

DE L'EXPRESSION DES BESOINS À L'ANALYSE DES PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Vincent LANG

Résumé. En partant des textes qui ont théorisé l'analyse des besoins en formation d'adultes, l'auteur essaie de montrer les difficultés de son usage dans la formation des enseignants. Ainsi, les besoins indiquent des manques et des problèmes, mais leur solution ne passe pas forcément par la formation. L'analyse des besoins favorise l'individualisation de la formation, mais d'autres facteurs la freinent, comme par exemple les besoins propres de l'institution éducative. En l'absence d'un modèle dominant du bon enseignant, le formateur est amené à le travailler de manière critique en cours de formation en utilisant l'analyse des besoins comme moyen d'analyse des représentations sociales et des situations institutionnelles, ce qui ne va pas sans problèmes. Enfin, si l'analyse des besoins veut permettre un diagnostic des problèmes professionnels des enseignants, elle ne peut se contenter de saisir les représentations, elle doit aussi analyser les pratiques. Elle devrait donc se dérouler pendant l'exercice de la profession et non pendant la formation. Sinon, elle risque de servir à l'auto-légitimation des pratiques de formation actuelles.

R. B.

Abstract. Using, as a basis, texts which treat of and seek to analyse what is required in the training of adults, the author endeavours to expose the difficulties of this approach in the training of teachers. Thus, the needs exposed indicate both what is lacking and the problems arising, but their solution is not necessarily inherent in the method of training. The analysis of needs favours the individual approach in training, but this is inhibited by other factors, e.g. the needs proper to the educational institution. In the absence of a classic model of the good teacher, the instructor is obliged to seek this, in the very act of training, by exercising a critical evaluation of the course as an analysis of current needs and problems besetting our institutions, and this is not without its own problems. Finally, if the analysis of needs is to facilitate a diagnosis of teacher's professional problems, it must not stop short at an analysis of the surface, it must permit the analysis of actual practices. It must take place, therefore, during the actual practice of teaching, and not during training. Otherwise, it will merely serve to confirm and sanctify what is current practice.

Les textes en langue française (années 70 et début années 80) traitant de l'analyse des besoins (1) commencent par marquer l'ambiguïté du terme. Qu'il s'agisse du secteur éducatif (2) ou du secteur

(1) Cet article consacré à l'analyse des besoins est extrait d'une étude faite en 1984 qui introduisait un ensemble de travaux menés par Média-Formation et consacrés à l'analyse des pratiques dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. On se bornera ici à une réflexion critique sur l'analyse des besoins, sans présenter les travaux consacrés à l'analyse des pratiques proprement dite.

(2) Cf. en particulier les *Bulletins de Liaison - Formation des Maîtres* du Comité de Coordination des Écoles Normales (CCEN), devenu mission Média-Formation auprès

priyé (1), l'analyse des besoins est considérée comme préalable nécessaire à tout plan de formation et désignée comme recouvrant des pratiques et des choix hétérogènes. Pour certains, au regard de travaux théoriques dans le champ des « sciences humaines », c'est une notion non seulement creuse et inconsistante au plan théorique, mais surtout idéologiquement et politiquement dangereuse (2). L'analyse des besoins n'est pas principalement un problème de méthode voire de techniques de formation.

Les enjeux sont ailleurs, et pour s'en convaincre il suffit de désigner les principales approches de l'analyse des besoins. On en distingue couramment trois : « étude des exigences du fonctionnement de l'institution ; prise en considération des intérêts sociaux propres aux différents groupes concernés par la situation de travail ; connaissance des attentes, aspirations ou désirs » (3). Cette typologie reprend les conclusions d'une enquête du Centre de Formation des Formateurs du CNAM (4) portant sur les *pratiques* d'analyse des besoins, sur « *les règles objectives de fonctionnement de ces pratiques...* » (5).

Si les problématiques varient à ce point, on se doute que les procédures et les techniques sont multiples. Le constat est ici le même : il n'y a pas de techniques « passe-partout », chacune suppose une maîtrise théorique de l'outil et n'est pertinente que dans une stratégie globale (6). L'empirisme est cependant en général dominant (5). Nous laisserons ici de côté le problème des techniques et des méthodes, sans en sous-estimer l'importance.

Si l'on peut lier le développement des pratiques d'analyse des besoins à celui de la Formation Professionnelle, on constate un écart

de la Direction des Écoles, puis association (1901) CERF-Média-formation. Cf. A. LÉON « La profession enseignante : motivation, recyclage, promotion », in *Traité des Sciences pédagogiques*, t. VII, sous la direction de M. Debesse et G. Mialaret, Paris, PUF, 1978.

(1) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU : « Étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques » in *L'éducation des adultes et ses effets* par P. Dominique et M. Rousson, Berne P. Lans, 1981 ; cf. J.M. BARBIER, M. LESNE « La demande de formation », revue *Pour* n° 46 janv.-fév. 1976 ; cf. J.M. BARBIER et M. LESNE *L'analyse des besoins en formation*, éd. R. Jauze, 1977, 2^e éd. 1986 avec bibliographe complétée.

(2) J. BRICON « Interpellation et interprétation ou les détours de l'analyse sociale », janv. 1982.

(3) A. LÉON, *op. cit.*

(4) C2F, créé par le Conservatoire National des Arts et Métiers, en oct. 1972. Enquête dirigée par M. Lesne.

(5) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

(6) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

important, tant au niveau des principes qu'au niveau des pratiques, entre le secteur privé (1) et la formation continuée dans le système éducatif dans son ensemble. Et l'on se doute que le contexte institutionnel et social n'est pas sans conséquence sur les finalités et l'utilisation des analyses des besoins.

De façon très formelle, l'analyse des besoins s'inscrit dans le schéma d'ensemble suivant, logique et chronologique : on part d'une *expression des besoins* (des salariés, de l'institution, etc.) ; elle est interprétée en une *détermination des besoins* (analyse des besoins au sens strict), qui est ré-élaborée en termes de *besoins de formation* ; ceux-ci sont organisés, « opérationnalisés » en termes de plan de formation. Ce schéma semble aller de soi, quelles que soient les difficultés de mise en œuvre et indépendamment des acteurs sociaux concernés à chaque étape. Pour certains, l'analyse des besoins n'existe que par une telle démarche, « lorsque l'étape de productions d'objectifs relative aux performances des individus dans leurs activités fait l'objet de procédures développées et volontaires » (2). On notera que la traduction de la détermination des besoins en besoin de formation est l'étape qui disparaît le plus souvent, non sans raison.

Avant d'examiner plus avant ce schéma, rappelons quelques évidences « bien connues » :

a) l'expression des besoins est nécessaire, même si elle n'est pas suffisante. C'est particulièrement le cas dans la formation des enseignants qui ne se réduit pas à l'apprentissage d'une série de comportements techniques clairement définis. Si l'institution définit légitimement des finalités, des objectifs généraux et des cadres de fonctionnement, la mise au point d'un plan de formation suppose une adaptation aux besoins particuliers des personnels et corrélativement une concertation entre les parties prenantes : personnes en formation, formateurs, institution. Chacune a une représentation de la situation et donc un projet ou une demande de formation (3). Le plan de formation devrait être à la rencontre de ces trois points de vue (4). Que la construction d'un plan de formation soit source de tension importe peu : encore faut-il que chacune des parties prenantes soit en position réelle de pouvoir institutionnellement négocier les contenus de la formation et les formes de travail.

(1) DRTE pays de Loire, CIF Nantes « La réforme de la formation professionnelle », doc. ronéoté 1984.

(2) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

(3) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue française de Pédagogie*, n° 24 juil.-sept. 1973.

(4) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

b) l'expression des besoins ne peut tenir lieu d'analyse des besoins : elle est dépendante de ses conditions de production, des représentations que les agents ont de leur situation et du problème à résoudre. Il n'est pas possible de construire un plan de formation sur son seul fondement, tant il y a un écart entre l'émergence d'une demande et l'élaboration d'un besoin de formation.

c) une élaboration méthodologique est nécessaire pour passer d'une détermination des besoins à un plan de formation. Ce travail « consiste avant tout en une transformation des attentes et des problèmes en objectifs, pédagogiques ou non (...), car la simple prise de conscience ne suffit pas » (1). En conséquence, ce passage à un plan de formation sera encore l'objet de conflits, de tensions et d'une négociation entre groupes différents.

d) une analyse des besoins est un diagnostic d'une situation à un moment donné (1), dans des conditions déterminées : elle ne permet pas de construire un plan de formation définitif ; de plus les effets de la formation modifient les besoins eux-mêmes.

Ces « évidences » rappelées, revenons à notre schéma : l'articulation de ses différents moments peut produire ou masquer un certain nombre de questions. Nous en développerons quelques-unes, en les organisant autour de cinq thèmes : l'hypothèse qu'une formation (professionnelle) soit la réponse adéquate à une analyse des besoins ne va pas de soi, en fait comme en droit ; la logique de l'analyse des besoins conduit à une individualisation de la formation : en postulant que celle-ci soit possible et légitime, il n'est pas certain que le schéma réponde à cette exigence ; troisièmement, la démarche d'analyse des besoins, dans le contexte actuel, produit nécessairement ses propres modèles de formation : ces prises de position, légitimes ou non, ont des effets dans le fonctionnement et les finalités de la formation ; il y a un tel écart entre les pratiques réelles et leurs représentations qu'il n'est pas possible d'affirmer que l'expression des besoins autorise leur analyse effective ; enfin, les pratiques d'analyse des besoins au sein de la formation postulent l'homogénéité entre formation et exercice professionnel : cela va encore moins de soi.

DES BESOINS ET DE LA FORMATION : UN ROMAN PÉDAGOGIQUE ?

Une analyse des besoins ne se prolonge pas nécessairement en besoins de formation : ce qui est voulu par un individu ou un groupe

(1) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres* n° 3, 1976.

(ou ce qui leur est nécessaire) ne relève pas a priori d'un traitement pédagogique, d'une formation, celle-ci n'étant pas toujours la réponse adéquate à la situation.

Sainsaulieu (1) donne l'exemple d'une entreprise d'électromécanique dans laquelle les cadres présentent trois types de revendication : une formation en électronique (pour les électro-mécaniciens), une formation en informatique (pour les électroniciens), une décentralisation (pour les informaticiens). Il analyse ainsi ces revendications : « cette étrange répartition s'explique largement par une lecture des conséquences du changement technique sur le pouvoir réel dans le système social (...). Chaque groupe de cadres réclame des moyens d'asseoir son pouvoir, notamment par la formation. Les électro-mécaniciens autodidactes veulent devenir électroniciens et contrebalancer le pouvoir montant de ces derniers. Les électroniciens veulent absorber l'informatique à leur profit, tandis que les informaticiens cherchent à se protéger par la décentralisation et par l'isolement géographique. Ce qu'ils ont finalement obtenu, tandis que les électroniciens sont en train de coloniser la direction générale », tenue auparavant par les électro-mécaniciens. L'évolution technique a modifié un équilibre instable des rapports de pouvoir. Certains cadres y répondent par une demande de formation, d'autres par une demande de réorganisation de l'entreprise. On retrouve bien évidemment de tels exemples dans la fonction publique (2).

Le constat vaut tout autant pour le système éducatif, à trois niveaux :

1. les dysfonctionnements que l'on peut diagnostiquer lors d'une analyse méthodique des besoins d'une catégorie d'enseignants, ne relèvent pas tous de l'appareil éducatif, de son organisation ou de ses fonctionnements, car celui-ci n'est pas clos sur lui-même mais s'inscrit dans l'ensemble du champ social ;

2. quant aux problèmes spécifiques au système éducatif, ils ne relèvent pas nécessairement d'une formation des personnels : des rapports officiels récents en témoignent (3) ;

3) enfin si l'analyse révèle effectivement des besoins en formation, tous ne relèvent pas d'une formation professionnelle ou d'une formation que le système éducatif pourrait prendre en charge.

(1) R. SAINSAULIEU « L'effet de la formation sur l'entreprise » in *Esprit*, n° 10, 1974.

(2) J.M. PECHENARD « Une action de sensibilisation à la formation dans la fonction publique » in *Éducation permanente*, n° 29, mai-juin 1975.

(3) Rapports de PERETTI, SCHWARTZ, PROST, etc., rapports antérieurs cités par H. HAMON et P. ROTMAN in *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984 ; cf. aussi MILNER *De l'École*, Seuil, 1984.

Ainsi C. Dubar définit, de façon schématique, cinq « pratiques de formation particulièrement typiques correspondant à des logiques relativement simples » (1) : formation « thérapeutique » (reprise de confiance en soi et réassurance personnelle) ; formation « utilitaire » (acquisition de savoir-faire et motivations domestiques) ; formation « rattrapage » (amélioration du niveau et développement d'une conscience critique) ; formation « mobilité » (reconversion professionnelle et promotion sociale) ; formation « développement » (enrichissement culturel et autonomie personnelle).

D'autres typologies sont possibles. La question reste posée : de par ses finalités ou ses missions, que peut légitimement prendre en charge l'appareil éducatif ? Qu'est-ce qui, en second lieu, est économiquement et techniquement possible ? On s'en doute, les choix et les priorités ne sont pas immuables.

ANALYSE DES BESOINS ET INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION. L'EXPRESSION DES BESOINS APRÈS LA FORMATION ?

Si des besoins de formation sont définis, on est confronté à la question de l'individualisation de cette formation : « l'attente est trop diverse pour qu'une réponse unique soit satisfaisante » (2). Les compétences à développer sont fonction des acquis, des contextes et des situations institutionnelles de chacun : un plan de formation rigide et uniforme est peu efficace. Le « diagnostic portera sur l'ensemble du groupe mais il pourra être individualisé si l'on prend la peine de fractionner le plan de formation en des actions personnalisées de formation » (3).

Cette rencontre de la problématique de l'individualisation de la formation n'est pas étonnante dans le domaine éducatif :

— le métier d'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise de quelques compétences strictement définies : elles évoluent en fonction de choix et de besoins sociaux, et l'instruction n'est pas la somme de savoir-faire techniquement isolables et rigoureusement déterminés.

(1) C. DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, éd. Sociales, 1980.

(2) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-sept. 1973.

(3) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres*, n° 3, 1976.

— l'analyse des besoins s'est développée dans le système éducatif avec la transformation des modèles de formation (1). Il n'est plus possible de fonder celle-ci sur la seule appropriation de modèles pré-déterminés. Dès lors: a) l'analyse des besoins a paru un moyen privilégié de construire une formation adaptée aux pratiques réelles des enseignants; b) corrélativement elle implique la participation des personnels à la construction de leur plan de formation; c) celui-ci (signe d'une époque?) se fonde essentiellement sur des modèles d'« auto-formation assistée » (2).

Institutionnellement cette construction de plans de formation plus ou moins individualisés se heurte, en droit et en fait, à plusieurs écueils: d'une part l'inadéquation entre les besoins et les types de formation légitimes ou possibles dans l'institution; d'autre part les difficultés organisationnelles et techniques trop fortes: c'est ici l'inaptitude de l'appareil institutionnel à s'adapter à des démarches multiples. Enfin et plus fondamentalement, il y a un équilibre à trouver entre les besoins de formation des personnels et les besoins de l'institution. « Les collectivités ont des besoins de formation qui découlent de leurs caractéristiques sociales, technologiques et économiques, et qui ne peuvent se résumer dans la somme des besoins en formation individuels de leurs membres » (3).

Pédagogiquement, la démarche se complique par les effets mêmes de la formation. Il n'est pas réaliste, à partir d'une analyse préalable des besoins, de construire le plan de formation une fois pour toutes: « les besoins, mis en évidence lors de l'expérience, ne sont qu'une image du groupe à un instant donné. L'application du plan ne permet de tenir compte ni des nouveaux problèmes qui se révèlent au cours de la formation, ni de l'évolution de ceux formulés antérieurement » (4). La formation modifie l'expression des besoins et les besoins de formation.

(1) Conseil franco-québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (COPIE), « Formation des enseignants. Problématique - orientation - perspectives » in *Les cahiers du COPIE*, 1979, n° 1; cf. V. LANG « Phases d'analyse dans les LP » 1984 in *Les laboratoires d'essais Pédagogiques*, Média-Formation, 1985.

(2) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-sept. 1973.

(3) M. ROUSSON « La formation dans l'entreprise » in *Hommage à P.R. Rosset*, Messeiller, Neuchâtel, 1977, cité par Dominice et Rousson.

(4) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres*, n° 3, 1976.

De nombreuses études posent la question de façon plus radicale : peut-il y avoir expression des besoins avant la formation ? Les attentes exprimées au départ permettent-elles une analyse des besoins ? (1) De ce point de vue, « tout se passe donc comme si l'expression des besoins de formation supposait un processus préalable de formation » (2).

De ces constats fréquents, on peut tirer une conséquence et une interrogation majeure. Il n'est plus possible de construire une planification à long terme des contenus pédagogiques précis de la formation ; la programmation d'objectifs est évolutive, se modifie sous ses propres effets ; on se doute des complications organisationnelles que cela implique. Plus généralement c'est le schéma de départ qui risque d'être mis en cause, par la difficulté de principe de lier expression, analyse des besoins et besoins de formation. C'est la possibilité et la légitimité de cette démarche qui commence à faire sérieusement problème.

ANALYSE DES BESOINS ET MODÈLE DE FORMATION : UNE PRISE DE POUVOIR ?

Se pose alors la question d'un « référent », « d'un ensemble de compétences jugées nécessaires pour la maîtrise d'une situation professionnelle donnée. La définition de ces compétences peut-être précise ou très floue : elle n'en est pas moins toujours une traduction ou une retraduction des nécessités de fonctionnement et de développement des entreprises dans le cadre du système économique et social existant » (3). Dans le domaine éducatif ce référent fait problème ; constituer un critère mesurant l'écart entre des compétences actuelles et les compétences souhaitées, c'est être capable de définir formellement un « profil de sortie » de la formation, véritable finalité et norme du plan de formation. De plus, un plan de formation n'est pas seulement une réponse à des besoins constatés « hic et nunc » : il doit prendre en compte les exigences requises pour l'exercice du métier à moyen terme pour ne pas bloquer l'évolution du système éducatif et son adaptation à ses missions sociales.

(1) B. CHARLOT « Négociation des besoins : nécessité ou impasse » in *Éducation permanente*, 1976, n° 34.

(2) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

(3) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

Or, sauf à un degré de généralité extrême, il n'y a pas de consensus sur un référent. Si le constat d'un certain nombre de dysfonctionnements effectifs de l'institution est général, l'analyse des causes et les propositions de solutions varient. Si l'on fait une enquête par exemple sur la qualification professionnelle souhaitable des enseignants, les diagnostics, les objectifs proposés par l'institution, les organisations représentatives des enseignants, les parents, les personnes en formation, s'opposent, sans compter les clivages internes à chaque groupe et les surdéterminations idéologiques dont chacun est porteur.

Dans ce contexte, la formation semble paralysée par l'exigence d'un référent et l'impossibilité de le définir. Trois constats s'imposent concernant l'analyse des besoins :

1. quant à son fonctionnement institutionnel. Les trois types de pratiques d'analyse des besoins esquissés par Barbier et Lesne se retrouvent au sein du système éducatif, même si leur cohabitation ne va pas de soi : d'une part l'institution produit « des objectifs précis en matière de qualification et d'emploi » et tente de les traduire en termes de formation ; corrélativement « les salariés ne sont pas susceptibles de remettre en cause ces objectifs (...) ». D'autre part et à d'autres moments, « les objectifs en matière de qualification ne s'imposent pas de manière directe » à l'institution et « la participation des intéressés à la production des objectifs de la formation se révèle nécessaire ». Enfin l'institution admet « explicitement que les organisations de salariés aient des responsabilités dans l'analyse des besoins (pour des raisons diverses : en cas d'absence de perspectives de développement, donc de qualification et d'emploi, par volonté de ne pas faire de la formation un terrain de lutte, en cas de pression syndicale) ». Ces pratiques d'analyse des besoins ne sont pas forcément compatibles simultanément.

2. quant à ses contenus pédagogiques. En l'absence de modèle et de référent explicites imposés de l'extérieur, il ne reste plus qu'à en construire à l'intérieur même de la formation. L'analyse des besoins fonctionne au sein de la formation, comme une analyse des représentations de chacun, des positions institutionnelles, des normes implicites ou explicites, voire comme une critique des idéologies. Et c'est bien dans ce contexte d'absence, de fait, de référent commun que se sont développées, dans la formation, les pratiques d'analyse des besoins liées à la revendication d'une auto-formation, qui construit ses propres modèles.

3. en conséquence toute démarche d'analyse des besoins se révèle être une prise de position idéologique et normative sur ce que doit être le métier d'enseignant. Cette prise de position est parfois explicite, rarement explicitée. Il y a là, fréquemment, une liberté et un pouvoir très grand laissés aux formateurs, ce qui ne rend pas toujours

très cohérentes les actions de formation. L'adéquation entre cette liberté fondamentale (du formateur plus souvent que de l'enseignant en formation!) et une formation adaptée à un public et à ses conditions d'exercice (quels que soient les critères pris pour juger de cette adaptation) ne va pas de soi.

ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS OU ANALYSE DES PRATIQUES ?

L'expression des besoins ne peut fonder à elle seule un plan de formation, tant il y a toujours un écart entre les pratiques et les représentations que l'on en a. Cette distorsion entre ce que l'on fait, ce que l'on croit faire et la représentation « après-coup » réélaborée dans le souvenir, ont été bien mises en évidence dans les pratiques de vidéo-formation conduites au sein du CCEN puis de Média-Formation, en particulier dans les Laboratoires d'essais Pédagogiques (1). La chose paraît évidente lorsqu'il s'agit de débutants, mais ils ne sont pas seuls concernés. « L'expression des attentes de formation serait dépendante de la représentation qu'a le stagiaire du fonctionnement actuel du système éducatif et de la représentation idéale du fonctionnement qu'il voudrait réaliser. Il va sans dire que ces représentations sont déterminées par le poids de certaines idéologies et par la nature des formations antérieures » (2). Si chacun a des projets de formation, c'est en tant qu'agent social (individuel ou collectif) : chacun « a des cadres de référence à son groupe d'appartenance (intégration) ou par rapport à un autre groupe extérieur à celui auquel il appartient et qui le définit. C'est le groupe de référence (aspiration). Tout sujet vit par certains aspects dans son groupe d'appartenance, et par certains autres dans un ou plusieurs groupes de référence. Il vit donc, potentiellement, en tension entre l'intégration et l'aspiration » (3).

Ces éléments suffisent à tirer quelques conséquences concernant les démarches d'analyse des besoins :

1. les conditions institutionnelles et techniques d'émergence des représentations sont déterminantes.
2. L'analyse détermine-t-elle des besoins de formation « réels », ou, partant d'une représentation fantasmagique des problèmes à

(1) Cf. Média-Formation, revue *Transversales* et archives de l'expérimentation LP.

(2) A. LÉON, *op. cit.*

(3) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

résoudre, produit-elle des plans de formation sans rapport avec l'exercice du métier dans les classes ? Évidemment le problème n'a que peu d'intérêt (ou est déplacé) si l'on pense que la formation ne vise pas à une plus grande efficacité (quel qu'en soit le critère) du système éducatif.

3. En conséquence si l'analyse des besoins, processus formateur, n'est pas seulement une analyse critique des représentations, des idéologies, elle ne peut se fonder sur la seule expression des besoins (ce qui évidemment ne l'exclut pas) : elle suppose une analyse des pratiques et de leurs conditions de mise en œuvre. Cette évidence peut paraître d'une grande banalité : en toute rigueur elle n'est que rarement mise en œuvre dans les pratiques de formation du système éducatif, encore moins en formation continuée qu'en formation initiale.

L'ANALYSE DES BESOINS : DISPOSITIF DE FORMATION OU DISPOSITIF D'INTÉGRATION ?

Il est insuffisant d'affirmer que l'analyse des besoins doit être aussi une analyse des pratiques, tant le terme reste vague, même si l'existence en est constamment formulée. « Nous pensons (...) que les attentes (« pseudo-besoins »), directement interrogées ne s'énonceront que dans des clichés et des formules toutes faites (le déjà su par tous). Le questionnement doit être élargi aux préoccupations diverses que les participants rencontrent dans le cadre de leur travail, à l'ensemble des problèmes qui naissent de la réalité du travail » (1). S'il en est ainsi c'est que tout besoin de formation dépend d'un contexte. Or celui-ci peut être pris au moins en trois sens : c'est d'une part le contexte d'exercice du métier, qui n'est pas le contexte de formation ; se justifie alors le détour réel par les problèmes concrets rencontrés dans le cadre du travail (2). C'est d'autre part le contexte du dispositif d'analyse des besoins ; un certain nombre d'enquêtes constatent qu'elles ne retrouvent que ce que les auteurs ont bien voulu y mettre (3). Le contexte c'est enfin une relation de pouvoir : l'expression des besoins est liée à la position de l'individu dans cette relation (4).

(1) J. BRICON « Interpellation et interprétation ou les détours de l'analyse sociale », janv. 1982.

(2) C. DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, éd. Sociales, 1980.

(3) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

(4) A. LÉON, *op. cit.*

De façon plus générale, les attentes de formation des enseignants, selon Massonat et Piolat, doivent être référées à la place occupée par le stagiaire dans le système éducatif et social, au passé scolaire de l'étudiant et/ou à la pratique de l'enseignant, enfin au projet pédagogique des formateurs (1).

Constater dès lors que l'analyse des besoins, dépendante du contexte où elle se produit, doit s'appuyer sur les pratiques professionnelles, ne suffit plus: en effet, « ceci revient à postuler que la formation et l'exercice professionnel sont homogènes (...). Or il semble bien que cette homogénéité, voire même cette compatibilité deviennent problématiques (2).

L'enquête, effectuée en 1981-82 dans le cadre de l'expérimentation de la Direction des Écoles sur l'« Individualisation de la Formation » a conduit ses auteurs à distinguer *espace de la pratique professionnelle* et *espace de formation* (2). Au regard de leurs analyses, on est en droit de poser deux questions:

1. les besoins de formation, dans un contexte de formation, correspondent-ils aux exigences de l'exercice du métier? La personne en formation est-elle le même agent social, de par sa position institutionnelle, de par le contexte idéologique, etc., que l'enseignant en exercice?

2. l'analyse des besoins, surtout en début de formation, a-t-elle pour fonction de « permettre » aux stagiaires de s'appropriier les exigences d'une institution, ou vise-t-elle effectivement l'élaboration d'une formation appropriée? Dispositif de formation ou dispositif d'intégration?

L'ensemble de ces interrogations conduit à quelques constats et questions:

1. au sens strict du terme, l'analyse des besoins en formation, semble, dans le contexte actuel, relever d'une nécessité incontournable.

(1) A. LÉON, *op. cit.*

(2) G. COLLONGES, Y. BRUCHON in *Individualisation de la Formation*, Média-Formation, Direction des Écoles, 1982.

2. Le schéma « classique » d'analyse des besoins semble, dans sa logique propre, ne pas répondre à ses propres exigences : l'articulation des différentes étapes, pour le moins, ne va pas de soi, paraît souvent contradictoire et masque quelques-uns des problèmes de fond posés au système éducatif.

3. L'analyse des besoins, s'inscrivant dans un espace de formation différent de l'espace des pratiques professionnelles, est-elle une réponse à des besoins (de formation ?) professionnels ou une tentative d'auto-légitimation des pratiques actuelles de formation ?

4. Si l'analyse des pratiques doit (momentanément ?) s'effectuer sur les terrains, et en conséquence se substituer à une analyse des besoins conduite dans un espace de formation, elle n'échappe pas pour autant aux interrogations précédentes : quels sont ses modèles, dans quels rapports institutionnels se pratique-t-elle, selon quelles procédures, etc. ? Que, depuis le début des années 1980, l'analyse des pratiques, comprise dans un sens large intégrant les représentations des différents acteurs, tende à devenir un préalable à toute formation, n'y change rien.

S'il est nécessaire, pour approfondir et renouveler la problématique de l'analyse des besoins, de se tourner vers d'autres courants de la psycho-sociologie qui se sont intéressés à l'analyse des pratiques, il n'est pas certain que, sur le terrain de la formation, ces recherches soient transférables. En effet elles déplacent la question de l'analyse des besoins hors du domaine proprement dit de la formation, en resituant celle-ci dans des contextes plus larges : il est alors indispensable de prendre en compte de tels déplacements de perspectives et de rester dans le cadre professionnel de la formation. Dans cette perspective, établir une liaison entre les pratiques d'enseignement et les actions de formation impose de construire des outils spécifiques (d'analyse et de pratiques) : les méthodologies développées par Média-Formation, tant en formation initiale qu'en formation continue, ont contribué de ce point de vue à leur construction.

Vincent LANG
Professeur à l'École Normale de Vannes