

R 70

# CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

No. 7

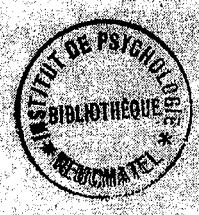
Mars 1976

DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE DISPONIBLES

STRATEGIE DE FORMATION INTRA-ENTREPRISE ET  
EVALUATION - P.A. DEBETAZ

LE PROBLEME DE L'ANALYSE DE LA DEMANDE  
EN O.S.P. - M. ROUSSON

PUBLICATIONS



**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL**  
**Centre de psychologie**

**Faculté de droit et  
des sciences économiques**

**Faculté des lettres**

## QUELQUES PUBLICATIONS A DISPOSITION

---

- Oltramare, Mar<sup>e</sup> (Dr)      Introduction à la médecine du travail  
Présentation des concepts et des principaux problèmes de la discipline. . . . Fr. 12.-
- Rousson, M.  
Strohmeier, A.  
Debétaz, P.A.      Analyse d'une échelle de notation  
personnelle.  
Etude statistique et psychologique d'un système classique de notation personnelle . . . . . Fr. 8.-
- Rousson, M.      L'évaluation des emplois  
Présentation des méthodes. Analyse critique. L'introduction de l'évaluation des emplois. Annexes . . . . . Fr. 8.-
- Debétaz, P.A. & Rousson, M.      L'évaluation de la formation.  
Revue des problèmes.  
Historique de l'évaluation. Les objectifs et l'évaluation. Les effets non directement mesurables de la formation. Plus un modèle général de l'évaluation..... Fr. 8.-
- Debétaz, P.A.      L'évaluation des séminaires.  
Essai pour une méthodologie de l'évaluation des séminaires inter-organisations Fr. 3.-
- Rousson, M.      La psychologie du travail. Réflexions sur son rôle et ses objectifs.  
In Cahiers médico-sociaux, 1975 pp 113-120  
Quelques tirés à part disponibles gratuitement.

Ces documents peuvent être commandés à l'adresse suivante :

Cahiers de psychologie  
Centre de psychologie, Université  
Clos-Brochet 32  
2000 Neuchâtel

# STRATEGIE DE FORMATION INTRA-ENTREPRISE ET EVALUATION <sup>1)</sup>

---

DEBÉTAZ, P.A. <sup>2)</sup>

Dans un rapport récent (3), nous avons développé un modèle d'évaluation de la formation en nous basant sur les propositions d'Hesseling. Notre intention, ici, est de reprendre ce premier modèle, le rendant plus opérationnel dans une situation de formation intra-entreprise (4).

Nous avons écrit (3), dans notre conclusion "qu'il était impossible d'étudier l'évaluation sans faire référence à la presque totalité du processus de formation, processus dont l'évaluation est l'une des composantes" (p.72). Aussi, avons-nous été amené présentement à envisager la stratégie globale de la formation intra-entreprise.

Notre texte sera donc composé de deux parties principales. La première nous permettra de préciser notre stratégie de formation, qui intègre à la fois le modèle d'Hesseling et nos expériences. La seconde montrera, à l'intérieur de la stratégie préconisée, les différentes évaluations possibles.

- 
- 1) La présente recherche est soutenue par la SODERAP (Société pour le Développement de la Recherche d'Application en Psychologie).
  - 2) L'auteur est chargé de recherche au Centre de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. Le Directeur de la recherche est M. Rousson, professeur à la même Université.
  - 3) DEBÉTAZ, P.A. & ROUSSON, M., L'évaluation de la formation: Revue des problèmes, Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1975.
  - 4) Les séminaires inter-entreprises et leur évaluation ont fait l'objet d'un autre texte: DEBÉTAZ, P.A., L'évaluation des séminaires, Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, janvier 1976.

## 1ERE PARTIE: LA STRATEGIE DE FORMATION

---

### I LE BESOIN DE FORMATION

Toute formation prend sa source dans la mise en évidence d'un besoin, qu'elle aura pour but de combler. Il nous est paru intéressant d'appréhender, dans les textes traitant de ce sujet, la manière dont les formateurs envisagent cette recherche du besoin, non pas tant au niveau des instruments qu'ils utilisent (1), qu'au niveau de la finalité dans laquelle ces derniers sont employés.

C'est ainsi que nous avons découvert des expressions telles que "rechercher des besoins de formation", "diagnostiquer les besoins de formation", "mettre sur pied des instruments permettant l'émergence des besoins de formation", etc. Ces expressions traduisent bien la manière dont les responsables abordent cet aspect-là de la stratégie: on parle de besoins de formation. Or, il nous semble qu'il y a là un biais manifeste. Essayons de montrer en quoi.

On peut considérer que le besoin naît d'une insatisfaction dans la situation actuelle (Rousson (2) parle de "projet", notion qui exprime aussi l'essai de dépassement d'une insatisfaction). Soulignons que nous n'avons parlé, jusqu'ici que d'insatisfaction qui crée un besoin. Or, si nous cherchons dans les insatisfactions actuelles des besoins de formation, nous biaisons la réalité, dans la mesure où la finalité de notre recherche figurabilisant cette réalité, nous allons vraisemblablement passer à côté d'autres besoins - auxquels la formation ne peut répondre - mais qui peuvent être tout aussi importants.

Dans une enquête qu'il a menée dans les montagnes neuchâtelaises en 1971, Rousson met en évidence, chez un nombre relativement élevé de femmes, le besoin de formation en informatique. En fait, une analyse plus poussée a permis de montrer que, pour ces femmes, l'informatique n'était qu'une mode, mais une mode valorisée socialement. Ainsi l'informatique ne constituait nullement à leurs yeux un but, mais un moyen, un instrument pour accéder à cette valorisation. Par cet exemple, nous avons voulu montrer que ramener l'insatisfaction ou le projet à un besoin de formation pouvait réduire, parfois considérablement, la réalité globale, cachant, à l'analyste, des phénomènes importants.

---

1) Ces méthodes-là ont déjà fait l'objet d'une publication:  
CHANCEREL, J-L., ROUSSON, M., DEBETAZ, P.A., SIPITANOU, Athina, Les besoins en formation des adultes: Les méthodes d'identification, Université de Neuchâtel et Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975

2) Voir texte ci-dessus, p. 3

Si l'on considère les besoins qui peuvent surgir dans une organisation, deux catégories peuvent être créées:

- 1) Les besoins provenant d'une inadéquation des prestations d'un ou de plusieurs individus aux postes qu'ils occupent actuellement ou qu'ils occuperont dans un futur proche.

De tels besoins surgissent d'une analyse de la situation dont les protagonistes peuvent être multiples, mais où, généralement, l'individu dont il est question est partie prenante. Ainsi, une analyse du travail mettra en contact l'individu, son chef et l'"analyste"; ou encore, une notation personnelle permettra le dialogue chef-collaborateur. Certains pourront objecter que cette phase d'analyse de la situation est inutile, le simple recueil de l'expression des propres besoins - de formation ou autres - du collaborateur étant suffisant. Mais encore faut-il que chacun soit conscient de ses besoins, et puisse correctement les énoncer. Or la réalité infirme couramment cette affirmation (cf. notre exemple de l'informatique). C'est donc bien une négociation portant sur une analyse de la réalité et débouchant sur un accord entre les parties en cause qui va donner une base solide sur laquelle pourra se construire - dans le cas où elle est choisie comme moyen - une formation ayant des chances de réussite.

- 2) Les besoins "organisationnels". Nous entendons par là qu'il ne s'agit plus de besoins spécifiques liés à une personne ou à un groupe, mais plutôt de besoins concernant l'ensemble de l'organisation.

Par exemple, la décision d'implanter un ordinateur dans une entreprise crée un besoin organisationnel: celui d'adapter certains membres ou certains secteurs de l'organisation à sa présence, à son utilisation.

L'expression des besoins liés à un tel changement sera généralement le fruit d'un travail de groupe. Dans l'exemple cité, une commission pour l'introduction de l'ordinateur pourra être chargée de promouvoir les actions d'implantation (formation, modification de structures, etc)

En conclusion, nous préconiserons, comme point de départ de toute stratégie de formation, les deux étapes suivantes:

- la première démarche qui permet de cristalliser l'insatisfaction de la situation actuelle (cristallisation négociée et partagée), et qui aboutit à la mise en évidence des besoins;
- la seconde qui détermine le (ou les) moyen(s) permettant de pallier cette insatisfaction, de répondre à ces besoins - l'un des moyens à disposition étant la formation.

Une fois cette première phase terminée, et en supposant que l'on ait choisi d'utiliser la formation comme moyen adéquat, il s'agira de déterminer les objectifs de formation.

## II LES OBJECTIFS DE FORMATION

Nous avons développé ailleurs les problèmes inhérents à une fixation correcte des objectifs de formation (1).

Ce que nous voudrions relever ici, c'est le fait que l'animateur doit être partie prenante dans la détermination des objectifs. Deux procédures peuvent être mises en place:

- Dans la première, le responsable de la décision de combler le besoin par une formation (qui peut être la Direction, un cadre, le responsable de formation, etc) fixera, dans un premier temps, les objectifs généraux, ainsi que les objectifs opérationnels auxquels la formation devra répondre. Puis il entamera, avec l'animateur, une négociation portant sur ces objectifs.
- Dans la seconde, les deux phases ci-dessus ne sont plus distinctes et c'est dans une recherche commune que Direction, cadre ou responsable de formation, et animateur chercheront, puis fixeront les objectifs visés.

Nous pensons qu'une telle négociation est indispensable, car elle seule permet à l'animateur de ne pas être placé dans un cadre rigide où tout est déjà décidé. Spécialiste dans le domaine en question, l'animateur pourra ainsi tenir compte de son expérience antérieure de formateur.

## III SELECTION DES PARTICIPANTS A LA FORMATION

Les objectifs fixés, il s'agira de déterminer quels seront les participants au cours de formation. En fait, cette étape sera, parfois, évidente. Tout va dépendre du genre de besoin mis en évidence.

Si le besoin ressenti provient d'une inadéquation d'un ou de plusieurs individus à leurs postes, aucune difficulté ne surgira pour déterminer le critère de participation, les candidats à la formation ayant déjà participé personnellement à l'analyse de la situation, dans la première phase.

Dans le cas de besoins organisationnels, il faudra se reporter aux travaux de la commission chargée de l'étude, de l'implantation du changement ou du diagnostic de la situation. En fait, le critère de participation sera fonction de l'objectif d'implantation du changement. Dans l'exemple cité plus haut, veut-on simplement rendre la comptabilité plus efficace par une gestion sur ordinateur, ou l'ordinateur est-il prévu pour d'autres fonctions?

1) Voir p. 1, réf 3/ pp. 12-29

Dans tous les cas, une fois sélectionnés, il sera important d'informer les participants de la démarche générale ayant abouti à leur choix. Cette information - qui peut aussi déboucher sur une négociation - leur permettra de comprendre la situation et ses impératifs, et d'appréhender l'utilité pratique de la formation qu'on leur propose - ou leur impose.

#### IV NEGOCIATION DES OBJECTIFS ET DU CONTENU

Il est important de ne pas placer les participants directement dans la situation de formation, et cela même s'ils ont participé à l'analyse de la situation (phase I) ou s'ils ont été informés de la démarche ayant abouti au choix des participants (phase III). Ils doivent, à ce stade de la stratégie, pouvoir négocier les objectifs et le contenu de la formation.

Nous entendons par là qu'il faut qu'ils aient la possibilité d'un dialogue avec l'animateur. De ce dialogue doit émerger un ou plusieurs objectifs opérationnels, partagés par l'animateur et les participants. A l'extrême, nous pourrions envisager un dialogue de l'animateur avec chaque participant, visant à définir des objectifs personnels. Ainsi, ayant participé à la détermination des objectifs, les participants seront impliqués dans leur atteinte. Et cette implication est capitale, représentant un véritable pilier de la réussite de la formation.

D'autre part, la négociation doit aussi porter sur le contenu de la formation. Elle permettra l'émergence de faits peut-être inconnus de l'animateur: connaissances déjà acquises dans le domaine, expériences marquantes vécues par l'individu, etc. Ce dialogue sera donc très utile à l'animateur, lui permettant, le cas échéant, de partir de bases déjà possédées par les participants, de centrer son cours sur leur vécu, etc.

#### V LES SUPPORTS ORGANISATIONNELS

Parallèlement à la sélection des participants et à la négociation des objectifs et du contenu entre animateur et participants, la stratégie de formation doit prendre en compte un élément trop souvent oublié. Il s'agit de la mise en place de supports organisationnels qui favoriseront l'implantation du changement désiré. On peut aussi parler ici de création d'une structure d'accueil.

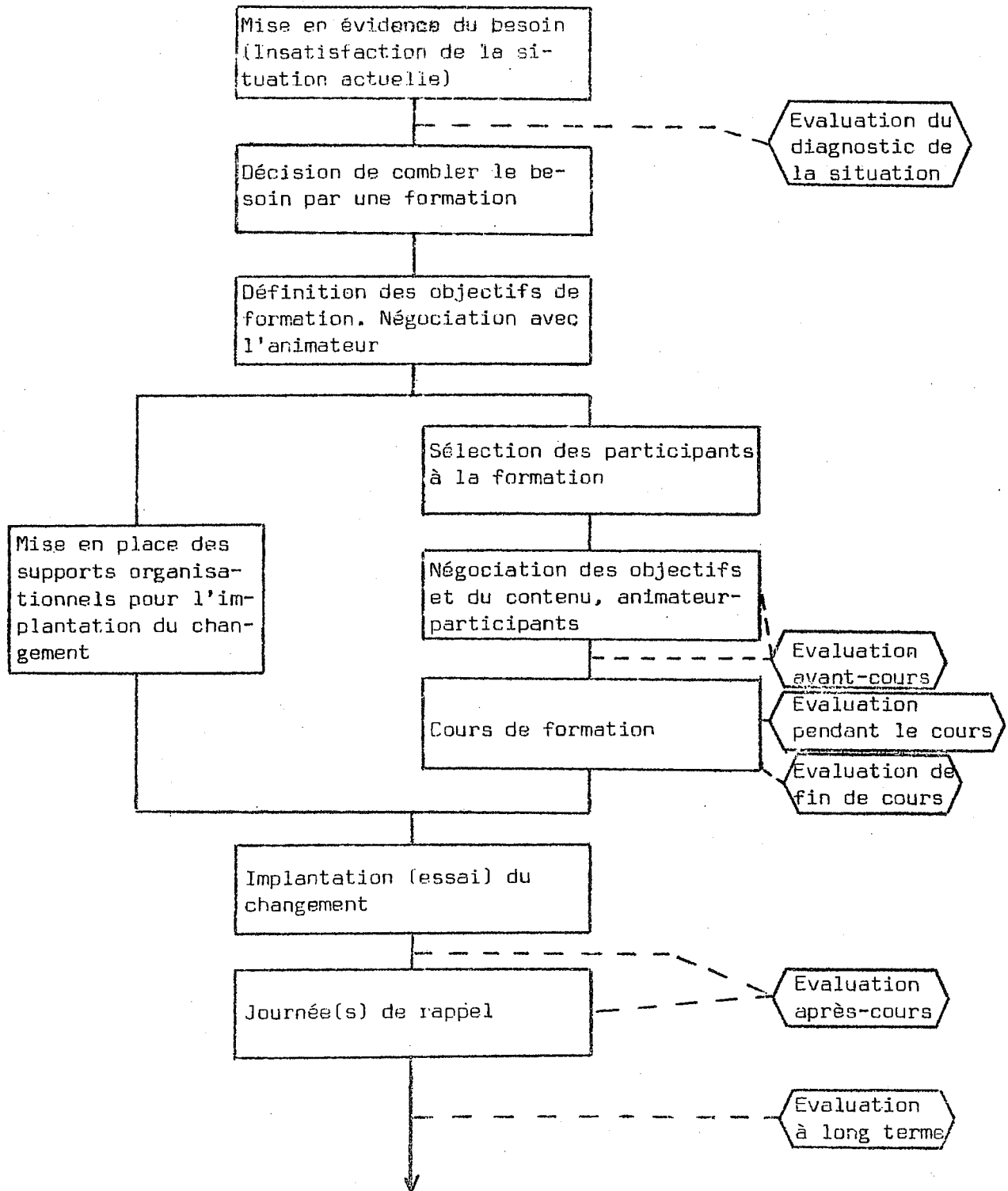
En effet, si l'on examine les caractéristiques des formations qui se sont soldées par un échec, nous nous apercevons que cette mise en place de supports organisationnels a souvent été omise. Ainsi, une fois le cours de formation terminé, les participants regagnent leurs lieux de travail, dans lesquels aucun changement n'est intervenu. Dès lors, nombre de formés vont retomber dans la routine quotidienne, la formation n'étant alors plus perçue, au mieux, que comme un moment agréable pendant lequel les participants ont pu rencontrer d'autres collègues. Le fait que la formation reçue ne peut s'actualiser peut aussi provoquer

certaines réactions, dont la principale pourrait être le départ vers une entreprise qui, elle, permettrait à l'individu d'utiliser son savoir-faire, ou son savoir-être de manière plus adéquate.

Aussi pensons-nous que cette étape constitue aussi un des piliers de la réussite d'une formation.

Grâce aux remarques que nous venons de faire, nous pouvons présenter notre stratégie de formation sous forme d'un tableau. Nous y avons aussi fait figurer les différents moments d'évaluation, que nous analyserons dans notre seconde partie.

STRATEGIE DE FORMATION ET EVALUATION



## 2EME PARTIE: L'EVALUATION

### VI L'EVALUATION DE LA FORMATION INTER-ENTREPRISES

Pour les formations inter-entreprises, nous avons préconisé l'emploi de 4 types d'évaluation (1), que nous rappelons ici:

- L'évaluation avant-cours, qui, sous forme de questionnaire postal, vise à:
  - \* permettre aux participants de réfléchir sur le thème du séminaire;
  - \* leur permettre de faire part de leurs attentes, de leurs expériences dans le domaine, de leurs problèmes actuels en rapport avec le sujet, de leurs souhaits;
  - \* permettre à l'animateur de connaître les points mentionnés ci-dessus, pour qu'il puisse, le cas échéant, "rectifier le tir", dans la mesure de ses moyens;
  - \* connaître les raisons de la participation à un tel cours;
  - \* le cas échéant, un contrôle des connaissances préalables pour suivre le séminaire peut être inclus ici.
  
- L'évaluation incluse dans le séminaire, sous forme d'un dialogue ou sous forme écrite (réponses brèves à quelques questions formulées par l'animateur). Ses objectifs sont de:
  - \* permettre à tous les participants d'intervenir sur la suite du cours en évaluant ce qui a déjà été vécu;
  - \* permettre à l'animateur de vérifier sa perception de l'évolution du groupe et celle de sa relation au groupe.
  
- L'évaluation à la fin du séminaire, sous la forme d'un questionnaire. Cette évaluation vise à:
  - \* évaluer les connaissances acquises;
  - \* évaluer dans quelle mesure le cours a été utile aux participants;
  - \* évaluer dans quelle mesure le cours a permis de clarifier les connaissances antérieures possédées dans le domaine;
  - \* évaluer de quelle manière le cours a été vécu;
  - \* évaluer les nouveaux besoins de formation déclenchés par le séminaire;
  - \* faire apparaître, provoquer des intentions d'application (projets).

---

1) Voir p. 1, réf 4/ pp. 20-29

- Finalement, l'évaluation après-cours, sous forme d'un questionnaire postal, et dont les buts sont de:

- \* évaluer la perception du séminaire dans sa globalité, avec un certain recul;
- \* évaluer ce que le participant a pu actualiser dans son travail et quelles sont les difficultés qu'il y a rencontrées;
- \* en cas de projet, évaluer celui-ci.

Envisageons maintenant l'évaluation dans une stratégie de formation intra-entreprise.

## VII L'EVALUATION DE LA FORMATION INTRA-ENTREPRISE

Si l'on se réfère au tableau ci-dessus (p. 7), on constate tout d'abord que les 4 types d'évaluations rappelés plus haut sont présents - tout au moins au niveau de la terminologie. Si, dépassant ce niveau, nous envisageons le contenu de ces évaluations, on remarque que seules deux d'entre elles sont encore identiques sous cet aspect-là: il s'agit de l'évaluation pendant le cours et celle de fin de cours. Nous n'y reviendrons donc pas ici.

Nous découvrons, d'autre part, dans ce tableau, deux nouveaux types d'évaluation, inexistantes dans la stratégie inter-entreprises; ce sont:

- l'évaluation du diagnostic de la situation actuelle;
- l'évaluation à long terme.

Dans notre développement, nous considérerons donc les deux évaluations ci-dessus, ainsi que les deux autres (l'évaluation avant-cours et celle après-cours) dont le contenu s'est modifié.

### VII/A L'EVALUATION DU DIAGNOSTIC DE LA SITUATION ACTUELLE

Dans la première phase de la stratégie, une analyse de la situation a été effectuée et a permis, par l'utilisation d'instruments plus ou moins sophistiqués, l'émergence de besoins.

Le but de l'évaluation proposée ici est de vérifier l'adéquation de cette analyse par rapport à la réalité. En d'autres termes, il s'agit de se demander si l'analyse n'a pas privilégié certains besoins (par exemple les besoins de formation par rapport aux autres besoins, ou les besoins manifestes par rapport aux besoins latents).

Cette évaluation est importante dans la mesure où elle fournit des informations qui pourront, le cas échéant, expliquer un éventuel échec de la formation. Par exemple, le fait que cette première phase n'a pris en compte que les besoins manifestes, exprimés par les personnes concernées, pourrait contribuer à l'explication de phénomènes d'insatisfaction et de rejet qui surviendraient après cette formation.

## VII/B L'EVALUATION AVANT-COURS

L'avantage d'une telle évaluation dans la formation intra-entreprise réside dans le fait qu'elle peut utiliser d'autres instruments qu'un questionnaire postal, forme préconisée pour une évaluation de formation inter-entreprises. Partant, le champ des informations que l'on pourra rechercher peut être sensiblement élargi. Il pourra contenir, outre les points mentionnés plus haut (1):

- des informations prises auprès des chefs directs des futurs participants. Il s'agit ici d'effectuer un certain nombre de mesures portant sur les savoir-faire, savoir-être des collaborateurs du chef que la formation vise à modifier (par exemple, interview portant sur les comportements en question des collaborateurs, ou encore échelle d'attitude);
- des informations recueillies sur les lieux de travail des futurs participants;
- des informations tirées de statistiques ayant trait au poste, à l'équipe, au service (par exemple: indice de qualité, pourcentage de turn-over, productivité, etc).

Ainsi le but de cette évaluation est de fournir des informations-référence sur la situation actuelle des futurs participants.

## VII/C L'EVALUATION APRES-COURS

Le but ultime de cette évaluation est de faire apparaître les changements intervenus pendant ou après la formation, ainsi que les corrections éventuelles (formation ou autres) à apporter à la stratégie pour maximiser les changements désirés.

### 1) Les changements attendus.

L'évaluation avant-cours a permis de recueillir certaines informations-référence sur la situation des futurs formés. Il s'agit ici de procéder à un recueil semblable d'informations, portant sur le savoir-faire et/ou le savoir-être des participants après le cours de formation. La comparaison des informations recueillies avant et après la formation permettra de mettre en évidence les modifications survenues. Toutefois, l'évaluation après cours ne doit pas se limiter à enregistrer les modifications attendues du comportement. Elle doit s'ouvrir sur le "non prévu".

### 2) Les changements non prévus.

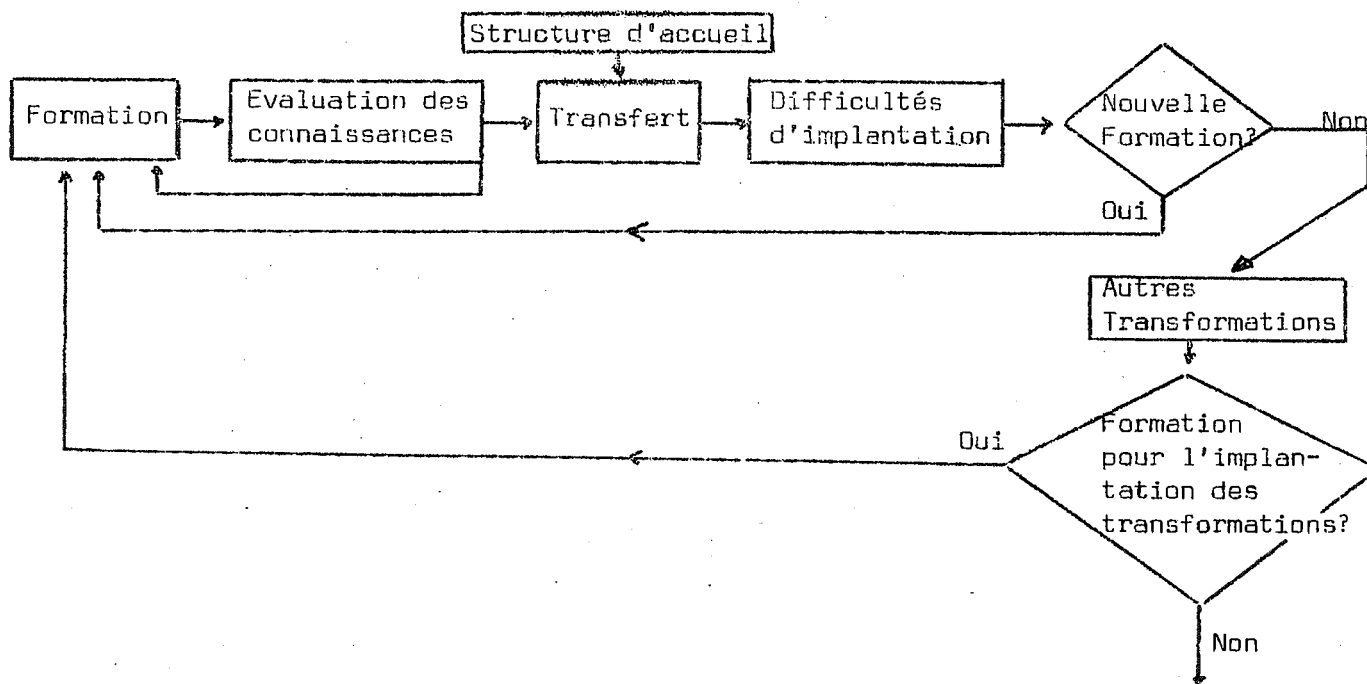
Ce problème a déjà fait l'objet d'un chapitre dans une précédente étude (2).

---

1) p. 8, l'évaluation avant-cours des formations inter-entreprises.

2) Voir p. 1, réf 3/ pp. 32-41

Nous voudrions ici proposer un schéma qui prenne en compte cet aspect-là de l'évaluation.



Commentaires sur le schéma.

On part de la formation. Celle-ci peut déboucher sur une évaluation des connaissances (évaluation de fin de cours). La phase suivante correspond au transfert de la formation dans la situation de travail, transfert conditionné par la structure d'accueil mise en place pour favoriser l'implantation du changement. Mais ce transfert rencontre peut-être certaines difficultés d'implantation: participants insuffisamment "rôlés" à la technique en question, résistance de la hiérarchie ou d'autres services, etc. Une analyse de ces difficultés conduit à envisager les moyens d'y remédier:

- a) les participants sont-ils insuffisamment préparés à actualiser la formation dans leur travail quotidien? Dans ce cas, une formation complémentaire peut être planifiée;
- b) la structure d'accueil n'est-elle pas optimale? Dans ce cas, il faut envisager de nouvelles transformations (ajustement des cahiers des charges, nouvelle répartition des tâches, modifications des procédures, etc). Mais ces nouvelles transformations peuvent-elles d'emblée être appliquées ou doit-on faire appel à une formation pour les implanter? La réponse à cette question peut alors provoquer une nouvelle action de formation.

3) Le problème du moment de cette évaluation.

Un autre problème inhérent à ce type d'évaluation est de savoir quel laps de temps il faut laisser s'écouler entre la fin du séminaire/cours de formation et l'utilisation des instruments d'évaluation. En d'autres termes, quelle est la période minimum après laquelle un changement peut se manifester?

Aucune réponse-type ne peut être fournie à cette question. En effet, celle-ci dépend principalement de la nature du changement visé. Ainsi, certains changements peuvent-ils être évalués après 3 mois, d'autres après 6 mois, d'autres enfin à plus longue échéance.

Dans le même sens, Likert (1) écrit: "C'est le temps qui semble désormais représenter la variable la plus importante. Comme c'est si souvent le cas lorsqu'on entreprend des recherches, c'est en s'apercevant que des expériences entreprises ne donnaient pas les résultats espérés que les chercheurs se sont rendus compte de l'importance de cette variable négligée jusqu'alors... A la suite d'analyses ou de l'évolution ultérieure, il est nettement apparu que les intervalles de temps entre les modifications des variables causales et les modifications des variables intermédiaires et finales qui en résultent étaient beaucoup plus longs que ne l'auraient pensé les chercheurs." (p. 82)

4) Le "suivi de formation"

Certaines formations offrent un "suivi de formation", généralement sous la forme d'une ou de plusieurs journées de rappel.

Les objectifs de ces journées sont:

- de permettre aux participants de parler de l'application de leurs projets, de leurs stratégies d'implantation, des difficultés rencontrées;
- de permettre à l'animateur d'apporter des compléments de formation sur les matières les moins assimilées.

Par sa nature, cette forme de suivi de formation est en elle-même une évaluation: elle permet de mettre en évidence les points forts et les points faibles de la formation, quant à son adéquation à la demande de l'entreprise.

Le fait que les participants puissent se retrouver pour échanger, dialoguer sur leurs différents projets est stimulant dans la mesure où certaines difficultés semblables pouvant se produire dans différents secteurs, une discussion permet alors à chacun d'avoir une vue plus globale et de se sentir appuyé par le groupe.

---

1) Likert, R., Le gouvernement participatif de l'entreprise, Gauthier-Villars, 1974, Paris; en particulier, chap. V: Le temps, variable-clef de l'évaluation des systèmes de gestion (pp. 81-104)

## VII/D L'EVALUATION A LONG TERME

Cette évaluation est nouvelle, et est spécifique à une formation intra-entreprise. Dans les organisations préexistent un certain nombre d'activités, qui peuvent fournir des informations utiles à une évaluation.

La plupart des entreprises utilisent une "notation personnelle" (aussi appelée "qualification personnelle") en tant que moyen de gestion du personnel. Or les renseignements qui émergent d'une telle notation, ainsi que de l'entretien qui lui est lié, sont de nature à évaluer la formation du collaborateur et le transfert de cette formation dans la réalité quotidienne. En effet, cette notation personnelle est un moment privilégié où le chef et le collaborateur font le point. Il est important de distinguer ici entre ce qui est "à charge" du collaborateur (ce qui est de sa responsabilité) et ce qui dépend de la structure organisationnelle.

Nous trouvons aussi, dans l'entreprise, des groupes de travail. Or ces groupes forment aussi un lieu privilégié d'évaluation. En effet, ils sont souvent amenés à poser un diagnostic sur tel ou tel problème relatif à la marche de l'entreprise, évaluant de ce fait une formation ayant trait à la résolution de ces problèmes.

## VIII CONCLUSIONS

Nous avons présenté ici un modèle de stratégie de formation et les différents moments auxquels une évaluation pouvait être rattachée. Si l'on compare les évaluations préconisées ici à celles présentées pour les formations inter-entreprises, on constate que le champ de l'évaluation s'est passablement enrichi: dans l'entreprise, de multiples sources d'informations sont accessibles. Ainsi, l'évaluation peut-elle être conçue de manière plus large, englobant aussi tout ce qui est diagnostic d'une situation (par exemple, le diagnostic des effets de la formation, appréhendés par un groupe de travail).

Un autre problème que nous voudrions soulever ici est la difficulté de mesurer l'efficacité du seul cours de formation. En effet, au fur et à mesure que nous nous éloignons, dans le temps, du séminaire ou cours de formation, des effets parasites de plus en plus nombreux interviennent dans la situation. En d'autres termes, la relation entre cours de formation et effets de cette formation devient de plus en plus difficile à appréhender, de multiples changements - dûs principalement à la continuation de la vie de l'entreprise - pouvant entacher cette relation. Mais y a-t-il une importance à connaître la nature et l'étendue exactes de cette relation, mis à part l'utilité que pourrait en retirer le responsable de formation pour prouver l'efficacité de son service? L'important ne réside-t-il pas dans le fait que l'entreprise ait pu surmonter la difficulté, combler le besoin détecté dans la première analyse, sans attribuer aux différentes actions (formation, modification de structures, etc) leurs pourcentages respectifs dans cette réussite?

LE PROBLEME DE L'ANALYSE DE LA DEMANDE EN O.S.P.  
QUELQUES REFLEXIONS

---

Michel Rousson, professeur, Université de Neuchâtel

( Exposé présenté au Cours de perfectionnement des conseillers  
O.S.P., du Louverain, le 16 octobre 1975. )

1. Cadre général. - On veut analyser la demande pour répondre à un besoin et, si possible, au véritable besoin. Si vous vous posez la question en O.S.P., nous imaginons que, derrière la formulation directe de votre client, vous percevez une autre question plus fondamentale.

Que veut vraiment le client ? On postule, par cette interrogation, derrière le manifeste, un ensemble latent qui serait la vérité.

Le problème que vous vous posez, on le trouve dans maints domaines et en particulier à propos des besoins de formation ( qui vous intéressent aussi ).

Nous avons eu, il y a quelques années, à diriger une enquête dans une ville suisse. La question posée était la suivante :

" On veut organiser des actions de formation permanente dans notre cité. On veut répondre aux véritables besoins des gens. Que veulent-ils ? "

L'enquête par interviews semi-dirigés avait conduit à ce que Maurice de Montmollin appelle " Les stéréotypes à la mode " (1) : informatique, gestion, anglais... en bref un catalogue de cours qu'on trouve dans les programmes de n'importe quelle Ecole-Club.

Les réponses étaient nombreuses. Et pourtant, comme partout, on constatait que 90% au moins de la population ne participait à rien.

Nous étions arrivés, après analyse, à la conclusion suivante :

" ... il vaut mieux identifier, d'abord, la tension ( que ressentent les gens ), puis, pour mettre en place un programme de formation, procéder à une analyse de cette tension...

"... Globalement, c'est une meilleure adaptation que nos contemporains recherchent.. Ils veulent comprendre ce qui se passe autour d'eux. Mais étant souvent dépassés par les événements, ne pouvant être guidés dans leur analyse, ils ne peuvent pas s'exprimer. Ou bien ils le font par stéréotypes, dans le meilleur des cas... Pour le reste... ils se laissent emmener par la vague." (2)

1) In Les psychopitres, P.U.F.

2) Rousson - Rapport non publié, 1971 - 72.

La aussi, nous avons ressenti le ou les besoins latents et nous nous étions demandés : que veulent-ils vraiment ?

2. Du besoin. - Pour répondre à cette question, " que veulent-ils vraiment ? ", il convient de tenter une définition du besoin, de sa nature, puis ensuite, il faut élaborer un modèle général d'investigation préalable à toute technique.

Abordons tout d'abord le thème du besoin.

Dès qu'on parle de ce concept, on se heurte au problème des listes qui sombrent souvent dans un nominalisme qui n'est plus que descriptif. Et l'ampleur des listes est variable : de 1 ( dans certaines théories psychanalytiques ) à 44 ( chez Mc Dougall, sauf erreur ).

Il s'agirait, certes, de besoins fondamentaux. Mais tous les auteurs ( ou presque ) rapportent implicitement plusieurs de leurs besoins à des réalités concrètes vécues. Et chaque fois qu'une de ces réalités émerge à nouveau, on crée un nouveau besoin :

- le besoin de se réaliser dans un métier,
  - le besoin d'approfondir ce métier,
  - le besoin d'améliorer ses relations sociales...
- etc.

En fait tout cela n'aboutit à rien dont on connaisse la cause ou la pertinence.

Nous avons recherché une voie de dépassement dans la psychologie commerciale. (3)

Fouilhé (4) montre que le besoin ne peut être séparé du but poursuivi par le sujet. Le besoin est recherche de quelque chose. Mais le milieu extérieur ( physique, social, politique ) ne laisse pas à l'homme n'importe quelle liberté pour subvenir à ces besoins.

Albou (5), un autre spécialiste de la psychologie économique, utilise la notion de besoin comme produit de la relation de l'homme au monde, vécue sous la modalité du changement. Les quelques remarques ci-dessus nous aident à formuler la définition suivante :

Le besoin peut être considéré comme l'expression d'un projet (réaliste ou non, explicite ou implicite) d'un agent social ( en l'occurrence un individu) 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. (3).

- 3) Rousson, In Les besoins en formation des adultes. Les méthodes d'identification. Neuchâtel et Strasbourg, 1975.
- 4) Fouilhé, P., La psychologie commerciale. P.U.F., 1966.
- 5) Albou, P., La notion de besoin, Journées de Chréiologie de Genève, 1972.

Essayons d'examiner quelques aspects de cette définition.

Projet : Ce terme implique un problème à résoudre. Et ce projet ( problème à résoudre ) est celui d'un individu qui se définit par rapport à la société et, plus précisément, par rapport à deux types de cadres de référence :

- le ou les groupes d'appartenance ( tendance à l'intégration )
- le ou les groupes de référence ( aspiration ).

L'individu vit, par certains aspects, dans le ou les premiers et, par d'autres, dans le ou les secondes.

Il vit donc, potentiellement, en tension entre l'intégration et l'aspiration.

De la nécessité : Votre client, quand il se présente chez vous, peut ne pas avoir de projet explicite. Ce point est important, mais nullement en contradiction avec la définition donnée plus haut.

Si un client vient chez vous, c'est tout simplement pour réaliser un projet : celui d'éclaircir un autre projet. Et ce dernier projet n'est pas clair pour lui, car une ou plusieurs composantes de la relation individu-champ social ne lui est ( sont ) pas transparente ( s ). Dès lors, il ne peut, assurément, donner un nom exact à son projet. Mais ce projet ( besoin ) est pressant. Dans la mesure même où il est chez vous, il y a une nécessité. Cette dernière sera d'autant plus grande que le sujet se sentira plus impliqué dans la relation de travail qu'il aura avec l'orienteur.

Des contradictions entre projets : Il faut encore se rappeler une évidence. Si on vient à l'O.P. ça peut être pour plusieurs raisons :

- chercher un métier
- chercher un emploi
- refuser de chercher un métier et / ou un emploi.

Car le sujet peut avoir des projets autres que ceux de s'assurer un emploi. Ces projets peuvent d'ailleurs être d'ordre conservateur : par exemple, pour un étudiant ne pas rompre avec une certaine vie qu'on dit facile.

L'individu qui consulte l'orienteur doit effectuer un arbitrage entre différents projets, à cause de la nécessité du milieu et de la structure même des projets qu'il a. Par exemple :

- faire intensément de la musique
- bien gagner sa vie pour s'offrir un appartement confortable et bien meublé.

\* \* \*

Rechercher le besoin ( demande ) n'est donc pas chose simple. Il s'agit plutôt, croyons-nous, de faire émerger le complexe de projets qu'un individu peut avoir.

3. La "fenêtre Johari". - La situation concrète de l'orienteur peut s'exprimer ou s'illustrer par la "fenêtre Johati" (6) dont le schéma est le suivant :

		Orienteur	
		connu	inconnu
client	connu	demande manifeste (a)	éléments d'information du client sur lui-même (d)
	inconnu	système théorique (c)	demande latente caché inconnu (b)

Cette figure résume, un peu sommairement, les éléments en présence dans la situation d'orientation.

Considérons les différentes cases de cette "fenêtre".

La demande manifeste (a). Elle peut avoir une double nature, consister en deux questions :

- quel est mon projet (besoin) ? Aidez-moi à l'éclaircir;
- confirmez-moi mon projet...

Mais elle est manifeste, c'est-à-dire qu'elle a été formulée après préparation. Elle constitue un compromis entre les tendances, projets, désirs que l'individu ressentait à un moment donné.

Ce compromis n'est pas nécessairement stable. Il est le résultat d'un calcul et d'un dépassement nécessité par l'obligation ressentie par l'individu de demander quelque chose.

Il y a donc, derrière la demande manifeste, un certain nombre d'éléments :

- inconnus (les paramètres de l'analyse pris ou pas pris en compte);
- du latent et/ou du caché (du refoulé à la limite); par exemple : confirmez-moi qu'il ne faut pas que je fasse telle chose; donnez-moi une caution envers telle personne, ce qui revient parfois à dire : prenez la décision et vendez-la à qui de droit;
- du non-dit; les schémas d'analyse utilisés par le client, tout comme son langage figurabilisent son message.

6) pour un développement, voir : Fournier, Debétez, Droz, Rothenhäusler, Mommer (sous la direction de M. Rousson) : L'Intervention, l'analyse de la demande et la "fenêtre Johari". In Cahiers de psychologie, Neuchâtel, 1975, no. 4-5, pp. 8-23.

Nous venons, ainsi, de définir la demande latente ( case b ).

Les cases (c) et (d) peuvent être considérées comme les instruments de l'analyse.

Le système théorique (c) connu du consultant est l'instrument qui s'exercera sur les éléments de la case (d) afin de faire passer des éléments de la case (d) vers la case (a).

Les techniques de travail peuvent être variées : questionnaire, interview, auto-évaluation, etc... Ce problème nous semble relativement secondaire par rapport au système ou champ théorique. Comme le disait Lewin, il n'y a pas de bonne pratique sans un outil adéquat : une bonne théorie.

Quelles sont donc les théories à disposition de l'orienteur ?

Nous ne pouvons pas être exhaustifs. Nous dirons cependant que l'orienteur a besoin :

- d'une théorie des besoins. Il s'agit là d'un élément fondamental, car il est nécessaire de savoir par quels mécanismes les besoins des clients de l'O.P. sont déterminés ( voir plus haut, sous 2 ) ;
- une théorie (ou des théories) de la maturation vocationnelle ( Super, Crites, etc ) ;
- une théorie ( ou des théories ) du choix professionnel en tant que processus ;
- une théorie de la personnalité;
- une théorie (ou un ensemble d'informations) économique etc...

Nous voudrions insister sur les deux derniers éléments. Pourquoi une théorie économique ? L'évolution de la vie économique crée des pénuries et des surplus qualitatifs de main-d'oeuvre. Donc, suivant les besoins manifestés, l'état du marché du travail et ses chances d'évolutions peuvent avoir un sens. Une théorie de la personnalité sera utile, ici, pour mieux comprendre l'individu et l'adéquation entre sa demande manifeste et sa demande latente.

Le lecteur remarquera que nous ne spécifions pas la théorie dont l'orienteur a besoin. Nous ne pouvons nous permettre ce choix. Toutefois, nous pouvons dire que chaque orienteur doit avoir son ensemble théorique. La question de la pertinence de cet ensemble est discutée par Meignant (7). Disons ici qu'il ne peut être figé. Il va évoluer en fonction de la formation et de l'expérience du conseiller.

7) Meignant, A. L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles. Mouton, Paris 72.

Les éléments d'information que le client possède sur lui-même  
(d) sont multiples :

- son milieu
- son expérience
- tout ce qu'il est en mesure de verbaliser.
- tout ce qu'il peut communiquer indirectement, par l'intermédiaire des tests, questionnaires, etc, etc...

L'analyse de la demande est en fait le travail de (c) sur (d), grâce à une méthodologie particulière qu'on appelle la stratégie de l'examen d'O.P. N'étant pas spécialiste de ce domaine, ni théoriquement, ni pratiquement, nous n'en proposerons pas une nouvelle. Nous pouvons toutefois affirmer que la stratégie mise en oeuvre doit permettre au client de s'exprimer librement.

Précisons qu'il ne s'agit pas de cette liberté non définie à laquelle on fait toujours allusion dans les polémiques. La liberté à laquelle nous pensons n'est pas simplement l'opposé de la contrainte extérieure. Elle est plutôt le résultat d'une stratégie : le conseiller se mettant au niveau du langage du client. La différence de niveau conduit au blocage, à la rationalisation. Dès ce moment on ne peut plus analyser la demande latente. Nous croyons que pour trouver tout ou partie de cette demande, il faut que le climat de la rencontre soit permissif et favorise une expression aussi authentique que possible. Le sujet doit pouvoir se parler, se dire dans son a-rationalité.

L'ensemble théorique du conseiller sera là pour :

- orienter le discours sur un sujet ou un autre;
- choisir, le cas échéant, des techniques (questionnaires, tests, etc.);
- effectuer des synthèses qui doivent être discutées avec le client, remises en question par de nouvelles explorations.

Nous sommes donc en présence d'une boucle qui doit aboutir à un élargissement du quadrant (a), lequel inclura non plus seulement une demande, un besoin, mais un schéma d'analyse à disposition du client (lui donnant une certaine autonomie et un projet de décision, souvent).

4. De la synthèse. - Plus haut, nous avons parlé de la synthèse (ou des synthèses) faite (s) par le conseiller. Cette synthèse mettra en évidence la nature de la relation entre le sujet et son environnement. Cette synthèse - faite dans un langage acceptable par le client - sera basée à la fois sur les faits matériels, concrets, et sur la liaison entre ces faits par la théorie, laquelle va permettre, hypothétiquement, de combler les trous d'informations.

Rediscutée par le sujet avec le sujet, cette synthèse sera une expression toujours plus exacte du véritable besoin, du véritable problème du client.

En fait, ce qu'il faut bien comprendre, c'est la nécessité de l'interprétation. On peut, en suivant Palmade (8), distinguer trois cas dans la recherche d'informations :

- les informations peuvent être directement recueillies ( ex : données chiffrées, âges, sexes, etc.) ;
- les informations ne peuvent pas être recueillies directement, car les personnes chez qui on essaie de les trouver ne les possèdent pas. Deux hypothèses sont alors à envisager :
  - 1) il est possible de faire accéder le sujet à ces informations. On utilise alors la technique de l'entretien non-directif pour faire prendre conscience au sujet de ces informations, pour lui permettre de les exprimer ( ex : sentiments à propos de divers objets ) ;
  - 2) il n'est pas possible de faire accéder le sujet à ces informations. Il faut donc une stratégie de recueil des informations symptomatiques que l'on interprétera grâce à un corps conceptuel adéquat.

Or, pour autant que nous puissions en juger, en O.P., la demande est un complexe d'éléments conscients et moins conscients, inconscient et/ou ne pouvant être dit par le sujet, faute de moyens d'expression et de compréhension. Nous voyons donc que l'ensemble théorique, auquel nous avons consacré un long développement, est l'outil fondamental de l'analyse de la demande.

Le Louverain, le 16 octobre 1975

Neuchâtel, le 29 décembre 1975

8) Cité par Meignant

Contribution des collaborateurs de notre Institution en 1975.

- Debétaz, P.A. & Rousson, M. L'évaluation de la formation; Revue des problèmes. Dossiers de psychologie, Neuchâtel.
- Debétaz, P.A. L'évaluation des séminaires. Dossiers de psychologie, Neuchâtel.
- Gonthier, A.(en collaboration)
- Les nombres à virgule - Département de l'Instruction publique, Neuchâtel, 105 p.  
(MM. Ducommun, P., Huguenin, J., Jeanneret, J-C., Schallenberger, J.P.)
  - Transformation de mesures : Technique pour nombres entiers et décimaux. Département de l'Instruction publique, Neuchâtel, 260 p.  
(Bornand, J.P., Dubois, P.Y., Pfaehler, M., Pingeon, G.)
  - La personnalité selon Skinner et quelques autres behavioristes - Ecole polytechnique fédérale, Lausanne, 77 pages.  
(Marchi de, L., Goldschmid, M.L., Brun, J.)
  - La personnalité selon Freud et quelques autres psychanalystes - Ecole polytechnique fédérale, Lausanne, 85 pages.  
(Marchi de, L., Goldschmid, M.L., Brun, J., Rouget, S.)
  - Introduction à la psychologie de la personnalité - Ecole polytechnique fédérale, Lausanne, 43 pages.  
(Goldschmid, M.L., Marchi de, L., Brun, J)
- Muller, Ph., Vingt ans de présence politique.  
La Baconnière, 336 p. En particulier, partie 3, chapitre 3, Fonctions et méthodes nouvelles de l'orientation professionnelle.
- Oltramare, Marc (Dr) Introduction à la médecine du travail.  
Dossiers de psychologie, Neuchâtel.

- Rousson, M., - (avec Chancerel, J.L, Debétaz, P.A. & Sipitanou, A.)  
Les besoins en formation des adultes. Méthodes d'identification. Dossiers de psychologie et Conseil de l'Europe, Neuchâtel et Strasbourg.
- L'évaluation des effets de la formation dans les organisations. Cahiers de psychologie, no.4-5, 1975,1-7.
- L'intervention, l'analyse de la demande et la fenêtre "Johari". Cahiers de psychologie, no.4-5,1975, 8-23)  
(travail collectif avec Fournier, J.P., Debétaz, P.A., Droz, Myriam, Rothenhäusler, Caroline, Mommer, J-M.)
- Analyse d'une échelle de notation personnelle. Dossiers de psychologie, Neuchâtel.  
(en collaboration avec A. Strohmeier et P.A. Debétaz)
- La motivation au travail. Où en est-on ? Coop.  
Revue d'économie d'entreprise, mars et avril 75.
- Les tensions sociales internes - Comment les assumer ?  
Bulletin de la Société suisse pour la gestion du personnel,  
Zürich, 1975, 293-301.
- Enrichissement des tâches ? Groupes semi-autonomes ?  
Participation ? Bulletin de la Société suisse pour la  
gestion du personnel. Zürich, 1975, 353-362.
- La psychologie du travail. Réflexions sur son rôle et  
ses objectifs. Les Cahiers médico-sociaux, Genève, 1975,  
no.4, 113-120.
- Quelques réflexions sur la créativité et ses méthodes.  
Coop. Revue d'économie d'entreprise, novembre-  
décembre 1975, 24-28.
- Vandenbosch, J.P., Relations entre services et interventions dans  
l'entreprise. Revue de l'Institut de sociologie de  
l'Université libre de Bruxelles, 1975, no.3, 539-551.