

Analyse de la demande en formation. Structuration de l'entretien et préoccupations du formateur

Analysis of training requests : structuring the interview and the trainer's concerns

Cédric Danse

Université de Liège, Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes
Boulevard du Rectorat, 5 (B32), 4000 Liège, Belgique
cedric.danse@ulg.ac.be

Daniel Faulx

Université de Liège, Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes
Boulevard du Rectorat, 5 (B32), 4000 Liège, Belgique
daniel.faulx@ulg.ac.be

Résumé

Cet article examine un acte considéré comme essentiel pour une ingénierie de formation efficace : l'analyse de la demande de formation. Il analyse plus particulièrement les préoccupations qui sont celles des professionnels durant cette situation ainsi que les grandes phases de ces entretiens. S'inscrivant dans le paradigme de l'action située, et plus précisément du cours d'action, cette étude s'intéresse à une pratique largement usitée par les formateurs mais rarement abordée de manière systématique. Suite à la mise en place d'une situation quasi-expérimentale sous forme de simulation, un processus d'analyse a été mené en deux temps : le premier centré sur les acteurs, avec une investigation en auto-confrontation d'entretiens menés par des professionnels expérimentés et novices, le second sur l'activité elle-même, avec une analyse des traces vidéo de ces mêmes entretiens. Les autoconfrontations ont permis de dégager les composantes hexadiques de l'activité, spécifiquement huit préoccupations majeures qui constituent les sources de l'expertise en la matière. Les analyses de traces, de leur côté, montrent qu'il est possible de distinguer sept phases bien distinctes de ce type d'entretien, procédant par rétroactions. Ce faisant, l'article permet de dégager une meilleure compréhension de cette activité complexe et d'envisager des pistes didactiques pour les professionnels de la formation quant à la conduite de ce type d'entretien.

Abstract

This article examines an action considered as essential for efficient training design: the analysis of training requests. In particular, it analyses the concerns of professionals in this situation as well as the major phases of these interviews. Falling under the scope of the paradigm of situated action, and more precisely the course of action, this study offers a new look on a practise widely used by trainers, but rarely approached systematically or from the angle of analysing the activity. This process of analysis was carried out in two parts: the first one focusing on the actors, with an investigation into the interviews based on autoconfrontation carried out by experienced and inexperienced professionals, and the second one on the activity itself, with an analysis of video recordings of these interviews. The autoconfrontations revealed the hexahedral components of the activity – to be precise, eight major concerns that constitute the sources of expertise in the subject. The analyses of the recordings showed that it is possible to distinguish seven distinct phases in this type of interview, proceeding by retroactions. In doing so, the article provides a better understanding of this complex activity and enables us to envisage didactic possibilities for training professionals in terms of how this type of interview is conducted.

Mots clés : Analyse, demande, entretien, cours d'action, autoconfrontation., formation

Key words : Analysis, request, interview, course of action, autoconfrontation, training

1. Introduction

L'analyse de la demande constitue une étape fondamentale pour l'élaboration et la conduite d'une action de formation (Parmentier, 2008). Elle fait partie intégrante de la démarche d'ingénierie de formation, dont elle constitue, pour la plupart des modèles, la première phase (Bourgeois, 1991 ; Enlart, 2007 ; Piveteau & Noyé, 2009). Ainsi, avant même de pouvoir réaliser l'analyse de l'activité de travail, qui est reconnue aujourd'hui par de nombreux auteurs comme un préalable essentiel à toute démarche de formation (Astier, 2009 ; De Montmollin,

1974 ; Durand, 2009 ; Pastré, 2005), le formateur ou le responsable de formation est amené de manière presque systématique à réaliser une analyse de la demande, laquelle prend généralement la forme d'un entretien entre un ou plusieurs intervenants et un ou plusieurs commanditaires (Dennery, 2008). Cette partie importante du développement d'un projet de formation reste peu connue, ce qui est cohérent avec l'observation selon laquelle, dans les modèles d'ingénierie, la place attribuée aux activités d'élaboration du projet d'action reste très peu importante (Enlart, 2009).

Ainsi, alors que l'on sait que la qualité de cette démarche va déterminer toute la suite de la démarche de conception d'une formation (Michelot, 2003), on manque d'études scientifiques permettant de mieux comprendre les processus à l'œuvre au cours de ces entretiens et les compétences mobilisées par les professionnels dans cet exercice.

Pour répondre à cette carence, nous présentons ici une recherche dont l'objectif est d'identifier tant les *préoccupations des formateurs* lorsqu'ils réalisent une analyse de la demande que les *caractéristiques de cet acte professionnel* lui-même. En procédant par une analyse de l'activité en deux temps (centrée d'abord sur les acteurs, sur l'activité ensuite) enrichie par sur une comparaison novices / experts, cet article va s'employer à décoder les activités et préoccupations mobilisées dans le cadre des entretiens d'analyse de la demande. L'enjeu d'une telle approche est non seulement scientifique, avec le projet de mieux cerner une étape importante de l'ingénierie de formation, mais touche également à la formation des professionnels qui sont amenés à réaliser cette action complexe, dans un contexte où les formateurs doivent être capables de répondre au défi de contextualiser de plus en plus leurs actions afin de répondre aux exigences particulières des différentes organisations ou entités au bénéfice desquels ils interviennent (Faulx & Petit, 2010).

2. L'analyse de la demande : considérations théoriques

2.1. Fonctions de l'analyse de la demande et production d'objectifs

De manière globale, l'analyse de la demande est décrite comme une étape extrêmement importante durant laquelle il s'agit donc de comprendre au mieux une situation. Les situations sont fortement contextualisées (Bourgeois, 1992), et présentent dès lors une diversité et une complexité très fortes, tant pour le monde de la formation (Barbier, 2009) - diversité de format, de lieu, de dispositifs, ... - que pour celui du travail - spécificités du domaine professionnel (nature des tâches à effectuer au sein de chaque poste de travail, organisation du travail,...), particularités organisationnelles (historique de l'organisation, culture, vision stratégique, positionnement économique,...), caractéristiques du public à former (trajectoires de vie, études,...). De cette compréhension découlera la négociation des objectifs de formation, qui, à leur tour, par boucles de rétroactions – que Bourgeois qualifie de régulation – participeront à l'affinement de la perception des acteurs de la situation discutée et, partant, de la suite à y donner.

Plus particulièrement, l'analyse de la demande est intimement liée aux notions de besoins (Barbier et Lesne, 1977), d'attentes (Meignant, 2007), de représentations (Dubost, 1987), et de co-élaboration de la démarche formative entre les différents acteurs en présence. En effet, elle suppose la mise en relation d'au moins deux individus, à savoir un (ou plusieurs) commanditaire(s) et un (ou plusieurs) formateur(s). Durant cette mise en relation, qui concrétise la première médiation entre le monde de la production et le monde de la formation (Verdier, 2009), se jouent différents enjeux propres à chacune des parties : les partenaires échangent et découvrent des représentations, précisent des besoins et des attentes, co-construisent, élaborent et négocient les contours d'actions futures autour desquelles ils seront amenés à coopérer.

L'analyse de la demande revêt dès lors plusieurs fonctions. Tout d'abord, une *fonction opératoire* (Barbier & Lesne, 1977) puisqu'elle permet de déterminer au mieux, mais aussi de

faire évoluer, les attentes du commanditaire. C'est en effet dans les interactions que la demande se construit et se précise pour le commanditaire. C'est pourquoi, selon Roegiers, Wouters et Gérard (1992), l'analyse de la demande procède d'un double processus puisqu'elle contribue à l'élucidation d'une problématique amenée par le commanditaire en même temps qu'elle est une négociation sociale. L'élucidation consiste donc à mettre en évidence les représentations des individus sur trois dimensions, à savoir la situation actuelle, la situation désirée et les perspectives d'actions possibles pour y parvenir.

L'analyse de la demande est également l'occasion d'une *production d'objectifs inducteurs de la formation* (Barbier & Lesne, 1977; Dennerly, 2008). Cette ébauche d'élaboration d'objectifs est une résultante, en partie au moins, d'un processus d'élucidation et de négociation (Michelot, 2003) et porte principalement sur trois champs au sein desquels des objectifs peuvent être définis avec des degrés de spécificité et de précision variables : celui des qualifications et compétences socioprofessionnelles, celui des formes institutionnelles de la formation et celui du champ pédagogique, tous trois fonctionnant en interaction.

Enfin, l'analyse de la demande devrait aboutir à une *prise de décision* quant à la suite à y donner, dont la forme peut être possiblement la formation, l'intervention, une combinaison des deux ou, au contraire, aucune de ces trois solutions.

Aujourd'hui, de nombreux outils existent pour faciliter le travail du formateur durant l'analyse de la demande : listings de questions (Barbier, 2009 ; Martin & Savary, 1998), organigrammes d'aide à la prise de décision (Roegiers, Wouters & Gérard, 1992),... Néanmoins, tous ces outils ne peuvent se substituer aux compétences de celui qui mène l'analyse puisque cet acte professionnel trouve sa richesse dans la capacité du formateur à gérer les interactions entre les différents protagonistes durant un entretien en face à face (Michelot, 2003).

2.2. L'analyse de la demande : une situation communicationnelle sous forme d'entretien

La demande du commanditaire, qui, à l'origine, peut être plus ou moins floue tant pour lui que pour son interlocuteur (Goguelin, 1991), tend à se préciser au fil de l'entretien dans le même temps que s'élabore l'offre (Dubost, 1987). Cet entretien, défini par Salomon (1994) comme une situation provisoire d'interactions et d'influences essentiellement verbales entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé détermine donc pour partie la conception du dispositif d'intervention.

En outre, en tant que première étape en vue d'une collaboration ultérieure entre les protagonistes, deux grands types d'objectifs sont poursuivis simultanément lors d'une analyse de la demande. Le premier est l'établissement d'une relation entre les différentes parties. Il importe en effet, pour le formateur, d'établir une relation professionnelle (Delhez, 1994) propice à une collaboration dès les premiers contacts avec le commanditaire ou son représentant. L'analyse de la demande est un de ces moments privilégiés qui doit y contribuer (Dennerly, 2008 ; Michelot, 2003). Le deuxième objectif est d'obtenir suffisamment d'information (Blanchet *et al.*, 1986) pour mener à bien un diagnostic de la demande et des besoins afin d'établir une proposition de collaboration qui sera soumise ensuite à l'approbation du commanditaire. Bref, les formateurs se doivent d'être attentifs tant au contenu du discours qu'à la relation qu'ils entretiennent avec leurs vis-à-vis (Mayen, 2005 ; Mucchielli, 1972) lorsqu'ils mènent une analyse de la demande.

Ce type de double centration est caractéristique tant des entretiens qualifiés « d'aide » (Balta, Lainé, Muller & Roy, 2006) que des entretiens de « régulation » (Kaepelin, 1993). Ces derniers ont pour finalité l'élucidation interpersonnelle et la concertation. Ils correspondent donc bien aux objectifs de l'analyse de la demande. Pour y parvenir, la forme la plus souvent employée sera celle de l'entretien semi-directif mené « selon un guide d'entretien conçu au préalable » (Martin, 1999 ; Delhez, 1994).

L'analyse de l'activité appliquée aux entretiens en face à face a également mis en exergue que ces derniers nécessitent encore bien d'autres compétences (Michel & Allemand, 2008) sur les plans psychomoteur (posture adaptée, gestuelle...), cognitif (attitude soutenue, traitement de l'information,...) et conatif (maîtrise de sa propre émotion, maintien de la motivation,...). En outre, ces auteurs ont montré que trois éléments organisateurs au moins fondent l'action des intervieweurs. Premièrement, l'entretien se déroule selon des étapes et des phases relativement communes aux différents interviewers : c'est ce que Michel et Allemand ont appelé la *structuration de l'entretien*. Ainsi, l'on retrouvera au sein de chaque entretien, selon des boucles de rétroactions, les phases d'accueil, de négociation du contrat de communication, d'exploration de la situation de l'interviewé, d'analyse de la situation, d'identification d'hypothèses de causes, de vérification des hypothèses de causes, d'élaboration des possibilités d'action et de conclusion de l'entretien. Cette structuration sera d'autant mieux maîtrisée que les interviewers seront expérimentés.

Ensuite, la *posture professionnelle* a également été identifiée comme étant un élément organisateur de l'entretien. Ainsi, notamment, le refus de donner des conseils d'emblée et la faculté à adopter une attitude empathique s'acquièrent au fil de l'expérience et ce, d'autant plus que l'interviewer novice devra également faire face à des difficultés relevant davantage du rapport à autrui (Chamberedon, Pavis, Surdez & Willemes, 1994).

Enfin, l'interviewer procède, en co-construction avec son interlocuteur, à la *problématisation de la situation*, ce qui revient à dire qu'il cherche à établir un diagnostic qui est compris, accepté et partagé par et avec son vis-à-vis (Michelot, 2003).

3. Objectifs, contexte et méthodologie de la recherche

3.1. Objectifs et cadre théorique de la recherche

Notre recherche poursuit deux objectifs prioritaires qui sont (1) de décrire les engagements des formateurs durant l'analyse de la demande, (2) de déterminer une structure de cette dernière. Pour ce faire, elle s'appuie sur une démarche d'analyse en deux temps, décrite ci-après, et sur un comparatif entre les pratiques de formateurs expérimentés et celles de formateurs novices par rapport à cette activité.

Le cadre théorique, épistémologique et praxéologique qui sous-tend cette étude est celui du cours d'action (Theureau, 2004) cherchant à mettre en avant « *tout ce qui, dans l'activité d'un acteur engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture donnée est [...] significatif pour lui, c'est-à-dire qui est montrable, racontable [...] par lui à tout instant de son déroulement [...] moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2002, p.9).

Ce faisant, nous rejoignons Sève *et al.* (2002) lorsqu'ils considèrent d'une part que l'activité est notamment cognitive puisqu'elle mobilise un ensemble de connaissances en perpétuelle évolution et, d'autre part, qu'elle est située, c'est-à-dire qu'elle prend place dans un contexte particulier qui nécessite une régulation constante entre ce dernier et l'acteur, régulation orientée selon les objectifs que poursuit le protagoniste et les réactions du système dans lequel il intervient.

Conformément à ce cadre conceptuel, dans cette étude, on considère comme significatives l'ensemble des unités de sens retenues par l'acteur lui-même, en s'intéressant également aux éléments connexes qui leur sont reliées. Dans une telle perspective, rendre compte de l'activité d'un acteur, c'est décrire, premièrement, son organisation intrinsèque selon une « *totalité dynamique de jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations* » (Theureau, 2004, p.55) ainsi que, deuxièmement, « *les contraintes et effets dynamiques dans leur état, leur situation et leur référentiel* » (*ibid.*, p.57). Pour ce faire, nous aurons recours aux signes hexadiques (Theureau,

2000), basés sur la sémiotique de Peirce (1992) et s'attachant à mettre en évidence les liens entre cinq composantes aboutissant à elles-mêmes à une sixième (Leblanc & Roublot, 2007), à savoir l'unité élémentaire, entendue comme étant la plus petite parcelle d'activité montrée et/ou commentée par l'acteur.

3.2. Méthodologie de la recherche

3.2.1. Mise en place de la situation quasi-expérimentale de recherche

L'étude a été conduite avec trois formateurs "novices", étudiants de deuxième master inscrits dans l'orientation *ingénierie de la formation des adultes*, et trois formateurs reconnus comme "experts" menant des analyses de la demande depuis au moins cinq années. Les uns comme les autres ont été tirés au sort parmi une liste (liste d'étudiants inscrits dans cette section pour les premiers, liste de formateurs en contact avec notre université en tant que tuteurs, maîtres de stages ou collaborateurs pour les seconds).

Chaque "novice" et chaque "expert" a mené une analyse de la demande dont le commanditaire était un professionnel du développement des compétences en organisations jouant un scénario identique pour chacun des entretiens. Ce professionnel avait pour instructions de donner les éléments de contenu selon sa propre sensibilité quant à l'évolution de l'entretien, tant au niveau de la relation que de la prise d'informations par le formateur. Le scénario a été co-construit avec ledit professionnel selon sa propre expérience de terrain dans le domaine de la conduite de projets de formation en organisations, de sorte qu'il maîtrise d'autant plus "naturellement" ce scénario.

Grâce au contrôle des différentes variables de l'entretien (scénario de demande identique, même lieu d'entretien, personne unique tenant le rôle de commanditaire), cette simulation nous place dans un schéma quasi-expérimental (Van Der Maren, 2004), tout en conservant la variabilité des interactions inévitablement liées à la situation psychosociale d'un entretien de face à face (Delhez, 1994).

3.2.2. Recueil et traitement de l'information

Le design méthodologique de recueil d'information est constitué de trois temps successifs.

- Dans un premier temps, chaque analyse de la demande, d'une durée approximative d'une heure, a été filmée.
- Ensuite, chacun des entretiens a fait l'objet d'une autoconfrontation d'une heure trente à deux heures. Au cours de ces autoconfrontations, le chercheur a étudié systématiquement avec le formateur les passages relatifs à l'introduction et à la clôture de l'entretien d'une part, ainsi que les passages jugés pertinents à regarder par le chercheur et/ou le formateur.
- Enfin, chaque autoconfrontation a elle-même été filmée, ce qui nous a permis par la suite de les retranscrire telles quelles.

En ce qui concerne le traitement de l'information, celui-ci comportait deux phases distinctes, fondées sur deux matériaux différents :

1. L'analyse des traces vidéos produites lors des autoconfrontations.
2. L'analyse des traces vidéos produites lors des entretiens d'analyse de la demande eux-mêmes.

Comme on peut le remarquer, la chronologie du traitement de l'information est inverse à celle des étapes de recueil. En effet, nous commençons par analyser le matériau filmé lors des auto-

confrontations, avant de remonter dans le temps pour nous pencher sur les entretiens d'analyse de la demande en tant que tels, sur lesquels ces auto-confrontations ont été menées.

Cet ordre nous permet d'aborder l'auto-confrontation sans avoir été influencé par notre propre analyse de l'entretien, qui vient après.

Les deux analyses sont pour nous complémentaires, et convoquent des cadres conceptuels différents.

La première, l'analyse des autoconfrontations, est **centrée sur l'acteur**, et convoque comme référent les signes hexadiques. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les questions posées par Rouve et Ria (2008) ainsi que Sève, Saury, Theureau et Durand (2002), à savoir :

§ **l'unité élémentaire** : que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?

§ **le représentamen** : quel est l'élément significatif dans la situation pour l'acteur ? Quel(s) élément(s) de la situation considère-t-il ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par celui-ci ?

§ **l'engagement** : quelles sont les préoccupations significatives de l'acteur en liaison avec l'élément pris en compte dans la situation ?

§ **l'actualité potentielle** : quelles sont les attentes de l'acteur à cet instant résultant de sa préoccupation et de l'élément (ou des éléments) considéré(s) dans la situation ? Quel(s) résultat(s) attend-il de son action ?

§ **le référentiel** : quelles sont les connaissances et représentations mobilisées par l'acteur à l'instant t ?

§ **l'interprétant** : quelle connaissance valide, invalide ou construit l'acteur à l'instant t ?

Nous avons tout particulièrement centré notre attention sur les préoccupations (engagements) des formateurs menant une analyse de la demande et l'actualité potentielle qui les accompagne ainsi que sur les unités élémentaires et leur représentamen. Ce choix méthodologique s'explique par le fait que les engagements déterminent l'ensemble des autres composantes du signes hexadiques (Theureau, 2000). C'est en effet en fonction des préoccupations de l'acteur que celui-ci va anticiper des attentes (actualités potentielles), mobiliser son référentiel, sélectionner les informations issues du contexte jugées pertinentes (représentamen) et définir sa propre activité (unité élémentaire) qui confirmera ou non ses connaissances et amènera, la cas échéant, à en créer de nouvelles. En outre, l'établissement des séries a également permis de faire ressortir les autres composantes des signes hexadiques selon une organisation logique s'articulant autour des préoccupations de l'acteur durant son activité.

La seconde démarche est pour sa part **centrée sur l'activité**, et étudie donc la manière dont les entretiens ont été conduits. Nous nous sommes basés ici sur l'observation du matériau filmé lors des entretiens d'analyse de la demande, afin de dégager non plus les préoccupations des acteurs, mais la manière dont les entretiens étaient structurés, et les différentes étapes que l'on pouvait y déceler. Pour ce faire, le référent conceptuel est constitué par les phases les phases des entretiens d'aide menés par des formateurs proposée par Michel et Allemand (2008). Cette démarche nous a ainsi permis de dégager différentes phases ponctuant l'analyse de la demande, les objectifs qu'elles poursuivent et la manière dont elles se concrétisent durant l'entretien.

Pour ces deux phases, l'analyse s'est enrichie d'une comparaison entre experts et novices, afin de dégager les compétences des experts tant au niveau des préoccupations des acteurs qu'à celui de l'activité en tant que telle.

En ce qui concerne les opérations de traitement de l'information, les mêmes outils ont été utilisés au cours des deux étapes de l'analyse.

Ces outils répondent aux nécessités d'une analyse de contenu de type sociosémantique (Jenny, 1997). Celle-ci procède par isolation puis catégorisation des unités de sens (L'Ecuyer, 1990) se rapportant à une même catégorie de préoccupations. Il s'agit de procéder à une *recherche méthodique des unités de sens par l'intermédiaire des propos tenus par les « narrateurs » relativement à des thèmes* afin de d'aboutir à la *sélection et l'organisation rationnelles des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné* (Kraucauer, 1958, cité dans Poirier *et al.*, p. 243). Nous avons ainsi défini, pour la première étape, des séries (Leblanc & Roublot, 2007) qui correspondent au regroupement de préoccupations similaires durant l'action, et pour la seconde, une structuration des entretiens selon des catégories de contenu différentes. Ainsi, pour les propos tenus par les formateurs (première phase de recueil), nous avons classé par unité de sens et organisé en catégories leurs propos en fonction des préoccupations exprimées, et, pareillement, pour les observations d'entretiens (deuxième phase de recueil), chaque intervention du formateur a été répertoriée dans un thesaurus organisé par catégories rendant compte des phases d'entretien que chaque nouvelle intervention venait éventuellement modifier par un processus itératif de construction de catégories (Poirier *et al.*, 1996).

Pour renforcer l'analyse, nous avons comparé les différentes données recueillies entre les formateurs experts d'une part et les formateurs novices d'autre part et ce, tant en ce qui concerne les signes hexadiques qui caractérisent leur activité (centration sur l'acteur) que en ce qui concerne la structuration de l'entretien d'analyse de la demande (centration sur l'activité). Ce faisant, nous avons pu mettre en évidence des organisateurs de l'action qui peuvent être une source de l'expertise.

4. Résultats

4.1. Les résultats issus de l'analyse des matériaux produits lors des auto-confrontations

4.1.1. Préoccupations des formateurs durant l'analyse de la demande

En procédant au regroupement des engagements en séries, nous avons mis en évidence huit macro préoccupations, auxquelles s'ajoute une neuvième décelée chez les formateurs novices. Un tel regroupement correspond à mettre en évidence ce que Clot (2008) appelle le "genre professionnel" qui traduit les aspects transpersonnels de la profession et nécessite par conséquent de procéder à quelques généralisations tandis que, comme nous le préciserons par la suite, chaque formateur incarne un "style" qui lui est propre, ce qui revient à dire qu'il concrétise les préoccupations que nous présentons ci-dessous selon sa propre manière d'agir.

a) la prise d'informations concernant l'organisme: le formateur cherche à comprendre l'organisme dans lequel travaille le commanditaire. Il va donc poser des questions afin d'obtenir des informations sur ce domaine et être attentif à des informations telles que la nature de l'organisme et ses missions, son développement historique, les liens (formels et informels) qui unissent les travailleurs, ... Ce type de recueil d'informations peut être étroitement lié à la nature même de la demande du commanditaire.

b) la prise d'informations concernant le projet de changement souhaité : le formateur investit avec le commanditaire la nature du changement désiré. Pour ce faire, il doit centrer son attention à la fois sur les informations recueillies à propos de l'organisation en tant que telle (voir préoccupation précédente) et déceler les enjeux, ressources et contraintes (d'ordre matériel et immatériel) liés à la modification de la situation décrite par le commanditaire.

c) la prise d'informations concernant l'intervention attendue : cette préoccupation participe simultanément d'un effort de compréhension de la demande et d'une ébauche de négociation tacite concernant la forme de l'intervention potentiellement mise en oeuvre par la suite. En effet, le formateur se centre sur deux axes différents qui sont d'une part la forme de l'intervention anticipée par le demandeur lui-même et, d'autre part, un dessein d'intervention qui se profile étant donné le contexte et le changement souhaité. Le formateur obtient donc simultanément des informations quant au type de changement souhaité - la forme de

l'intervention anticipée par le demandeur "traduit" une manière d'apporter ces modifications et, partant, informe sur le changement lui-même - et certains aspects de sa concrétisation (modalités possibles, contraintes, opportunités,...). Par un processus de co-construction de l'intervention entre le commanditaire et le formateur, les deux protagonistes ont ainsi l'occasion d'étayer leur propre vision de la situation et de la manière d'apporter du changement.

Ces trois premières préoccupations (prise d'informations concernant l'organisme, le changement et l'intervention attendue) sont étroitement imbriquées les unes dans les autres. Par conséquent, elles procèdent par auto-renforcement, si bien qu'une information concernant un de ces trois domaines peut amener à une meilleure compréhension des deux autres et initier une relance dans un domaine d'investigation différent de celui actuellement questionné. Dans le même temps, les formateurs disent mobiliser une énergie non négligeable pour organiser l'ensemble de ces informations en un tout cohérent qui prend sens en fonction de l'ensemble des propos tenus durant l'entretien.

En outre, les formateurs prennent également des informations à un niveau "méta": ils évaluent les signes non-verbaux (postures, gestes,...), paraverbaux (intonation, rythme) et verbaux (mots et expressions utilisés) afin de confirmer leur propre compréhension globale de la situation et la perception de leur interlocuteur et, le cas échéant, mettre en avant, de manière explicite ou implicite, ces éventuelles discordances afin de faire avancer l'entretien. Contrairement aux idées reçues donc, les informations non verbales et paraverbales ne participent pas uniquement à l'évaluation de la qualité de l'entretien mais aussi à une perception plus fine des renseignements fournis, de manière plus ou moins intentionnelle, par le commanditaire.

Enfin, au delà du genre professionnel que les préoccupations que nous présentons dans cette section permet de représenter, on peut constater que la manière de rencontrer ces engagements varient en fonction du référentiel mobilisé par les formateurs (se basant notamment sur l'analyse organisationnelle et institutionnelle, l'approche stratégique des organisations, la systémique, l'ergonomie, la psychosociologie, la conduite d'entretiens non directifs, le socio-constructivisme, ...) et, par conséquent, de leur représentamen. De ce fait, les unités élémentaires mises en avant diffèrent sensiblement selon les formateurs interrogés. Nous ne développons pas dans ce texte ces différences qui se situent au niveau du "style" professionnel, notre objectif étant d'analyser un niveau plus généralisable.

d) la détermination des suites à donner : lorsque le formateur commence à obtenir suffisamment d'informations, il peut d'ores et déjà se mettre à réfléchir à des ébauches de collaboration possibles pour la suite. Cette projection dans le futur peut porter sur les modalités de l'intervention en fonction des objectifs spécifiés (forme de l'intervention, thématiques traitées, durée,...) ainsi que sur les actions ultérieures à l'analyse de la demande pertinentes à mener en vue de l'intervention (reprise de contact, envoi d'une proposition,...). Si la réflexion sur les actions préalables à l'intervention proprement dite se fait principalement vers la fin de l'entretien, l'ébauche d'une construction mentale de l'intervention en elle-même se fait beaucoup plus tôt et peut perdurer durant l'entretien. De la sorte, elle permet au formateur d'une part de vérifier sa bonne compréhension des informations en ayant l'occasion de confronter sa représentation aux dires de son interlocuteur et, d'autre part, d'orienter l'entretien dans un processus de co-construction de la demande avec le collaborateur, ce qui implique qu'il doit rester ouvert à toute proposition qui ne cadre pas avec ses anticipations. Ce faisant, le commanditaire a lui-même l'occasion, lorsque le formateur énonce explicitement ses représentations, d'affiner ses propres attentes par rapport à l'intervention.

e) la construction et le maintien d'une bonne relation : le formateur, outre le fait de chercher à obtenir des informations dites de "contenu", va également tenter d'établir une relation de qualité avec son interlocuteur et ce, dans deux buts distincts. Le premier est de favoriser le bon déroulement de l'entretien sur le moment-même. Le deuxième est un objectif à plus long terme puisque la consolidation de cette relation offre une chance supplémentaire

au formateur d'adultes d'être sélectionné par le commanditaire pour la suite de la collaboration. Cette préoccupation semble transcender l'ensemble de l'analyse de la demande, si bien que si l'accent est mis par les formateurs sur la construction de la relation au début de l'entretien, le maintien voire le renforcement de celle-ci prend une place importante tout au long de l'entretien et ce, de manière souvent concomitante et complémentaire aux autres préoccupations décrites dans cette section.

Une telle préoccupation centrée sur le maintien d'une relation de qualité se concrétise par différents moyens: la prise de connaissance mutuelle, l'humour, la synchronisation avec son interlocuteur, la mise en valeur de certains propos du commanditaire,... Mais plus encore, les questions elles-mêmes tout comme les relances du formateur, dans leur fond et leur forme, contribuent pleinement à rencontrer cette préoccupation. Ainsi donc, les questions posées par le formateur ne le sont pas dans un but unique de recueil d'informations mais bien dans un but multiple centré à la fois sur le contenu et la relation.

f) l'évaluation de la qualité relationnelle : afin d'assurer le maintien d'une relation de qualité entre le commanditaire et le formateur, ce dernier procède à son évaluation continue durant l'analyse de la demande. Les analyses menées font ressortir que le formateur y recourt de manière ponctuelle et ce plus particulièrement dans deux cas de figure. Le premier est celui où le formateur estime qu'il a l'opportunité d'évaluer la relation, notamment lorsque son interlocuteur exprime ses idées. Dans ce cas, le formateur est centré sur le contenu des propos tenus tout en même temps qu'il prend des indices pour évaluer la relation (posture, gestes, débit de parole,...). Le deuxième cas est celui où un événement considéré comme critique par le formateur ou à tout le moins inattendu survient. Une réaction vive du commanditaire, un retrait postural, des réponses jugées "minimales" par les formateurs,... sont autant de signaux pris en compte et considérés comme indicateurs potentiels d'une difficulté relationnelle avec son interlocuteur. L'inverse est cependant vrai aussi : l'aisance du commanditaire dans ses dires et son non-verbal sont reconnus par le formateur comme relevant d'une qualité relationnelle satisfaisante pour la poursuite de l'entretien.

Enfin, cette évaluation est généralement implicite et "privée" : le formateur n'en fait pas part à son interlocuteur. Des moments peuvent cependant être consacrés à une évaluation explicite de la relation: c'est tout particulièrement le cas lors de la clôture de l'entretien (voir la section *structuration et phases de l'entretien*).

g) la conduite de l'entretien proprement dit : nous avons montré que le formateur poursuivait simultanément deux types d'objectifs, liés d'une part au recueil d'informations et d'autre part au maintien d'une relation satisfaisante. Pour ce faire, il est attentif à la manière dont se déroule l'entretien. Connaissant les domaines à investiguer et se basant sur son expérience et ses référents théoriques, le formateur construit la manière dont il va enchaîner son entretien : formulation de questions, reformulations des propos, synthèses partielles, relances, silences,... Il évalue en outre la tournure à utiliser dans le cas où il procède à une intervention verbale et détermine s'il convient selon lui de continuer à investiguer un domaine bien précis ou s'il est préférable d'aborder une autre thématique.

Cette préoccupation apparaît principalement lorsque le formateur ne sait pas quelle question poser ou, au contraire, lorsqu'il reçoit une indication (verbale ou non) de la part du commanditaire, ce qui a pour effet de déterminer la manière dont il va conduire la suite de l'entretien

h) la mise en place de stratégies de légitimation : les stratégies de légitimation recouvrent l'ensemble des comportements du formateur qui ont pour fonction de gagner de la légitimité et de l'attirer auprès de son interlocuteur. Cela se concrétise par différents moyens tels l'adoption d'un vocabulaire considéré approprié (vulgarisation de certains termes techniques, reprises de mots employés par le commanditaire,...), le repérage des valeurs et des critères de motivation de l'interlocuteur, la synchronisation,... Cette préoccupation est également présente lorsque le formateur propose et négocie plus ou moins explicitement des modalités de collaboration future avec le commanditaire. Cela témoigne en effet d'une ouverture de la part du formateur

qui se montre capable de s'ajuster aux contraintes et désirs de son vis-à-vis et de l'organisation tout maintenant les objectifs de changement souhaité.

i) les préoccupations de survie : les préoccupations de survie – nous empruntons ce terme à Fuller (1969) qui détermine ainsi l'évolution des différentes préoccupations d'enseignants au cours de leur carrière - sont liées aux craintes du formateur quant à l'image de soi donnée à l'autre et à sa propre crédibilité. Bien qu'elles se rapportent au même objet, celui du rapport à l'autre et de l'image que l'on donne à l'autre, elles sont à distinguer des préoccupations de légitimation. En effet, les préoccupations de survie constituent une finalité en soi alors que les préoccupations de légitimation servent un autre objectif principalement lié au fait de favoriser une collaboration ultérieure avec le commanditaire, si bien que ces deux types d'engagement ne sont pas incompatibles entre eux. Enfin, l'analyse de l'activité montre que ces préoccupations de survie sont principalement présentes lorsque le formateur se trouve dépourvu face à une situation, soit parce qu'il ne s'attendait pas à une telle réaction de la part du commanditaire, soit parce qu'il y a un inconfort dans le chef du formateur lié par exemple à un manque de préparation ou à un manque de connaissances ou d'incompréhension par rapport aux propos du commanditaire. Cet inconfort peut également être lié à une non-maîtrise de certains aspects de l'analyse de la demande de la part des formateurs débutants.

4.2. Les résultats issus de l'analyse des matériaux produits lors des entretiens d'analyse de la demande

4.2.1. Structuration et phases de l'entretien

L'analyse thématique de contenu fondée sur l'observation des entretiens a permis de dégager sept grandes phases durant l'analyse de la demande, à savoir :

1) la phase d'accueil : le formateur introduit l'entretien en faisant référence aux premiers contacts et échanges éventuels tenus avec son interlocuteur. Il énonce ensuite les objectifs de l'entretien. Sur l'ensemble des entretiens, ceux-ci se sont situés sur trois grands axes à savoir a) la prise de connaissance mutuelle, b) la compréhension de la problématique et c) la négociation des modalités de la collaboration ultérieure éventuelle. Il précise également les modalités de cet entretien qui peuvent être plus ou moins négociées par le commanditaire selon un contrat de communication qui cadrera la suite de l'entretien. Enfin, un temps est consacré à la présentation du formateur et du commanditaire.

2) la phase d'exploration de la situation actuelle de l'organisme demandeur : le formateur cherche à acquérir une vision d'ensemble de l'organisme au sein duquel émane la demande d'intervention. Pour ce faire, il s'intéresse aux structures actuelles de l'organisme ainsi qu'aux relations professionnelles entretenues par les membres de l'organisation. En outre, le formateur tente de percevoir l'évolution de l'organisme quant à différents aspects: les valeurs qui la fondent et la traversent, les aspects financiers, les affinités et relations, les jeux de pouvoir,... ainsi que les événements marquant des transitions importantes. Lorsque le formateur et/ou le commanditaire considèrent qu'une thématique est particulièrement importante pour la bonne compréhension de la demande initiée par ce dernier, alors elle est approfondie.

3) la phase d'analyse du changement souhaité et de ses tenants et aboutissants: le formateur tente de saisir la volonté de changement exprimée par le commanditaire. Dans ce but, il peut demander à resituer ce changement dans un contexte socioéconomique propre à l'organisation voire le replacer dans un autre plus large, à l'instar d'une région ou d'un pays par exemple. Ce faisant, le formateur s'intéresse par la même occasion aux origines de cette volonté de changement, aux effets et conséquences (matérielles et psychologiques) anticipés par le commanditaire ainsi qu'aux résistances supposées des individus (enjeux, contraintes,...).

4) la phase d'examen de l'intervention envisagée par le commanditaire: le formateur tente de comprendre la demande liée à l'intervention. Il invite le commanditaire à préciser les objectifs qu'il attend de celle-ci eu égard du projet de changement souhaité et discute du

cheminement effectué pour en arriver à demander cette intervention. Il scrute également l'état actuel de l'accord des individus quant à cette intervention et demande si d'autres possibilités ont été envisagées voire entreprises. Alors que la phase précédente est consacrée à l'établissement d'un "diagnostic", celle-ci se centre donc davantage sur les solutions auxquelles le commanditaire a pensé et se prolonge dans la phase suivante.

5) la phase de proposition et de négociation d'un plan d'action : après avoir analysé la problématique selon les trois aspects décrits ci-dessus (exploration de la situation, analyse du changement souhaité, examen de l'intervention envisagée), le formateur présente une ébauche de plan d'action. Certaines fois, il précise, avant d'expliquer ce plan, sa compréhension de la situation en fonction de la discussion et des informations recueillies. Dans l'explicitation du plan se trouvent les objectifs poursuivis par l'intervention, les thématiques abordées afin d'y aboutir ainsi que le déroulement effectif et la méthodologie employée. Une négociation peut être opérée entre les deux parties afin d'ajuster ce plan notamment en termes d'objectifs, méthodes, budget, timing, déroulement, lieux,... Cette négociation peut prendre part au moment où le formateur présente le plan d'action auquel il a pensé ou s'effectuer antérieurement à la proposition de ce dernier.

6) la phase d'explicitation des modalités de suivi : le formateur précise les modalités pratiques de suivi. Il s'assure que le format de l'offre remise par la suite au commanditaire convient et précise les délais nécessaires pour que celle-ci lui soit transmise. Les interlocuteurs peuvent également convenir d'un contact futur pour discuter de cette offre.

7) la phase de clôture de l'entretien : le formateur effectue un bref récapitulatif des informations qu'il juge bon de rappeler et s'assure que le commanditaire ne désire pas effectuer d'ajouts supplémentaires. La qualité de la relation est ensuite évaluée avec le commanditaire et quelques échanges ne touchant pas à la problématique proprement dite ont lieu. En outre, le formateur tente également de déterminer – sans en informer le commanditaire – ses chances de collaboration ultérieure avec ce dernier.

L'ensemble de ces phases procède par boucles rétroactives, c'est-à-dire qu'elles ne s'articulent pas de manière linéaire mais se renforcent les unes les autres par un processus d'aller-retour entre celles-ci. La catégorisation que nous présentons ici est donc davantage une classification logique - en cohérence avec nos objectifs de recherche - qu'un découpage chronologique.

En outre, précisons, en accord avec ce que nous avons décrit dans les engagements présentés ci-avant, que ces différentes phases peuvent se concrétiser de manière différente selon les formateurs. Ces spécificités peuvent par exemple se marquer dans la manière de poser les questions, l'agencement des différentes ponctuations, l'utilisation différentielle des techniques d'entretien, la centration plus ou moins grande sur tels et tels aspects,...

4.2.2. Comparaison dans la structuration de l'analyse de la demande entre les novices et les experts et liens avec les engagements orientant l'activité

Les experts comme les novices structurent de la même manière leur entretien d'analyse de la demande. Au sein des différentes phases, il est cependant possible de mettre en évidence des différences dans la manière de mener ces différentes étapes.

Phase d'accueil : lors de la phase d'accueil, les trois formateurs professionnels ont présenté les objectifs poursuivis durant l'analyse de la demande. Néanmoins, pour deux des trois formateurs novices, l'objectif de faire connaissance n'est pas annoncé. En outre, un des formateurs novices présente le déroulement de l'entretien au commanditaire, alors que tous les formateurs expérimentés le font. Enfin, aucun des formateurs novices ne s'est présenté tandis que les trois formateurs professionnels l'ont fait.

Pour les formateurs experts, la phase d'accueil est une phase rôdée qui leur permet de trouver leurs repères directement et de mettre à l'aise leur interlocuteur. Comme elle est particulièrement bien intégrée, elle leur assure également de pouvoir focaliser leur attention sur d'autres éléments tels que des prises d'informations sur le non verbal du commanditaire. Par contre, cela semble évident, les apprentis formateurs ne peuvent bénéficier de cette routinisation puisqu'ils manquent de pratique (Rogalski, 2004).

Phases de compréhension de la problématique : phase d'exploration de la situation actuelle de l'organisme demandeur, phase d'analyse du changement souhaité et phase de l'intervention : outre le fait que les questions étaient posées différemment de la part des formateurs débutants et des formateurs professionnels – notamment par une plus grande facilité pour ces derniers de rebondir sur les propos de leur interlocuteur –, nous n'avons pas dégagé de différences dans la structuration liée à la compréhension de la problématique que nous avons divisée en trois phases. Les différences à noter relèvent de la maîtrise des techniques d'entretien d'une part et de la maîtrise d'un contenu potentiel de formation d'autre part.

Aussi, si l'on en reste à un niveau général des phases sans chercher à décrire les différents événements qui s'y sont passés notamment en termes de techniques d'entretien ou encore de contenus très fins – ce n'est pas notre objectif –, nous pouvons donc dire que la structuration de l'entretien liée à la compréhension de la problématique est similaire chez les débutants et chez les professionnels. Notons à ce propos que chacun des formateurs novices avaient préparé l'entretien à l'aide d'un guide leur permettant de s'assurer qu'ils aborderaient l'ensemble des thématiques à aborder. Nous ne savons cependant pas dans quelles mesures ce canevas est intégré ou non par les débutants, bien que deux d'entre eux nous ont dit devoir faire y référence durant l'entretien.

Les préoccupations liées à ces phases sont très claires : obtenir des informations en vue de comprendre la demande et rédiger une offre qui tienne la route. Mais d'autres objectifs peuvent également être visés. Un formateur expert dit par exemple que par le recueil d'informations, il permet au commanditaire de parler de quelque chose qu'il maîtrise et par conséquent, participe au fait de le mettre à l'aise et, de la sorte, favorise la relation. Un autre précise quant à lui qu'obtenir certaines informations n'a pas pour fonction directe de comprendre la demande d'intervention formulée par le commanditaire eu égard de ses objectifs mais bien de repérer chez lui des critères qui permettront d'adapter la formulation de ses propos futurs afin de le toucher au plus près. On retrouve le même genre de considération chez un autre formateur expérimenté qui précise que certains propos tenus par le commanditaire et qui relèvent des valeurs, seront transposés dans l'offre de formation ultérieure car c'est un facteur de motivation puissant. Chez les débutants comme chez les professionnels, le désir d'obtenir des informations est également lié au fait de vouloir assurer un bon déroulement à l'entretien. C'est en effet parce que les formateurs ont une base de contenu qu'ils peuvent commencer à faire des liens entre ces informations et donc anticiper les questions qu'ils peuvent poser.

Phase de proposition et de négociation d'un plan d'action : c'est au sein cette phase que les différences de pratique sont les plus notoires. Si l'on retrouve une négociation des modalités pratiques de l'intervention chez les six formateurs, le contraste se marque par contre quant à la proposition effective de l'ébauche de plan d'intervention. En effet, aucun des trois formateurs novices ne propose à proprement parler un plan d'action au commanditaire, alors que c'est le cas pour chacun des formateurs professionnels. Tout au plus, les débutants précisent quelques objectifs généraux qui seront travaillés durant cette intervention. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que ces derniers disent ne pas maîtriser suffisamment de contenus pour pouvoir proposer un plan d'action. Les propos de l'un d'entre eux à cet égard sont particulièrement éclairants : « [...] parce que si j'avais lancé le sujet, je me serais senti

bête le sujet sans pour autant avoir d'informations précises à donner [...]. C'est comme pour la proposition de formation : je lui dis que je ferai ça plus tard car je ne sais pas exactement quoi mettre ! ».

L'autre explication de cette différence est liée au fait que les formateurs professionnels semblent être davantage soucieux de mettre en place des *stratégies* face au commanditaire que les formateurs néophytes. Si l'on retrouve chez les six formateurs des attentes liées à une collaboration ultérieure éventuelle, seuls les trois formateurs professionnels semblent mettre en place des stratégies conscientes pour augmenter leur chance de décrocher le contrat. Par exemple, deux des trois formateurs experts sondent les valeurs du commanditaire pour pouvoir s'appuyer dessus par la suite, tandis que le troisième module son offre de collaboration en fonction des réactions du commanditaire. A l'inverse, un des formateurs novices avoue avoir réalisé une analyse de la demande sans tenir compte de l'enjeu commercial qu'elle comportait jusqu'au moment où le commanditaire lui a dit qu'il examinerait l'ensemble des propositions émises par les différents formateurs. Ce n'est qu'à partir de ce moment que la préoccupation de vendre son projet lui revient.

Phase d'explicitation des modalités de suivi : nos analyses ne font pas ressortir de différences notoires entre les apprentis formateurs et formateurs professionnels durant cette phase. En effet, l'ensemble des formateurs précisent les modalités pratiques du suivi (rédaction de l'offre, timing,...) au commanditaire.

Les préoccupations principales relevées durant cette phase sont pour le formateur de s'assurer qu'il y aura bien un suivi à l'entretien ou encore de discuter d'un aspect structurel qui permettra effectivement de soumettre une offre. Un des formateurs néophytes admet également avoir essayé de favoriser ses chances de collaboration avec le commanditaire en lui disant qu'il lui faudrait une semaine et demie pour rédiger car il « *y mettra son équipe sur le coup* ». Ce souci d'accroître ses probabilités de collaboration est également présent chez tous les formateurs experts.

Phase de clôture de l'entretien : à l'inverse des formateurs professionnels, nous n'avons pas constaté que les formateurs novices vérifiaient la qualité relationnelle avec le commanditaire au terme de l'entretien. Par contre, les six formateurs l'ont remercié durant cette phase. En outre, alors que tous les formateurs expérimentés ont vérifié si le commanditaire désirait ajouter une information suite au récapitulatif fait par leurs soins, aucun formateur néophyte ne l'a fait.

Les engagements dégagés durant cette phase relèvent principalement de l'évaluation et de la consolidation de la relation. Dans quatre cas sur six (trois experts et un novice), nos données montrent que la préoccupation d'évaluer leur chance de collaborer avec le commanditaire les tarade.

Enfin, deux des trois professionnels disent que la clôture est un moment particulièrement important car elle est un pont entre l'entretien qui vient de se dérouler et la suite des actions prévues. Elle peut également être considérée comme une occasion de se réajuster pour le futur.

5. Discussion

Grâce à une analyse de ce qui se joue dans le processus d'analyse de la demande nourrie par une approche empirique qui vient compléter les écrits de praticiens, généralement intégrés dans une approche psychosociologique de la formation (Faulx & Petit, 2010), les différents résultats présentés tracent des pistes de compréhension nouvelles de l'activité d'analyse de la

demande, et de ce fait, permettent de dégager également des orientations de formation pour les professionnels concernés.

En effet, si l'on part de la définition générale de la notion de demande comme un acte par lequel on fait connaître à un autre ce que l'on désire de lui et que l'on appelle cet autre à y répondre (Michelot, 2003), on voit que l'analyse de cette demande recouvre des réalités et des pratiques complexes, exigeant des préoccupations multiples.

5.1. Apports relatifs à la structuration de l'entretien

La première découverte sur le plan de la compréhension est d'avoir mis à jour la structuration de ce type d'entretien. Or, la structuration semble bien être un organisateur de l'activité. En effet, les données recueillies montrent que les formateurs professionnels suivent tous trois une structuration qui est identique. En outre, ils précisent qu'ils connaissent les thématiques qu'ils doivent aborder pour mener à bien l'analyse de la demande. Ainsi, quand bien même la chronologie, la durée consacrée à chacune de ces phases et les questions posées sont différentes, la structuration de l'analyse de la demande dégagée semble montrer qu'elle se déroule bien selon un entretien semi-structuré (Martin, 1999) dont les thématiques sont définies à l'avance.

Comme le précisent Michel et Allemand (2008), une telle structuration est indispensable pour le formateur qui doit pouvoir se situer dans le déroulement de l'entretien et anticiper la suite en fonction des événements qui ont eu lieu durant l'entretien. L'engagement à différents moments des formateurs observés est en totale cohérence avec l'hypothèse formulée par Michel et Allemand puisque les participants à notre étude nous ont dit devoir comprendre l'information, la traiter en temps réel en la situant par rapport aux autres renseignements déjà obtenus et anticiper des questions futures en vue d'obtenir, *in fine*, suffisamment d'éclaircissements pour effectuer leur offre.

En revanche, par comparaison avec la structure mise à jour par ces auteurs, nous avons pu montrer que l'entretien d'analyse de la demande constitue une catégorie particulière d'entretien, qui emprunte à des types d'entretiens similaires, mais constitue une démarche spécifique. Les différences les plus notoires sont liées au fait que l'entretien d'analyse de la demande n'est pas censé répondre directement à une demande d'aide, étant donné que l'objet précis de l'intervention peut être défini à posteriori. Dès lors, les phases liées à l'émission et à la validation des hypothèses de causes décrites par Michel et Allemand sont moins prégnantes durant l'analyse de la demande. Bien que nous avons également montré que la compréhension de la situation et la détermination d'hypothèses constituent une préoccupation bien présente chez les formateurs menant une analyse de la demande, cette orientation peut être présente dans une moindre mesure puisqu'un temps peut être consacré ultérieurement, avec l'ensemble des personnes concernées, à la construction et la mise en évidence de ces hypothèses.

D'autre part, alors que certains auteurs à l'instar de Balta, Lainé, Muller et Roy (2006) considèrent que le processus d'analyse s'effectue selon un entretien apparenté à un entretien d'aide, nos données indiquent qu'il est pertinent de se référer à la typologie de Kaepelin (1993) et de le répertorier plutôt comme étant un entretien dit de diagnostic et de régulation (Roegiers, Wouters, Gérard, 1992) dans lequel le formateur est tout autant centré sur l'action que sur le vécu relationnel. Ce constat est d'ailleurs appuyé par la mise en évidence des préoccupations des formateurs durant l'analyse de l'activité pour lesquels l'aspect relationnel est tout aussi important que l'aspect du contenu.

Ceci n'est pas sans implication sur le plan didactique. En effet, la comparaison des structurations de l'analyse de la demande entre les formateurs professionnels et les formateurs

novices renforcent l'idée déjà bien établie (Mucchielli, 1972 ; Delhez, 1994 ; Michel & Allemand, 2008) que la conduite d'un entretien s'apprend. Outre les difficultés liées à la maîtrise de techniques d'entretien et aux rapports entretenus avec son interlocuteur (Chambredon *et al.*, 1994), l'intervieweur doit également faire face à une structuration plus hésitante qui risque de lui demander beaucoup d'énergie. D'ailleurs, l'analyse des préoccupations des formateurs débutants montre que la difficulté de se positionner face à son interlocuteur peut être liée à plusieurs facteurs, certains classiques (âges respectifs de chacun, non maîtrise du contenu abordé par l'interviewé,...), mais également liés au manque d'intégration de la structuration. Les préoccupations liées à l'image véhiculée par l'intervieweur débutant peuvent en effet être étroitement liées avec le fait d'être capable d'*organiser* l'entretien. Cette capacité réside non seulement dans la maîtrise de techniques de conduite d'entretien (Delhez, 1994) mais aussi, nous l'avons montré, dans la capacité de structuration de celui-ci.

5.2. Apports relatifs aux préoccupations des formateurs durant l'analyse de la demande

Les séries dégagées ont élucidé les préoccupations suivies par les formateurs durant l'analyse de la demande. Plus particulièrement, notre étude montre la manière dont les techniques de conduite d'entretien sont utilisées pour servir leurs engagements durant l'analyse de la demande. En particulier, nous avons montré que les formateurs d'adultes sont autant sensibles au recueil d'informations qu'à la consolidation de la relation durant l'analyse de la demande. Etant donnée la fonction même de l'analyse de la demande, considérée comme un entretien de diagnostic durant lequel l'intervieweur se doit de porter son attention sur le vécu des personnes tout en même temps qu'il collecte des informations, la manière de conduire cet entretien est donc une préoccupation qui mobilise les formateurs durant l'analyse de la demande afin de favoriser simultanément le recueil d'informations et la consolidation de la relation. Ainsi par exemple, la manière de poser certaines questions est un acte qui est réfléchi et pensé de telle sorte qu'il puisse concourir simultanément à chacun de ces deux objectifs.

En outre, le contexte particulier qu'est celui de l'entretien d'analyse de la demande pousse également le formateur d'adultes à adopter des stratégies marketing. Ce n'est pas sans rappeler que Roegiers, Wouters & Gérard (1992) caractérisent l'analyse de la demande comme portant à la fois sur un diagnostic et sur une négociation. Dans un tel contexte, l'établissement de la relation ne sert pas uniquement à favoriser le bon déroulement de l'entretien mais également à augmenter les chances de collaboration ultérieure avec le commanditaire. Nos résultats tendent d'ailleurs à montrer que ce serait la conscience de cette part de négociation mutuelle et de stratégies de légitimation qui fonderait, en partie du moins, l'expertise.

Nos données confirment également les constats dressés par Chambredon *et al.* (1994) qui remarquaient que les difficultés des intervieweurs novices résidaient en partie dans leur embarras à se situer par rapport à leur interlocuteur. Cela se traduit chez nous par des préoccupations de survie pour les formateurs néophytes. Mais notre recherche va plus loin puisqu'elle montre que les difficultés de l'intervieweur novice résident également dans d'autres variables, en particulier la maîtrise de la structuration de l'entretien. Ces deux constats sont à rapprocher de la préoccupation liée au bon déroulement de l'entretien, préoccupation dont la concrétisation peut être plus délicate chez les intervieweurs débutants en raison d'une connaissance en actions (Schön, 1993) moins développée que chez les professionnels.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'on retrouve chez l'enseignant novice tout comme chez le formateur d'adultes néophyte des préoccupations de survie (Fuller, 1969), préoccupations qui sont nettement moins présentes chez les formateurs expérimentés. Cela

traduit bien l'idée que l'acteur apprend en agissant (Pastré, 1999 ; Schön, op.cit. ; Theureau, 2000a) et que les préoccupations de celui-ci évoluent en fonction d'une maîtrise plus ou moins grande de différentes techniques et aptitudes, qu'elles qu'en soient leurs objectifs. On passe alors dans ces métiers où la relation avec autrui est primordiale d'une centration à soi à une centration sur l'autre.

5.3. Piste de formation : une proposition d'outil didactique.

Les implications didactiques de cette recherche peuvent être nombreuses. Ceci ne constitue pas l'objet du présent article, toutefois, un outil didactique est présenté à titre d'exemple. Ainsi, à partir de l'analyse croisée de l'activité et des préoccupations de acteurs, on peut construire une grille didactique qui permettrait aux formateurs de situer leur pratique parmi un ensemble de préoccupations et de phases de l'entretien. Une telle grille peut aussi servir de base à l'observation de simulations ou de jeux de rôles afin de faciliter la pratique réflexive. Elle aiderait ainsi les personnes en formation, qu'il s'agisse d'apprentissage de base sur l'analyse de la demande ou de développement des pratiques en formation continuée, à décoder plus finement leur activité et identifier des sources potentielles de développement, notamment dans une capacité à réaliser les différentes phases en tenant compte des différentes préoccupations.

	PREOCCUPATIONS								
	Information			Projet	Relation		Entretien	Stratégies	
PHASES	sur l'organi- sme	sur le projet de chgt	sur l'intervent° attendue	Suites à donner	Construct°	Evaluat°	Conduite d'entretien	de séduct°	de survie
Accueil									
Situation actuelle									
Chgt souhaité									
Intervent°									
Plan d'action									
Suivi									
Cloture									

5.3. Limites de l'étude

Cette étude, en plaçant six formateurs dans une situation quasi-experimentale, génère des limites qui doivent être prise en compte pour mesurer la portée des résultats.

Tout d'abord, la sélection des sujets à la recherche. En effet, en se basant sur une liste d'étudiants et de formateurs apparentés d'une manière ou d'une autre à notre université, il est probable que la représentativité de l'échantillon ne soit pas complète. On pourrait également mentionner comme limite le caractère réduit de l'échantillon. Cet inconvénient est toutefois compensé dans une large mesure par le caractère approfondi des analyses qui nous a fourni un corpus abondant, portant tant sur les acteurs, par auto-confrontation, que sur l'activité elle-même.

Par ailleurs, si nous pensons avoir fait le bon choix quant à l'utilisation d'une simulation étant donné nos objectifs d'une part et le souci d'un respect éthique et déontologique d'autre part, celle-ci peut néanmoins faire les frais de quelques inconvénients. Le plus flagrant est bien entendu celui de créer un contexte fictif et, par conséquent, de ne pas offrir toutes les

possibilités qu'une situation réelle présente. Cependant, cette simulation nous aura permis de maîtriser certaines variables, rendant ainsi le traitement des données plus aisé.

Enfin, le choix des séquences s'est opéré en vue d'atteindre nos objectifs de recherche. Néanmoins, cela implique également de renoncer à mettre en évidence d'autres préoccupations éventuelles. Nous pourrions donc reprendre à notre compte la critique formulée à l'égard du courant du processus-produit qui analysait l'activité enseignante et en tirait des conclusions abusives (Doyle, 1978).

6. Conclusions

Notre recherche poursuivait deux grands objectifs : (1) la description d'une structuration propre à un entretien d'analyse de la demande et (2) la mise en évidence des préoccupations des formateurs alors qu'ils mènent une analyse de la demande, en s'appuyant sur une comparaison experts / novices. L'approche du cours d'action, articulée autour de l'utilisation de l'autoconfrontation (Theureau, 2000b), a été choisie pour répondre à ces objectifs de recherche puisqu'elle permet de rendre compte de l'activité d'un acteur, en interactions constantes avec son environnement, en lui permettant de commenter lui-même l'expérience telle qu'il l'a vécue (Theureau, 2004).

En s'intéressant à une étape d'ingénierie peu investiguée, alors que très répandue sur le plan des pratiques, notre dispositif quasi expérimental a permis de mettre en lumière une structuration particulière de l'entretien d'analyse de la demande, divisée selon sept grandes phases. Nous avons ainsi montré que l'analyse de la demande se fonde dans une structuration qui lui est propre. Nos données mettent en exergue que la maîtrise de cette structuration est une variable qui fonde l'expertise d'un intervieweur, à l'instar des résultats obtenus par Michel et Allemand (2008), ce qui peut constituer une piste didactique.

En outre, on voit que les préoccupations des formateurs sont intimement liées à cette structuration. En effet, selon les différentes phases observées, on constate que les préoccupations varient. Les séries issues du cours d'action (Theureau, 2004) des acteurs et reconstituées *a posteriori* ont également permis de définir huit grands domaines d'engagements. L'analyse de chacune de ces séries a montré comment le référentiel déterminait fortement les actions du formateur : choix de l'objet des questions, réflexion quant à la manière de les formuler, prise en compte d'indices spécifiques pour évaluer la relation, ... Enfin, il apparaît que les préoccupations sont interdépendantes les unes des autres. Chacune d'elles peut effet apparaître des fois comme un objectif à atteindre en soi et, d'autres fois, se présenter comme étant un moyen de répondre à d'autres préoccupations. Aussi, il importe que ces dernières trouvent un écho durant l'entretien d'analyse de la demande.

La comparaison entre les formateurs novices et les formateurs experts a quant à elle mis en exergue que les stratégies de légitimation sont surtout l'apanage des formateurs professionnels, alors que les préoccupations de survie sont plus souvent rencontrées chez les formateurs néophytes. Elle permet également de déceler deux sources potentielles de l'expertise dans la conduite d'un entretien d'analyse de la demande : la maîtrise de la structuration de ce dernier et les préoccupations liées aux stratégies de légitimation.

Cette recherche a ainsi permis de mieux comprendre l'acte d'analyse de la demande, d'en montrer les spécificités, d'identifier où se nichait l'expertise en la matière et de dégager ainsi des pistes de formation pour les professionnels de la formation. Elle a ainsi montré tout l'intérêt qu'il y aurait à prolonger des travaux sur ce moment complexe et crucial de l'ingénierie qu'est l'analyse de la demande.

7. Bibliographie

- Balta, F., Lainé, C., Muller, J.-L. & Roy, E. (2006). *Le manager orienté solutions*. Paris : Editions ESF.
- Barbier, J.-M. & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Robert Jauze.
- Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversité et cohérences - outils d'approches. diveristé. In In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 223-250). Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), 17-60.
- Chamberedon, H., Pavis, M., Surdez, L. & Willemes, F. (1994). S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. In *Genèse*, 16 (1), 114-132.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires françaises.
- Delhez, R. (1994). L'entretien non directif de recherche. Bien faire pour laisser dire : quelques repères pour qui s'exerce à mener un entretien de recherche ou d'enquête. In *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 21, 43-69
- Dennery, M. (2008). *Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges*. Paris : ESF
- De Visscher, P. (2004). Les trames expérimentées en dynamique des groupes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, 69-70.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses universitaires françaises.
- Falzon, P., & Teiger, C. (2004). *Ergonomie et formation*. In P. Carré, P., & Caspar, P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 145-162.
- Faulx, D. & Petit, L. (2010). La formation en organisations : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations industrielles - Industrial Relations*, 65 (3).
- Faulx, D. (2010). Un modèle de compétence pour les formateurs en organisations. *Psychologie du travail et des Organisations*.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Kaepelin, P. (1993). *L'écoute. Mieux écouter pour mieux communiquer*. Paris : Editions ESF.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université.
- Leblanc, S. & Roublot, (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi ». Analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs*, 5, 29-52.
- Maignant, A. (2006). *Manager la formation* (7^{ème} éd.). Paris : éditions Liaisons.
- Maisonneuve, J. (2005). *Psychosociologie et formation, trente ans de formation relationnelle en groupe*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, J.-C. (1999). *Le guide de la communication*. Paris : Marabout.
- Martin, J.-P., & Savary, E. (1998). *Intervenir en formation. 12 clés pour préparer, animer, évaluer*. Lyon : Chronique sociale.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In Falzon, P. & Cerf, M. (eds), *Travailler dans les services*. Paris : Presses universitaires françaises.
- Michel, G., & Allemand, M. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et apprentissages*, 2, 111-130.
- Michelot, C. (2003). Demande. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie* (pp. 324-328). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Mucchielli, R. (1972). *L'entretien d'aide en relation de face à face*. Paris : Editions ESF.
- Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de la formation*. Paris : Eyrolles.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*, 165, 29-46.

- Peirce, C.S. (1992). A guess at the riddle. In Houser, N. & Kloesel, C. (eds.), *The essential Peirce* (vol. 1, 244-279). Indiana: Indiana university press.
- Poirier, G., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie, théorie et pratique* (4ème éd.). Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Roegiers, X., Wouters, P. & Gérard, F. (1992). Du concept de l'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, Formation et technologies*, 2-3 (1), 32-42.
- Rouve, M.-E. & Ria, L. (2008, december). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1. Retrived March 16, 2009 from <http://tfe.revues.org/index565.html>
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65, 159-190.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. L'analyse de la singularité de l'action* (171-211). Paris : Presses universitaires françaises.
- Theureau, J. (2002). *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*. Retrived December 12, 2008 from <http://www.coursdaction.net/02-Communications/2002-JT-C88.pdf>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Verdier, E. (2009). Systèmes productifs et formation : quelles interactions ? In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 125-154). Paris : P.U.F.