifications et c'est l'ensemble du graphe qui doit être analysé".

Il en résulte, poursuit cet auteur, que les méthodes d'analyses les plus appropriées pour l'étude des besoins "sont des méthodes de type méthodes des "symptômes" où on n'a pas de catégories préétablies et où on procède par rapprochements de signes significatifs à partir d'hypothèses cliniques."

Dans un autre article, Cavozzi (1970) reprend la distinction de Chombart de Lauwe entre besoins-préoccupations et besoins-aspirations, ces derniers pouvant d'ailleurs être des représentations de besoins par rapport à un état futur.

Cette distinction peut être importante pour la pratique de l'interview et le choix des consignes ou des situations de départ. Ainsi, dans un cas, on pourrait demander au sujet de réfléchir aux difficultés vécues dans l'exercice actuel de sa fonction et, dans l'autre cas, lui demander de décrire une situation idéale. Rappelons que Cavozzi préconise l'interview non directif lancé à partir d'un thème. Dès lors, dans un cas, ce seraient les marques qui aideraient à prendre conscience d'un besoin, de l'autre les gens "vont exprimer les moyens qui leur paraîtraient propres à satisfaire leurs attentes et leurs aspirations" (1970, p.7). L'auteur ajoute encore : "En les laissant explorer les propriétés qu'ils attribuent à ces moyens, on peut également saisir un certain nombre d'attitudes qui révèlent leurs besoins. Notamment dans des enquêtes où des gens se mettent à commenter, par exemple, l'idée que l'équipement en ordinateur pourrait satisfaire certaines de leurs attentes, pourraient leur éviter certaines difficultés et certains obstacles ; si on leur demande des commentaires sur les propriétés qu'ils voient dans cet ordinateur, ce genre de difficultés qui seraient planifiées lorsqu'ils pourront l'utiliser, on peut se rendre compte ici de leurs besoins fondamentaux" (p.7-8).

* * * * *

Le modèle développé par Bercovitz (CUCES) et résumé par Lesne et Montlibert est proche de celle proposée par Cavozzi, du moins en apparence. Ce modèle est censé, selon Lesne et Montlibert, répondre à la question suivante : "... comment :

- déterminer les connaissances réellement nécessaires pour effectuer un travail donné, suivre l'évolution de ce travail, en changer éventuellement,
- étudier les besoins des hommes face à leurs tâches" .(p.8).

L'entretien non-directif constitue la base de la méthode. Mais Bercovitz, d'embâcle, le situe dans une perspective globale : l'intervention. En effet, il s'agit d'amener les ensembles structurés à "prendre conscience des "besoins" de leurs membres, à les étudier avec eux-mêmes, avec, s'il le faut, l'aide de spécialistes, à les satisfaire par eux-mêmes ou grâce à des apports didactiques déterminés, commandés à l'extérieur". L'action initiale a tendance à débuter au sommet de la hiérarchie en vue de "créer une réceptivité particulière aux courants ascendants d'information, de faciliter les échanges avec l'échelon subordonné, de permettre... une étude en commun des problèmes de formation..." (p.9). Le but de l'action est de favoriser une prise de conscience des problèmes. Il est "moins de définir un programme général... (que) d'aboutir à une formation de l'individu par son milieu de travail et à une formation généralisée et permanente de tous les éléments de ce milieu..." "... la recherche proprement dite des contenus de formation n'a pas une grande importance intrinsèque : elle se dépasse sans cesse dans la mesure où le milieu formule des demandes et prend progressivement conscience de ce qui lui manque, au fur et à mesure qu'il satisfait les demandes qu'il découvre" (p.10). *)

Il faut donc que le milieu secrète ses propres solutions. L'attitude non-directive et l'instauration d'une bonne communication sont à la base de ce résultat et l'entretien (au sein des titulaires ou responsables de postes) à partir d'un canevas permettra de ne rien oublier d'essentiel (contrôle-initiative, relations, conditions de travail, évolution de l'emploi, etc...). On peut ainsi aboutir à une grille d'évaluation des exigences d'un poste qui non seulement donne des informations au formateur, mais aide aussi les formés à prendre conscience de leurs besoins réels. Cette prise de conscience aidera les formés à recevoir l'enseignement qui en résulte, car il n'y a plus de cours plaqués de l'extérieur. Plus encore, en contrôlant son action, le formateur découvrira d'autres besoins ou des besoins mal satisfaits. La formation sera alors auto-régulée. Ainsi conçue, la formation "répond alors à l'évolution du milieu et à l'évolution des hommes en formation" (p.11). Cette méthode serait un cas particulier des études de poste ou des analyses de travail auxquelles on a ajouté des enquêtes à caractère psychosociologique (voir p.12).

On ajoutera enfin que, pour ce modèle, l'étude des besoins de formation procède par ajustements successifs, est empirique et spécifique à un milieu. Le long terme n'intervient systématiquement que s'il est apparu, dans l'analyse, comme besoin. Mais le processus lui-même est dynamique, puisque l'intervention vise à transformer le milieu et les attitudes de telle façon que ce milieu et ses membres vivent "une dynamique qui s'alimentera de ses propres trouvailles" (p.14).

Bercovitz, comme nous le voyons, part de l'intervention** et utilise l'entretien non-directif comme moyen de cette intervention. Cavozzi, selon ses exposés, y aboutit. Ainsi, dans sa communication aux Journées de Chréiologie, il décrit le schéma d'une action pratique faite dans une entreprise :

*) L'essentiel des lignes ci-dessous est repris de Debétaz & Rousson (voir bibliographie)

**) Pour la définition de cette notion, voir plus bas, chapitre 7.

- a) 4 séances d'interview de groupe de 10 personnes (cadres) et 7 interviews individuels (membres de la direction).
- b) analyse des résultats
- c) discussion des résultats en groupe ou en entretien
- d) organisation d'un groupe de travail chargé d'étudier des programmes de perfectionnement en tenant compte des résultats de l'étude.

Dans son commentaire, Cavozaï ajoute : "C'est grâce à ce groupe de travail que les interactions avec la direction ont pu amener des évolutions d'attitudes respectives et favoriser des arbitrages rendant possible des programmes compatibles avec les divers besoins des intéressés et ceux de la direction. Cela a supposé au départ l'acceptation de recherches de buts communs et la capacité d'accepter d'analyser les frustrations nées de la mise en évidence des conflits sous-jacents à toute structure de besoins". Par exemple, à propos de l'objectif "préparation au rôle formateur des cadres", la direction pensait simplifier ses problèmes de recrutement et se dégager de certaines responsabilités, mais les cadres espéraient une plus grande liberté quant à la gestion de leur personnel, donc plus de pouvoir. Il y a eu là un "conflit", révélé par les entretiens, qui n'a pu être résolu que par une négociation parfois difficile dans la mesure où les besoins de base pouvaient être frustrés. "...La recherche de buts communs créant de nouvelles structures de besoins de niveau supérieur..." favorise la solution de tels problèmes.

Tant dans l'approche de Cavozaï que dans celle de Bercovitz, l'interview est la technique privilégiée d'un processus plus complexe et plus complet.

Il convient, avant de passer à d'autres aspects de l'interview, de s'arrêter quelques instants sur la notion de besoin telle qu'elle est présentée par Cavozaï. Dans son développement, cet auteur utilise le terme en question de deux façons. D'un côté, il parle des besoins de formation au sens où nous l'avons défini plus haut (chapitre premier) et d'un autre côté il l'utilise dans le sens des besoins fondamentaux. Nous croyons qu'il faut résoudre cette apparente contradiction comme suit : par la formation, une personne, ou un groupe, veut atteindre un but. La formation est un moyen. Le besoin de formation indique donc le moyen perçu et/ou utilisé pour atteindre ce but. Mais le choix de ce but est en relation avec le désir de satisfaire certains besoins fondamentaux.

* * * *

Toujours dans le chapitre de l'interview, P. Jardillier (1970) propose l'utilisation de cette technique dans la stratégie suivante (expérience vécue) :

- a) Partir de l'organisation (entreprise) considérée et déterminer les grands niveaux de fonction : directeur général, directeur, chefs de département, etc...

b) A partir de ce schéma structurel, constitution d'un échantillon de personnes à interviewer (selon les règles normales d'un échantillonnage).

c) Interviews des membres de l'échantillon selon une technique plutôt non-directive. Voici, à titre indicatif, la "consigne" donnée par P. Jardillier :

"Vous connaissez le but de cette enquête. Il s'agit de détecter les besoins de perfectionnement - et je donne à ce terme un sens très large. Vous avez le temps de réfléchir. Dites-moi tout ce que vous pensez de cela et je marquerai au fur et à mesure un certain nombre de choses" (p.17).

En outre, au début de chaque entretien, l'auteur avertissait l'interviewé "que l'exploitation n'avait pas pour but de rapporter des besoins ou des opinions individuels, mais qu'en contrepartie il s'agissait de regrouper les besoins de toute l'entreprise et que l'exploitation des informations serait tout à fait anonyme" (p.17).

Pour l'interview, l'auteur avait une grille comportant de grandes rubriques et, lorsque l'interlocuteur avait dit ce qu'il avait à dire, l'interviewer considérait les rubriques vides et questionnait alors, mais de façon aussi peu directive que possible, le sujet.

d) Exploitation des résultats en dressant un tableau permettant d'exprimer :

- ce que les directeurs souhaitent pour eux-mêmes ;
- ce que les directeurs souhaitent pour leurs chefs de département ;
- ce que les directeurs souhaitent pour les chefs de service ;
- ce que les chefs de département souhaitent pour eux-mêmes ;
- ce que les chefs de département souhaitent pour leurs subordonnés, etc...

Dans le cas vécu rapporté par P. Jardillier, il est arrivé que certaines personnes aient exprimé des souhaits pour leur supérieur.

e) Diagnostic des besoins réels. Un critère possible, selon l'auteur, serait que le besoin est mentionné à la fois par les intéressés, par leurs supérieurs et, éventuellement, par leurs subordonnés. Un deuxième critère peut être utilisé : on aura d'autant plus de possibilités d'estimer que le besoin est bien réel qu'il est recoupé par certaines insuffisances de l'entreprise (ruptures de stocks, délais non respectés, etc).

Dans son rapport, Jardillier note que, grâce à l'entretien non directif, de nombreux éléments hors sujet, mais fort intéressants, sont apparus : sur la structure, les modes opératoires, les communications, etc...

Jardillier note encore que "toute enquête modifie la situation en faisant prendre conscience de besoins jusqu'ici non formulés", soit de type "opérationnel", soit moins précis ou rattachables directement à une opération particulière. Mais tous ces besoins sont intéressants et méritent une réponse. Toutefois une difficulté existe, car la mode colore parfois les besoins exprimés tant par les dirigeants que par les titulaires de fonctions.

Le moment de l'évaluation de la technique de l'interview est venu.
Est-ce LA technique ? Si oui, est-ce l'interview de type non-directif ?

Nous allons partir de Palmaire (déjà cité dans le chapitre 5). Cet auteur présente les techniques d'interviews comme suit : "D'une façon générale et sauf en ce qui concerne les questionnaires classiques, toutes les techniques d'interviews peuvent être considérées comme des techniques d'exploration" (p. 173).

Les interviews non directifs "répondent à une perspective bien définie ... (et) visent essentiellement à dégager le cadre perceptif dans lequel se déroule la conduite des sujets, ainsi que les unités d'apprehension entre lesquelles on doit distinguer" (p. 173). Cela signifie que ce type d'approche va permettre de saisir comment le sujet vit son milieu, comment il le perçoit, ce que sont les cadres de références qui ordonnent sa conduite, donc, pour ce qui nous intéresse, le cadre de production des besoins qu'il exprime ou qu'il pourrait être amené à exprimer.

L'interview non-directif a une structuration minimum . On se contente d'introduire un thème à partir duquel le sujet s'exprimera et explorera sa relation au domaine étudié.

L'information recueillie devra être interprétée.

Les interviews d'exploration sont ceux, au contraire de l'interview non-directif, où l'interviewer conduit dans une mesure notable l'exploration. C'est cependant une technique qui dépasse la simple demande d'information (voir p. 175).

Les interviews rétrospectifs consistent à amener "les sujets à se souvenir de certaines scènes, actes, ou moments (qui sont représentatifs de la zone qu'on veut étudier).

Une première méthode consiste alors à leur faire décrire dans le détail ce qu'ils voient en leur demandant de faire l'effort nécessaire. Dans une seconde méthode... on fait ressortir les directions associatives qui partent de ces souvenirs..." (175/176).

Les interviews d'imagination réalisante sont proches des précédents, mais sont tournés vers l'avenir. Ils peuvent permettre l'exploration des perspectives d'une personne.

Interviews rétrospectifs et d'imagination réalisante sont en fait des interviews d'exploration.

Les interviews centrés. Dans ce cas, on fixe au départ un certain nombre de thèmes que l'enquêteur abordera. Ces thèmes peuvent être moins précis et circonscrits selon le degré d'avancement de l'enquête. On se préoccupe moins "d'explorer les tendances et attitudes sous-jacentes, et l'attention se dirige vers le comportement actualisé ainsi que vers les représentations et sentiments conscients" (p. 176).

La fixation des thèmes va découler d'hypothèses basées sur des recueils d'information antérieurs.

Les interviews composites. Palmade, partant du fait que les diverses catégories d'interviews décrites (nous n'avons pas repris tous les éléments de sa liste) permettent d'aboutir à des résultats différents, estime que pour diverses raisons on peut être conduit à utiliser des interviews composites, dans lesquels plusieurs techniques pourront être utilisées. Ainsi, on pourrait commencer par une partie non directive, continuer par un entretien d'exploration et terminer par un entretien centré. Ce mode de faire implique une certaine habileté.

Se pose alors la question de l'utilisation de ces différentes techniques. Palmade estime que, par rapport à un champ à explorer, on utilisera une stratégie séquentielle. On procédera par les méthodes les moins structurées pour aboutir, le cas échéant, aux "tests extensifs" qui "ont pour caractéristiques essentielles de permettre des réponses courtes bien caractérisées, et donc très faciles à traiter d'un point de vue statistique" (p. 177).

Les questionnaires font partie de ces tests extensifs, mais d'autres approches sont possibles. On peut par exemple, à côté des questions, inclure des dessins à compléter, des tests projectifs schématiques, des choix entre des objets, entre des symboles, etc...

Chaque étape de la séquence "permettra de préparer au mieux l'étape qui lui succédera, en définissant les zones à explorer, les problèmes particuliers qui devront être pris en considération en ce qui concerne chacune de ces zones, les modalités d'application des techniques qui seront jugées préférables..." (p. 173).

Cette analyse fait clairement apparaître qu'il n'est guère possible, pour l'exploration d'un champ psycho-socio-organisationnel complexe, de se limiter à une seule technique.

Reprendons le schéma de Cavoza. Cet auteur préfère l'interview non-directif qu'il initie par des thèmes "en relation avec des actes d'accomplissement du moi". Quand il propose l'utilisation de l'interview d'imagination réalisante, l'exemple de consigne qu'il donne a trait aux conditions idéales de l'accomplissement de la fonction.

Une telle approche fournira des éléments précieux pour l'analyse des représentations des personnes interrogées, donc de la façon dont elles espèrent, de par leur personnalité, pouvoir se réaliser dans une situation donnée.

La mise en perspective de ces résultats (classements par groupes professionnels, niveaux hiérarchiques, etc.) permettra de mettre en évidence les différences et la structure des besoins plus ou moins fondamentaux qui, comme l'auteur le dit dans son article de 1970, est aussi une "structure de conflit". Car il n'y a pas, à ce niveau, de besoins de l'entreprise, mais des besoins de la direction, des besoins des cadres, etc...

Mais l'analyse de contenu des interviews ne nous semble pas devoir conduire à la définition de besoins de formation concrets, immédiatement réalisables. Il est nécessaire de passer à un niveau supérieur, comme nous l'avons montré dans notre premier chapitre et comme le montre Cavoza. L'exemple qu'il donne montre que la formation à réaliser sera construite au cours d'une négociation qui sera facilitée par la fixation d'objectifs communs et acceptés par les partenaires.

Il ressort très nettement de cette analyse que l'interview ne peut constituer qu'une phase d'un processus (lui-même éducatif) d'analyse des besoins de formation. Et, finalement, la négociation n'est-elle pas la plus importante, car elle va toucher les individus au plus profond d'eux-mêmes, puisque, indirectement, elle va toucher leurs désirs les plus fondamentaux (sociaux, de pouvoir, etc...) et l'image qu'ils se font d'eux-mêmes.

La méthode de Cavoza est donc en fait séquentielle. Il y a d'abord des interviews, puis une phase de confrontation. On peut cependant se demander si elle ne pourrait pas être complétée. Selon ce que nous avons vu avec Palma, il semble clair que l'interview non-directif n'est pas nécessairement à même de permettre une exploration complète de la situation. Peut-être faudrait-il imaginer un interview composite ou une séquence d'interviews, aboutissant même, le cas échéant, à un questionnaire permettant une quantification.

Enfin les stratégies par interviews et confrontation ne sont pas nécessairement complètes. Tant lors des entretiens que lors des séances de travail (négociation, confrontation, analyse des résultats), on priviliege les représentations des personnes. Aucun élément n'est là pour prendre en compte "la réalité objective dans laquelle ils sont engagés..." (Lesne et Montlibert, p. 8). Ces deux derniers auteurs ajoutent que "... vivre une situation ne signifie pas nécessairement la connaître et que la description d'une expérience vécue ne nous donne aucune connaissance réelle de l'objet" (p.8).

De fait, la référence à l'objet fait partiellement défaut dans le modèle. Cet objet ne semble pas être pris en compte pour lui-même, les incidents ne sont analysés que par rapport aux représentations qu'en ont les individus. En fait, il serait, dans certaines situations (pas dans toutes, précisons-le) utile de décrire très concrètement, par exemple certaines procédures, et de générer ainsi un matériel concret permettant une négociation et/ou un ajustement des perceptions. Enfin des éléments importants peuvent être omis, simplement parce qu'ils semblent aller de soi, parce qu'ils n'entrent pas dans le champ de perception des personnes en présence. Nous plaidons ici pour une analyse du travail. En fait l'analyse du travail peut constituer une situation dans laquelle les personnes concernées peuvent être amenées à s'exprimer.

On peut se demander pourquoi l'analyse du travail n'est pas explicitement prise en compte dans les modèles proposés. Peut-être est-ce parce qu'on pense essentiellement aux cadres qui travaillent surtout au niveau relationnel et à celui du contrôle, mais moins à celui de l'exécution ; qui travaillent surtout avec des hommes et moins avec et sur les objets. Nous verrons plus loin ce que peut apporter l'analyse du travail.

Le modèle proposé par P. Jardillier se veut concret et simple, et, à la lumière des expériences, se révèle fort utile.

Le style non directif permet aux interviewés de s'exprimer librement et un certain nombre d'éléments lié au cadre perceptif et aux représentations peuvent donc émerger. L'auteur ne propose pas d'analyse du travail, mais prend en compte différents incidents organisationnels. Enfin, au niveau de la réalisation, il ne semble pas y exister de confrontation ni de négociation.

La méthode nous semble cependant fort utile pour mettre à jour les zones d'accord entre les différentes catégories hiérarchiques et/ou fonctionnelles. A ce titre, les besoins de rattrapage sont mis à jour et un accord aisément possible qui conduit, au moment de la réalisation, à une véritable motivation. Malheureusement l'auteur ne nous dit rien du perfectionnement visant l'avenir ni du traitement des "informations hors sujet" que nous avons évoquées plus haut.

Sur la base de cette information restreinte nous pouvons conclure à l'intérêt de la méthode, mais aussi à ses limitations : sans extension, elle n'est pas en mesure de résoudre les problèmes là où des questions complexes de motivation se posent.

* * * *

Il nous reste à traiter de l'interlocuteur. Faut-il interviewer la personne concernée ? son chef ? L'approche proposée par Jardillier résoud ce problème, quand on veut faire une enquête d'ensemble. Et, en fait, on peut se demander si, mis à part des cas particuliers, il n'est pas nécessaire d'avoir des approches globales (un département, une section, une entreprise...).

Il nous semble qu'il n'est pas possible de choisir l'un ou l'autre des termes. Chef et subordonnés ont ou peuvent avoir des points de vue différents sur la situation. Ces points de vue ne doivent pas s'exclure mutuellement. Ils sont, en fait, en réciprocité de perspective. Le problème est plutôt celui de la concertation et du dépassement proposé par Cavozaï.

* * * *

Qui doit faire les interviews ? Un cadre ? Un conseiller ?

Une maîtrise de la technique d'interview est nécessaire. Cette condition doit être remplie. De plus, ^{avec} un cadre, de par son rôle et sa place dans la hiérarchie, divers blocages peuvent apparaître et conduire à la production de listes de stéréotypes "maison" plus ou moins complaisants et superficiels. En conséquence l'interview devrait être pratiquée par un conseiller externe ou interne, mais dont l'inDEPENDANCE et les qualités sont reconnues.

B. L'analyse du travail

B.1. L'analyse du travail en tant qu'approche

De Montmollin, dans son ouvrage paru chez Colin en 1974 : L'analyse du travail préalable à la formation, vise ce qu'il appelle la formation-adaptation qui, bien que mal vue parce que prenant en compte le poste, n'en est pas moins une nécessité pour toute entreprise qui se développe. (Peut-être, à la suite d'une mode et de tendances idéologiques oubliées-t-on que l'homme se définit aussi dans et par son travail, même si celui-ci doit, comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, être modifié et amélioré). Il est donc légitime, quand on parle de besoins de formation au sein de l'organisation, de partir aussi des réalités du travail.

Dans le même état d'esprit, Jardillier et Lupé (1974) écrivent que "la connaissance des fonctions nous paraît être, au même titre que la connaissance des membres de l'entreprise, une condition préalable à toute gestion du personnel, un point de passage obligé.

Qu'il s'agisse en effet

- d'affecter un individu ...
- de le préparer à sa tâche (par formation, ou perfectionnement) ...

dans tous les cas, et à quelque niveau que ce soit, il est indispensable de bien connaître la fonction elle-même". (p. 17).

Il s'agit donc de connaître le poste, la fonction pour enseigner (indépendamment de la méthode) ce qui est pertinent par rapport aux buts du poste. Car, en fait, quand on veut former, il faut définir des objectifs, pour savoir où l'on va, pour aider le formé à modifier ses comportements (par exemple, améliorer la capacité de dépannage d'un mécanicien d'entretien implique que l'on dispose d'une liste des principales parties. Les objectifs seront alors définis en précisant les procédures utilisées, les schémas disponibles, le temps nécessaire, etc... (voir de Montmollin p. 13)).

Mais définir ces objectifs implique une connaissance du travail "origine et fin de la formation" dit encore l'auteur cité.

Mais qu'est-ce que l'analyse du travail ? Ce n'est pas une science, ni une technologie tant soit peu ordonnée dit de Montmollin, mais plutôt une attitude qui s'arme de quelques techniques, de quelques principes et de quelques modèles qu'il importe de ne pas considérer comme dogmatiquement vrais.

Il convient d'abord, comme le fait Mucchielli, de considérer chaque poste comme un micro-univers. "Si nous considérons maintenant l'employé dans son poste où le titulaire de sa fonction, nous constatons que son accoutumance, son adaptation progressive et son intégration dans le système aboutissant à une sorte ... de trio (le travailleur - les moyens - la tâche) qui a une réalité et une vie propres" (p. 27).

Plus loin, Mucchielli continue : "Un aspect bien connu (très observable, et trop peu souligné par les psychologues du travail) de l'étroite relation entre le tenant du poste et son poste, est l'influence réciproque de l'un sur l'autre" (p. 28). Le poste marque son titulaire (déformation professionnelle) comme ce dernier marque le poste, dans toute la mesure où le travail n'est pas dominé par la machine. De toute façon, un système de communication s'instaure entre le sujet et son poste. On peut donc définir le poste comme un ensemble de communications et de relations. Mais de plus chaque poste est inscrit dans un ensemble plus vaste. L'étude du travail constitue donc un essai de compréhension de ce système.

Les modèles à disposition.

Plusieurs modèles sont à disposition pour l'analyse du travail.

- Le chronométreur utilise un premier modèle. "Il (décris) le travail comme une séquence de gestes définis, auxquels sont attribués des temps moyens" (de Montmollin 1974, p.22).

Ce modèle qui peut avoir son utilité n'intéresse guère la formation.

- L'analyse du travail en termes de dépenses physiques (voir Jardillier et Lupé, p.27) va intéresser la physiologie du travail dans la mesure où elle fournira des données pour la distribution du travail, l'aménagement des postes, des horaires, etc... Cette approche ne concerne qu'indirectement la formation.

- L'analyse du travail en termes de profil psychologique a le défaut majeur de confondre l'individu et la tâche qu'elle veut décrire en termes d'aptitudes. Ceci ne nous apprendra rien pour la formation, malgré les apparences (on "n'enseigne" pas le facteur spatial !).

- L'analyse du travail en termes de temps et mouvements (MTM) peut fournir des séquences opératoires et à ce titre être utile à la formation. Mais cette approche a trop tendance à réduire le travail au mode opératoire, au détriment de l'activité mentale de l'individu.

- L'analyse du travail en termes d'information considère le travail "comme consistant à prendre et à traiter de l'information. L'objet travail débite des signaux qui apparaissent sur lui-même ou sur des médiateurs (outils, instruments), l'homme prend et traite l'information utile qu'ils contiennent et répond par une action sur l'objet directement ou par l'intermédiaire de médiateurs (commandes)". (Faverge, p. 28). Cette approche nous semble utile pour la formation.

- L'analyse du travail en termes de régulation. Dans cette analyse, "... on décrira l'activité du travailleur dans la mesure où elle est dirigée vers l'attente et le respect d'une norme ou vers le maintien d'un équilibre ; l'analyse est guidée par les objectifs, les intentions..." (Faverge, p. 42). Pour de Montmollin (1974, p.39), ce modèle "est plus particulièrement conçu pour la description des mécanismes qui règlent l'organisation temporelle du travail par les travailleurs eux-mêmes... C'est plutôt un outil pour l'organisateur, l'agent de sécurité et le sociologue que pour le formateur." Néanmoins, cette approche peut rendre des services à la formation. On ne peut l'exclure a priori.

Dans l'énumération ci-dessus, nous avons prononcé quelques évaluations à propos de chaque modèle retenu. Il serait cependant utile de dégager des critères de choix. Ces critères devront être pratiques. Comme le dit de Montmollin (1974, p.27), "... une bonne méthode de travail sera celle qui permettra une action définie concernant le travail : former l'opérateur, modifier ce poste, évaluer la tâche, diminuer les accidents, etc...".

Il nous semble que le modèle informationnel est particulièrement utile pour la formation. Aussi allons-nous le décrire plus longuement.

Le modèle informationnel.

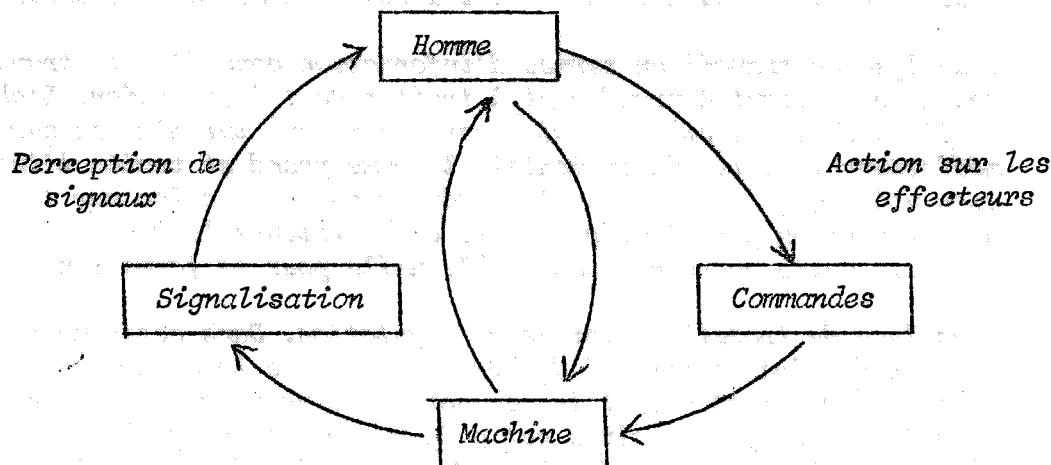
Dans cette perspective, le travailleur, quel qu'il soit,

- recueille de l'information
- analyse cette information
- élabore des décisions
- procède à des actions de réponse adaptées (lettre, arrêt d'un véhicule, etc...)
- contrôle et ajuste ses actions en fonction du but à atteindre.

Au cours de ce processus, il se réfère à des modèles :

- de signification
- de pensée
- d'action.

Pour mieux illustrer le processus ci-dessus, on peut se référer au graphique qui suit (tiré de Jardillier et Lupé (p. 46)) :

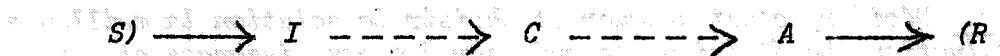


La machine, le système émet des signaux qui sont perçus dans certaines conditions. Ils sont systématiques, aléatoires, automatiques ; ils sont aisément ou difficilement détectables, discriminables, interprétables.

L'interprétation est, semble-t-il, souvent l'essentiel du travail, sauf peut-être sur des chaînes ou pour des travaux très simples où la réponse (rapidité) est essentielle .

L'interprétation d'un signal et l'élaboration de la réponse sont souvent complémentaires et quasi simultanés. Aubert (voir bibliographie) montre qu'il existe différents niveaux de difficulté :

a) On trouve, en premier lieu, le niveau S-R (signal-réponse) simple. Le signal engendre la réponse par un système de conditionnement :



S = situation

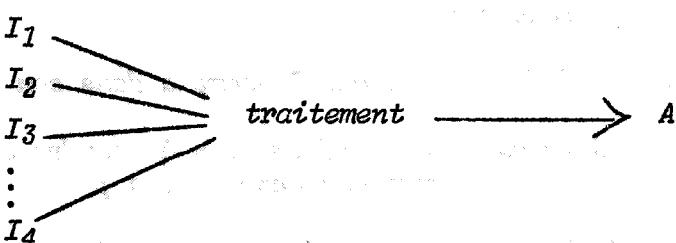
A = action (réponse)

I = information - signal

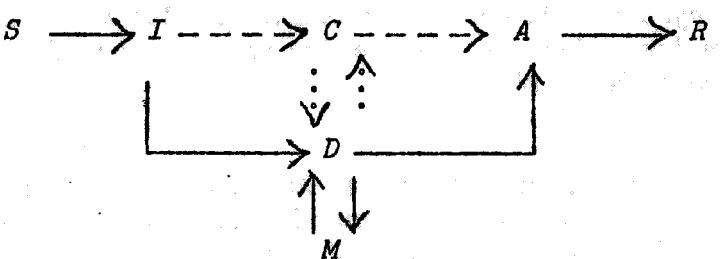
R = résultat

C = conditionnement
(apprentissage)

b) Souvent, il n'y a pas qu'un seul signal, mais plusieurs signaux qui conduisent à une réponse unique :



c) Vient ensuite le niveau "décision" qu'on peut analyser comme suit (voir Aubert) :



D = Décision

M = Modèles

Reprendons quelques éléments liés aux schémas ci-dessus :

Les signaux : Tous les signaux requis à un moment donné du travail ne sont pas nécessairement utiles à ce moment-là. Certains doivent d'ailleurs être éliminés, négligés. Le "cerveau" doit donc jouer un rôle de filtre. D'autres informations doivent être mises en réserve. Des modèles peuvent être utiles à cette activité.

Les signaux peuvent être de deux natures. On distingue d'une part ceux qui parviennent à l'homme par l'intermédiaire d'organes sensoriels internes : les signaux proprioceptifs qui proviennent à chaque instant des attitudes prises par le corps dans diverses conditions. D'autre part, on note les signaux extéroceptifs (par exemple visuels) qui permettent la détermination préalable de repères "servant à définir avec précision les limites du champ spatial et la trajectoire du geste à accomplir" (Aubert). Dès lors, dit Aubert, "tout se passe comme si les signaux proprioceptifs assuraient l'ajustement du geste aux repères et limites définis par l'information extéroceptive. Au cours de l'exercice répété d'un travail (... conduite automobile...) l'automation s'effectue dans la mesure où l'information

extéroceptive cède progressivement la place à l'information proprioceptrice..." (p. 8).

La décision. Décider, c'est évoquer et choisir la solution la meilleure après l'évaluation. La décision s'appuie sur des connaissances et des expériences. Mais elle se prend grâce à des "modèles (en réserve dans la mémoire) et des règles nécessaires aux opérations mentales de compréhension, d'élaboration et de préparation du plan de l'action à entreprendre" (Aubert). Ce plan est un modèle, une image mentale qui "décrit les méthodes à suivre et les moyens à mettre en œuvre pour la réalisation d'un travail" (Aubert).

Relevons encore les points suivants :

- la décision est d'autant plus difficile à élaborer que les solutions possibles sont nombreuses ;
- elle est fonction du degré de liberté que l'homme a dans son travail ;
- la difficulté est liée à la qualité d'information à prendre en compte et à la compatibilité de ces informations entre elles ;
- souvent, la décision résulte d'un compromis entre plusieurs exigences contradictoires ou plus ou moins incompatibles : par exemple, choix entre quantité et qualité, économie et rapidité, etc...

Les modèles (qui peuvent être enseignés) vont aider à sélectionner les signaux pertinents du système. On notera cependant que les modèles utilisés (et utiles) pour les opérateurs du système ne sont pas nécessairement ceux des concepteurs du système.

L'approche sommairement exposée ci-dessus, on le voit aisément, peut avoir une importance considérable pour l'analyse du travail préalable à la formation. Si le poste est un système d'information et de relations, l'analyse en termes d'information sera pertinente. Comme le dit de Montmollin, elle permet de recueillir une information permettant d'expliquer et non seulement de le décrire comme le fait l'analyse en temps et mouvements. Plus encore, cette approche peut permettre une analyse critique du travail tel qu'il se fait, un diagnostic des erreurs, omissions, déformations, etc... Ce schéma est enfin un modèle qui peut favoriser la réflexion.

Prenons quelques exemples simples :

- Tel travailleur a de la peine à effectuer un réglage efficace, par exemple d'un mouvement d'horlogerie. L'analyse en termes de temps et mouvements peut mettre en évidence (constater) une erreur opératoire. L'analyse en termes d'information permettra de suivre l'activité mentale de la personne et de corriger (de l'aider à corriger) son modèle. A partir des réponses qu'il donne (actions) on remontera aux signaux*) et au mode de traitement de ces signaux. On pourra constater que tel élément n'est pas (mentalement) pris en compte, que l'importance de telle autre information est sous-estimée etc... On pourra par conséquent expliquer et former le travailleur et non seulement le "dresser" !

*) paradoxalement, dit de Montmollin, "... en analyse du travail, il faut entrer par la sortie." (p.34).

- Tel cadre qui a une activité de commandement est critiqué. Une analyse de son comportement pourra être faite selon le modèle proposé. A partir de ses actions, on pourra remonter aux éléments pris en compte et à leur mode de traitement. Une analyse critique de cette description permettra de mettre à jour des lacunes théoriques et/ou pratiques dans sa conception, sa représentation, ses modèles, sa cosmologie dirait McGregor. Finalement, former implique de partir des représentations existantes des clients.
- Tel employé, chargé d'accueillir et d'introduire les nouveaux dans l'entreprise le fait avec beaucoup d'amabilité et de dévouement, mais les personnes accueillies ne se sentent guère informées... L'analyse peut montrer que cet employé n'a pas été en mesure de structurer l'ensemble des informations à transmettre et que, par conséquent, son introduction est confuse. Il a peut-être "besoin" d'une formation en organisation.

D'autres exemples sont possibles. Tous semblent montrer que l'important n'est pas tant de former à la réponse qu'à ce qui précède : perception des signaux et traitement de ces signaux.

L'analyse du travail selon le modèle de l'information peut donc se révéler performant (s'il est employé avec souplesse) pour le diagnostic des besoins de formation.

B.2. Procédures et techniques de recueil de l'information.

Elles sont nombreuses et nous ne pourrons pas, dans le cadre de ce document, toutes les décrire.

Les entretiens.

On peut d'abord, dans une procédure d'étude du travail, avoir des entretiens avec les titulaires des postes et fonctions. Au début, l'entretien devrait être assez peu dirigé (demander à la personne de décrire son poste) pour progressivement aboutir à des questions. Voici, à titre d'exemple, un canevas :

- source des informations
- forme de ces informations
- type de traitement
- déroulement des opérations
- système de relations au poste (faire, par exemple, dessiner un organigramme)
- facteurs d'insatisfaction
- difficultés habituellement rencontrées
- incidents possibles et/ou arrivés récemment,
- etc...

Le but d'un entretien est finalement de comprendre le poste.

L'explication provoquée.

Cette méthode a été utilisée par Leplat pour l'étude du poste de contrôleur aérien (voir Mucchielli).

A partir d'un cas réel, observé, on demande au titulaire d'expliquer son approche.

Exemple de question : qu'avez-vous fait pour savoir que tel avion n'entraînerait pas de conflit ?

On peut ainsi, après un certain nombre d'explications de ce type, saisir l'ensemble des processus, procédures et stratégies de travail de l'individu.

L'observation directe.

Les étapes de l'observation directe peuvent être les suivantes :

- familiarisation avec le vocabulaire, les signes, etc...
- élaboration des catégories à noter
- élaboration d'un guide d'observation
- observation
- dépouillement, interprétation.

Exemple de guide d'observation :

- Définition du poste, environnement
- Activités et tâches avec une caractérisation
 - + tâche prescrite
 - + discrétionnaire
 - + tâche contrôlée
 - + responsabilité et initiative à prendre
 - etc...
- Conséquences de la tâche
- Conséquences des erreurs (ce qui implique souvent une analyse dépassant l'observation)
- Méthodes de travail
- Source et types des consignes
- Marge d'initiative (pas nécessairement directement observable !)
- Contrôles (qui, quand ? ou ? ...)
- Conditions de travail.

On le voit avec l'exemple de liste-guide ci-dessus, il n'est de loin pas possible de tout observer dans un poste. L'observation directe peut être utile pour se faire une idée du job ou pour vérifier certaines hypothèses. De toute façon, l'observation est surtout prétexte à interrogation.

Les observations instantanées.

Il s'agit d'une méthode de sondage. On échantillonne des moments d'observation. Grâce à l'accumulation des observations, on arrive à estimer le poste et les tâches qu'il comporte. Lambrou écrit que, dans presque toutes les activités "... cette technique peut servir à déterminer l'importance relative des problèmes que l'on désire étudier" (p.13).

De Montmollin (1974) estime que cette méthode présente diverses limitations : elle cumule le temps sans tenir compte des séquences des mouvements observés ; le nombre de catégories observables est restreint (afin d'éviter un nombre d'observations excessif, etc... (p. 29).

Pour le même auteur, cette méthode qui est surtout utile pour l'organisateur, peut cependant être utile pour l'analyse du travail de la maîtrise et des cadres.

"Un premier dégrossissement, pour répondre à la question banale : "Mais qu'est-ce qu'ils peuvent bien faire de toute la journée ?" peut apporter quelques renseignements utiles" (p. 29).

Il nous semble que cette technique (mais plus encore une auto-observation) peut être utile au niveau de l'organisation personnelle.

La recherche et l'étude des erreurs.

Il s'agit, ici, de recueillir le plus d'erreurs et de fautes possible. On procédera ensuite à une investigation devant conduire à l'explication de ces fautes (le modèle de l'information décrit plus haut peut-être utile).

On remarquera que les erreurs doivent être interprétées par rapport à un modèle, un cadre de référence théorique. Ce cadre peut être psychologique et individualisant, organisationnel, etc...

Gillet relève que, en général, l'étude des erreurs est particulièrement utile pour la formation.

La méthode des incidents critiques.

C'est un peu le prototype des procédures de recherche des erreurs, comme le dit de Montmollin. Elle est due à Flanagan, mais, selon Mucchielli, on peut remonter à Galton qui, en 1885, avait pensé recueillir des cas anecdotiques pour avoir une idée de l'activité étudiée (p. 58).

Flanagan s'est basé, dès 1941, pour mettre au point sa méthode, sur des études conduites dans le but d'éliminer des élèves-pilotes insuffisants. L'analyse des échecs a permis, indirectement, de définir les postes et leurs exigences.

Un incident critique doit, selon Flanagan, (voir bibliographie) répondre à 4 critères :

- c'est d'abord une tranche d'activité professionnelle observable, formant un tout isolable ;
- la situation définie doit permettre d'étudier des causes et des effets, et donc avoir une valeur de compréhension au point de vue de l'activité étudiée ;
- la situation ne doit être ni confuse, ni douteuse ;

- les incidents rapportés doivent être des cas extrêmes de comportements, soit remarquablement efficaces, soit remarquablement inefficaces par rapport aux buts généraux de l'activité étudiée.

On constatera qu'au contraire de la méthode des erreurs, on retient aussi, pour l'analyse, les cas favorables..

Selon Mucchielli (pp. 60-63), les étapes de la technique des incidents critiques sont les suivantes :

- bien définir les buts généraux de l'activité qu'on veut étudier ;
- spécifier les observations à faire, ce qui veut dire qu'on définira des situations par rapport aux rôles relevés ;
- procéder à la collecte des informations. On notera que, pour Flanagan, l'étude d'un poste nécessite de nombreux relevés (100 pour un poste simple ; 1.000 pour un poste plus complexe). On juge que l'échantillon est suffisant si le nombre de catégories (voir plus bas) n'augmente plus ;
- classer les incidents selon certaines catégories. L'hypothèse est que ces catégories - construites empiriquement - correspondront finalement (par l'accumulation des observations) aux opérations réelles du poste. Si, quand on ajoute des observations le nombre de catégories n'augmente plus, c'est que le poste est analysé.

En principe, les catégories retenues devraient être de même niveau (même extension, même importance...). Il ne faut pas confondre une sous-variété avec une espèce !

- analyser qualitativement les données recueillies. Les incidents critiques apparaissent alors comme des révélateurs des points-clés du fonctionnement du poste.

La méthode décrite ci-dessus a les apparences d'une certaine rigueur. En fait, souvent, on utilise les termes d'incidents critiques pour recouvrir l'ensemble des faits significatifs dont les erreurs, défaillances et malfaçons sont les plus fréquentes.

On recueille ces faits grâce à des entretiens et à des questionnaires, soit auprès des personnes qui se trouvent en aval du processus et dont l'activité peut être influencée par une erreur antérieure.

On insistera sur l'idée qu'on relève des faits et non des jugements. Ces faits peuvent être considérés comme des informations symptomatiques (voir chapitre 6, A.2.) qu'il convient d'intégrer dans un système d'interprétation.

L'étude des traces.

L'étude des traces matérielles et administratives peuvent fournir le point de départ efficace d'une analyse du travail.

Les traces laissées sur la matière (erreurs, écarts, etc...) vont permettre le repérage de ce qui fait la difficulté du travail : analyse des fautes de frappe (voir Favergé), etc...

Les traces administratives sont faciles à étudier car elles sont formalisées et codifiées. Ainsi, dans une raffinerie de pétrole, les feuilles de relevé de température ; dans toute entreprise, les comptes-rendus d'accidents, les procès-verbaux de contrôle, etc... Il convient cependant d'être attentif, car tous les documents ne sont pas nécessairement fiables (registres d'opération remplis automatiquement, avant même que le travail débute ; les fameux "rien à signaler", etc...).

On rangera dans la catégorie des traces administratives les consignes, croquis, modes opératoires et instructions diverses dont peut disposer le travailleur.

L'entretien d'appréciation.

L'un des buts souvent assigné à l'entretien d'appréciation périodique est de faire le point avec la personne concernée et de l'aider à prendre des mesures correctives. C'est très beau comme objectif. Mais la situation psychosociale est telle, dans la plupart des cas, et l'enjeu est si important que l'étude objective, franche, ouverte et lucide des problèmes qui se posent est difficile.

Dans la sacro-sainte D.P.P.O. (Direction participative par objectifs), on assiste trop souvent à un irréalisme et à une pression qui n'est guère compatible avec le "dialogue franc et ouvert" tant prôné.

Et pourtant... Si on réussissait à se débarrasser :

- de l'attitude évaluative (punition/récompense) ;
- de l'inquiétude du supérieur qui sait que ses objectifs ne seront réalisés que si ses collaborateurs atteignent les leurs ;
- de la pseudo-négociation des objectifs pour aboutir à une véritable recherche en commun de buts sérieux et étudiés ;
- de la relation purement individualisante (chef à subordonnés plutôt que chef à subordonné) ;
- de la façade d'efficacité que veulent se donner les cadres ;

si, au contraire, ces entretiens étaient :

- préparés à l'avance par les divers partenaires ;
- centrés sur la recherche des problèmes, leur analyse et leur solution ;
- équilibrés et réciproques (l'évaluation ne doit pas porter sur un seul niveau, mais sur les contributions de chacun aux problèmes à résoudre),

alors, l'entretien d'évaluation, grâce à l'attitude analytique qui y régnerait, serait un bon "laboratoire" d'analyse des besoins de formation.

Comment utiliser ces techniques ?

Une fois encore, on insistera sur le fait que le problème n'est pas de conseiller une technique, mais de choisir un ensemble de moyens propres à recueillir des informations pertinentes pour un but défini.

Comme les interviews peuvent être composites (voir plus haut), il est possible, voire souhaitable de procéder à une étude du travail en utilisant une séquence de techniques.

Prenons un exemple simplifié. Il s'agit de déterminer les besoins de formation à l'entrée de délégués commerciaux ayant déjà une certaine expérience. L'entreprise vend, disons, des appareillages de contrôle où l'électronique joue un rôle important.

On pourrait procéder comme suit :

- a) interviews de titulaires (but : connaissance générale du poste et de ses problèmes)
- b) détermination des zones d'exploration
- c) auto-observation et recherche d'incidents critiques (dans un sens large)
- d) essai de description des tâches, activités et situations dans lesquelles peut se trouver le délégué
- e) recherche de critères de réussite
- f) élaboration des savoir et savoir-faire utiles et nécessaires à travers une interprétation
- g) vérification avec le concours des titulaires actuels
- h) réalisation en tenant compte des acquis antérieurs des personnes concernées.

Autre exemple : il s'agit non pas d'introduire de nouveaux collaborateurs, mais de rechercher les besoins des personnes en place. La procédure globale (simplifiée) pourrait être la suivante :

- a) interviews individuels ou en groupe des titulaires (voir chap. 6, A.2.)
- b) détermination de l'ensemble des activités, (tâches et procédures qui concernent ce groupe professionnel)
- c) détermination des situations de travail
- d) recherches d'incidents, auto-observation
- e) étude des représentations et désirs des personnes
- f) mise en relation des éléments du point e) et du point d)
- g) analyse de l'efficacité du travail : mise en relation de d), e) et f) avec les critères de réussite
- h) critique, réorganisation du travail, des missions, des objectifs (si nécessaire)
- i) détermination des "besoins" de formation
- j) réalisation.

Ces deux exemples sont sommaires et basés sur des expériences vécues. Ils nous montrent que l'usage d'une seule technique est souvent impossible. On voit par ailleurs que l'étude du travail est un élément d'un ensemble.

Les deux exemples ci-dessus nous montrent par ailleurs qu'il convient de mettre en place une stratégie d'étude en relation avec le but.

On a reproché à la formation basée sur l'étude du travail de n'aboutir qu'à l'adaptation étroite de l'homme à l'actuelle division technique du travail. Ce reproche est un peu vague et inspiré, souvent, par une idéologie contestataire sommaire.

D'abord, il est utile que la formation donnée à un employé quelconque lui permette de remplir son emploi. Si cette formation est mal faite, le sort de la personne ne sera pas amélioré. Qu'en juge. De Montmollin (1974, pp. 47-50) montre comment l'étude du travail de l'élingueur (l'ouvrier qui, dans les transports par ponts roulants, doit attacher des grosses pièces par des câbles ou élingues) a permis de mettre en place un programme de formation de nature à limiter considérablement les risques d'accidents. Cette même étude a par ailleurs montré que le travail est largement un travail de choix et d'appariement des charges et des élingues.

Ensuite, si l'étude en termes de temps et mouvements peut être strictement reproductive, la mise en place de stratégies adéquates permet de poser des problèmes plus vastes. Car l'étude du travail n'est pas une fin en soi, mais un moyen parmi d'autres.

Prenons un exemple. Lesnes et Montlibert écrivent (p.63) :

"Chez les ingénieurs de fabrication ... la relation temps de travail-vie privée s'avère préoccupante chez la plupart... Les ingénieurs de production s'accordent à trouver que leur vie professionnelle les conduit à négliger leur famille, leur laisse peu de temps pour des activités de loisir ou de perfectionnement. Cette notation, on le voit, a son importance pour le pédagogue qui va prendre en charge la formation de futurs ingénieurs".

Soit, le formateur pourra y trouver son profit. Mais il serait peut-être utile de s'interroger sur les raisons de cette surcharge. Et l'étude du travail et de l'insertion du poste dans l'organisation (l'entreprise) pourrait tout aussi bien fournir des données pour une amélioration de la situation. La formation n'est pas une fin en soi.

Cet exemple nous introduit à d'autres méthodes que nous allons proposer dans la section suivante.

C. L'analyse des fonctions.

L'exemple des délégués commerciaux a déjà touché à ces problèmes. Par ailleurs toutes les techniques décrites sous B.2 peuvent être utiles. L'analyse complète d'un poste, celle d'une fonction et, à fortiori, d'un ensemble de fonctions d'une section, par exemple, requièrent une procédure systématique.

C.1. Considérons une fois encore un exemple proposé par de Montmollin. Pour un travail d'employé de bureau (poste administratif sans emploi de machine) il propose un modèle très simple (p. 93) qu'on peut schématiser comme suit:



L'employé, dit-il, "reçoit des informations-Entrées (E) et émet des informations-Sorties (S). Entre la réception et l'émission agit un mécanisme de transformation (T). L'analyse du travail consistera à préciser les Entrées, les Sorties et les Transformations..."

Les mécanismes de transformation sont les plus difficiles à analyser, car ils ne laissent guère de traces matérielles. Remonter à partir des Sorties facilite cette analyse. On trouvera des règles, des procédures, des lois. Dans de nombreux cas, des organigrammes permettront de décrire l'activité de transformation qui peut se faire selon des règles.

Ce qu'on appelle initiative et décision pourront souvent être décrites comme l'utilisation de règles de transformation imprécises, etc... (voir p. 94).

Toutes ces études peuvent faire l'objet de diagrammes et de schémas sur lesquels une activité critique peut être exercée.

Ce système peut être utile également pour l'étude des postes de maîtrise. M. de Montmollin (1974 pp. 110-113) en donne un exemple*).

C.2. L'un de nous pratique depuis quelques années un modèle dont nous allons exposer ici la structure générale, mais dont une première esquisse a été présentée en 1974 (Boudineau, 1974, voir bibliographie).

Notons d'abord que le service de formation de l'entreprise dont il est question pratique une méthodologie en 4 phases :

- Analyse de l'unité d'observation
- Elaboration d'un plan de formation
- Réalisation du plan
- Application et évaluation de ce plan.

Dans ce texte nous nous intéresserons plus particulièrement à la première de ces phases.

Le schéma suivant constitue la base de notre exposé.

*) Notons que la compréhension réelle d'un poste implique une description de l'environnement, du climat... qui sont autant d'indices pour un travail d'interprétation.

Schéma 1.

L'analyse de l'unité observée

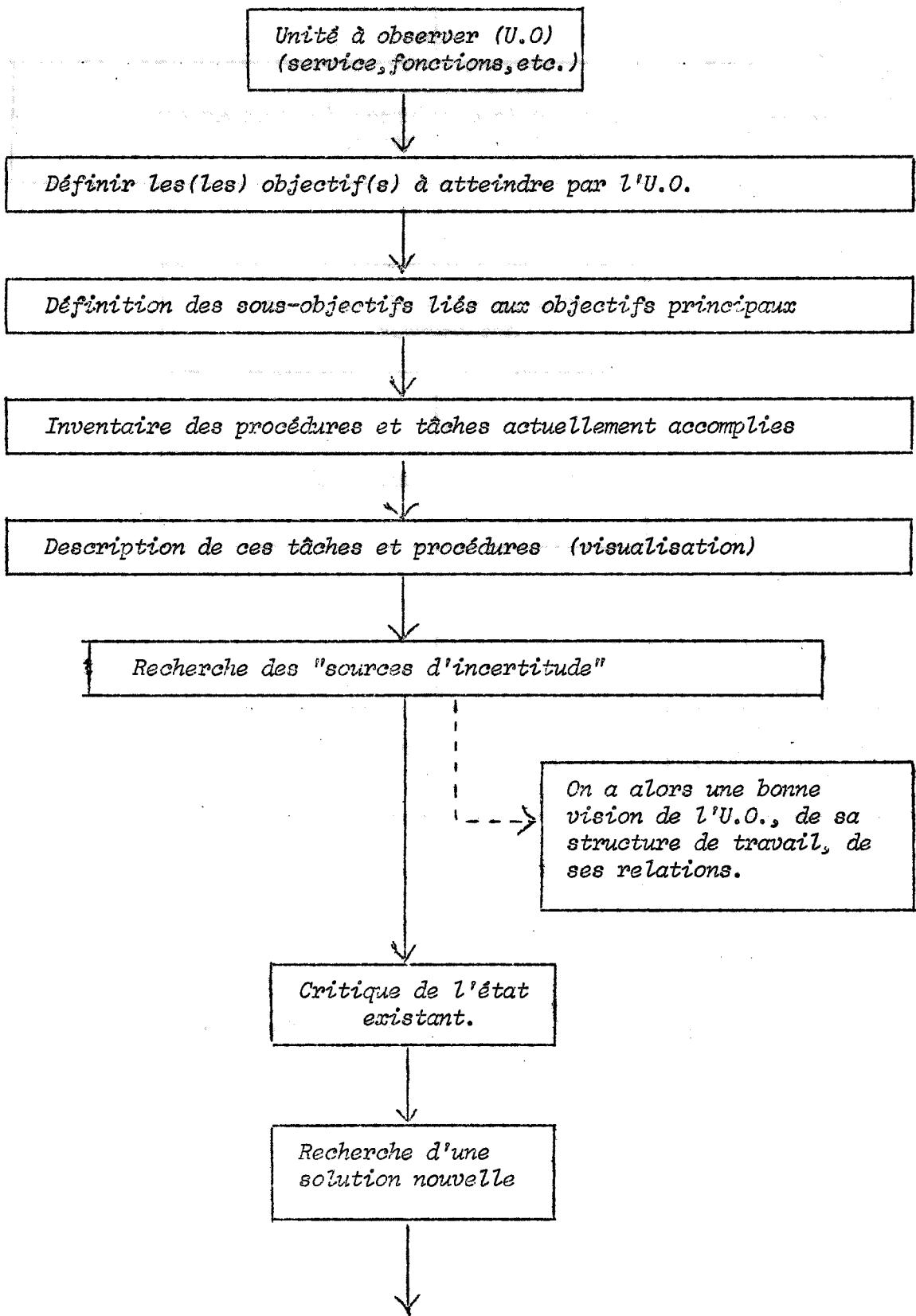
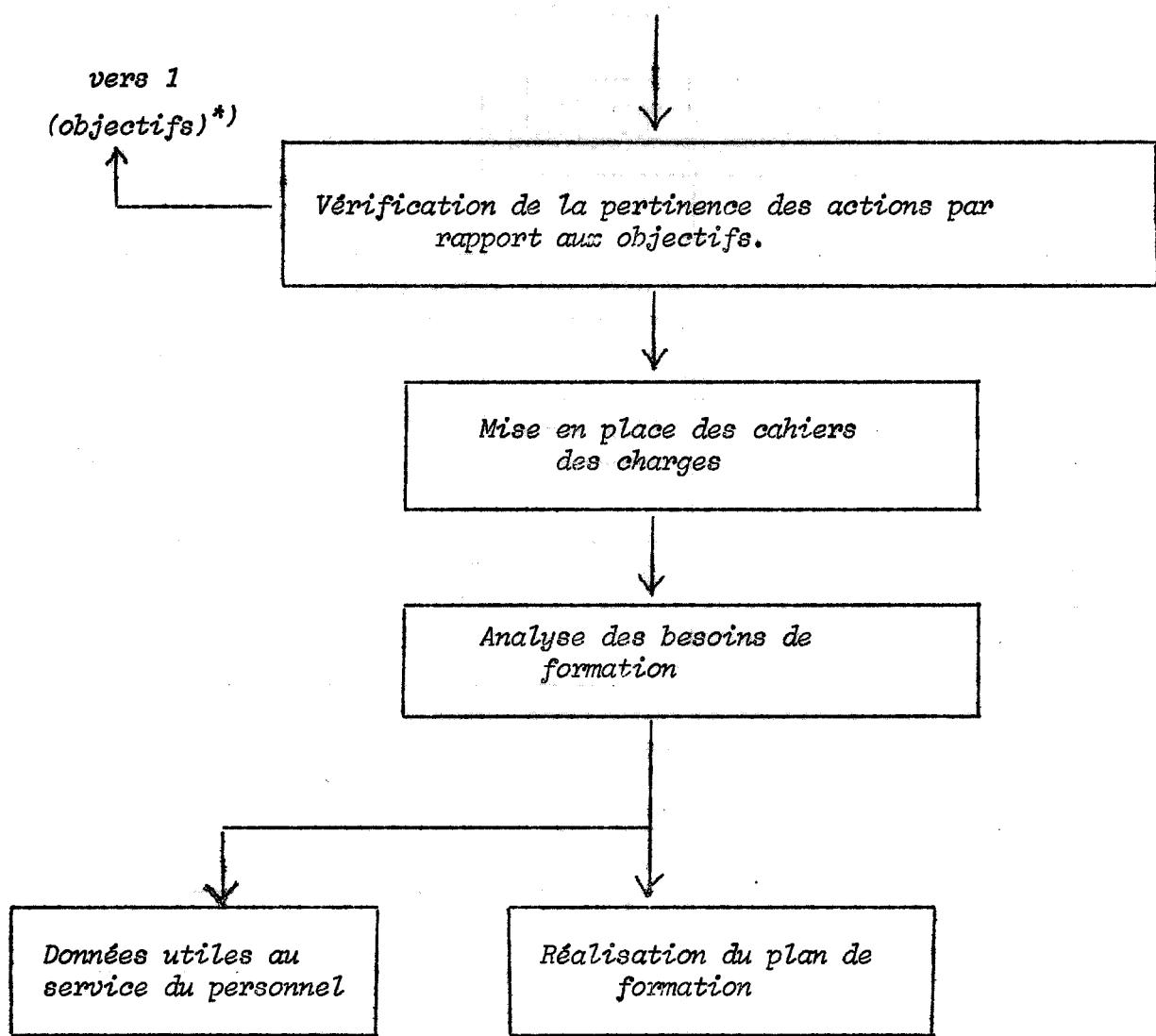


Schéma 1. (suite)



*) Les analyses préconisées peuvent conduire à revoir les objectifs.

Il s'agit tout d'abord de définir une Unité d'observation (U.O.).

Selon les problèmes, cette unité peut être variable. Cela peut être un poste, une fonction, un ensemble de transformations à effectuer sur un produit (par exemple : contrôle final d'un appareil électronique de mesure), un service, etc...

Les contours de cette unité d'observation doivent être définis avec soin.

Dans le même temps on définira et précisera les objectifs à atteindre par l'unité observée. Il s'agit de prendre en compte les objectifs et non pas les activités. Ainsi, on ne dira pas qu'un délégué commercial doit visiter telle ou telle personne, telle ou telle institution, mais plutôt que sa mission est, par exemple, d'obtenir des informations de telle nature de sorte que l'on puisse, au siège, effectuer telle ou telle opération.

On aura ainsi bien défini le système (Unité d'observation) et sa mission.

A ce stade, une réflexion sur les sous-objectifs (être en mesure d'écouter les clients et résumer leurs points de vue ; faire un diagnostic sur leur équipement en machines de production de telle ou telle sorte, etc...) pourra être faite avec profit. Ce travail sera mis "en mémoire".

On passera ensuite aux différentes procédures et tâches observables dans le service. On mettra en évidence ces différentes procédures et tâches.

Les procédures seront décrites et visualisées. Pour cela, on emploiera les modèles proposés pour les analyses administratives ou informatiques. Le cas échéant, on dessinera des organigrammes. Il sera toujours important, au moins quand l'unité observée est plus large que le poste, de noter les personnes (fonctions) qui interviennent dans le processus.

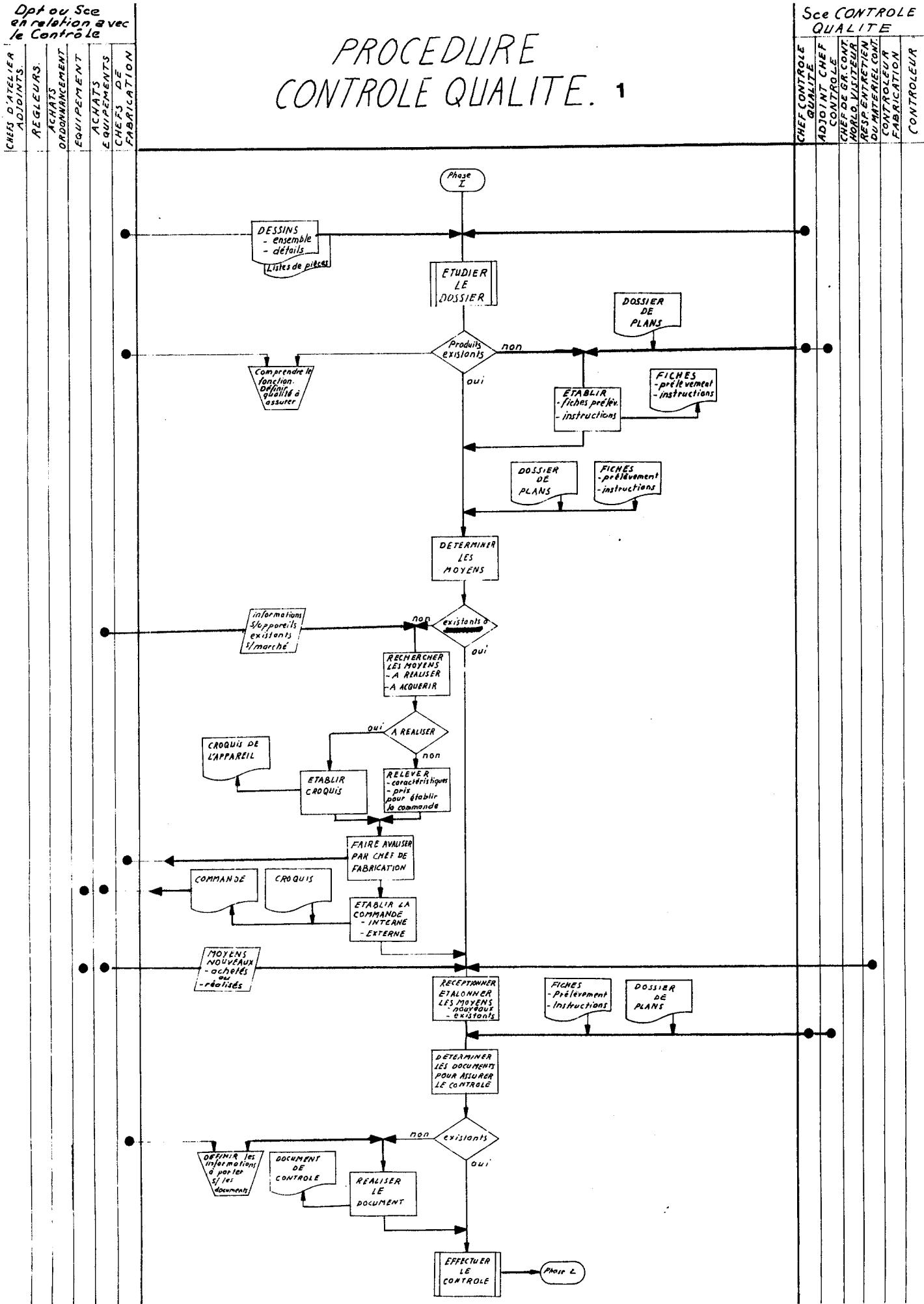
Ces procédures ne seront pas analysées globalement, mais dans le détail.

Voici un schéma possible :

Dpt ou Sce en relation avec le Contrôle

See CONTROLE
QUALITE

PROCEDURE CONTROLE QUALITE.



Sous le vocable procédure, nous classons :

- les procédures au sens strict du terme
- les processus de fabrication
- la réalisation de cette mise en fabrication
- etc...

Quand toutes les procédures et tâches d'une unité observée auront été ainsi décrites, nous aurons défini, visualisé l'ensemble des actions (sorties pour parler en termes d'information) observables.

Il sera bon alors d'élargir la recherche et de s'interroger sur "les sources d'incertitudes" des fonctions considérées. Il s'agit des actions non vraiment prévisibles ou de faible apparition. On rangera dans cette catégorie :

- les phénomènes psychologiques
- les accidents ou incidents possibles
- les missions spéciales
- etc...

Le tableau sera alors assez complet et on aura une bonne vision du travail de l'unité. Les qui, quoi, quand, seront précisés. On aura également un tableau des relations internes et externes.

C'est le moment, croyons-nous, où il sera possible d'exercer une activité critique sur l'organisation des services.

Les responsables de l'U.O. ainsi que ses membres auront un outil leur permettant d'avoir une réflexion sur l'opportunité de modifier ou non la ou les procédures en fonction des objectifs à atteindre. On pourra assister à des regroupements de tâches (élargissement, enrichissement) et/ou à des changements dans l'exercice des responsabilités (décision, contrôle, etc...). On pourra même aboutir à déterminer des zones nouvelles de responsabilités individuelles ou par groupe.

A ce chapitre, Savall donne un exemple intéressant.

Dans un atelier à automatisation incomplète, comprenant 5 postes de travail, on a fait la liste des tâches intervenant dans le travail puis étudié l'interdépendance de ces tâches. On a constaté que certaines tâches étaient "indépendantes" d'autres dépendantes au niveau de l'information entre les opérations et les dernières interdépendantes fonctionnellement.

Cette matrice a montré que "certaines fonctions sont fortement interdépendantes et qu'elles sont assumées par des opérateurs dont on constate, par ailleurs, qu'ils ne travaillent pas solidiairement d'où la faible qualité des produits" (Savall, p.78).

L'analyse de la matrice ainsi constituée a donc permis une critique, mais aussi une réorganisation. Savall poursuit : "L'analyse des interdépendances permet la justification théorique de la constitution de groupe. Le groupe correspond à une structure regroupant des fonctions et des tâches complémentaires et ayant une signification globale particulière. A l'intérieur du groupe doit régner la polyvalence marginale interne : chaque opérateur doit pouvoir effectuer, dans l'environnement immédiat ... de son travail principal habituel, toutes les opérations assumées par le groupe". (p.78, suite p.83)

On a donc dressé une nouvelle matrice de travail.

Nous remarquerons que cette réorganisation et que la notion de polyvalence marginale implique une formation ; l'analyse des nouvelles tâches doit alors permettre un programme de formation.

Voici la forme de la matrice utilisée :

| | Opérations | Exécutant |
|-----|---|-----------|
| | <input type="checkbox"/> tâche 1 : ex : commande client | |
| | <input type="checkbox"/> tâche 2 | |
| | <input type="checkbox"/> tâche 3 | x et y |
| | <input type="checkbox"/> tâche 4 | x et y |
| 1 | <input type="checkbox"/> tâche 5 | z |
| | <input type="checkbox"/> tâche 6 | z + w |
| 2 | <input type="checkbox"/> tâche 7 | u + z |
| | <input type="checkbox"/> tâche 8 | + |
| | <input type="checkbox"/> tâche 9 | + |
| | <input type="checkbox"/> tâche 10 | y |
| | <input type="checkbox"/> tâche 11 | y |
| 1 2 | <input type="checkbox"/> tâche 12 | y |
| | ⋮ | ⋮ |

Les chiffres situés, à gauche, à l'intersection d'une colonne et d'une ligne (de 2 opérations), indique le type d'interdépendance.

Par exemple, le chiffre 1 peut représenter une interdépendance fonctionnelle et le chiffre 2 une interdépendance au niveau de l'information.

Cet exemple sommaire nous montre comment l'analyse d'un ensemble peut être utile. Mais il nous suggère aussi que la simple énumération des actions ne suffit pas à dégager les besoins de formation. Nous y reviendrons.

Après avoir exercé son esprit critique sur la répartition du travail, il conviendra de vérifier la pertinence des actions (tâches, opérations) par rapport aux objectifs de l'U.O. Ici encore des modifications peuvent intervenir. On peut même être amené à revoir, le cas échéant, les relations que l'U.O. entretient avec l'extérieur.

Le premier résultat de cette activité d'analyse sera une précision, une mise en forme du cahier des charges liés aux différents postes, aux différentes fonctions. Nous noterons qu'il y a là un sous-produit utile au service du personnel (recrutement, sélection).

Ce point étant acquis, en partant des tâches de chaque fonction et du service, il sera possible de procéder à une analyse des savoirs et savoir-faire nécessaires et utiles à l'accomplissement des objectifs assignés à chacun. Il est important, ici, de relever qu'on ne peut se limiter aux actions formelles. Il ne faut pas négliger ce que nous avons mis sous la rubrique "sources d'incertitudes" de l'U.O. Pour cela, on procédera à une étude de l'emploi du temps (auto-observation par exemple, ou encore énumération d'incidents critiques, étude des traces, etc...).

D'une façon générale, on pourra dire que les différentes approches et techniques présentées plus haut seront utiles. Nous ajouterons cependant qu'il sera possible pour certaines tâches individuelles de construire des organigrammes décrivant les procédures internes suivies pour la résolution d'un problème. Certains de ces organigrammes pourront avoir la forme d'arbres de décision.

Les opérations d'analyse ci-dessus ne correspondent pas à une étape absolument séparée des autres. Au cours de l'énumération des tâches et procédures, pendant la phase critique, on aura la possibilité de recueillir de nombreuses informations pertinentes.

Il va de soi que l'étude proposée est relativement longue et que l'analyste ne peut ni ne doit la conduire seul. Tous les membres de l'U.O. touchés doivent naturellement y participer. En fait, l'analyste n'est là que pour fournir une aide et procéder à certaines opérations techniques (voir le chapitre sur l'intervention).

Le schéma d'analyse proposé s'est révélé utile à plus d'une reprise. En fait, analyser une activité avec les personnes concernées, en étant un peu systématique et ouvert, ne peut qu'aider à définir leurs besoins face à leur travail. Et ces besoins ne sont pas uniquement de formation.

Compte-tenu des limites des questionnaires et des interviews, le fait de se pencher sur la tâche apportera des informations complémentaires pour le profit de tous.

C'est la totalité de l'information qui devra être interprétée pour aboutir, à travers les négociations, (négocier, c'est aussi expliquer, démontrer) à l'établissement du plan de formation répondant aux besoins.

TROISIÈME PARTIE : L'ÉTUDE DES BESOINS DE FORMATION ET L'INTERVENTION.

CHAPITRE 7 - QU'EST-CE QU'UNE INTERVENTION ?

Pour définir ce terme, nous allons suivre J. Ardoino. Commençons avec lui par l'analyse du mot : "... dans le langage courant le mot est parfois synonyme d'entremise, de médiation, d'intercession, d'aide, de bons offices, d'appui, de concours, mais aussi d'autres contextes, d'immixtion, d'ingérences, d'intrusions, enfin, en médecine, intervention a le sens de traitement, en chirurgie notamment l'intervention est l'opération chirurgicale. Il est intéressant de noter, ici, le rôle de tiers attaché partout à l'intervenant" (Ardoino, in ANDSHA, p.77).

L'énumération des significations véhiculées par le mot montre à la fois son ambiguïté et son ambivalence. Il peut être vu comme une aide, comme une immixtion ou comme une opération, c'est-à-dire une modification opérée à froid sur un sujet passif.

L'intervention dans les organisations peut à la fois être souhaitée ou faire peur. Retenons, pour la suite, cet aspect de notre sujet.

Plus loin, Ardoino dit que l'intervention est "... le lien privilégié entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action..." (p.77).

Enfin, il propose la définition suivante : "L'intervention apparaît... comme une démarche plus ou moins systématique effectuée à titre onéreux, au moins professionnel, par un ou plusieurs praticiens, à la demande d'un client, généralement collectif (groupe, organisation ou institution), pour contribuer à libérer ou à susciter des forces, jusque-là inexistantes ou potentielles, parfois bloquées, en vue d'un changement souhaité." (p.77).

L'intervention peut aller jusqu'à "...un changement des structures, et du système de valeurs qui fonde l'institution" (Ardoino, p.78). Tout est question d'intensité et de niveau. On distingue, en effet, différents types d'intervention.

L'intervention "taylorienne" est l'intervention de l'organisateur dans l'entreprise. Cette intervention vise les techniques, les méthodes, certains aspects organisationnels, en fonction d'une rationalité préétablie. Cette intervention a tendance à être prescriptive et directive. Ce mode d'intervention impose certaines modifications au système existant.

L'intervention "participante". C'est l'intervention lewinienne, liée à la recherche-action et illustrée, par exemple, par les travaux de Coch & French. Pour introduire un changement dans un mode de faire, on ne le conçoit plus seulement en "laboratoire", mais à partir d'une démonstration de la nécessité de tel changement, on fait participer les personnes concernées à l'élaboration des nouvelles normes de production (par exemple). Cette approche est plus "efficace" que l'approche dite "taylorienne" comme le démontrent Coch & French.

L'intervention "psychosociologique" apparaît "comme une "méthodologie générale du changement" microsocial, et vise) avant tout des réaménagements internes, des actions de facilitation et de prise de conscience en vue d'une optimisation du fonctionnement d'un système qui n'est lui-même pas fondamentalement remis en cause" (ANDSHA, p.10).

L'intervention sociologique et organisationnelle, "à la différence de la précédente, va s'intéresser plus aux macro-structures et aux systèmes organisationnels, mais en vue d'un diagnostic et d'une thérapeutique des principaux dysfonctionnements, sans remise en question politique des valeurs fondant le système" (ANDSHA, p.10).

L'intervention socianalytique ou institutionnelle vise "une remise en cause plus profonde des structures et des relations de pouvoir dans l'institution. Son véritable objet est le caractère politique, et non seulement subjectif et intersubjectif, des relations à l'intérieur de l'organisation". "Il s'agit... de "stimuler" le fonctionnement institutionnel par le truchement de l'analyse de cette "institution" qu'est le dispositif intervenant." (ANDSHA, p.10).

Ce dernier mode d'intervention est celui qui suscite le plus de remises en question. Mais il ne s'agit pas, comme le souligne Meignant, de provoquer le client (l'organisation, l'entreprise) comme une fin en soi. Il s'agit plutôt de rendre clair au client ce qui fonde sa demande, afin qu'il soit en mesure de "clarifier son projet et ses déterminants" (Meignant, p.104) et, dirions-nous, également de mesurer, d'évaluer les conditions de réussite du changement désiré, souhaité.

L'O.D. (Organization Développement) est une stratégie d'intervention qui nous vient des Etats-Unis et qui véhicule un certain nombre de valeurs humanistes. "Par son intervention, le consultant O.D. aide l'organisation-cliente à formuler son auto-diagnostic. Il ne défend pas l'une ou l'autre solution, mais il assure que l'organisation a passé en revue toutes les éventualités et a retenu une solution adaptée à ses besoins". Plus loin, les mêmes auteurs écrivent : "... le consultant O.D. aide l'organisation-cliente à prendre conscience de ses processus de fonctionnement (répartition des tâches, relations entre groupes ou départements, etc.), et à les maîtriser. (Annet et Desaintes, p.106).

La lecture des valeurs de l'O.D. permettra de mieux comprendre les buts de ce mode d'intervention.

Bennis a énuméré un certain nombre de valeurs qui dirigent son action. Margulies en donne une liste assez proche :

- donner aux hommes la possibilité d'agir en être humains au lieu de les considérer comme de simples ressources de production ;
- donner à chaque membre de l'organisation, aussi bien qu'à l'organisation elle-même, l'occasion de se développer pleinement ;
- s'efforcer de créer un milieu de travail offrant des tâches stimulantes et exigeantes ;

- donner aux collaborateurs la possibilité d'agir sur leurs rapports avec leurs tâches, l'organisation elle-même et l'environnement ;

- traiter chaque être humain comme une personne dotée d'un ensemble complexe de besoins, tous importants.

(Voir Margulies, p. 77).

Toutes ces formes d'interventions, à l'exception de la première, s'opposent à la fois à la démarche de l'expert et à celle de la consultation.

Schein nomme la première : "the purchase model" (p. 5).

L'organisation achète un conseil, un service. On ne se préoccupe guère, ici, de l'action d'implantation et on n'a aucun examen ni aucun test de la validité du diagnostic.

Le deuxième modèle (la consultation) est assimilé à la relation patient-médecin. On demande à l'expert un check-up et un remède lié au diagnostic. Le problème est aussi, dans ce cas, le manque de participation. Ni le diagnostic, ni la solution ne sont élaborés avec la participation véritable des personnes concernées.

Au contraire de ces approches, les autres interventions impliquent un travail collectif d'analyse, de prise de conscience, d'élaboration et d'expérimentation.

Le consultant n'est qu'un aide, qu'un homme-ressource.

Comment procède-t-on en pratique ? De nombreux modèles existent. Ardoino (pp. 80-82) analyse le processus d'intervention selon les moments suivants :

a) formulation d'une demande par le client. Il s'agit d'une représentation encore brute, floue, ambiguë, ambivalente du besoin. "Tout à la fois désir de changement et résistance à l'angoisse que provoque l'éventualité du changement, elle n'est qu'un point de départ" ;

b) l'existence d'une "demande" complémentaire chez le consultant : désir, motivation et capacité "pour prendre en charge la demande du client et tenter d'aider le client à en faire quelque chose" ;

c) le traitement de la demande du client. "Ce que le client attend de l'intervenant, est-il possible en termes de réalité, ou la demande du client se formule-t-elle encore essentiellement, selon les modulations du principe de plaisir..."

Réiproquement, dit Ardoino, le client traitera la demande correspondante du consultant (p. 81).

Ceci est important et démontre la nécessité de la négociation et la qualité de partenaires du client et du concluant ;

d) la reconnaissance et l'acceptation, par le client, d'une règle ou d'un système de règles proposées par l'intervenant (ses outils). Mais cette acceptation peut et sera, en cours d'intervention, remise en question.

- e) la détermination des conditions de l'intervention (financement, durée, etc...);
- f) le déroulement et la terminaison de l'intervention.

En fait, les préalables sont très importants, dans la mesure où il faut s'assurer d'une certaine compréhension mutuelle.

En pratique, l'O.D. fonctionne, en général, comme suit :

- contacts initiaux et détermination du but de l'analyse
- création de contacts internes
- choix des méthodes
- collecte de données
- analyse de ces données
- feed-back et diagnostic
- élaboration des plans d'action
- réalisation
- évaluation et correction, compléments
- réduction de l'engagement du consultant.

* * *

Le consultant doit-il être interne ou externe à l'organisation ? Ici les positions diffèrent. Certaines pensent qu'il doit être externe (neutralité, regard neuf, etc...). Dans les faits, on trouve des solutions diverses (team composé d'un interne et d'un externe, etc...). On notera cependant que le consultant interne devrait bénéficier d'un statut spécial.

Quel type d'intervention choisir ? Nous aurions tendance à exclure le modèle taylorien contesté de toute part. Pour le reste, le changement de type "orthopédique" (amélioration du système) comme le changement plus profond se justifient. La société doit à la fois évoluer et pallier ses difficultés. Il en est de même pour les organisations. En fait, une intervention concrète doit être adoptée et s'adapter (en cours de processus) au cas traité. De toute façon elle constitue une activité ambivalente.

CHAPITRE 8 - L'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION ET L'INTERVENTION

Dans les chapitres précédents, nous avons plusieurs fois fait allusion à l'intervention, en préconisant cette approche. Il convient de montrer pourquoi et comment on peut procéder.

Revenons un instant à la première partie de ce texte. Nous y avons, en particulier, montré que la revendication de formation pouvait être reliée au pouvoir, à sa recherche, à sa préservation.

Dans cette perspective, si nous reprenons le cas analysé par Sainsaulieu (où trois groupes demandent des formations différentes qui, toutes, ont trait au problème du pouvoir), il n'aurait pas été inutile de clarifier le sens de ces demandes afin de procéder à un rééquilibrage de l'organisation, rééquilibrage qui ne relève pas nécessairement de la dialectique vainqueur-vaincu.

Sans intervention, sans analyse, on assistera probablement, dans un tel cas, à une restructuration anarchique mais rigide, avec épuration, mise sur voies de garage, ressentiments, frustrations et amertumes. On est bien loin alors des valeurs développées par l'O.D.

Considérons un autre cas. La demande, avons-nous dit, est un produit. Ardoino disait par ailleurs que la formulation de la demande initiale était souvent floue, ambiguë, etc... Cette demande peut relever du désir pur et, finalement être éloignée de la réalité. Ardoino donne les exemples suivants : attentes mystifiantes, magiques... désir de se décharger du fardeau, constitué par un problème précis, pour le faire résoudre par l'expert, sans autre coût affectif pour les membres de l'organisation... demande partielle, limitée au niveau de certains symptômes que l'on voudrait voir disparaître... etc. (pp. 80-81).

Ainsi une demande de formation à la communication peut très bien viser un symptôme et non pas le problème lui-même qui peut être lié à la répartition des pouvoirs au sein de l'organisation, ou à une résistance générée par une menace quelconque.

Une demande de formation à la saisie de l'information nécessaire à l'informatique peut recouvrir un problème plus complexe : le désir pour x ou y d'affirmer un certain contrôle sur tel secteur, ou encore un problème plus simple : les défauts et le manque de clarté des formulaires à remplir.

Dans tous ces cas, et dans tous les cas analogues, il est nécessaire d'élucider la demande, ce qui implique une analyse de situation.

Par ailleurs toute formation a des effets de plusieurs types. Apprendre l'analyse du bilan, ce n'est pas simplement intégrer quelques informations supplémentaires, c'est acquérir un outil et (parfois) l'usage d'un outil qui peut transformer celui qui l'a obtenu et sa relation à ses collègues, à son milieu, à son entreprise, en tout cas dans certaines circonstances. Etudier - de façon appropriée - la statistique dans une fabrique de ciment, c'est, comme le montre Caspar,

- libérer le travailleur des consignes dépourvues de signification profonde ou des mensonges institués ;
- modifier les relations hiérarchiques en donnant plus d'autonomie aux travailleurs ;
- changer le système de communication et de résolution de problèmes, etc...

Plus encore, la formation peut conduire les travailleurs à être plus exigeants par rapport à leurs postes, servir de base à certaines formes de participation, etc. (Rousson, 1977, pp. 188-189).

L'un de nous (Rousson, 1977, pp.185-186) a par ailleurs montré comment la formation peut être "un visiteur désiré puis indiscret".

Le fait que la formation, même individualisée, peut avoir des conséquences collectives au sein d'une organisation plaide pour une approche globale qui puisse envisager l'adaptation de l'ensemble de l'organisation selon un processus suivi et évalué. L'intervention peut correspondre à cette nécessité. Et l'analyse des besoins sera un moment de cette intervention. Il faudra en particulier, pour le bien de cette analyse-là, préfigurer l'état d'arrivée souhaité et/ou négocié par les partenaires.

Qu'est-ce que cela implique concrètement ?

Goguelin écrit que souvent, en matière de formation, les groupes des "à former" sont assez peu associés et "qu'une fois le plan établi et lancé, il sera poursuivi jusqu'au bout avec une adaptabilité très faible aux circonstances" (p.56). Il ajoute : "Une optique beaucoup plus libérale chercherait à coller à la réalité avec plus de souplesse, à placer plutôt les "à former" dans une situation où ils percevraient d'eux-mêmes la nécessité d'un changement, à considérer l'organisation comme un tout composé de parties en interactions constantes ; le problème de la formation s'assimile alors plus ou moins à un problème d'adaptation permanente par des changements librement acceptés". (p.51).

Dans cette perspective, on peut imaginer la procédure suivante (inspirée en partie de Dubost et Goguelin, in Goguelin et al. (1971)) :

1. Une demande est formulée par une unité.
2. Cette demande est élucidée par le demandeur et celui que nous appellerons l'analyste. Dans cette phase, on met aussi au point un certain nombre de règles qui doivent régir la suite du travail.
3. Un groupe d'intervention est constitué. Il comprend l'analyste et un membre de l'organisation réputé bien connaître la maison, mais, si possible, sans liens hiérarchiques avec l'unité demandeur. Il serait bon que cette personne soit formée à l'entretien et à l'analyse.
4. Une enquête sera conduite au niveau de l'unité, à différents niveaux hiérarchiques (échantillon, totalité du personnel selon les cas).

Les interviews sont préférables au questionnaire. On pourra cependant procéder d'abord à une série d'interviews puis à un questionnaire basé sur les interviews s'il s'agit, par exemple, de quantifier certains besoins (voir notre 2^e partie).

5. Analyse de ce matériel : analyse thématique, analyse symptomatique, etc.
6. Etudes complémentaires : monographie de postes, étude du travail, étude du service, d'une fonction, des procédures, des notes de services, etc...
7. Diffusion de l'analyse ainsi faite.

Le rapport écrit ne sera en principe pas suffisant.

On procédera selon la technique du feed-back décrite et systématisée par Mann et reprise par Meignant.

On donnera une information synthétique globale à l'ensemble et sur demande, des informations particularisées (à des sous-groupes).

Meignant (p. 107) insiste sur le fait que l'intervenant doit se centrer sur le problème et, éventuellement, sur le rapport groupe/problème, et jamais sur le groupe.

La technique du feed-back implique un travail de l'ensemble sur les données.

Il est presque certain que les problèmes qui apparaîtront ne sont pas seulement des problèmes de formation.

8. A ce moment, il conviendra de définir les objectifs de la formation, de la planifier, de la préparer, en tenant compte non seulement des problèmes actuels, mais de la préfiguration de l'état futur désiré et négocié au cours de la phase 7 ci-dessus. (Cette phase peut durer plusieurs séances et, éventuellement, se baser sur le travail de divers sous-groupes).

Les personnes qui réalisent la formation ne sont pas nécessairement celles qui conduisent l'intervention. On conseille souvent de prendre des membres de l'entreprise formés spécialement. Ainsi, dans l'expérience de Caspar, les formateurs en statistiques furent des ingénieurs et techniciens de l'entreprise, dont certains avaient préparé le programme en pensant justement aux besoins concrets rencontrés par les membres de l'organisation.

Enfin, un comité de formation pourrait gérer le système et se charger de faire approuver objectifs et programmes par les groupes concernés.

9. Dans le même temps, ou même avant dans certains cas urgents, il conviendrait de régler les autres problèmes soulevés (voir ci-dessus) selon une méthode semblable à celle esquissée sous 8.

En effet, les intervenants ne devraient pas prendre en charge le problème. Leur rôle est essentiellement un rôle d'enquête, de clarification, de compréhension. Il peut être aussi coopératif (conseils) selon l'expérience.

10. Réalisation et évaluation de la formation. On notera ici que l'évaluation ne doit pas seulement porter sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire, mais aussi sur les implications de la formation sur l'institution, sur les problèmes posés, etc... L'évaluation est un moyen d'analyse permanente des besoins.

Chaque étape de la formation peut être étudiée et adaptée à l'organisation et aux besoins de la formation.

Nous n'avons donné, ici, qu'un schéma possible. Il pourra paraître compliqué. En fait, former les membres d'une organisation est affaire sérieuse et un certain investissement est nécessaire. Toutefois, on notera que les moyens devront être adaptés aux possibilités de l'organisation et aux buts poursuivis. Dans certains cas, des procédures plus simples et plus courtes pourront être mises en place. Ainsi, dans notre chapitre sur la négociation, nous avons montré comment, à partir d'un questionnaire, on peut impliquer les demandeurs, mais on ne touche, par ce moyen, qu'un secteur, que certains aspects limités de la formation. Ce n'est qu'indirectement que l'on peut aboutir à une réflexion touchant, au-delà des individus, le corps social et son fonctionnement quotidien. Pour cela, au-delà de la formation, du cours ou séminaire, il faut qu'on se pose la question de ce qu'on va faire de ce qui a été appris. Tout le problème est alors reposé.

QUATRIEME PARTIE : SYNTHESE ET CONCLUSION

CHAPITRE 9 - SYNTHESE

Dans le présent texte, nous avons, en trois phases, montré comment nous pensions analyser les besoins de formation.

Il convient de préciser que nous avons pensé à l'organisation, à l'entreprise. Et, dans ce cas, on ne peut parler en termes essentiellement individuels. Comme l'un de nous le soulignait récemment : "Bien que l'école soit contestée, beaucoup pensent en termes d'autonomisation de la formation par rapport à son utilisation. Dans ce cas, il y a un grave danger. L'éducation, la formation est donnée à des individus isolés qui peuvent certes acquérir de quoi bénéficier d'une promotion individuelle, mais qui ne sont pas considérés comme des êtres sociaux vivant dans une collectivité ayant ses problèmes et donc ses besoins propres. Les collectivités ont donc des "besoins de formation" qui découlent de leurs caractéristiques sociales, technologiques et économiques et qui ne peuvent se résumer dans la somme des besoins en formation individuels de leurs membres.

"La formation dans l'entreprise doit donc partir, si elle veut être adaptée, de la réalité concrète de l'organisation" (Rousson, 1977, p.175).

Cette réalité concrète de l'organisation ne doit pas nier l'individu, la personne au sein de l'entreprise. Ce que nous voulons dire, c'est que les personnes vivent leurs besoins par rapport à une situation et à un projet. On trouve donc des besoins liés à des perspectives personnelles dépassant l'entreprise et des besoins nés de l'interaction au sein de l'organisation. Ce sont surtout ces derniers qui nous ont intéressés.

Les besoins nés de l'interaction au sein de l'organisation sont liés aux aspirations personnelles (parfois contradictoires), aux contraintes du marché, à la technologie, au mode d'organisation, etc... Ces besoins-là ne peuvent souvent pas être résolus individuellement, mais collectivement. D'où la nécessité d'une approche globale.

Notre texte a encore une autre limite. Nous n'avons pas pensé en termes de formation professionnelle à court ou long terme. On trouvera, en annexe, le résumé d'une méthode qui porte sur ce sujet. Nous avons essentiellement travaillé en pensant à ce que nous pourrions appeler la formation de "conformisation" ou "d'acculturation" (...qui peut être aussi bien technique que psycho-sociale, mais qui a pour objectif premier de favoriser l'adaptation des individus à une organisation particulière", Rousson, 1977, p.178) et à la formation "destructurante" ("... qui prend son sens quand l'entreprise - ou une partie de l'entreprise - veut innover, sortir des chemins battus, résoudre des problèmes nouveaux, etc...", Rousson, 1977, p.178).

CHAPITRE 10 - CONCLUSION

Le lecteur pourra penser que nous proposons une procédure compliquée pour une activité (la formation) vieille comme le monde.

Il faut cependant préciser que la situation a changé et que la formation est devenue à la fois une aspiration assez généralisée et une force de production. Elle est, dès lors, centrale dans notre vie et dans notre civilisation. Elle est par ailleurs une force de changement. C'est en grande partie à travers la formation et par la formation que se redessinent l'organisation et la société de demain. Son importance actuelle et à venir fait qu'elle mérite d'être étudiée et adaptée le mieux possible aux besoins présents et à venir. Pour la même raison, elle doit être pensée non seulement au niveau individuel (que nous ne voudrions pas minimiser), mais aussi au niveau collectif.

La panoplie des techniques que nous avons présentées et analysées ne doit pas rebuter le praticien de l'entreprise. Les techniques ne sont que des moyens qu'il convient d'utiliser en fonction des objectifs et des situations. Dans certains cas une série d'interviews permettra d'obtenir l'information adéquate. Dans d'autres, il sera utile de prévoir une véritable intervention. Pour que le choix soit lucide, il convient cependant de bien comprendre la nature du besoin, d'où notre insistance, en première partie, sur certains aspects théoriques.

Enfin, nous voudrions insister sur le fait que l'analyse "interne" proposée ne dispense pas de la curiosité "externe". Le "savoir" est une production continue qui se fait dans les laboratoires, les universités, les écoles, mais aussi dans la vie quotidienne des différentes instances de la société.

ANNEXE 1.

L'ANALYSE PREVISIONNELLE DES BESOINS

L'auteur, R. Kramer, responsable de la formation dans une grande entreprise horlogère, a dû se préoccuper, il y a plusieurs années, de la prévision des besoins de son entreprise en personnel qualifié pour 1981. Il a utilisé la méthode des scénarios.

Il constate d'abord que, en 1966, seul le 11% du personnel occupé dans les directions de recherche et développement et de production était du personnel qualifié (certificat de fin d'apprentissage ou plus). En 1971, ce chiffre avait évolué de façon significative. On avait passé de 11 à 25%. Quel devait être l'avenir ?

Trois hypothèses ont servi à construire un scénario :

- hypothèse relative à la construction de centres nouveaux de production. On conclut au développement au sein des centres existants
- hypothèse relative à l'emploi de main-d'œuvre : on estime que la politique sera plus intensive qu'extensive : mise à contribution de nouveaux moyens technologiques, ce qui implique un personnel qualifié
- hypothèse relative à la technologie de la montre (Répartition entre produits conventionnels et produits électroniques).

Ces trois hypothèses sont travaillées et aboutissent à un scénario pour 1981 :

- montres classiques sur 1 calibre : $N = X$
 - + fournitures fabriquées à l'intérieur de l'entreprise et, partiellement à l'extérieur
 - + montage partiellement à l'intérieur et partiellement à l'extérieur (autres centres de production)

Cette production doit pouvoir se réaliser avec N personnes.

- production électronique = N
 - + éléments achetés à l'extérieur
 - + éléments produits dans l'entreprise

Estimation de personnel pour recherche et production : Y

- structure du personnel nécessaire
 - + production mécanique
 - 20% de qualifié
 - + production électronique
 - . 100% de personnel qualifié qui se trouve assez peu sur le marché du travail (industrie de pointe) pour la recherche, le développement, la construction des appareils, etc...
 - . 33% de personnel qualifié pour la production.
- personnel qualifié pouvant venir de l'extérieur (écoles, etc...)
 - + estimation en fonction des données du milieu
 - + estimation du manque
- mise en place d'une formation interne pour pallier ce manque : apprentissage, formation d'adultes.

Nous n'avons donné que les grandes lignes du travail fait par l'auteur (voir bibliographie). On se rendra cependant compte de l'intérêt de l'ap- proche par les scénarios pour résoudre les problèmes de prévision.

Reste à définir le contenu exact de la formation donnée. On peut na- turellement démarquer les formations officielles, si elles existent. Dans le cas contraire, deux impératifs sont à prendre en compte : les nécessités et les conditions de la production, mais aussi l'utilité, pour la personne, de la formation professionnelle acquise.

ANNEXE 2.

OUVRAGES ET TEXTES CITES

- Albou, P. La notion de besoin. Communication aux Journées de chréiologie de Genève, 1972.
- Andsha L'intervention dans les organisations et les institutions, E.P.I., Paris, 1974.
- Annet, A. & Desaintes, J. "Organization Development". In Bettignies, pp. 91-110.
- Aubert, P. La méthode d'évaluation des fonctions selon Milor et Bocquillion. Berliet, Lyon, 1974.
- Beau D. Mais qui donc éprouve des besoins de formation ? Education Permanente, 1976, no. 34, pp. 55-68.
- Beckhard, R. Organization Development : strategies and models, Addison-Wesley, 1969.
- Bennis, W. G. Organization Development : its nature, origins, and prospects, Addison-Wesley, 1969.
- Bettignies, H.C. Maîtriser le changement dans l'entreprise ? Textes choisis, E.O., Paris, 1975
- Bize, P.R. Le problème de la liste des besoins. Information - U F O D, no. spécial, 1968-69.
- Boudineau, G. Modèle pour l'élaboration d'un plan de formation. Techniques d'instruction, 1974, 2, 16-18.
- Caspar, P. Formation des adultes ou transformation de l'entreprise, E.O. Paris, 1970.
- Cavozzi, J. Approche méthodologique des études de besoins en perfectionnement dans les entreprises. Information-UFOD, no. spécial, 1968-69.
- Cavozzi, J. L'étude des besoins en perfectionnement dans les organisations. In Le psychologue et la formation, Sté Française de psychologie, 1970.
- Charlot, B. Négociation des besoins : nécessité ou impasse ? Education Permanente, 1976, no. 34, pp. 17-34.
- Chambart de Lauwe, P.N. Pour une sociologie des aspirations, Médiations - Denoël, Paris, 1969.
- Coch, L. & French, J.R. Overcoming Resistance to change. Human Relations, 1948, 11, 512-532.

- Crozier, M. La Société bloquée, Seuil, Paris, 1971.
- Debétaz, P.A- & Rousson, M. L'évaluation de la formation. Revue des problèmes.
Dossiers de Psychologie, Neuchâtel, 1976.
- Debétaz, P.A. Stratégie de formation intra-entreprise et évaluation.
Cahiers de Psychologie, 1976, mars, no.?
- Debétaz, P.A. & Rousson, M. Méthodes d'analyse des besoins.
In Chancerel, Rousson, Debétaz & Sipitanou, Les "besoins" en formation des adultes. Neuchâtel et Strasbourg, 1975.
- Doise, W. L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. A. de Boeck, Bruxelles, 1976.
- Dubost, J. & Goguelin, P. Formation et intervention psychosociologique.
In Goguelin et coll., pp. 52-79.
- Durand, M. L'ouvrier en tant qu'acteur professionnel.
In Touraine, A. Les travailleurs et les changements techniques. O.C.D.E., Paris, 1965.
- Durand, Michèle Les aspects sociologiques des motivations à la formation et à la carrière. Education Permanente, 1974, no. 23, pp. 21-36.
- Egg, G. Dans l'entreprise, les fonctions de la formation déterminent les pratiques d'analyse des besoins.
Education Permanente, 1976, no. 34, pp. 87-106.
- Faverge, J-M. L'analyse du travail, in Reuchlin, M. Traité de psychologie appliquée, tome 3, P.U.F. Paris, 1972.
- Flanagan, J.C. La technique de l'incident critique. Revue de psychologie appliquée, 1954, 4, no. 2 et no. 3.
- Fouilhé, P. La psychologie commerciale, P.U.F. Paris, 1966.
- Fournier, J.P. & Rousson, M. & coll. L'intervention, l'analyse de la demande et la fenêtre "Johari". Cahiers de psychologie, Neuchâtel, 1975, no. 4-5.
- Gendre, F. Les professions de la mécanique, La Baconnière, Boudry, 1968.
- Gillet, B. Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail, E.O., Paris, 1973.
- Goguelin, P. Cavoazzi, J. Dubost, J. & Enriquez, E. La formation psychosociale dans les organisations, P.U.F. - S.U.P., Paris 1971.

- Goguelin, P.
*Formation "prêt à porter" et "sur mesure".
In Goguelin et coll., pp. 45-51.*
- Jardillier, P.
*Comment détecter les besoins de formation ?
In Le Psychologue et la Formation,
Sté Française de psychologie, 1970.*
- Jardillier, P.
*La gestion prévisionnelle du personnel, P.U.F.-
S.U.P., Paris, 1972.*
- Jardillier, P. & Lupé, M.C.
*Analyse préalable, description et définition
des fonctions dans l'entreprise, E.M.E., Paris,
1974.*
- Javeau, Cl.
*L'enquête par questionnaire, Editions de
l'Institut de sociologie, Université Libre
de Bruxelles, 1971.*
- Kramer, R.
*L'analyse des besoins de l'entreprise en
personnel qualifié. Techniques d'instruction,
1974, no. 2, 9-10.*
- Lambrou, F.H.
*Pratique des observations instantanées,
E.M.E., Paris, 1964.*
- Lambotte, B.
*Immigration et images de la formation.
Education Permanente, 1974, no. 22, pp. 23-36.*
- Lesne, M. & Montlibert, Ch.
*Formation et analyse sociologique du travail.
La documentation française, Paris, 1972.*
- Levinson, H.
*Les motivations de l'homme au travail,
Les Editions d'organisation, Paris, 1974.*
- Mc Gregor, D.
*La profession de Manager, Gauthier-Villars, Paris,
1974.*
- Mann, F.
*Structures humaines de l'entreprise.
Hommes et techniques, 1959, no. 169.*
- Maréchal, J.F. &
Baptista-Riquelme, C.
*Les salaires face à la formation,
E.O., Paris, 1972.*
- Margulies, N.
*Pour une adaptation collective de l'entreprise
au changement. In Bettignies, pp. 75-90.*
- Meignant, A.
*L'intervention socio-pédagogique dans les
organisations industrielles, Mouton, Paris, 1972.*
- Meigniez, R.
*Eléments pour une évaluation des résultats
de la formation du personnel d'encadrement.
Psychologie française, 1962, 7, 1201-208.*
- de Montmollin, M.
*Nouvelles perspectives dans l'étude du travail,
Dunod, Paris, 1961.*

- de Montmollin, M. L'analyse du travail préalable à la formation. A. Colin, Paris, 1974.
- Mucchielli, R. L'étude des postes de travail, E.M.E.
- Oury, L. Les Prolos, Denoël, 1973.
- Palmade, G. Les études de motivations. Bulletin du C.E.R.P., 1959, 8, 169-181.
- Penecau, J.P. La formation des travailleurs étrangers en France. Besoins, droits et réalités. Education Permanente, 1974, no. 22. 37-52.
- Rousson, M. Debétaz, P.A. L'évaluation des effets de la formation dans les organisations. Cahiers de psychologie, 1975, no. 4-5.
- Fournier, J.P. & Rothenhaisler, C. Besoins des organisations - besoins sociaux et humains. Techniques d'instruction, 1974, no. 2, 4-5.
- Rousson, M. De la notion de besoin. In Les besoins en formation des adultes, Neuchâtel et Strasbourg, 1975.
- Rousson, M. La formation dans l'entreprise. In Hommage à P.R. Rosset, Messeiller, Neuchâtel, 1977.
- Sainsaulieu, R. L'effet de la formation sur l'entreprise. Esprit, octobre 1974.
- Savall, H. Enrichir le travail humain, Dunod, Paris, 1975.
- Schein, E. Process consultation : its role in organization development, Addison-Wesley, 1969.
- Tiffin, J. & Mc Cormick, E.J. Psychologie industrielle, P.U.F., Paris, 1967.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE | 1 |
| <i>Chap. 1. De la notion de besoin</i> | <i>1</i> |
| <i>Chap. 2. Les situations psycho-sociologiques et la recherche des besoins</i> | <i>9</i> |
| - L'épreuve de perte et la recherche du pouvoir . | 9 |
| - Besoins de formation hors contraintes | 12 |
| - La situation de formation et l'analyse des besoins | 14 |
| - Les rôles de la formation dans l'entreprise et l'analyse des besoins | 16 |
| - Formation et gestion du personnel | 19 |
| <i>Chap. 3. Les besoins de formation, résultante d'un jeu complexe d'influences</i> | <i>20</i> |
| <i>Chap. 4. De la négociation</i> | <i>22</i> |
| | |
| DEUXIEME PARTIE : TECHNIQUES ET STRATEGIES POUR L'ETUDE DES BESOINS | 28 |
| <i>Chap. 5. Considérations méthodologiques</i> | <i>28</i> |
| <i>Chap. 6. Examens de quelques techniques</i> | <i>30</i> |
| A. Méthodes faisant appel à la consultation du personnel | 30 |
| A.1. Le questionnaire | 30 |
| A.2. Les interviews | 33 |
| B. L'analyse du travail | 42 |
| B.1. L'analyse du travail en tant qu'approche | 42 |
| B.2. Procédures et techniques et recueil de l'information | 48 |

| | |
|--|----|
| TROISIEME PARTIE : L'ETUDE DES BESOINS DE FORMATION ET L'INTERVENTION | 60 |
| <i>Chap. 7. Qu'est-ce qu'une intervention ?</i> | 60 |
| <i>Chap. 8. L'analyse des besoins de formation et l'intervention</i> | 63 |
| QUATRIEME PARTIE : SYNTHESE ET CONCLUSIONS | 68 |
| <i>Chap. 9. Synthèse</i> | 68 |
| <i>Chap. 10. Conclusion</i> | 70 |
| Annexe 1 : L'analyse prévisionnelle des besoins | 71 |
| Annexe 2 : Ouvrages et textes cités | 73 |