

## LES AVATARS DE LA NOTION D'ANALYSE DES BESOINS

Si le thème des besoins n'est pas un thème neuf dans la réflexion pédagogique mais en constitue au contraire un des lieux communs et une des pierres d'achoppement, ce n'est toutefois qu'à une période relativement récente, et dans le champ de la formation d'adultes, que l'on a vu apparaître la notion d'analyse des besoins.

Au départ, la notion paraît n'être que la traduction d'une préoccupation de formateurs en butte à des problèmes d'efficacité de leur pratique pédagogique : analyser les besoins dans ce contexte, c'est en fait agir au moment même du travail pédagogique de telle sorte que les personnes qui s'y trouvent impliquées manifestent l'adhésion minimale qui en facilite considérablement l'exercice. Alors à son apogée, le rogerisme fournit les instruments de réalisation d'un tel type de projet, qui réduit les problèmes de la formation aux problèmes de la relation pédagogique.

Cette tentative se heurtant à un certain nombre de contradictions, on assiste dans les années 60 à un très fort mouvement de réaction contre l'autonomisation des problèmes de la formation. Des courants de pensée et de pratiques venus

d'horizons idéologiques et sociaux fort divers se mettent en accord pour refuser d'enfermer la pédagogie dans le « pédagogique » : désireux de mettre l'accent sur l'articulation entre formation et vie sociale, ils trouvent dans la nouveauté et l'ambiguïté de la notion d'analyse des besoins l'occasion idéale de poser le problème des finalités des activités de formation sans avoir à s'exprimer avec une totale franchise à leur sujet. A partir de ce moment, l'expression connaît un succès considérable. Leitmotiv de la réflexion d'avant-garde, l'analyse des besoins devient même un moyen de démarcation entre les pratiques de formation; analyser les besoins est présenté comme un moment indispensable, constitutif de toute action de formation; ne pas s'y livrer, sous quelque forme que ce soit, expose à un reproche de disqualification. Tout un vocabulaire se constitue et se diffuse largement, où il est notamment question de « recueillir », d'« explorer », de « découvrir », de « faire émerger » des besoins souvent désignés comme « implicites », « latents », « véritables », « authentiques ». Très curieusement, mais probablement de façon significative, la notion devient le point de confluence inattendu de discours qui se veulent aussi opposés que par exemple le discours de type humaniste mettant l'accent sur l'adaptation de la formation aux aspirations personnelles et aux « besoins profonds » des individus, et le discours de type technocratique mettant au contraire l'accent sur l'adaptation des individus aux nécessités sociales.

Une telle vogue ne pouvant s'expliquer que si la notion est investie d'une fonction idéologique, une nouvelle réaction ne manque pas de se produire, dénonçant avec virulence et pertinence le caractère mystificateur d'un grand nombre de pratiques s'effectuant sous couvert d'analyse des besoins. Soulignant le fait que souvent on y fait autre chose que ce que l'on dit et qu'on dit autre chose que ce que l'on fait, cette réaction met le doigt sur le hiatus existant entre les résultats de bon nombre d'analyses de besoins et les pro-

grammes de formation mis en place par la suite; elle pose clairement une question essentielle : quels effets veut-on produire dans une situation lorsque l'on déclare vouloir y procéder à une analyse des besoins ?

Dans ces dernières années, la notion est donc utilisée avec une fréquence moindre ou du moins avec une prudence accrue<sup>1</sup>. Des expressions substitutives sont recherchées; mais en fait ce sont les mêmes problèmes qui sont traités à travers la terminologie du plan de formation ou de la demande de formation par exemple. D'une manière générale, tout se passe comme si la situation actuelle pouvait se caractériser par un certain malaise affectant un grand nombre de formateurs et d'animateurs de formation : acquis à une attitude critique vis-à-vis de l'analyse des besoins, ils se trouvent néanmoins dans la position curieuse de devoir continuer à en faire le pain quotidien de leur pratique.

## ANALYSE DES BESOINS ET BESOINS DE L'ANALYSE

### Analyse des besoins et évolution des activités de formation.

Ces avatars de la notion d'analyse des besoins ne sont évidemment pas séparables de l'évolution plus générale qui a affecté les activités de formation dans le système économique et social contemporain.

Cette évolution nous paraît pouvoir être caractérisée notamment par deux traits, valables d'ailleurs aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue.

1. Mais, paradoxalement, elle s'étend à d'autres domaines de pratiques, comme l'urbanisme par exemple.

— *La transformation des rapports s'établissant à l'occasion des activités de formation et des activités pédagogiques.* Ces rapports apparaissent de moins en moins comme des rapports d'autorité appelant une attitude d'allégeance ou de soumission de la part des formés. Au contraire, on constate que lorsqu'ils veulent susciter de la part de ces derniers une participation active au travail pédagogique, formateurs et pédagogues se donnent pour tâche d'agir au niveau des motivations et de l'adhésion aux objectifs poursuivis.

Significativement, les notions de finalités et d'objectifs viennent au premier rang des préoccupations de la pensée pédagogique, qui y recherche des solutions à ce qui lui apparaît souvent comme une crise du système éducatif.

— *Le renforcement de l'articulation des activités de formation par rapport aux activités économiques et sociales.* De plus en plus, on constate en ce domaine les effets d'une volonté d'adaptation plus étroite des unes aux autres. Cette volonté de rationalisation a évidemment des racines économiques et est ordonnée à une certaine définition des intérêts sociaux, mais elle présente toute une série de conséquences sur les activités de formation : elle conduit en particulier à un effort de définition plus précise des objectifs poursuivis au travers des activités de formation.

Dans ce double contexte, l'émergence puis le succès de la notion d'analyse des besoins prennent une signification assez claire.

#### La fonction opératoire de la notion d'analyse des besoins.

D'abord la notion d'analyse des besoins est une notion neuve qui permet de désigner les nouvelles pratiques apparues en réponse à ces nouvelles exigences. C'est sa fonction

opératoire. Nous constatons en effet son usage à propos de deux types de pratiques :

— D'une part, dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de faire coïncider les formations mises en place avec ce qui peut être désiré, voulu, attendu des personnes en formation. L'analyse des besoins s'effectue dans ce cas presque toujours avec une intervention des intéressés, et elle prend essentiellement signification par rapport au travail pédagogique ou au travail d'animation, dont elle a pour but d'améliorer l'efficacité. C'est le cas notamment des pédagogues dites « cycliques » qui pratiquent de manière continue tout au long d'une formation l'analyse des besoins et l'évaluation.

— D'autre part, dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de rationalisation des politiques de formation à partir d'objectifs plus généraux. L'analyse des besoins est dans ce cas l'instrument privilégié d'une politique qui se donne les moyens de définir ses objectifs; elle permet de penser la liaison entre la formation et ce par rapport à quoi elle est utile. Elle déborde alors le domaine de la pédagogie pour prendre une dimension sociale ou économique. C'est le cas notamment lorsqu'une entreprise fait procéder à une analyse des besoins avant de mettre en place un service de formation.

#### Sa fonction idéologique.

La notion d'analyse des besoins est ensuite une notion suffisamment ambiguë pour que subsiste une confusion entre les objectifs de ces nouvelles pratiques. C'est sa fonction idéologique.

Il faut comprendre quel est l'intérêt social d'une telle confusion : elle permet un amalgame entre ce qui est rationalisation ou rentabilisation des activités de formation et ce

qui est effort pour faire participer les intéressés. Résultat attendu de cet amalgame : les finalités poursuivies par l'effort de rationalisation disparaissent derrière l'écran que constitue le travail avec les intéressés.

- X Et, de fait, lorsqu'il est question d'analyse des besoins, on ne sait jamais très bien de quels besoins il s'agit. S'agit-il de besoins pédagogiques ? S'agit-il de besoins plus généraux mais toujours relatifs à la formation ? S'agit-il de besoins professionnels ? Une certaine confusion subsiste toujours sur ce point : on ne sait pas si ce qui est fait est une opération purement pédagogique ou une opération plus fondamentale.
- X On ne sait jamais très bien non plus quelle est la place exacte des intéressés : le pouvoir réel qui leur est accordé dans la pratique engagée n'est pas toujours proportionnel à l'importance matérielle de leur intervention.

La terminologie employée (« analyse des besoins en formation ») a elle-même une fonction par rapport à l'entretien d'une telle confusion quant au sens réel des pratiques mises en œuvre.

- X L'emploi du terme de « besoins », d'abord, est significatif. Dans le langage courant, en effet, ce terme présente la particularité d'être à cheval sur deux registres<sup>2</sup> de significations :

— Des significations ou des connotations objectives : le besoin est une nécessité, naturelle ou sociale, une exigence. Il a une existence objective;

— Des significations ou des connotations subjectives : le besoin est le sentiment de cette exigence, de cette nécessité. Il n'a d'existence que chez le ou les individus qui le ressentent.

Cette situation de double signification est en fait, on le sait bien, le produit d'une difficulté théorique et surtout

2. On peut vérifier le fait dans les dictionnaires usuels.

sociale à poser le problème des rapports entre l'homme et son environnement naturel et social; l'hypothèse d'une appropriation dynamique par l'homme des éléments de cet environnement naturel et social dans les différents procès d'activité qu'il met en œuvre étant de fait mise à l'écart, ces rapports sont forcément pensés comme unilatéraux : l'homme est déterminé ou se détermine, il est objet ou sujet; il n'est possible de penser que dans l'espace ouvert par les deux pôles de cette dichotomie.

Tout l'intérêt de l'usage de la notion de besoins est qu'on ne sait jamais très bien dans quel registre de significations on se trouve. Il est évident que pouvoir tirer parti des deux registres rend évidemment beaucoup plus faciles les manipulations éventuelles : on peut passer constamment de l'ordre du désir à celui de la contrainte et faire passer l'un pour l'autre.

L'adjonction du terme « analyse » au terme « besoins » dans l'expression « analyse des besoins » va dans un sens analogue. Une opération d'analyse est en effet une opération intellectuelle appliquée sur un donné. Parler d'analyse des besoins revient à sous-entendre qu'une démarche de nature scientifique est susceptible d'être appliquée aux besoins, considérés donc comme un donné. Cette insistance sur les connotations objectives tend en fait à conférer aux pratiques mises en œuvre un caractère formel, et donc à évacuer ou à diluer la question du pouvoir et des responsabilités dans les problèmes de formation : si l'analyse des besoins est une opération scientifique, la question de savoir qui la mène devient secondaire, seuls les résultats ayant de l'importance. Plus personne n'est responsable de la définition des objectifs visés à travers les activités de formation : ceux-ci s'imposent d'eux-mêmes comme le produit des faits.

Quand on dit enfin « besoins en formation », de quel niveau de besoins s'agit-il ?

- S'agit-il de besoins nés des situations pédagogiques ?
- S'agit-il de besoins nés du contexte institutionnel des activités de formation ?
- S'agit-il enfin plus généralement de besoins nés des situations de travail ou des situations socio-professionnelles ?

Le vague de la notion n'autorise évidemment pas à se prononcer sur le niveau de besoins envisagé : toutes les confusions sont encore ici possibles, notamment entre le premier et le troisième niveau précités, ce qui permet bien l'amalgame entre les deux types de pratiques<sup>3</sup> désignés par la notion d' « analyse des besoins en formation ».

#### L'ANALYSE DES BESOINS COMME PRATIQUE DE PRODUCTION D'OBJECTIFS

Nous ne pouvons évidemment qu'entrer en rupture totale avec cette manière de poser le problème et avec l'arrière-plan idéologico-théorique qu'elle véhicule.

Il est en effet possible de partir sur d'autres bases, plus claires et plus solides, en mettant à jour un certain nombre de constats ou d'hypothèses :

##### Il n'est pas possible de constater des besoins objectifs.

Il convient de remarquer que la vie sociale n'offre jamais à l'observation scientifique d'objets dont celle-ci puisse dire valablement qu'il s'agit de besoins objectifs. On ne rencontre jamais que des expressions de besoins formulées par des

3. Cf. *supra* : « La fonction opératoire de la notion d'analyse des besoins ».

*agents sociaux divers, pour eux-mêmes ou pour d'autres.* Lorsque le terme de besoins est employé avec des connotations objectives, c'est qu'on se trouve en présence d'expression de besoins revêtant une force sociale particulière, comme c'est le cas par exemple des exigences alimentaires ou des exigences de l'appareil de production.

Les expressions de besoins peuvent être infiniment variées, aussi bien quant à la manière dont elles se manifestent<sup>4</sup> que quant à leur contenu, mais elles restent toujours des expressions de besoins.

##### **Le processus d'expression d'un besoin est une pratique.**

Si la vie sociale ne nous offre à observer que des expressions de besoins, ces expressions de besoins, même celles qui apparaissent comme les plus spontanées, sont les résultats d'un certain type de travail social : le processus qui conduit à ces expressions est une pratique et doit être analysé comme tel, comme n'importe quel autre objet des sciences sociales.

Comme toute pratique, ce processus aboutit à un produit spécifique : l'observation de la réalité nous conduit à avancer que ce produit spécifique, ce sont des objectifs pour l'action des individus et des groupes.

Quelle que soit la manière dont on aborde le problème, en effet, exprimer un besoin revient à proposer un objectif à poursuivre. Dire « j'ai besoin de... » ou « nous avons besoin de... » ou « il y a un besoin de... » revient à dire « il faut que » ou « il faudrait que » suivi d'une proposition d'action. Le processus d'expression d'un besoin est une pratique de production d'objectifs.

Comme toute pratique, ce processus est un processus de transformation.

4. Cela peut aller par exemple du désir refoulé à la revendication collective.

On n'exprime pas un besoin à partir de rien; toute expression de besoins est une expression de besoins en situation. Deux types de données nous paraissent être mis en œuvre dans ce processus de transformation :

— Tout d'abord, certaines contraintes de fait caractéristiques du champ dans lequel s'effectue cette pratique. L'expression de besoins ou d'objectifs professionnels par exemple (promotion, conversion, amélioration de compétences...) s'effectue en fonction de contraintes spécifiques de la vie professionnelle; de la même façon, l'expression de besoins ou d'objectifs de formation (acquisition de diplômes, de niveaux de formation...) s'effectue en fonction des contraintes institutionnelles qui sont celles de la formation; de la même façon, enfin, l'expression de besoins ou d'objectifs pédagogiques (acquisition de connaissances données par exemple) s'effectue en fonction des contraintes imposées par les situations pédagogiques. Ces contraintes évoluent d'ailleurs avec le développement social, ce qui fait évoluer les expressions de besoins.

— Ensuite et surtout, certains objectifs ou besoins ou intérêts à caractère plus général et débordant ce champ, mais dont sont porteurs les acteurs de cette pratique. Il est évident, par exemple, que l'expression de besoins ou d'objectifs pédagogiques (ex. : l'acquisition de la notion de dérivée par exemple) constitue la traduction en situation pédagogique d'objectifs de formation plus généraux (ex. : l'acquisition d'un niveau de mathématiques sanctionné par un diplôme) qui ne sont eux-mêmes que la traduction dans une situation donnée de formation d'objectifs plus généraux encore de caractère professionnel notamment (ex. : recherche de promotion à un poste donné). A certains égards, exprimer un besoin, c'est retraduire dans un certain champ de contraintes des objectifs antérieurement produits dans d'autres champs.

— Comme dans toute pratique, enfin, des agents sociaux très différents peuvent être à l'origine ou se trouver mêlés à

ce processus d'expression des besoins. Dans le domaine de la formation continue, par exemple, un grand nombre d'agents peuvent intervenir : directions des entreprises, hiérarchiques, salariés, intervenants extérieurs. Il est évident que, pour ces différents agents, les objectifs, intérêts ou besoins à retraduire peuvent être totalement différents sinon opposés. Selon la position qu'ils vont donc occuper dans le processus engagé, selon le pouvoir dont ils vont disposer respectivement, on va se trouver devant des pratiques de production d'objectifs extrêmement variées, hétérogènes, sinon contradictoires. A la limite, il peut exister autant d'expressions de besoins qu'il existe d'acteurs sociaux dans un champ donné d'activités.

#### L'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs.

Dès lors, si l'on veut bien admettre qu'analyser les besoins revient à mettre en place un processus au terme duquel seront produites des expressions de besoins, il faut admettre que *l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs* et doit être analysée comme telle.

*Analyser les besoins dans un domaine équivaut bien à retraduire dans ce domaine, en fonction de ses contraintes spécifiques, des objectifs à valeur plus générale produits ailleurs.* Potentiellement, il peut exister autant d'analyses de besoins qu'il existe d'acteurs sociaux poursuivant des objectifs généraux différents. La conduite d'une analyse des besoins et ses résultats dépendent totalement des acteurs qui y sont impliqués et des rapports qu'ils entretiennent dans le déroulement de l'analyse. D'une manière plus générale, il convient d'appliquer à l'analyse des besoins les outils d'analyse applicables à tout procès de travail (objet de travail, moyen de travail, travail proprement dit, rapports de travail, produit du travail).

## PRODUCTION DE QUELS OBJECTIFS ?

X Si ce qui vient d'être dit permet de dissiper les confusions qu'entraîne l'usage de la notion d' « analyse des besoins », cela ne permet pas pour autant de lever les ambiguïtés de la notion de besoins « en formation ».

En d'autres termes, si l'analyse des besoins en formation est une pratique de production d'objectifs, quel type d'objectifs produit-elle ?

Nous n'avons en effet parlé jusqu'à maintenant que relativement abstraitement de l'existence de différents champs de contraintes et de pratiques; il convient à présent de préciser la nature de ces différents champs dans le cas de l'analyse des besoins en formation. Ce faisant, nous apporterons une deuxième série d'hypothèses indispensables à la constitution d'une problématique sur notre sujet.

**Les champs de phénomènes intéressant la formation.**

✓ Nous faisons l'hypothèse que les phénomènes touchant de près ou de loin à la formation peuvent être distingués en trois champs possédant chacun leurs contraintes spécifiques et articulés entre eux selon un ordre de détermination. Cet ordre n'est pas un ordre temporel, mais un ordre théorique.

Il y aurait successivement :

— Le champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail ou plus généralement à la mise en œuvre par des individus concrets de certaines compétences, qualifications, capacités dans des activités sociales. Ce n'est pas dans ce champ que s'effectuent les activités de formation, mais c'est

par rapport à lui qu'elles prennent signification, puisque précisément elles ont pour raison d'être de produire ou reproduire ces compétences, qualifications et capacités.

— Le champ des phénomènes qui sont directement relatifs aux formes institutionnelles de la formation et à la situation qui leur est faite : découpage social du savoir en disciplines et en niveaux, distribution des rôles des institutions de formation, caractéristiques structurelles de ces institutions, moyens qui leur sont attribués bien sûr, mais aussi règles de fonctionnement qu'elles se donnent, moyens qu'elles mettent en œuvre, dispositifs de formation qu'elles produisent (filières, programmes, niveaux de formation, diplômes, etc.). Nous pouvons appeler ce champ « champ des formes institutionnelles de la formation ».

— Le champ des phénomènes plus directement relatifs au moment de l'enseignement ou de l'animation proprement dit, à ses contraintes spécifiques (les situations pédagogiques), à son travail spécifique (le travail pédagogique), à ses rapports spécifiques (relation enseignant-enseigné ou formateur-formé), à ses instruments spécifiques (techniques pédagogiques). Ce champ que nous pouvons appeler « champ de la pédagogie » prend l'essentiel de sa signification par rapport au cadre déterminé dans le champ de la formation, bien que comme lui il ait son fonctionnement spécifique.

Si nous voulons représenter graphiquement ces trois champs, nous pouvons en donner la représentation suivante<sup>5</sup> :

5. Qui pourrait être remplacée par une représentation sous forme de cercles concentriques. Une telle représentation serait plus correcte, mais moins facilement manipulable.

X

Ordre  
de  
détermi-  
nation

Champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail ou plus généralement à la mise en œuvre par des individus concrets de certaines compétences, qualifications, capacités dans les activités sociales.

Champ des phénomènes relatifs à l'insertion institutionnelle des activités de formation.

Champ des phénomènes directement relatifs au moment de l'enseignement, au travail pédagogique.

#### Champs de pratiques et niveau d'objectifs.

A l'intérieur de ces différents champs se déploient et évoluent les multiples pratiques engagées par les différents acteurs sociaux intéressés par les activités de formation : enseignants ou formateurs par exemple, qui ont un rôle déterminant dans le champ de la pédagogie, animateurs de formation ou responsables des services ou des institutions de formation, qui ont un rôle déterminant dans le champ des formes institutionnelles de la formation, responsables politiques, économiques et sociaux, qui ont un rôle déterminant dans le champ du travail et des activités économiques et sociales. Parmi ces pratiques, certaines nous intéressent plus particulièrement : ce sont celles qui aboutissent à la définition des objectifs que ces acteurs poursuivent. Nous observons en effet que ces pratiques de production d'objectifs peuvent être décrites comme une série de retraductions successives d'objectifs dont les principales étapes correspondraient aux différents champs que nous avons précédemment exposés.

X X Il y aurait d'abord, à partir d'objectifs généraux de toute nature, à caractère économique ou social notamment (développement économique, progrès social, fonctionnement et

développement d'une entreprise, défense de l'emploi, etc.), une production d'*objectifs relatifs aux compétences* des individus intervenant ou appelés à intervenir dans les activités correspondant à la réalisation de ces objectifs généraux.

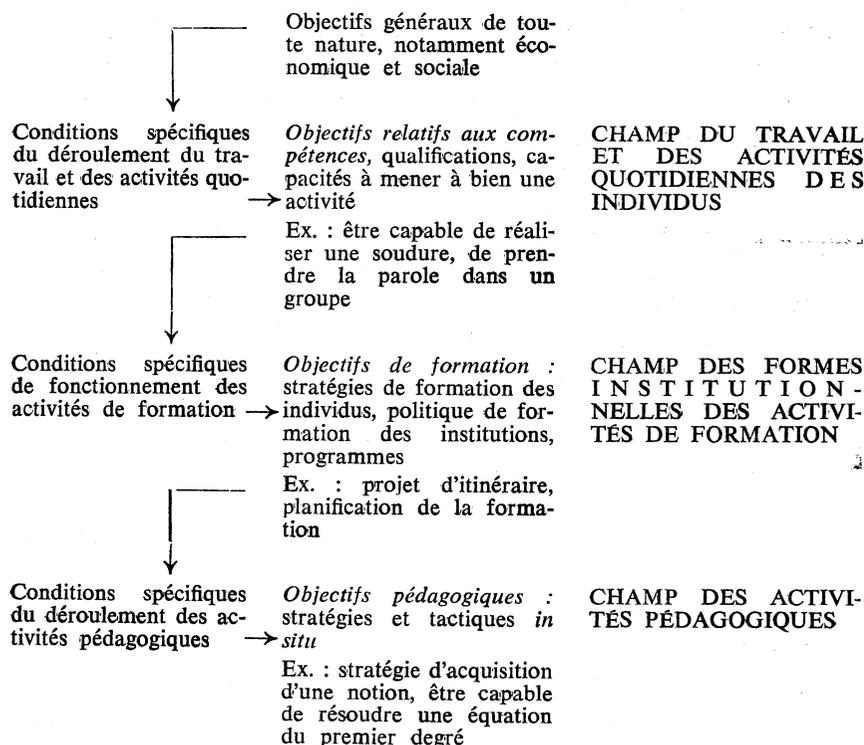
Les objectifs obtenus ne sont pas des objectifs de formation, mais la formation a une place importante dans leur réalisation. Ces objectifs sont susceptibles d'être décrits en termes de compétences, de qualifications, de maîtrise pratique, de *capacité à mener à bien une activité*, par exemple : prendre la parole, analyser une situation, réaliser une sou-  
x  
x dure, savoir cuisiner un plat.

Compte tenu des objectifs généraux dont ils procèdent, ces objectifs peuvent être souvent reclassés en quelques grands domaines lorsqu'ils sont relatifs à l'exercice du travail : maîtrise des tâches professionnelles, promotion dans la fonction actuelle ou dans une fonction voisine, conversion d'emploi ou changement d'activités.

A partir de ces objectifs, relatifs aux compétences présentées par les individus dans leurs activités quotidiennes, et notamment professionnelles, s'effectuerait la production d'*objectifs relatifs aux formes institutionnelles de la formation*. Les contraintes de situation prises en compte dans cette production d'objectifs sont celles-là même que nous avons décrites à propos de la situation faite aux activités de formation : organisation sociale des savoirs, structures de fonctionnement des institutions de formation, moyens qui leur sont attribués, niveau de formation des personnes à former et familiarité qu'ils présentent avec les activités de formation. Le résultat obtenu serait par exemple la production d'objectifs -programmes, de cursus, de filières, de niveau de formation à atteindre ou à faire atteindre, d'itinéraires de formation à suivre ou à faire suivre, etc.

La production d'*objectifs pédagogiques* au sens strict serait probablement le stade final de cette série de traductions. Elle se ferait dans le cadre même des contraintes péda-

gogiques proprement dites, et le résultat serait l'adoption de stratégies et de tactiques pédagogiques *in situ*. Par exemple, l'acquisition d'une notion ou d'un concept, l'acquisition d'un tour de main, etc., ce qui peut se représenter de la manière suivante :



### Le lieu spécifique de l'analyse des besoins en formation.

Si toute action de formation peut être obligatoirement analysée en référence à ces trois champs de pratiques et à ces trois niveaux d'objectifs, l'articulation entre ces trois

champs ou entre ces trois niveaux n'est pas toujours contrôlée par les acteurs sociaux concernés par la formation.

Lorsque, par exemple, on se trouve en présence d'une demande<sup>6</sup> ou d'une offre<sup>7</sup> de formation qui n'est exprimée qu'en termes de formation — c'est le type de situation qui est en général dénoncé comme ne comportant pas d'analyse de besoins — on peut penser que l'étape de production d'objectifs relatifs aux compétences, qualifications, capacités (champ du travail et des activités quotidiennes), a été franchie de manière immédiate, ou non réfléchie, ou non consciente, en tout cas de manière non contrôlée. Résultat : les activités de formation connaissent un effet d'autonomisation et les solutions adoptées sont des solutions toutes faites, la plupart du temps imitées de formules déjà existantes. Cette situation est extrêmement fréquente : pour des raisons de division sociale du travail, notamment, des effets d'autonomisation des champs de la formation et de la pédagogie tendent à se manifester en permanence<sup>8</sup>. Inversement, si ce sont d'abord des problèmes généraux qui sont avancés et si ensuite seulement est posée la question de savoir comment la formation peut aider à résoudre ces problèmes, on peut penser que l'étape de production d'objectifs relatifs aux compétences des individus fait l'objet d'une procédure développée, réfléchie et volontaire.

Autrement dit, et cette hypothèse est fondamentale, on peut dire qu'il y a analyse des besoins en formation lorsque l'étape de production d'objectifs relatifs aux compétences des individus dans leurs activités quotidiennes fait l'objet de procédures développées et volontaires; dans le cas

6. C'est le cas par exemple d'une entreprise qui demande sans réflexion préalable une formation de ses cadres à la gestion ou au management.

7. C'est le cas des organismes de formation qui proposent des programmes tout faits.

8. De la même façon qu'ils se manifestent dans le domaine de la santé, du travail social, de l'urbanisme, etc.

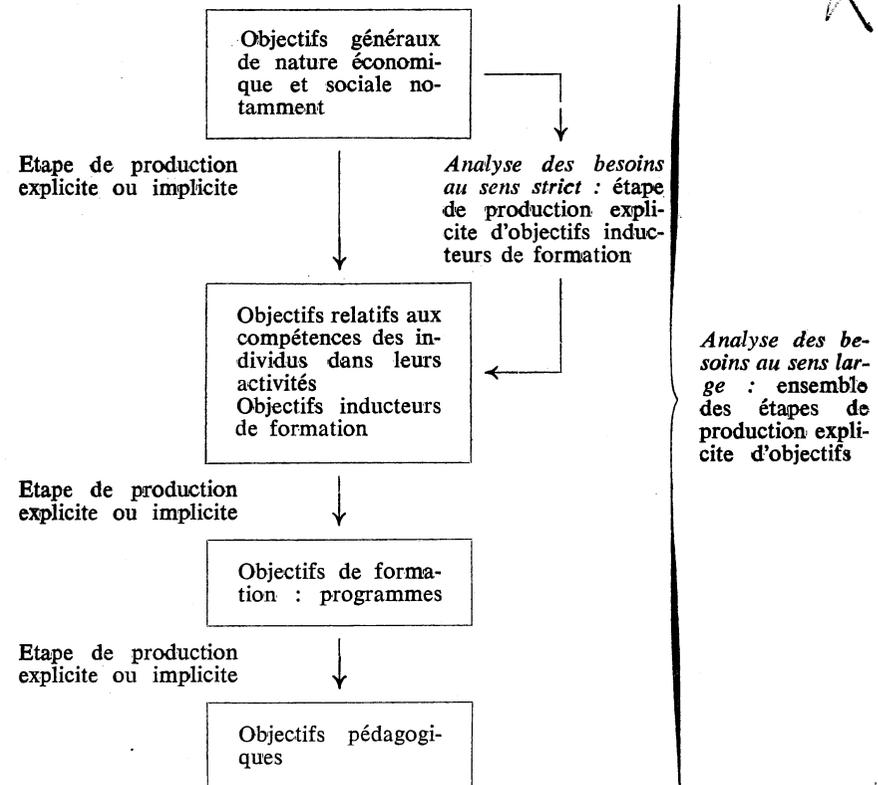
contraire, il n'y a pas véritablement analyse des besoins. C'est notamment le cas lorsque, comme nous l'avons évoqué plus haut, on en reste au niveau strictement pédagogique et que la consultation des intéressés vise seulement à améliorer la relation pédagogique ou à provoquer l'adhésion à un programme établi.

Dans un certain nombre de situations, toutefois, on utilise l'expression d'analyse des besoins pour désigner l'ensemble des processus qui commencent par cette étape de production d'objectifs relatifs aux compétences des individus. On se trouve alors devant une acception extensive du terme, mais qui prête moins à contresens. Aussi pourrions-nous convenir que, au sens large, l'expression d'analyse des besoins peut désigner l'ensemble des étapes de production d'objectifs à condition qu'ait été réalisée explicitement l'étape de production d'objectifs relatifs aux compétences mises en œuvre dans les activités quotidiennes. Pour que les choses soient plus claires et que les différents niveaux d'objectifs soient bien situés les uns par rapport aux autres, nous conviendrons d'appeler ces objectifs relatifs aux compétences mises en œuvre dans les activités quotidiennes objectifs inducteurs de formation. Ces objectifs, en effet, ne relèvent pas de la formation à proprement parler, mais la formation constitue un moyen essentiel et non le seul de leur réalisation.

Au sens strict, l'analyse des besoins en formation consiste donc pour l'essentiel dans la production explicite d'objectifs inducteurs de formation<sup>9</sup>.

Nous pouvons donc aboutir à la représentation suivante dans le cas de la mise en place d'une action de formation :

9. Cette « localisation » de l'analyse des besoins en formation est souvent confusément ressentie. C'est le cas notamment chez le responsable de formation d'une grande entreprise interviewé dans le cadre de l'en-



Note : Ce schéma matérialise l'ordre logique des différents niveaux d'objectifs, leur ordre temporel peut être tout à fait différent.

quête dont nous allons parler plus loin, lorsqu'il déclare : « Le grand problème dans la recherche des besoins, c'est que le besoin transformé en besoin de formation, si on peut dire, en objectif de formation, ce n'est que du deuxième ou du troisième ordre. »