



Stéphane Balas, MCF en
Sciences de l'Éducation et de
la Formation, CNAM Paris, UR
FoAP (EA 7529)

le cnam

Analyses des besoins de formation : actualités d'une démarche pour concevoir des formations

Strasbourg, 13 octobre 2022

Positionnement par rapport aux journées d'études des 12 et 13 octobre

- Je suis enseignant-chercheur dans l'équipe des « métiers de la formation » du CNAM Paris et membre de l'UR FoAP.
- Je m'inscris donc dans un domaine spécifique des sciences de l'éducation et de la formation que sont les sciences de la formation et plus précisément la formation des adultes.
- Même si les enseignants sont des adultes, la formation des enseignants a longtemps été un domaine détaché de celui de la formation professionnelle des adultes en général (sans doute en raison d'une construction de la figure du formateur en rupture avec celle de l'enseignant).
- Pourtant, il existe, de mon point de vue, une réelle continuité entre les enjeux de recherche dans le champ scolaire comme en dehors

Congrès international de l'AREF - Symposium « Analyses des besoins de formation . Actualités d'une démarche pour concevoir des formations » (Raquel Becerill-Ortega et Thérèse Levené)

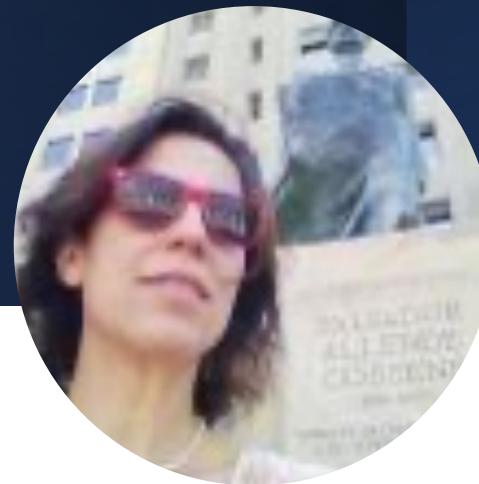
Lausanne 15 septembre 2022



Thérèse Levené, MCF
université de Lille -
CIREL (URL 4354)



Anne-Lise Ulmann,
MCF HDR CNAM Paris
– CRTD (EA 4132)



Raquel Becerill-
Ortega, Chercheuse
Haute Ecole de
Santé de Vaud -
HESAV



MCF CNAM Paris –
FoAP (EA 7529)

Plan de la présentation

1. Interroger le « besoin de formation »
 - a. Enjeux conceptuels
 - b. Enjeux d'intervention
2. Besoin de formation et travail
 - a. Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle
 - b. Une perspective : l'ingénierie didactique clinique de l'activité
3. Illustration
 - a. Masseurs-kinésithérapeutes
 - b. Formateurs
4. Discussion et conclusion

1a- Interroger le « besoin » de formation au plan conceptuel

- Thérèse Levené réinterroge la notion de besoin à partir de Qualiopi.
 - Le critère 2 de qualiopi est « l'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires, lors de la conception des prestations ».
 - Et ce critère sera objectivé par l'indicateur n°4 : « Le prestataire analyse le besoin du bénéficiaire en lien avec l'entreprise et/ou le financeur concerné (s) ».
- Comment peut-on renseigner cette rubrique quand on est organisme de formation et qu'on veut obtenir Qualiopi ? Comment « analyser le besoin » ?
- Faut-il « faire démonstration » du fait que l'on analyse le besoin ou réellement agir ?

1a- Interroger le « besoin » de formation au plan conceptuel

- Autre question complexe : Besoins en formation et satisfaction de la formation, est-ce la même chose ?
- Deux conceptions qui apparaissent comme des impasses pour penser les besoins : une conception biologique et une conception idéaliste des besoins, conceptions souvent associées.
- La première renvoie à une vision homéostasique : tension du besoin et rééquilibrage par la réponse à ce besoin...

NB : l'assimilation du travailleur à une machine, mécanique, cybernétique ou numérique est une vision néolibérale (Supiot, 2022).

- La seconde renvoie à une vision idéaliste. Le besoin est compris comme « une énergie vitale qui pousse l'individu à satisfaire une catégorie de besoins dite supérieure ». C'est sur cette position que Maslow, et sa fameuse pyramide, a construit son succès auprès de nos étudiants

1a- Interroger le « besoin » de formation au plan conceptuel

- Mais le besoin n'est ni uniquement un outil d'équilibrage, ni une énergie vitale. C'est avant tout un construit social, affectif, subjectif, situé (Malglave, 1981) qui contredit par exemple le caractère ordonné trop mécaniste de la pyramide de Maslow
- « Le processus de l'hominisation (processus de développement de l'espèce humaine loin d'être achevé) renverse justement l'essence des besoins humains, l'aspect biologique devient un élément subordonné ; le besoin ne résulte plus d'une origine biologique interne à l'individu, mais de l'intériorisation d'exigences externes liées aux forces productives et aux rapports sociaux. Ces exigences externes forment le moment objectif des besoins, leur base en quelque sorte » (Grevet, 1975, p.108).
- La satisfaction du besoin = compromis

1a- Interroger le « besoin » de formation au plan conceptuel

- La satisfaction de la formation renvoie-t-elle à une réponse efficiente au besoin des apprenants ?
- Le modèle de Kirkpatrick (en 4 niveaux de « satisfaction » à « résultats »), autre succès auprès des étudiants, est contestable, en particulier pour sa conception d'une formation comme produit sur un marché économique
- Enfin, les enquêtes de satisfaction, on le sait, renseignent sur des éléments qui n'ont pas grand-chose à voir avec la satisfaction d'un besoin... Une formation « bousculante » peut être jugée insatisfaisante, alors même qu'elle sera très apprenante.

1b- Interroger le « besoin » de formation au plan de l'intervention

- Enjeux de définir le « besoin » de formation se joue aussi dans l'intervention.
- Lors d'une intervention auprès du rectorat de Paris, nous avons fait l'hypothèse que « le besoin de formation n'existait pas ».
- Le service de formation continue de ce rectorat nous sollicite pour un accompagnement car les modalités de construction du plan académique de formation ne sont pas considérées comme efficaces pour plusieurs raisons :
 - Le processus est long et complexe et constitue un coût humain important voire excessif
 - Peu d'inscriptions à des formations pourtant construites en lien avec les demandes et donc annulation d'une partie de l'offre
 - Des déceptions, du moins des décalages par rapport aux attentes des participants
 - L'hypothèse du commanditaire : les conseillers ne devraient-ils pas être mieux formés à l'analyse des besoins de formation?

1b- Interroger le « besoin » de formation au plan de l'intervention

- Historiquement, le besoin de formation est le premier jalon d'une démarche méthodique, rationnelle d'ingénierie de formation (Barbier, Lesne, 1977).
- La démarche va de l'identification des besoins à l'évaluation de la formation, dans une logique de projet.
- L'adoption d'une telle démarche, que l'on peut sans doute discuter aujourd'hui, a eu le mérite de faire reconnaître le métier de formateur et sa professionnalité.



1b- Interroger le « besoin » de formation au plan de l'intervention

Quelques implicites concernant le besoin, liés à cette vision « ordonnée » de la démarche :

- La reconnaissance est d'autant plus forte que le processus décrit s'inspire des sciences de l'ingénieur (ingenium / ingénieur) impliquant une certaine technicité, une capacité à faire, à transformer mais aussi à conjoindre...
- Le point de départ, nommé « le besoin de formation » se trouve dès lors fréquemment réifié, comme un objet central pour enclencher le processus d'ingénierie supposé répondre/résoudre ce besoin...
- De ce point de vue, la formation est conçue comme une « remédiation », une « réparation » qui suppose que le besoin émane d'une carence, d'une insuffisance du côté du sujet
- La formation est alors attendue pour combler le manque, réparer...

1b- Interroger le « besoin » de formation au plan de l'intervention

- Au rectorat, les enseignants expriment des “besoins” spontanés quand on les interroge mais sans lien avec les situations de travail qu'ils affrontent.
- Si le besoin est le symptôme dont les causes ne seraient pas forcément du côté des sujets, que peut la formation ?

Par ex. les enseignants du primaire expriment des besoins par rapport à la prise en charge des enfants « à besoins spécifiques ». Le rectorat construit une formation visant à instruire les enseignants sur les particularités de ces publics... mais la question des enseignants est « comment tenir une classe avec des enfants à besoins spécifiques et d'autres sans besoin spécifique ? ». Il y a *hiatus*.

- Nous avons alors proposé au rectorat de travailler sur une conception de la formation comme « offre de transformation » et non comme un produit et de concevoir cette offre à partir d'une lecture de la subjectivité et de la part invisible du travail.

1b- Interroger le « besoin » de formation au plan de l'intervention

L'aboutissement de ce travail de longue durée (18 mois) sous forme de recherche-action a été :

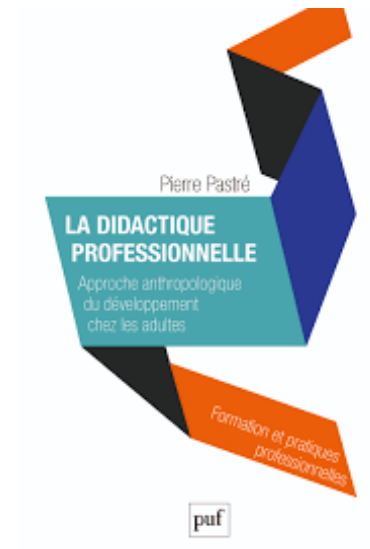
- Une évolution des modalités de conception du plan académique de formation en particulier en mettant l'accent sur les bassins éducatifs et le développement des « formations à initiatives locales » (FIL) qui sont des formations, « sur-mesure », en réponse à un besoin exprimé localement par une équipe pédagogique,
- La possibilité de s'inscrire collectivement à une formation (ce qui était interdit précédemment)
- Le rôle des conseillers de la direction de la formation du rectorat évolue : de gestionnaire de l'offre à l'accompagnement à la construction du besoin.

Ainsi, le besoin existe, mais comme le résultat et non l'origine de la demande.

2a- Besoin de formation et travail

Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle

- La didactique professionnelle peut se définir comme l'analyse de l'activité dans le but de former aux compétences professionnelles.



2a- Besoin de formation et travail

Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle

- De nombreux travaux montrent l'intérêt majeur de la didactique professionnelle pour articuler travail et formation, pour penser les dispositifs et les outils de formation, pour concevoir des certifications (Mayen, Métral et Tourmen, 2010).
- Elle permet aussi de concevoir des outils de simulation.
- La didactique professionnelle inspire de nombreux systèmes éducatifs dont le système agricole mais aussi la conception de diplômes professionnels de l'éducation nationale comme le Bac pro GA ou le CAP petite enfance.

2a- Besoin de formation et travail

Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle

- L'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Olry et Pastré, 2017) vise à concevoir des situations de formation (et d'évaluation) à partir de l'analyse des situations de travail.
- C'est donc bien une démarche qui articule enjeux didactiques (transposition) et analyse du « besoin » à partir des situations de travail

2a- Besoin de formation et travail

Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle

- Mais, cette démarche se centre sur les enjeux cognitifs individuels et non sur l'ensemble des dimensions qui pèsent sur le professionnel en situation de travail : sociale, affective, physiologique, économique (du Tertre, 2013),
- Se saisir de la complexité du travail, comprendre ce que les personnes, avec les autres, font pour parvenir, en situation, à répliquer aux tâches qu'on leur assigne explicitement ou pas, et à développer des activités efficaces, nécessite de ne pas se restreindre à leur fonctionnement cognitif.

2a- Besoin de formation et travail

Les apports et les limites d'une approche didactique professionnelle

- Raquel Becerill-Ortega, dans ses travaux sur la conception de simulateurs numériques de formation dans le champ de la santé, interroge cette restriction du « besoin » qui risque de conduire à répondre uniquement à des enjeux de formation à des gestes techniques et à des raisonnements calibrés (de type entraînement) et non à la complexité de l'écologie du travail (Ulmann, 2020)

2b- Besoin de formation et travail

Une perspective : l'ingénierie didactique clinique de l'activité

- Depuis une dizaine d'année, je cherche à outiller et tester, en intervention, des démarches que je nomme aujourd'hui une « ingénierie didactique clinique de l'activité »,
- Par analogie avec l'ingénierie didactique professionnelle, je cherche, à partir de la « clinique de l'activité » (Clot, 1995) à construire une ingénierie didactique.

2b- Besoin de formation et travail

Une perspective : l'ingénierie didactique clinique de l'activité

- La clinique de l'activité, c'est une approche de psychologie du travail, fondée par Yves Clot au CNAM.
- Cette approche s'inscrit dans un cadre historico-culturel, inspiré en particulier par Vygotski



2b- Besoin de formation et travail

Une perspective : l'ingénierie didactique clinique de l'activité

- Mon hypothèse : il existe un homomorphisme entre l'histoire du développement des métiers et l'histoire ontologique du processus de professionnalisation des individus (Billet, 2016),
- Saisir les mécanismes d'adaptation des professionnels face aux situations inédites, permet de « didactiser » l'essentiel des situations socio-techniques de référence dans un dispositif de formation,
- Dit autrement, ce que je cherche à transposer des situations de travail vers les situations de formation, ce sont **les processus de développement**.

3a- Illustration avec les masseurs-kinésithérapeutes

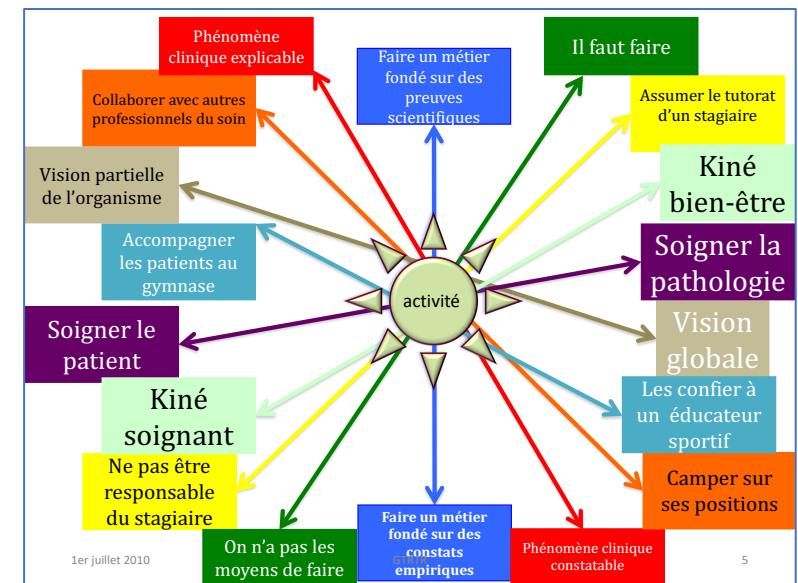
- Recherche doctorale avec des MK (2008-2010)
- Mobilisation de la méthode des entretiens d'autoconfrontation croisée dans l'optique de penser, avec eux, une référentialisation de leur métier
- Situation de soin d'une patiente en rééducation : rééducation du genou et mobilisation par H. de la cheville...
 - Point de départ d'une réflexion entre collègue, avec B. lors d'une autoconfrontation croisée :

Film « empirique » de 3 minutes 50

3a- Illustration avec les masseurs-kinésithérapeutes

- Identification d'un « dilemme historique de métier » : empirique vs scientifique.
- Ces dilemmes sont caractéristiques de chaque métier et devenir un professionnel de métier passe par une capacité à gérer, sans jamais les trancher, l'ensemble de ces dilemmes...

Le « besoin » de formation s'exprime alors sous la forme d'une capacité à affronter des dilemmes, à parvenir à agir malgré tout et à percevoir que chaque réponse, par nature, est située... Il s'agit bien d'un développement professionnel, d'une logique d'accumulation de réponses (en termes de savoirs ou de techniques) à une logique de « gestion » des contradictions consubstantielles des situations...



3b- Illustration avec des formateurs

- Sollicité par un organisme de formation aux métiers du numérique, relevant de l'économie sociale et solidaire, pour les accompagner dans la conception d'un dispositif de formation de formateurs « référents ».
- Chaque formateur de cet organisme est formé à la pédagogie active et ici, il s'agit de « monter » d'un cran et de permettre à certains formateurs de devenir de véritables ressources pour leurs collègues.
- Après divers échanges, nous décidons d'expérimenter un dispositif de formation de formateurs à l'analyse du travail, par l'analyse de leur propre travail. Par esprit taquin, dans ce monde très anglophone, nous nommons ce dispositif FAT pour « Formation à l'Analyse du Travail ».
- Nous décidons de mobiliser la méthode de l'instruction au sosie (Oddone et *al.*, 1981).

3b- Illustration avec des formateurs

La formatrice, M., explique lors de cet extrait d'instruction au sosie comment elle gère les retards des apprenants. Au cours de ces quelques échanges avec son « sosie », M. redécouvre la complexité de cette gestion qui tranche avec la règle édictée par l'institution et formalisée dans le règlement intérieur : aucun retard n'est toléré...

Pour autant, être formateur dans cette institution, c'est « jongler » entre une volonté de fermeté, garantissant l'égalité de traitement, et de compréhension, face à des adultes parfois en difficulté sociale.

Le débat sur ce « détail » se poursuit dans les débriefings collectifs de cette instruction et permet d'identifier un nouvel enjeu à cette gestion des retards : un apprenant qui arrive en retard en stage, ne sera pas embauché...

120		D'accord. Et donc, s'il y a des apprenants qui ne sont pas à l'heure ? qu'est-ce qui se passe ?
121		Oui, la ponctualité, c'est le sujet. Alors, voilà. Ce sera toujours comme ça. Bon... après, après... 9h45, c'est-à-dire un quart d'heure, vingt minutes, ça commence à être un peu trop. Là, je te laisse le... voilà
124		Qu'est-ce que je fais ?
125		Alors... Après 9h45, personne n'entre. Il attendra la pause à 11h pour rentrer
131	17'26	Alors voilà. C'est vraiment suivant les jours. Quand c'est des personnes que je connais, ça fait trois jours qu'il arrive à 10h, c'est juste pas possible de l'accepter le quatrième jour à 10h, alors qu'hier, on a parlé de ça. Moi, je pense que pour demain, tu les laisses rentrer jusqu'à 10h et à 10h, tu fermes à clé comme ça, ils sauront que c'est trop en retard et ils attendront 11h pour rentrer pour la suite de la matinée
134		Et est-ce qu'il y a des cas où je peux accepter ?
135		S'ils ont envoyé par Discord, si tu reçois... Parce que je les ai informés que tu seras là demain, si tu reçois sur Discord des retards justifiés, oui. Tu les acceptes. Ils ont des justif

Le besoin, là encore, ne se décrète pas en amont de l'action, mais émerge de l'action. Former un formateur dans cet organisme nécessite qu'il apprenne à réguler son comportement et les règles qu'ils appliquent sans perdre de vue l'objectif final

4- Discussion

- Comme nous avons pu le voir, nous soutenons qu'il existe un lien entre identification des besoins de formation professionnelle (que nous nommons souvent demande) et analyse du travail
- Le besoin ne consiste pas en une recette pour ajuster des individus aux contraintes des situations, des tâches à réaliser (en suivant par exemple un référentiel de type « *to do list* »)
- Il s'agit plutôt d'identifier les ressorts du développement des capacités des personnes à « lire », en collectif, les situations et à y faire ce qu'ils n'ont pas appris à faire...

4- Discussion

- Mes démarches d'ingénierie didactique clinique de l'activité restent, à ce stade, encore imparfaitement formalisées et donc insuffisamment explicites. Comme toute démarche clinique, elle a besoin d'apporter, sans doute plus que d'autres approches, la preuve de son efficacité,
- La principale difficulté est parfois de se faire comprendre, alors même que l'on peut observer, dans les discours et certaines pratiques, des confusions entre travail et emploi ou encore entre tâche et compétence.

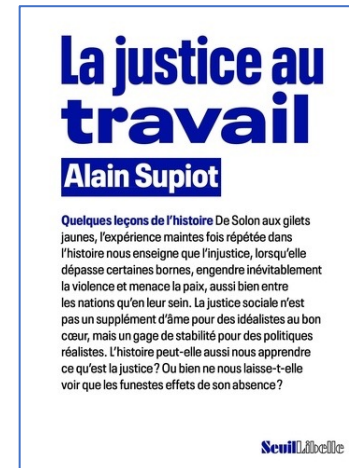
Conclusion

- Cet exposé a permis, dans la continuité d'un symposium tenu à Lausanne récemment à l'initiative de Raquel Becerill-Ortega et Thérèse Lenevé, d'explorer la question du « besoin de formation », classique en ingénierie de la formation mais à réinterroger aujourd'hui.
- Au-delà des questions conceptuelles, nous défendons un lien entre définition des besoins de formation et analyse du travail.
- Il paraît en effet indispensable de comprendre ce que les personnes vivent dans les situations de travail pour ajuster les dispositifs de formation à visée professionnelle.

Conclusion

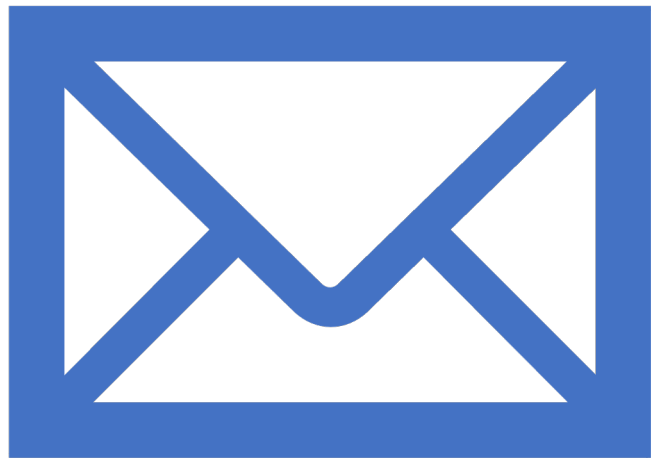
De mon point de vue, les enjeux sont importants et dépassent largement notre communauté des sciences de l'éducation et de la formation.

Dans son remarquable dernier (petit) ouvrage, Alain Supiot nous éclaire (p. 49-50)



De mon point de vue, la formation a son rôle à jouer pour réinventer un modèle plus vertueux.

Pour cela, il faut que les formateurs cherchent à outiller des professionnels en devenir, à affronter avec intelligence, la complexité du travail et non à les conformer à un « besoin » déraciné du réel !



Merci

stephane.balas@lecnam.net

Sources bibliographiques

- BALAS, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>
- BALAS, S. (Sous presse). Conditions d'une contribution au développement d'une ingénierie didactique clinique de l'activité. *Phronesis*.
- BARBIER, J.-M. et LESNE, M. (1977). L'analyse des besoins de formation. Robert Jauze.
- BILLET, S. (2016). Pratiques participatives sur le lieu de travail : conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage. Dans R. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (p. 139-156), PURH.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie*, La découverte.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, PUF .
- Grevet P. 1975. Le moment objectif et le moment subjectif des besoins. *La pensée*, 180, 105-121
- MAYEN, P., OLRÉ, P., & PASTRÉ, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. in Philippe Carré et al., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, « Psycho Sup », pp. 467-482.
- MAYEN, P., MÉTRAL, J.-F. & TOURMEN, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels, *Recherche & Formation*, 64-2010, 31-44.
- ODDONE, I., RÉ, A. & BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : éditions sociales.
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF
- SUPIOT, A. (2022). *La justice au travail. Quelques leçons de l'histoire*. Seuil.
- TERTRE, C. DU (2013). Économie servicielle et travail : contribution théorique au développement « d'une économie de la coopération », *Travailler*, 2013/1, 29, 29-64.
- ULMANN, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. *Psychologie du travail et des organisations*, 26, 71-81.