Chapitre X

DISCOURS ET PRATIQUES IDEOLOGIQUES RELATIFS AUX "BESOINS"

Parmi les textes patronaux, syndicaux ou autres, qui constituent le discours de la formation des adultes, nombreux sont ceux où le mot besoin(s) est occurrent. Ce serait une raison déjà suffisante pour s'y attarder mais il en est une autre plus impérative qui a pu être pressentie à la lecture des analyses précédentes et qui tient à l'importance fonctionnelle que ces propos sur les besoins ont dans le discours de la formation des adultes (1).

Une analyse lexicale élémentaire aboutit à quelques observations et distinctions empiriques. Tout d'abord, si ce terme figure dans des expressions de la langue courante ("éprouver le besoin...", "avoir besoin ...", "satisfaction des besoins...", etc.), il se rencontre également dans des formules qui, sans appartenir exclusivement à ce qui passerait pour le lexique de la formation des adultes, apparaissent fréquemment dans les archives retenues : "croissance des besoins", "émergence des besoins", "adaptation aux besoins" et surtout "analyse des besoins" ou quelque autre combinaison équivalente. Dans ces cas le mot est au pluriel, par contre il est au singulier quand il est question du "besoin de formation" (de se former, de se perfectionner, etc.). Toujours à ce même niveau d'analyse, plusieurs types d'occurrence peuvent être distingués selon les sujets et les objets qui spécifient la notion : besoin de qui, besoin de quoi ? Ainsi est-il question, par exemple, des besoins de l'économie, des besoins des entreprises en personnel qualifié, des besoins individuels, etc.. Enfin il

---

(1) Cf. Ph. Fritsch, "Le sens d'une pratique, introduction à une critique de l'analyse des besoins", Education permanente, n° 1, mars 1969, p. 53 - 62.

est à noter qu'il est possible de constituer une classe d'équivalences dont le mot besoin(s) serait le paradigme, sans que les termes de cette série soient à considérer comme des synonymes : attentes, demandes, aspirations, exigences, nécessités, impératifs, sont quelques éléments de cet ensemble d'équivalents (2).

Ces quelques remarques pourraient être poursuivies et développées. Elles le seront d'ailleurs dans la mesure de leur utilité pour l'analyse mais auparavant il convient d'en tirer déjà quelques propositions.

En premier lieu, il semble possible d'isoler provisoirement les énoncés où le mot besoin(s) est présent. Mais cette opération effectuée à partir du seul examen de la chaîne signifiante n'est-elle pas mal fondée en ce qu'elle semble impliquer que le rapport du signifiant au signifié soit bi-univoque ? Il n'en est pourtant rien et l'isolement de ces énoncés ne constitue que la première phase d'un procès d'analyse. Ce qui est ainsi obtenu comporte aussi bien des locutions toutes faites ("si besoin est", "point n'est besoin", "autant que de besoin", etc.) que les formules déjà signalées et bien d'autres encore. Une fois éliminées ces expressions usuelles, les énoncés restant offrent encore des particularités morphologiques si diverses qu'il paraît difficile de les classer. Pourtant, entre les tournures "auxquelles - comme disait Ferdinand de Saussure - l'usage interdit de rien changer" et les combinaisons individuelles de la parole, se situent des syntagmes non encore classables parmi les premières mais qui, déjà, sont faits de langue plutôt que de parole. De cet ordre sont les groupes de mots, déjà cités, qui appartiennent le plus souvent au vocabulaire de la psychologie vulgaire et expriment des processus ou états individuels qualitativement appréciés mais dont certains ont une connotation quantitative et impliquent la possiblité de mesure - ainsi en va-t-il de la "croissance des besoins" par exemple.

Il en résulte une deuxième proposition qui revient à admettre la possiblité d'autonomiser dans l'ensemble des énoncés où le mot besoin(s) est occurrent un sous-ensemble, encore hétérogène certes mais qui serait caractérisé par la référence à une réalité présumée connaissable qualitativement ou quantitativement. En somme ces énoncés présupposent l'existence,

(2) Cf. Z.S. Harris, "Analyse du discours", Langages, n° 13 (Language, vol. 28, 1952, p. 1 - 30).

dans le réel, des besoins dont ils parlent. Ce que vaut cette présupposition et la fonction qu'elle remplit sont des questions essentielles pour la compréhension du caractère idéologique du discours sur la formation des adultes et le problème du statut conceptuel ou notionnel du terme besoin(s) sera posé dans cette perspective. Dans l'immédiat, il suffit de repérer un espace discursif où les besoins sont objets de discours. Mais s'il est vrai que ce mot est le paradigme d'une classe d'équivalence, il convient de s'interroger sur les relations qu'il entretient avec les autres termes de cette classe et de chercher à établir la loi de dispersion de ces diverses dénominations, les unes s'excluant quand les autres s'appellent ou se relayent.

Or - et c'est la troisième proposition - il semble que ces énoncés se développent sur plusieurs plans, et qu'il y ait autant de surfaces d'apparition du terme ainsi diversement contextualisé : ici sont exposés, par exemple, les motifs de développement de la formation des adultes, là des normes sont formulées, ailleurs c'est le récit d'une "action de formation". Par suite, une typologie pourrait y trouver ses critères. Si, par hypothèse, il est posé qu'à chacun de ces niveaux correspond un certain "ordre du discours", on peut s'attendre à relever des liaisons systématiques entre tel type d'énoncés ayant le(s) besoin(s) pour objet(s) et tel contexte, donc tels énoncés qui le constituent. Cependant, sont à envisager également les rapports entre ces différents niveaux, donc entre les énoncés émergents à des moments distincts du discours.

Si nombre de syntagmes retenus dénotent quelques phénomènes généraux ("croissance des besoins", "émergence des besoins", "adaptation aux besoins", etc.), il en est qui paraissent employés pour désigner un ensemble de pratiques ou qui, dans les contextes étudiés, renvoient particulièrement à certaines pratiques - effectives ou non, peu importe pour l'instant - ou certains actes de formation. C'est le cas de l'expression "analyse des besoins" ou de celles qui semblent avoir avec celle-ci des liens certains de parenté. Ainsi - quatrième proposition - il convient de distinguer ces énoncés relatifs aux "besoins" selon leur horizon : tantôt celui des représentations de la société et du monde, tantôt celui du discours sur la pratique. Cependant l'examen de ces différences d'horizon se complique du fait qu'il met à jour des distinctions, sécantes aux précédentes, correspondant aux clivages entre les positivités de référence : économie, gestion, psychologie, psychosociologie, etc.

Ces énoncés nomment des agents et contre-agents, des attributs et spécificités, des instances et des instruments, qui peuvent être conçus comme autant d'éléments discursifs gravitant autour du noyau central constitué par le terme besoin(s). Ceci invite - cinquième proposition - d'une part à relever les sujets et objets que ces énoncés rendent connexes, d'autre part à rechercher les implications ou les exclusions, bref le système de relations entre les unités de ces constellations.

Cependant l'objectif visé n'est pas lexico-sémantique et ce qui est attendu au terme de cette analyse, c'est la connaissance de ce qui fait du discours sur la formation des adultes une production idéologique et, particulièrement, la connaissance des fonctions qu'y remplissent les énoncés relatifs aux "besoins". Aussi s'attachera-t-on à dégager les vues et bévues que détermine la problématique fondée sur la notion de besoin et à démonter les mécanismes d'occultation qu'elle met en place.

1 - L'analyse des besoins : un fait de langue.

Dans les textes parlant de (ou au nom de) la formation des adultes, il existe des énoncés où le terme besoin(s) est inclus dans l'expression "analyse des besoins". Il est à noter que les énoncés de ce type apparaissent fréquemment dans les archives analysées, mais aussi, qu'ils sont parfois réduits à l'expression elle-même, soit en position de titre d'un paragraphe, soit comme élément d'une énumération (3).

C'est dire, d'une part, que "l'analyse des besoins" est d'abord une trace discursive, d'autre part, qu'elle est objet de discours. Ces deux affirmations paraissent sans doute anodines, elles ont pourtant une valeur polémique (4). En effet, nombre d'auteurs ou de rédacteurs s'expriment comme s'il s'agissait d'une réalité objective, extérieure au discours, dont on

---

(3) Les exemples ne manquent pas, surtout dans les textes qui s'apparentent à la note de service. Ainsi, par exemple, la note 4 sur la formation des formateurs de formateurs des E.N.N.A. diffusé par l'INFA, le 21 mai 1971.
(4) Ce terme est ici employé au sens où Bachelard parlait de "l'action polémique incessante de la raison".

peut en quelque sorte faire le tour. Dire que "l'analyse des besoins" est objet de discours ne signifie pas seulement qu'elle est ce dont on parle mais surtout que cet objet naît du discours : ce sont les énoncés où se rencontre cette expression, qui forment et délimitent un objet ainsi désigné; qui, enfin, d'énonciation en énonciation, cristallisent des différences ou au contraire les broyent. Certes, il serait vain de tenter une sorte de recherche des origines pour saisir l'événement de la transmutation d'un fait de parole en un fait de langue. Mais on ne saurait tirer argument de cette impossibilité empirique pour nier que le procès discursif produise des découpages dans le réel et, puisque la langue est institution sociale, structure socialement le rapport imaginaire au réel. Dans le cas présent, tout se passe comme si certains énoncés différenciaient dans le continuum des pratiques une zone particulière aux contours plus ou moins précis. Il en résulte que décrire l'analyse des besoins comme méthode ou ensemble de techniques revient à oublier cette naissance discursive et à renforcer l'illusion qu'il s'agit d'un objet déjà présent hors discours. Ce mode de description, non seulement apporte une garantie de positivité à "l'analyse des besoins", en la posant comme objet empirique et en prétendant produire son reflet, mais encore contribue à le légitimer et à le reproduire comme légitime, en lui conférant le statut de processus opératoire, scientifique ou du moins susceptible de le devenir (5). Quelles que soient les intentions des auteurs - fussent-elles critique - cette approche descriptive rejoint dans ses effets l'entreprise des producteurs de "méthodes d'analyse des besoins", dont on peut craindre qu'elle aboutisse à faire prendre celles-ci pour scientifiques, à l'instar des procédures tayloriennes d'organisation du travail. "On a eu tort, déclarait Georges Friedmann, de nommer science ce qui n'est qu'un système perfectionné de moyens pour augmenter le rendement immédiat de l'outillage et de la main-d'oeuvre" (6).

---

(5) En dépit des critiques pertinentes qu'il formulait et quoiqu'il tendait à substituer "l'analyse de la demande" à celle des besoins, Alain Meignant n' a pu éviter cet effet, en présentant "quelques réflexions méthodologiques" au sujet des "méthodes d'analyse des besoins en formation". En reconnaissant des distinctions objectives dans ce qui n'est jamais que le produit de dichotomies traditionnelles (ainsi de la distinction entre l'analyse externe et l'analyse interne), cette présentation méthodologique encourait le risque de renforcer l'illusion de réalité et de méconnaître l'ordre auquel elle se soumettait. Cf. A. Meignant, L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles, Université de Nancy, 1971.

(6) G. Friedmann, Problèmes humains du machinisme industriel, Paris, Callimard, 1955, p. 57.

2 - L'analyse des besoins : un assemblage idéologique de pratiques.

Il ne suffit pas de définir "l'analyse des besoins" comme fait de langue, il s'agit d'analyser le procès d'autonomisation de cette production langagière.

Il semble que celui-ci consiste dans le prélèvement et la réorganisation d'éléments de la pratique, déjà discursivement distingués. Sont ainsi détachées des lieux et temps où elles se déploient des conduites telles que : s'informer auprès du directeur d'une entreprise de ce qui lui paraît bon d'inculquer aux salariés sur ce qu'ils attendent du stage où ils ont été admis, déterminer l'effectif professionnel nécessaire à moyen terme dans chaque spécialité, s'entretenir individuellement avec un "client" en espérant qu'il découvre "ses motivations", diffuser un questionnaire auprès d'un échantillon représentatif d'une population localisée pour connaître ses souhaits de formation, etc. Bref, autant de séquences opératoires, diverses et plus ou moins formalisées, qui appartiennent à l'ensemble des pratiques observables auprès des formateurs d'adultes et, pour certains, auprès également de quelques catégories de travailleurs sociaux, d'autres ou parfois les mêmes ayant à voir avec l'activité de technico-commerciaux spécialisés dans le marketing ou encore avec la gestion du personnel. C'est donc au moins une collection de pratiques que regroupe l'expression "analyse des besoins". Toutefois, ce regroupement suppose une extraction et celle-ci porte sur des séries repérées-nommées d'occupations ou d'actes relevant du procès de travail, encore que ce travail ne soit pas directement productif. La référence au procès de production est ici à concevoir doublement. En un premier sens il s'agit de "tâches" imparties à telle ou telle catégorie d'agents occupant une certaine position dans le système de places, déterminé par l'actuelle division du travail. En un second sens, ces"travaux" ont pour catéristique de s'appliquer au procès de production lui-même, d'une façon particulière en contribuant à la reproduction de la force de travail. Cette seconde affirmation appelle des explications qui seront fournies ultérieurement, mais la première sera d'abord retenue afin d'examiner plus en détail le processus de prélévement et de combinaison ainsi que l'effet de

connaissance idéologique produit par cette réorganisation, Marcel Lesne, parlant d'une méthode "mise au point par deux psychosociologues industriels du C.U.C.E.S.", notait : "Cette méthode retient l'étude de poste comme moyen de détermination du contenu des programmes nécessaires à la formation; mais cette étude de poste diffère évidemment de celles qui sont fréquemment employées pour la simplification du travail, la sélection, la notation ou la qualification et la rémunération, puisque le but poursuivi est différent"(7). Les auteurs de "la méthode" ont d'ailleurs tenu eux-mêmes à montrer que les méthodes d'analyse de poste ne correspondaient pas à leur objet, "l'analyse des besoins en formation" (8). L'insistance sur la distinction de l'objectif et des moyens pour l'atteindre, ne peut empêcher de percevoir qu'il y a dans ce cas comme dans d'autres, emprunt de "concepts opératoires techniques, ayant leur fonction première dans le procès de travail" (9). Le produit technique fini est ici un ensemble de "tableau de correspondance", "grille d'évaluation" comportant seize rubriques, enfin "profit comparatif des exigences". Il constitue l'équivalent métrique d'un discours sur le poste, la "compétence optimum" qu'il requiert et, par suite, "les besoins en formation" des tenants du (ou des candidats au) poste. De même que les tables astronomiques et cartes du ciel permettaient aux navigateurs de définir leur position et d'orienter leur course, de même les échelles d'évaluation et représentations graphiques ont ici pour fonction d'éclairer la démarche pédagogique (10). Cependant, ce n'est pas à l'astronomie que les analystes des besoins empruntent leurs instruments et notions. Sans doute, dans la mesure où "la méthode" repose essentiellement sur l'entretien centré (d'autres préféreront l'entretien non directif, le questionnaire, les tests projectifs, etc.) estimera-t-on que ces outils sont tirés des "sciences sociales" ou des "sciences humaines". Mais, outre que l'observation directe et l'étude de documents ne sont pas exclus - ce qui peut entre autre renvoyer au chronométrage et à l'étude des mouvements - la notion même d'étude poste rappelle singulièrement l'organisation scientifique du travail. En définitive la "méthode" revient à

(7) M. Lesne, note au sujet des enquêtes sur les besoins en formation, Sociologie du travail, 4/63, p. 424.
(8) G. Denis et A. Bercovitz, Dossier Analyse des besoins en formation, Nancy, CUCES, 1962-1963, ronéo, doc. non publié.
(9) Th. Herbert, "Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale", Cahiers pour l'analyse, n° 1 et 2,1966, p. 150.
(10) M. Lesne et Ch. de Montlibert ont insisté sur le fait que les pédagogues, quelle que soit la finesse de l'analyse, demeurent confontés à un problème de finalité (Essai d'analyse sociologique des situations de travail, Epistémologie sociologique, n° 8, 1969, 33-57). Cf. A. Meignant, op. cit. p. 51.

une combinaison, d'une part, de notions et techniques de mesure en usage dans les diverses opérations de contrôle du procès de travail, d'autre part, de "techniques d'enquête" référées aux sciences sociales et subordonnées ici à un objectif d'organisation des rapports de production. De quoi s'agit-il en effet, sinon de rechercher les qualités nécessaires à l'un des éléments, la force de travail, pour qu'il s'applique le mieux possible aux autres éléments avec lesquels il entre en rapport dans le procès de production. A cet égard, "la méthode d'analyse des besoins" selon Denis et Bercovitz, plus qu'aucune autre peut-être, se révèle exemplaire car elle met en lumière ce que d'autres voilent :

> "de simples considérations économiques quant aux moyens de sélection ou de formation à mettre en oeuvre, justifient un effort de définition aussi précis et objectif que possible des exigences d'un poste de travail. Ces études de poste permettent de faire apparaître économiquement cette compétence optimum. C'est précisément l'acquisition de cette compétence qui doit servir d'objectif aux sessions de formation". (11)

Outre l'avantage économique escompté ou vanté (la diminution du coût de la formation de la force de travail), ce texte désigne sans équivoque le but assigné à la formation et, dans la mesure où le contexte présente l'étude de poste comme l'instrument de la méthode, il situe "l'analyse des besoins" parmi les procédés propres à assurer une meilleure adaptation de la main-d'oeuvre aux moyens de production :

> "Etant donné le rythme de l'expansion industrielle, l'écart risque d'être de plus en plus grand : le diplôme ou l'expérience exigés peuvent se situer trop haut, trop bas, ou partiellement à côté du besoin réel." (12)

Si la démarche est différente de celle qui caractérisait le taylorisme, l'objectif général est cependant identique à celui de Taylor et les objectifs intermédiaires ne sont pas sans parenté fonctionnelle puisque dans les deux cas c'est "l'adaptation active à un poste défini par la structure d'ensemble" qui est visée (13). Mieux, il ne s'agit plus seulement d'inventer des procédés de simplification et de codification du travail, qui écartent le métier et l'apprentissage sur le tas, donc diminuent l'autonomie des travailleurs, mais de codifier les "besoins en formation" des salariés, c'est-à-dire d'assujettir davantage ceux-ci au procès de production. Or,

---

(11) G. Denis et A. Bercovitz, doc. cité.
(12) Ibid.
(13) P. Rolle, Introduction à la sociologie du travail, Larousse, 1971, p. 39.

c'est précisément ce que ne dit pas le discours sur l'analyse des besoins, même lorsque, comme c'est le cas dans l'exemple choisi, il reconnaît l'étroite dépendance de la formation des adultes aux "exigences" du système de production.

L'effet de connaissances produit par l'analyse des besoins est idéologique en ce sens que le "réel" nommé et prétendument obtenu, "les besoins en formation", n'est jamais qu'un "réel" simulé-dissimulant le "réel". La dissimulation est d'ailleurs d'autant plus efficace que la simulation est mieux réussie ce qui ne signifie pas qu'elle s'approche davantage du "réel" mais qu'elle fonctionne mieux, c'est-à-dire qu'elle provoque des réponses du "réel" aux questions posées par elle sous la dépendance d'une demande ou d'une commande sociale. Marcel Lesne et Christian de Montlibert, dans les publications successives qu'ils ont consacrées à l'analyse sociologique des situations de travail, ont affirmé leur souci de rompre avec la problématique que leur imposait une commande posée à la fois en termes de détermination des "connaissances réellement nécessaires pour effectuer un travail donné, suivre l'évolution de ce travail, en changer éventuellement" et en termes d'étude des "besoins des hommes face à leurs tâches" (14). Sans entreprendre ici une discussion pour savoir dans quelle mesure et à quelles conditions a pu être consommée cette rupture, il importe de retenir le témoignage. Dans la mesure où c'est à une demande semblable que répondent "les psychosociologues industriels" déjà cités et bien d'autres formateurs ou "intervenants" dans les entreprises, il est clair que le "réel" soumis à la question, leurs questions, ne peut que rendre les répons attendus, "ad majorem dei gloriam" (la productivité tenant lieu de dieu). Il y est d'autant plus contraint qu'il est, pour ainsi dire, précontraint : le "réel" interrogé est celui que la pratique technique d'interrogation se donne, c'est "un réel" techniquement manipulable. Ainsi en va-t-il de la relation que présuppose la demande, entre les variations de la variable "tâches" et celles des variables "connaissances nécessaires", "besoins en formation". Dès que le problème est posé en ces termes - ce qui constitue, comme dit Thomas Herbert, une certaine "réalisation du réel (...) sous la forme d'une transformation idéologique du réel" (15) - une ou plutôt des solutions

(14) M. Lesne et Ch. de Montlibert, Formation et Analyse sociologique du travail, C.E.R.E.Q., la doc. franç., 1972, vol. 2, p. 8. Cf. ibid., p. 19-27.
(15) Th. Herbert, article cité, p. 150.

techniques peuvent être élaborées et ce sont les "méthodes d'analyse des besoins en formation". C'est une autre question que celle de connaître le sort que les formateurs et intervenants font subir à ces "modèles", innovant ici, rognant là, amalgamant le plus souvent - à la manière du bricoleur cherchant dans sa collection de choses hétéroclites, amassées parce que ça peut toujours servir - des éléments issus de séquences opératoires différentes (16). Mais indépendamment de ce qu'elles deviennent dans la pratique, ces "méthodes" remplissent une fonction idéologique de mise en ordre (et de rappel à l'ordre) de l'humain dont les "besoins en formation" sont étiquetés, mesurés et codés. Le sens de ces pratiques se révèle avec netteté à la lecture d'ouvrages tels que par exemple, Le plan de formation dans l'entreprise (17). Paradoxalement l'expression "analyse des besoins" ne figure pas dans ce livre et ce fait méritera qu'on s'y arrête. L'étude des besoins telle qu'elle y est décrite, ne diffère guère, en son principe, et dans nombre des opérations qu'elle met en oeuvre, de ce qui dans les entreprises s'appelle "gestion des stocks" : enregistrement des entrées et sorties, appréciation des mouvements à réaliser compte-tenu des prévisions de la production, du marché, etc. L'ensemble constitue un instrument de réification : que les "besoins" soient définis comme étant ceux de l'organisation industrielle ou ceux des membres de "la collectivité humaine de l'entreprise", les procédés d'évaluation les réduisent à l'état de choses quantifiables et ont pour résultat de rendre envisageable la gestion rationnelle de ce qui passait pour y échapper par nature. Ailleurs, dans d'autres textes, chez d'autres auteurs, l'analyse des besoins est présentée comme un moyen d'adaptation de la formation aux aspirations et projets des individus. Ici la manoeuvre se développe en rase campagne. S'il est fait mention des motivations individuelles, s'il est même écrit qu'il faut les prendre en compte, c'est effectivement pour qu'elles soient traduites en "besoins". Ceux-ci sont retenus dans la mesure où ils sont conciliables avec l'intérêt de l'entreprise, c'est-à-dire dans la mesure où ils permettent à l'entreprise de "maintenir sa capacité d'innovation à un degré satisfaisant, d'optimiser son organisation, (...) d'améliorer sa performance, sa productivité et ainsi concourir à donner sa pleine efficacité au progrès" (18). Ces méthodes issues en partie des procédés

(16) Sur ce thème cf. Ph. Fritsch, L'éducation des adultes, Mouton, 1971, p.110.
(17) Centor, Le plan de formation dans l'entreprise, Chotard et associés éditeurs, Paris, 1972.
(18) Ibid., p. 19-20.

de contrôle et de régulation de la production, en partie des pratiques d'enquêtes destinées à l'information des pouvoirs publics ou privés, constituent un discours qui nomme et désigne des "besoins" qu'il prétend reconnaître dans le réel d'autant plus aisément d'ailleurs qu'il les y a placés. On ne s'étonnera guère que "l'analyse des besoins" fasse sortir, par exemple, celui d'acquérir la capacité d'adaptation au changement - on pourrait dire que le lapin était déjà dans le chapeau, car le même discours énonce que le monde va courant et changeant de plus en plus vite, que le rythme des innovations et donc celui de l'obsolescence des connaissances s'accélère et ainsi de suite.

3 - L'analyse des besoins : sa garantie spéculative.

C'est en effet toute une phraséologie qui soutient et légitime les pratiques diverses, ainsi dénommées "analyse des besoins", celles-ci alimentant celle-là en retour et lui apportant une certaine garantie empirique.

Les propos ou écrits sur "l'analyse des besoins en formation" (AB) sont généralement reliés à d'autres énoncés dont certains parlent aussi de besoins (19). On se souvient de l'hypothèse selon laquelle les énoncés relatifs aux "besoins" apparaissaient à plusieurs niveaux du discours, se développaient sur chacun de ces plans selon une logique propre mais se rattachaient les uns aux autres. En ce qui concerne "l'analyse des besoins", on vient d'étudier son déploiement dans l'espace d'un discours technico-idéologique de forme empirique. Il s'agit d'examiner à présent ses rapports avec les systèmes d'énoncés (B) s'étendant sur d'autres surfaces ou à d'autres moments du discours. Par là-même c'est tout l'ensemble thématique définissant le "besoin" comme objet de discours qui sera analysé.

Les énoncés (AB) apparaissent souvent dans un contexte à tournure normative qui pose comme norme non seulement "l'analyse des besoins" mais aussi "l'adaptation aux besoins". La forme caractéristique de ces énoncés

(19) Pour simplifier l'écriture, les énoncés où le mot "besoin(s) est occurrent seront notés : énoncés (B); quant à ceux où l'expression "analyse des besoins" est occurrente, ils seront notés : énoncés (AB).

est réalisée dans les deux exemples suivants :

> "Il faut (...) sonder les besoins réels"
>
> "La formation devrait répondre à des besoins ressentis par les personnes interessées" (20).

L'expression de ces normes figure fréquemment dans un contexte parfois interrogatif, le plus souvent affirmatif, en tout cas critique à l'égard de l'Université, de l'Ecole ou du système éducatif. On a vu que ce thème occupe une place stratégiquement importante dans les discours justifiant "la formation des adultes" ou "l'éducation permanente" ou tout autre objet équivalent. Ainsi Paul Lengrand estime-t-il dans un chapitre intitulé "Pourquoi une éducation permanente ?" que la question suivante doit nécessairement être posée : "L'éducation de type et structures traditionnels correspond-elle aux besoins de la société moderne (...) ?" (21). Les recommandations ou exhortations quant aux attitudes, pratiques ou recherches pédagogiques prenant en considération les "besoins" sont inséparables d'une interrogation critique qui constitue un des thèmes dominants des propos et écrits contemporains sur l'éducation. Si les contempteurs de l'Ecole divergent sur la nature des besoins que celle-ci devrait satisfaire, la plupart semblent s'accorder pour dire qu'elle n'est plus adaptée, dans ses structures, son fonctionnement et ses méthodes, aux "besoins" actuels, qu'ils soient personnels, sociaux ou économiques. Parmi les constituants d'un ensemble de critiques dont l'extension et la prolifération sont pour le moins remarquables, l'énonciation de la norme d'adaptation aux besoins et le jugement correspondant sur l'inadaptation du système scolaire jouent une fonction de ralliement. S'y retrouvent à la fois ceux pour qui, du point de vue économique, le système scolaire actuel n'est satisfaisant ni quantitativement ni qualitativement, et ceux qui reprochent à l'Ecole son caractère de machine à broyer les individualités. Certains cumulent d'ailleurs les griefs qu'il résument en parlant du "divorce entre l'école et la vie". En regard des maux dénoncés, et une fois posé que le principe du remède consiste en l'adaptation du système de formation aux besoins, viennent logiquement des questions telles que : "quels besoins culturels sont à satisfaire pour que les individus

---

(20) Sixième Colloque national - juin 1966, Association nationale pour la formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement, doc. ronéo., p. 48, 63.
(21) P. Lengrand, L'éducation permanente, P.E.C., 1966, p. 19.

puissent répondre aux besoins de l'économie et de la société (intégration et contestation) et à leurs propres besoins (bonheur) ? "(22). Se trouvent ainsi rationnellement justifiées les pratiques d'analyse des besoins et les diverses instances chargées d'y procéder ou d'y contribuer par leurs recherches méthodologiques. Cette chaîne de raisons est particulièrement nette dans le texte suivant : "

> "il faut bâtir un système spécifique adapté aux divers besoins des adultes, besoins de plus en plus diversifiés à mesure que croît le nombre des adultes concernés (...).
> Quels peuvent être leurs besoins ? (...) De nombreuses recherches ont déjà été effectuées par des sociologues ou des pédagogues sur les attentes en formation, sur les besoins en formation (...) Il n'y a guère d'expérience de formation où la question de l'analyse des besoins ne soit mise à l'étude. Cependant si l'on peut dire que l'on commence à avoir des idées générales sur des attentes potentielles, et précisément nous allons les exprimer, l'on doit souligner le danger qu'il y aurait à ne pas dans chaque action de formation, en refaire l'étude, car cette étude est indissociable du début de l'acte de formation lui-même". (23)

Encore que dans cette longue citation ne sont pris en compte que les besoins des adultes (24), l'argumentation y est exemplaire : en premier lieu l'impératif d'adaptation du système aux besoins, d'où résulte en second lieu la nécessité de "l'analyse des besoins"; celle-ci est sans doute, pour une part, recherche de spécialistes mais elle demeure essentiellement de l'ordre de la pratique pédagogique, ce qui est conforme à la norme d'abord énoncée et au modèle de formation qu'elle exprime. Volontiers présentée comme le symbole, autant que le premier moyen, de la transformation radical du système éducatif, "l'analyse des besoins" n'est plus seulement un assemblage de techniques, mais davantage un ensemble de conduites et d'attitudes, présenté comme l'expression d'un changement fondamental de conception et de

---

(22) P. Besnard, cité par P. Goguelin, La formation continue des adultes, Paris, P.U.F., col. SUP., 1970, p. 26.
(23) B. Schwartz, Pour une éducation permanente, Education permanente, n°1 1969, p. 68-69.
(24) D'autres textes du même auteur montrent qu'il ne néglige pas pour autant les "besoins de l'économie". Soit par exemple celui-ci : "S'il n'est pas question d'aligner le système éducatif sur les seules préoccupations de l'économie, il n'est pas question, non plus, d'en ignorer ses besoins. (...) Les besoins de l'économie doivent faire l'objet d'une remise en question permanente, non seulement en fonction des intérêts économiques, mais aussi de critères sociaux."
B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2.000, fondation européenne de la culture, p. 35-36, 1973.

valeurs. Premier moment d'un processus qui, au-delà de l'action de formation devrait se perpétuer en tant qu'éducation permanente (certains formateurs d'entreprise parlent du "suivi" de la formation), "l'analyse des besoins" occupe aussi une place de premier rang dans la thématique du discours de la formation des adultes.

Cependant, la connexion entre les énoncés (AB) et ceux où s'expriment les critiques de l'Ecole laisse à penser qu'à travers "l'analyse des besoins" est recherché un instrument de légitimation de l'arbitraire culturel, celle-ci n'étant pas attendue de l'instance légitime de légitimation dans la mesure même où la légitimité de cette instance est contestée. Sans doute, s'agissant des institutions de formation dont la clientèle vient des organisations industrielles ou commerciales, pourrait-on s'attendre à ce que les entreprises ou les professions soient reconnues comme instance de légitimation, mais s'il en était ainsi tout un pan de l'édifice idéologique s'effondrerait et dévoilerait la dépendance de la formation par rapport aux pouvoirs économiques privés. "L'analyse des besoins", en tant que pratique et discours, vient à point nommé pour colmater la brèche du décor idéologique ou, mieux, pour dissuader d'aller regarder dans les coulisses : tout ne se joue-t-il pas sur scène, sous la lumière des projecteurs ? Ne s'agit-il pas effectivement de déterminer opératoirement ce qui passe pour être de l'ordre de la nécessité, c'est-à-dire ce sur quoi il est raisonnable de s'entendre ? L'examen des développements de la législation relative à la formation professionnelle continue et celui des commentaires auxquels elle a donné lieu permettent de comprendre ce qui est attendu de l'analyse des besoins et des diverses instances chargées d'y procéder : en bref, celles-ci et celle-là constituent des instruments de concertation et d'accord dont la valeur reconnue tient à ce qu'ils sont censés faire percevoir le réel.

4 - Les partenaires sociaux et le jeu du besoin en formation.

En dépit de l'apparence, ce n'est pas un jeu nouveau; au plus, la version récente d'un jeu ancien. Sans doute les joueurs ont-ils tendance à oublier leur rôle de partenaires contre l'adversaire commun qui leur a été désigné, mais comment leur en tenir rigueur ? Celui-ci semble

parfois lointain sinon abstrait. Et s'il n'était qu'un leurre ? Et si le rival était ailleurs, là par exemple, parmi les partenaires ?

Ceux-ci sont habituellement dénommés de la façon suivante : les pouvoirs publics, les organisations professionnelles d'employeurs, les organisations syndicales de salariés. Bien sûr d'autres catégories sont parfois distinguées, selon les tables de jeu en quelque sorte. Bien sûr aussi, derrière eux, se laissent deviner les forces qu'ils représentent. Cependant, par définition, les uns et les autres constituent "la société française (...) une société toute entière liguée contre son propre besoin" (25). Et voilà nommé l'ennemi ! En d'autres temps, on le dit fils de la concurrence internationale ou de la pénurie ou plus généralement de la rareté. Peu importe, encore que le référent est alors économique tandis qu'ici la notion paraît avoir une signification spirituelle autant que matérielle.

Mais ces partenaires ont des stratégies et des tactiques différentes, parfois même opposées. Alors, comme c'est "toute la société qu'il faut faire évoluer si l'on veut obtenir des résultats durables" (26), des règles ont été officiellement établies et des instances de concertation ont été mises en place. Sans doute les structures et les modalités de fonctionnement prévues ne font-elles pas l'unanimité et le jeu se complique de péripéties qui pourraient passer pour déplacements de l'enjeu. Ainsi, par exemple, en décembre 1953 le CNPF refuse de se rendre à la Commission supérieure des conventions collectives (la C.S.C.C. est une commission tripartite), pourtant instituée par une loi de 1946 modifiée en 1950 et dont le gouvernement ne peut éviter la convocation (27). Ou encore, le sens de ces institutions devient lui-même objet de litige. Ainsi en qui concerne le SMIG : dans les années cinquante, il s'agissait pour le patronat de déterminer "les conditions scientifiques d'entretien physiologique d'un être humain normal placé dans des conditions définies" (28),

---

(25) J. Chenevier, président du C.R.C., "A propos d'éducation permanente", Education permanente, n° 1, 1969, p. 15.
(26) Ibid.
(27) Cf. F. Sellier, Stratégie de la lutte sociale, ed. ouvrières, 1961.
(28) Rapport à l'A.G. du CNPF, 1951.

tandis que pour les syndicats ce budget constituait un minimum de civilisation plutôt que de subsistance (29). A partir de quel degré un individu est-il dans le besoin ? Ce terme est décidément équivoque. Mais, objectera-t-on, des procédés techniques permettent de s'entendre. C'était déjà la réponse de Maurice Halbwachs en 1938 : "Les besoins, nous disent les psychologues, sont des dispositions psychiques de nature qualitative. Cependant ils peuvent être mesurés, en particulier dans leur forme collective. Il suffit de voir quelles sont les dépenses, quelle est leur importance, pour reconnaître comment les besoins sont satisfaits" (30). Le critère est certes satisfaisant pour faire l'état d'une situation, encore que le seul classement des objets de consommation n'est pas une opération neutre (31), mais de toute évidence il ne peut suffire pour aboutir à la définition d'un "minimum vital", laquelle dépend de ce qui est retenu sous la rubrique du nécessaire. Aussi passe-t-on des procédés techniques aux procédures pour se mettre d'accord sur le processus technique à mettre en oeuvre. Ceci revient à dire que la détermination est sans doute savante mais pas plus "naturelle" qu'une autre moins élaborée. Pour banale qu'en soit l'observation, cette condition est par trop oubliée surtout lorsqu'il s'agit de la définition des "besoins en formation" : tout dépend en définitive de ce qui constitue l'instance de légitimation de l'arbitraire culturel et de qui en fonde l'autorité.

Or, pour reprendre la métaphore employée, plusieurs "tables de jeu" peuvent être distinguées, en ce sens que les énoncés (AB) désignent formellement diverses instances d'analyses des besoins où les partenaires sociaux ont leur place prévue. Ce ne sont pas les seuls lieux d'analyse des besoins, mais, à la différence des autres, celles-ci ont précisément la caractéristique de réunir des représentants des pouvoirs publics, des employeurs et des salariés : elles sont dites paritaires et se situent à plusieurs niveaux organisationnels. Par exemple, les commissions paritaires de l'emploi "ont notamment pour tâches d'étudier les besoins et les moyens de formation de la profession ou de la région" (32). Ces commissions instituées à la suite de l'accord sur la sécurité de l'emploi du 10 février 1969 sont de deux sortes :

---

(29) Cf. F. Sellier, Stratégie de la lutte sociale, ed. ouvrières, 1961.
(30) M. Halwachs, Esquisse d'une psychologie des classes sociales, (1938) Lib. Rivière, 1955, p. 166.
(31) Cf. L. Boltanski, "Taxinomies populaires, taxinomies savantes : les objets de consommation et leur classement", Revue française de sociologie, XI, 1, Janvier-Mars 1970, p. 34-44.
(32) Actualité de la formation permanente, C.N.I.P.E., n°1, 1972, p. 30.

d'une part des commissions nationales paritaires par branche professionnelle, d'autre part des commissions régionales professionnelles. Dans les premières outre les représentants du patronat, des permanents nationaux des organisations syndicales ou des responsables de sections syndicales de grosses entreprises représentent les travailleurs. Selon R. Tarnaud (CFDT), elles "sont les seules à avoir un certain pouvoir pour l'application de l'accord sur la formation professionnelle" (33). Quant aux commissions régionales, elles sont composées du côté des organisations syndicales de travailleurs, de permanents régionaux de la branche professionnelle et des responsables de sections syndicales d'entreprise où l'implantation syndicale est forte. Mais, en 1971, C. Michel (CGT) faisait remarquer que ces commissions paritaires étaient peu nombreuses : "seulement onze à douze sont en place au niveau régional" (34). Selon le représentant de la CGT, le patronat freine le développement de ces commissions ou n'y consent que sélectivement : "Ayant besoin de la mise en place de ces commissions pour l'agrément des actions de formation les patrons se pressent là où ils ont des besoins. C'est le cas par exemple dans le textile du Nord. Par contre ils font la sourde oreille dans d'autres régions, et notamment dans la région des Vosges, là où ils ont décidé de liquider " (35). La situation n'est décidément pas exactement celle qu'implique la notion de partenaires et le problème de la détermination des besoins rejoint d'autres qui se posent en termes de luttes sociales. En cet endroit C. Michel fait allusion au conflit de "Chaligny où 400 tricoteuses (...) ont empêché la fermeture de l'entreprise" tandis que R. Tarnaud fait remarquer que les militants "veulent bien travailler dans ce type de commissions à condition que les entreprises s'engagent à respecter le droit syndicla et à ne pas faire la chasse à un certain nombre de militants" (36). Au niveau de cette instance les questions relatives à la formation professionnelle continue se posent essentiellement en relation avec les problèmes d'emploi, notamment en cas de menaces de licenciement collectif ou de fermeture d'entreprise. C'est dire que la métaphore du jeu, introduite par le terme de partenaires, est ici loin du compte.

---

(33) Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970, Education permanente, n° 11, 1971, p. 55.
(34) Ibid.
(35) Ibid.
(36) Ibid. p. 56.

Au niveau de l'entreprise l'institution créée par l'ordonnance du 22 février 1945, le comité d'entreprise est gestionnaire des oeuvres sociales parmi lesquelles cette réglementation faisait figurer les centres d'apprentissage et de formation professionnelle (37). La même orientation prévoyait aussi que le C.E. devait être consulté sur les problèmes généraux de la formation et sur l'adaptation de celle-ci à l'emploi. Que fallait-il entendre par consultation ? Selon le ministre du travail qui présentait un projet de réforme du C.E., déposé en juin 1965, il ne s'agit pas seulement d'informer :

> "Le projet qui vous est soumis associe ainsi les Comités à l'examen de tous les problèmes concernant directement les travailleurs et qui, dans l'état actuel des choses, étaient trop souvent résolus par l'employeur sans consultation aucune du personnel (...). Il est probable également que c'est sur ce terrain que les membres du Comité se sentiront le plus portés, en égard à leur expérience concrète des problèmes professionnels, à donner des avis et à examiner les modalités des mesures envisagées, qu'il s'agisse de réductions d'effectifs, de reconversions, de programmes de formation destinés à tenir compte de l'évolution technique ou économique, ou de la définition des postes convenant aux personnes âgées" (38).

Il est interessant de noter qu'un commentateur de cette déclaration estime que, de ce fait, "le C.E. aura à connaître aussi bien des besoins de formation des diverses catégories de travailleurs que des moyens de formation" (39). Dans la loi du 16 juillet 1971, l'article 15 impose d'ailleurs aux employeurs qui occupent au moins cinquante salariés de justifier que le C.E. a délibéré des problèmes propres à l'entreprise, relatifs à la formation professionnelle continue "avant que ne soient prises les décisions générales concernant l'application de la présente loi" ou qu'ils fournissent un procès-verbal de carence. Le C.E. doit encore être consulté avant la

---

(37)Les militants syndicaux demeurent sur la défensive quant à cette disposition légale et quant à l'usage qui en est fait ou peut en être fait, : "Il faut se méfier d'une certaine tendance qui consistera pour les entreprises à se décharger de leurs responsabilités sur le comité d'entreprise" (C. Michel, Education permanente, n° 11, 1971, p. 61. L'entreprise se réserve avec le financement de l'accord le "purement professionnel", qu'elle veut contrôler. Elle laisse au Comité d'entreprise les "Oeuvres sociales" en matière de formation, complétement décrochées de l'accord du 9 juillet" (R. Tarnaud, Ibid.).

(38) J.O. Ass; Nat. 29 juin 1965, p. 2.675.

(39) J. M. Luttringer, "Le comité d'entreprise et la formation professionnelle continue", Actualité de la formation permanente, C.N.I.P.E., n°1, p. 63 .

conclusion de conventions entre l'Etat et des centres de formation gérés par une ou plusieurs entreprises. Cependant le comité d'établissement ne peut qu'émettre des avis et des voeux ou formuler des questions et des propositions, le chef d'entreprise restant seul maître des décisions.

En outre l'ordonnance de 1945 rendait obligatoire dans les entreprises de plus de 300 salariés la création d'une commission chargée d'étudier les questions relatives à la formation et au perfectionnement professionnels (art. 2, al.4).

En regard de ces dispositions légales, les pratiques patronales et syndicales semblent s'ordonner selon les mêmes principes stratégiques et tactiques qui prévalent en d'autres domaines que celui de la formation, c'est-à-dire selon leur appréciation du rapport de forces. Soit, par exemple, les appréciations suivantes :

> - "Certains (employeurs) vont même jusqu'à dire qu'on ne peut pas mettre en place les commissions formation professionnelle des comités d'entreprise en l'absence d'un décret, ce qui est faux (...) Il faut dire aussi que dans certaines entreprises où existent des services de formation, certains militants y regardent à deux fois avant de siéger dans des commissions où ils savent qu'il y aura des gens qui connaissent bien les textes, la structure, qui ont l'appareil en main." (40)
>
> - "Dès le départ les patrons se sont octroyé la présidence ou la vice-présidence de ces commissions de formation, y ont mis un certain nombre de gens à eux et ces commissions apparaissent comme chargées d'appliquer la politique de la direction. Alors il y a eu désaffection de nos camarades pour ces problèmes." (41)

En somme ces instances sont non seulement lieux d'affrontement mais, du moins en ce qui concerne la commission-formation, objets de litige. En effet celle-ci n'est pas sans intérêt stratégique même s'il ne s'agit que d'une commission technique. "Il ne faut pas oublier que cette commission doit rendre compte au C.E." (42). Cependant, les confusions de rôle sont possibles mais pas toujours innocentes, aussi les syndicalistes

---

(40) R. Tarnaud, Education permanente, n° 11, 1971, p. 59.
(41) C. Michel, ibid., p. 59.
(42) R. Lebescond, ibid., p. 60.

rappellent-ils que la commission-formation doit être issue du comité d'entreprise et que celui-ci n'est pas un lieu de négociation se substituant à la section syndicale. Or, sans pouvoir faire état d'enquête relative à la fonction réelle des commissions et qui aient une portée générale, il est possible d'observer qu'à cet égard la législation n'est pas sans ambiguïté : l'article 15 du décret sur le congé de formation fait obligation à l'employeur de consulter le comité d'entreprise et la commission formation quant à l'application de ce décret (43).

Quoi qu'il en soit, "le C.E., dit-on, est concerné par l'étude des besoins de formation des salariés" (44). Celle-ci apparaît comme la démarche initiale qui marquerait l'instauration du paritarisme dans ce domaine :

> "Dirigeants et représentants des membres de l'entreprise, s'ils acceptent de définir en commun les besoins comme les modalités de la formation, en retirent : une meilleure connaissance de leurs positions respectives, une conscience des besoins des hommes comme de ceux de l'entreprise, et de la nécessité de les concilier." (45)

Sans porter de jugement d'ensemble sur le paritarisme en général ou plus particulièrement en matière de formation, il importe de remarquer combien très souvent cette institution est envisagée sans que ne soit posée la question de la nature des rapports entre les parties en présence. C'est notamment le cas dans l'ouvrage qui vient d'être cité. Certes, il y est fait allusion aux conflits mais ceux-ci sont présentés comme des données de fait qui n'ont de sens que dans leur objectivation, leur dépassement par des mesures de conciliation, voire leur utilisation en tant que révélateurs de besoins. Vidés de leur signification sociale globale, les rapports difficiles entre patrons et ouvriers dans les limites d'une entreprise semblent être les effets d'un malentendu quant aux intérêts bien compris des uns et des autres. Les contradictions qui seraient d'ailleurs en grande partie illusoires, entre les besoins de l'entreprise et

---

(43) Décret n° 71-977 du 10 décembre 1971 (J.O. du 11 décembre 1971). Cf. J.M. Luttringer, article cité, p. 67.
J. Maire, "Le comité d'entreprise et la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente", Education permanente, n° 15, 1972, p. 75-90.
(44) J.M. Luttringer, article cité, p. 72.
(45) Centor, op. cit., p. 11.

ceux des salariés peuvent être résolues par l'instrument de "détection des besoins" : d'une part, celui-ci est censé clarifier ce qui restant obscur est occasion d'opposition, d'autre part, les résultats de son usage constituent une base de compromis possible.

Si, pourtant, l'entreprise n'est plus considérée isolément, la reconnaissance de sa référence nécessaire au système économique dans lequel elle fonctionne est le plus souvent liée ou subordonnée à une conception qui est celle de l'économie libérale : "Toute entreprise dépend du milieu dans lequel elle se développe, dont elle vit et qu'elle contribue à faire vivre" (46). Il est dit que la "libre entreprise" (notion centrale, désignant ce qui est conçu comme unité sociale fondamentale, organisation d'équipes ordonnées hiérarchiquement mais indépendantes fonctionnellement dans la poursuite de buts communs - ne peut subsister et se développer dans une économie de marché qu'en optimisant son organisation et sa capacité d'innovation; que cette double nécessité lui est imposée par les transformations de l'environnement économique : "la loi de la concurrence, amplifiée dans les pays parvenus au stade de la consommation de masse, oblige l'entreprise à vivre perpétuellement sous le double signe de l'innovation et de la réorganisation" (47). Même lorsque l'analyse est poussée jusqu'à la critique du mode de réaction habituel des entreprises et en particulier de leurs dirigeants, elle s'arrête à cette description qui se veut réaliste et méconnaît ce qui fonde ces caractéristiques. S'il en est ainsi, c'est sans doute que l'objectif n'est pas d'expliquer mais de justifier la formation et de se justifier lorsque les porteurs de ce discours sont les formateurs ou des promoteurs de la formation; c'est surtout que l'emprise de l'idéologie dominante ne permet pas de poser d'autre question que celles des correctifs ou améliorations en vue de l'adaptation du système aux conditions qu'il produit lui-même, c'est-à-dire pour tenter de résoudre ses contradictions non reconnues comme telles.

---

(46) Centor, op. cit., p. 47.
(47) Ibid., p. 20.

Il s'en faut de beaucoup que les "partenaires sociaux" s'accordent sur une telle représentation des entreprises et, plus généralement, des rapports économiques. Mais l'on peut dire, en usant d'une formulation anthropomorphique, que l'idéologie dominante a plus d'un tour dans son sac. En effet il est assez remarquable qu'en dépit de divergences doctrinales patentes, les "partenaires sociaux" s'entendent pour poser le problème de la formation en termes de besoin. En quelque sorte, tous semblent accepter au moins cette règle du jeu. Certes les uns insistent sur les besoins des entreprises tandis que d'autres défendent les besoins des travailleurs. Cependant, encore une fois, tous parlent de la "croissance des besoins" et de la nécessité de procéder à "l'analyse des besoins", comme de celle d'adapter la formation aux besoins. Un tel consensus appelle une explication, mais qu'on en juge d'abord :

> - "Le progrès technique comme les transformations économiques conduisent à un besoin chaque jour grandissant de cadres, de techniciens et de spécialistes de toute nature." (48)
>
> - "Devant les besoins croissants en techniciens et en cadres, les mécanismes sociaux à ces différentes périodes se sont révélés techniquement inadaptés pour permettre une suffisante promotion des hommes aux différents niveaux de la hiérarchie sociale." (49)
>
> - "On se retrouve du coup avec des problèmes énormes parce que les travailleurs ont conquis le droit à la formation et que les besoins se développent avec une grande ampleur sans solution préparée." (50)
>
> - "Au mieux aujourd'hui c'est par dizaine de milliers que les problèmes de formation d'adultes sont traités. Au minimum dans les cinq ou six ans qui viennent ce sera par centaines de milliers." (51)
>
> - "En 1947, les besoins grandissants de l'industrie en ouvriers qualifiés, par suite du progrès technique et de l'évolution économique, appelaient une action de formation plus poussée, plus méthodique et, surtout, beaucoup plus large." (52)

---

(48) M. Fanton, Rapport présenté à l'Assemblée Nationale (1959), Livre blanc sur la promotion sociale, Délégation à la promotion sociale, 1966, p. 113.
(49) M. Debré, Discours de Cachan (10 octobre 1960), Livre blanc sur la promo-sociale, p. 122.
(50) J. Leroy (CGT), "Les syndicats ouvriers et la formation après l'Accord du 9 juillet 1970, Education permanente, n° 11, p. 33.
(51) R. Cottave (F.O.), ibid., p. 28.
(52) M. Serieyse (F.I.M.T.M.) "la fédération des industries mécanique offre aux jeunes une possibilité continue de promotion", Bull. CNPF, n° 207, mai 1961, p.3.

- "Depuis longtemps déjà, il était, en effet apparu que par suite de l'évolution technique, une réorganisation complète de l'enseignement était nécessaire, en particulier pour faire face aux besoins qualitatifs et quantitatifs croissants de l'industrie." (53)

- "Les besoins sont considérables (...) l'éducation de rattrapage devient, et sans doute pour des décennies, le seul recours pour permettre une meilleure adaptation des hommes aux besoins de l'économie." (54)

- "Nous constatons autour de nous l'éveil en série de besoins et d'exigences qui s'appliquent à faire de l'éducation permanente une réalité." (55)

- "La formation des adultes - et au-delà, la formation permanente - ne connaissent qu'un développement extrêmement faible par rapport aux besoins qui se manifestent." (56)

Parlementaires, ministres, administrateurs, patrons, syndicalistes, formateurs, tous répètent le même jugement qui semble être l'expression d'une évidence s'imposant universellement : les besoins croissent. Mais de quels besoins s'agit-il ? Tout au long de la période étudiée, les publications patronales, les textes ministériels et ceux des commissions du Plan, insistent sur le manque de main-d'oeuvre qualifiée, de techniciens, d'ingénieurs et de cadres. D'une assemblée générale du CNPF à l'autre, les mêmes cris d'alarme sont poussés. D'un plan à l'autre, des remèdes à ce type de pénurie sont envisagés (57). Aussi n'est-il pas hasardeux d'avancer que, de ce point de vue, il s'agit avant tout des "besoins" ressentis par les pouvoirs politiques et économiques, bref par la classe dirigeante - ou plutôt par une fraction de celle-ci. En effet plus que la rareté de la force de travail convenable, c'est, du moins à en croire le discours, le développement des "besoins" qui est perçu : il est dit non pas seulement que le marché du travail est pauvre en compétence mais qu'il s'appauvrira

(53) 28ème A.G. du CNPF du 16-2-60, Bull. CNPF, n° sp. p. 108.
(54) J. Chenevier (CNPF), "A propos d'éducation permanente", Education permanente, n°1, p. 10.
(55) J. Rovan (P.E.C.), "Faut-il avoir peur de l'éducation permanente ?" Ibid., p. 33.
(56) G. Malglaive (INFA), "Analyse logique de l'objet technique", Education permanente, n° 3, p. 67.
(57) Le comité Directeur du CNPF, en réunion le 19-3-1948, rappelait que "Le plan Monnet réclamait la formation d'un million d'ouvriers qualifiés d'ici 1950" alors que "les centres de formation professionnelle forment 32.000 apprentis seulement, possédant leur C.A.P.". Bull. CNPF, n° 14, avril 1948, p.2.

mais qu'il s'appauvrira relativement aux qualifications qui seraient nécessaires. Il ne s'agit donc pas essentiellement d'un discours qui refléterait l'expérience de chefs d'entreprise dont les exigences en matière d'embauche ne seraient pas satisfaites. Cette rareté, surtout bien sûr la croissance de la rareté à moyen terme, n'est pas éprouvée mais conçue à partir du rapport symbolique - pour ne pas dire imaginaire - que la classe dominante entretient avec la pratique économique au cours d'une période historique définie. Ici encore il convient de rectifier et de parler plutôt en termes de fraction de classe, dans la mesure où peuvent être identifiés des vecteurs idéologiques - non pas les inventeurs ou auteurs, encore moins l'origine d'un courant idéologique - tels que par exemple les "dirigeants", chefs d'entreprise, administrateurs, universitaires, que réunirent par exemple le Centre d'études et de recherche des chefs d'entreprise (CRC) ou le groupe "Prospective". Plus largement il s'agit des intellectuels proches des milieux des affaires et de la politique, ou y appartenant, servant ceux-ci directement ou indirectement, plutôt dans les salles de rédaction et les "séminaires" que dans les laboratoires ou les centres de recherche (encore que les rapports entre ces divers lieux et leurs effets idéologiques soient loin d'être négligeables). Exemplaire est, à cet égard, l'accueil intéressé que les milieux patronaux ont accordé aux thèses d'un Gaston Berger, doté du double prestige de chef d'entreprise et de philosophe, membre de l'Institut, puis, ce qui ne gâtait rien, du prestige et du pouvoir de Directeur général de l'enseignement supérieur (58); à celles aussi d'un Louis Armand, polytechnicien et académicien (59); à celles encore d'un Vermot-Gauchy, moins réputé sans doute mais particulièrement à retenir en ce qui concerne l'idéologie des besoins (60).

---

(58) Aux Assises de Lyon, en 1970, on parle encore de la conférence prononcée par G. Berger au C.R.C. en 1956 et qui s'intitulait : "Le chef d'entreprise philosophe en action" (Bull. CNPF, suppl. ,° 148, juin 1956).
(59) Sur la référence des formateurs à cet auteur et au précédent, cf. Ph. Fritsch, L'éducation des adultes, Mouton, 1971, p. 39-41.
(60) En 1963, le n° 7 des Cahiers du C.R.C. publiait une étude de cet auteur, dont des extraits sont présentés dans Patronat, n° 226, février 1963,p. 11.

5 - L'analyse des besoins et ses réseaux.

On sait déjà que pour calculer les "besoins de qualification" il suffit, du moins selon Vermot-Gauchy, de traduire les prévisions de production en besoins prévisibles de main-d'oeuvre dans les divers secteurs, et de passer de ces prévisions d'effectifs dans un secteur à ses "besoins de qualification", donc de ceux-ci aux "besoins en formation" non seulement quantitativement mais qualitativement définis (61).

On a peut-être moins prêté attention au fait que cette méthode de calcul s'est incarnée dans un réseau institutionnel contemporain des quatrième et cinquième Plans. En 1962 fut mise en place la Délégation générale à la promotion sociale (62). Or cet organe d'action et de coordination, rattaché au premier ministre, était chargé, entre autres missions, de comparer les efforts accomplis "avec les besoins à satisfaire". Le rapport de la commission d'étude des problèmes de formation et promotion sociale, présidée par M. Chenot, ancien ministre, exposait la marche à suivre :

> "Sur la base des prévisions d'emploi établies par la commission de la main-d'oeuvre pour la période couverte par le Plan, les objectifs exprimés en effectifs et selon le niveau de qualification que devrait atteindre la formation des adultes seraient fixés. Ils seraient déterminés par différence entre les besoins globaux de l'économie en main-d'oeuvre qualifiée et les prévisions de formation déterminées par la commission de l'équipement scolaire et universitaire pour la formation des jeunes." (63)

Ce réseau institutionnel se précisera et se complétera ultérieurement. Lorsque la délégation générale laissera place au secrétariat général du comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale, lui-même rattaché au secrétariat général du gouvernement (premier ministre), cette mission sera confiée à l'une de ses commissions, la commission statistique, chargée "d'améliorer les instruments de connaissance afin de constituer l'appareil logique d'observation des besoins entre la formation professionnelle et l'emploi" (64). En outre, au niveau

(61) M. Vermot-Gauchy, L'éducation nationale dans la France de demain, Futuribles, Monaco, ed. du Rocher, 1965.
(62) Décret n° 61-528 du 29 mai 1961 modifiant le décret n° 59-1103 du 29.9.59, relatif à la composition du comité de coordination de la promotion sociale, lui-même prévu par la loi du 31 juillet 1959, sect.4, art. 15 et 16.
(63) Rapport Chenot, Livre blanc sur la promotion sociale, 1966, p. 39.
(64) Sec. gl. du comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale, La politique coordonnée de la formation professionnelle et de la promotion sociale, III.3.

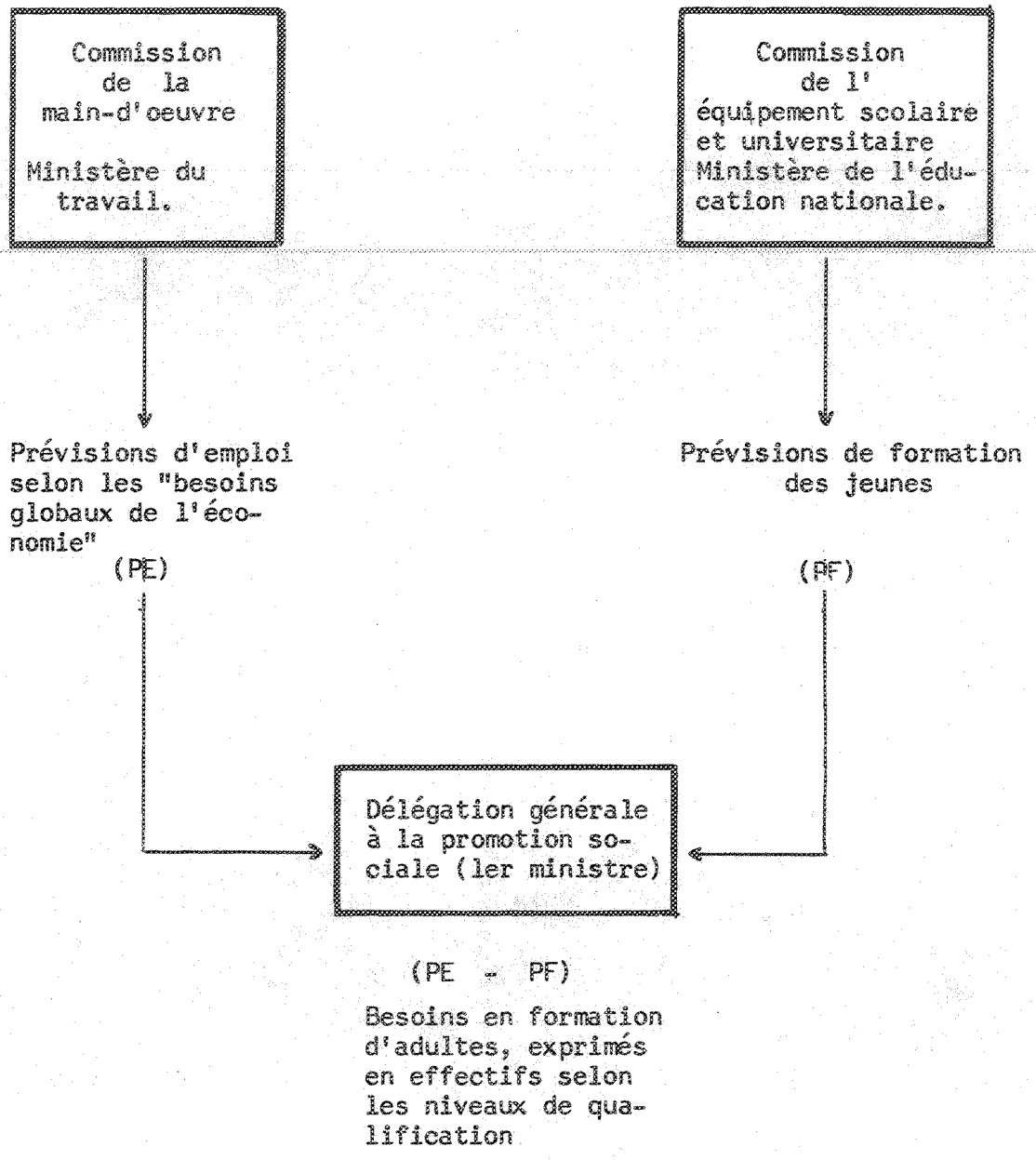


Schéma simplifié du réseau institutionnel d'analyse des besoins en formation d'adultes, selon le rapport de M. Chenot.

régional, le Groupe permanent régional de la formation professionnelle et de la promotion sociale, réuni sous la présidence du préfet de région, sera "chargé d'étudier les besoins en formation de la région et les différents moyens de les satisfaire" (65). Plus récemment, en 1970, a été créé le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), que son directeur présentait comme un "dispositif original d'observation et de planification qui porte simultanément sur les deux secteurs de la formation et de l'emploi des hommes et qui accorde une importance prioritaire aux aspects qualitatifs de l'évolution des activités humaines" (66). Autrement dit cet organe a moins pour objet les prévisions d'effectifs que "l'appréciation sûre des qualités requises par les métiers d'avenir"(67). Ultérieurement a été instituée dans chaque académie une Délégation académique à la formation continue, dont le délégué (le DAFCO) est conseiller du Recteur, avec pour premier rôle celui de travailler "à la prospection et à l'analyse des besoins de formation".

Bref, c'est tout un ensemble d'institutions reliées à des organes administratifs mais aussi aux instances du pouvoir exécutif (premier ministre, préfets) qui a progressivement été établi pour réaliser ce qui, dans les années soixante, n'était encore que programme d'analyse des besoins en formation. Si ce dispositif apporte une garantie empirique à l'idéologie des besoins, par l'effet de connaissance empirique qu'il produit, c'est-à-dire par les résultats du codage et des calculs qu'il opère, il n'a pu être mis en place que dans la mesure où cette idéologie, sous sa forme spéculative, s'est développée et étendue. Plus exactement, spéculations, décisions politiques, mesures administratives et pratiques empiriques se sont appuyées les unes sur les autres, épaulées en quelque sorte. On peut faire l'hypothèse que cette combinaison se réalise d'autant plus aisément qu'elle est supportée par un réseau relationnel de personnalités (hommes politiques, administrateurs, P.D.G.d'entreprises publiques ou privées, universitaires, économistes, chercheurs de diverses disciplines) qui se retrouvent de colloques en réunions de conseil d'administration, de cercles d'études ou de clubs en conseils de perfectionnement, du château de Jouy-en-Josas ou de Royaumont au cabinet du préfet,

---

(65) Projet de loi de finances pour 1972, annexe formation professionnelle et promotion sociale, p. 12.
(66) G. Ducray, Le centre français d'études et de recherches sur les qualifications, Rev. franç. des affaires sociales, juil.-sept. 1971, p. 82.
(67) Ibid, p. 83.

voire à celui du ministre (68). La mise en place de cet ensemble d'organisations qui parfois se complètent et souvent se concurrencent (suivant en cela la logique des stratégies visant à la fois la destruction et l'exercice du pouvoir) n'est pas indépendante des combinaisons relationnelles qui s'établissent entre certaines catégories d'agents intervenant dans les organisations économiques, administratives et politiques mais aussi dans des institutions plus spécifiquement énonciatrices de discours idéologiques. Les rapports qui s'instaurent dans ces diverces institutions pourraient donner lieu, d'une part, à une étude s'attachant aux stratégies développées par les divers groupes d'agents selon les positions qu'ils occupent, aux alliances et aux coupures qui marquent l'histoire de ces rapports, d'autre part, à une lecture des mouvements et réarrangements dans la structure du champ intellectuel où se produisent et s'échangent les "biens symboliques". Parmi ceux-ci, les thèmes relatifs à la croissance des besoins mais surtout les schèmes de perception et de conception des faits et jusqu'aux principes d'argumentation et d'exposition, constituent pour ainsi dire les objets d'une élaboration et d'une circulation qui dépendent du type de rapports entre les intellectuels et les lieux de décisions économiques et politiques, mais qui ne sont pas sans influer sur ces rapports et sur les comportements des intellectuels. Universitaires, chercheurs, mais surtout publicistes, journalistes et autres "nouveaux intellectuels" parlent le langage des planificateurs et participent à sa constitution comme à sa diffusion.

---

(68) Sans faire de ces personnalités les "sujets" de l'idéologie, on peut penser qu'une étude prenant en considération leurs caractéristiques sociologiques et celles des réseaux de communication et de pouvoir qu'elles forment et qui se tissent autour d'elles ne manquerait pas d'être éclairante sur le processus de production idéologique. Toutefois la "multipositionnalité" de ces personnalités ne serait pas sans poser des problèmes comme ceux de Luc Boltanski a mis en évidence : "On voit, par conséquent, le biais systématique auquel s'exposerait toute enquête sur la classe dominante ou, pour parler le langage de la tradition sociologique, sur le pouvoir, les élites ou les élites au pouvoir, qui se donnerait l'individu concret, comme catégorie minimale d'échantillonage et d'analyse."
L. Boltanski, "L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe", Rev. franç. Sociol., XIV - 1, 1973, 3-26.

Certes le thème des besoins, celui aussi de la nécessité d'en connaître l'état et d'en aviser l'Etat, ne sont pas nouveaux. Il est possible par exemple de rapporter un texte patronal du XIXème siècle qui les exprime : le 7 mars 1855, l'Association pour la défence du travail national - c'est le nom de l'association patronale dont le président était Mimerel - adressait à ses adhérents un compte rendu sur son activité. On peut y lire

> "Le gouvernement impérial a reconstitué le pouvoir sur de nouvelles bases. Il s'agit moins de montrer notre force que la bonté de notre cause, et nous devons surtout nous proposer pour but d'éclairer les conseils du gouvernement en leur exposant la situation et les besoins du travail national, cette mission, nous croyons l'avoir remplie dans la mesure de nos moyens (...) en entretenant des relations suivies avec les hommes placés à la tête de l'administration industrielle et commerciale, en leur apportant sur chaque question à l'ordre du jour un ensemble de faits et de chiffres scrupuleusement étudiés" (69).

Si, à un siècle d'écart, le principe demeure le même tant en ce qui concerne la manière de "sentir" les besoins que dans la façon de les "faire sentir" au pouvoir politique - d'un mois à l'autre les suppléments du bulletin du CNPF font état d'audiences où les représentants patronaux ont été reçus par tel ministre, tel directeur de cabinet ou tel secrétaire d'Etat - les méthodes se sont affinées tandis que le discours justifiant les pratiques et en interprétant les résultats a pris corps. La problématique de ce discours n'est pas nouvelle, témoin par exemple cette déclaration que l'on croirait contemporaine alors qu'elle a été prononcée par Cavour en 1850 : "L'éducation professionnelle est l'une des premières nécessités de notre temps" (70). Un siècle plus tard les antiennes de ce ton sont reprises en choeur par une grande partie de l'intelligentisa. Ce rapprochement transhistorique n'a pourtant pas pour objectif de montrer la permanence d'une thématique ou la différence d'écho entre 1850 et 1950. Il n'a d'autre ambition que de marquer la parenté voir même, dans le cas de Cavour, l'identité des traces discursives pour tenter de résoudre le problème dont la formulation n'est autre que l'interrogation de Michel Foucault : "Comment se fait-il que tel énoncé soit apparu et nul autre à sa place ? " (71). Le capitalisme français de l'après-guerre a d'autres

---

(69) Cité par R. Priouret, Origine du patronat français, Paris, Grasset, 1963, p. 131.
(70) Cité dans R. Castel et J.C. Passeron, Education, Développement et démocratie, Paris et La Haye, Mouton, (coll. "Cahier du Centre de Sociologie européenne") 1967, p. 21.
(71) M. Foucault, L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1970, p. 39. Avec cette question M. Foucault (...) définit le départ nécessaire à toute analyse de discours" (M. Morin, L'imaginaire dans l'éducation permanente, Gauthier Villars, 1976, p. 7.

caractéristiques que celui du Second Empire et la comparaison paraîtra économiquement naïve : entre temps le mode production capitaliste a pris le pas sur les autres modes de production et s'est étendu de secteurs en secteurs jusqu'à devenir dominant dans les formations sociales désignées comme "sociétés industrielles". Cependant l'hypothèse peut être avancée que des fractions de la classe dirigeante - pas les mêmes d'un siècle à l'autre mais y occupant des positions analogues - font l'expérience symbolique de la croissance économique et que, pour autant, leur rapport imaginaire à cette expérience se structure identiquement. La parenté ou l'identité discursive serait alors à interpréter comme parenté ou identité des propriétés de position de classes ou fraction de classes en position de faire l'expérience de la croissance économique et de l'exprimer en terme de croissance des besoins en formation, surtout professionnelle. Expérience symbolique, car elle passe par les informations statistiques et leurs interprétations, les interviews de personnalités et les prévisions des futurologues, les sondages d'opinion auprès des dirigeants (on pourrait citer telle publication exposant ce que sont les besoins en perfectionnement des cadres, qui est le résultat d'une enquête faite non pas auprès d'un échantillon de cadres mais auprès de leurs patrons), l'ensemble trouvant sa caution spéculative achevée dans l'oeuvre de "philosophes" tels que Gaston Berger et Teilhard de Chardin. Les discours sur les besoins et la croissance des besoins ne sont pas le simple reflet de la pénurie dans la stagnation de l'immédiat après-guerre puis dans l'expansion des années dites de "croissance continue", mais plutôt le produit d'une construction idéologique qui structure l'imaginaire social, et d'abord celui de la classe dirigeante. Celle-ci est l'effet de médiations complexes dont la mise en place de dispositifs et d'appareils d'analyse (soit par exemple le développement de la comptabilité nationale et de la planification) et la constitution de réseaux institutionnels de communication (liaisons Université-Industrie, colloques de Royaumont, etc.). Plus globalement, il conviendrait de prendre en compte les changements dans les professions intellectuelles et surtout dans la position des groupes intellectuels par rapport aux milieux de décisions économiques et politiques. A cet égard l'article de Michel Crozier que la revue américaine Daedalus publia en 1963 constitue le témoignage d'un intellectuel

soucieux de se distinguer des "intellectuels-à-la page" qui "se veulent délibérement "en marge" et refusent de s'intéresser aux mutations profondes qui sont en train de bouleverser les rapports sociaux" (72). Selon cet auteur, on assiste à une "transformation du rôle de l'intellectuel, qui se trouve engagé beaucoup plus directement dans l'action; il ne se transforme pas pour autant en homme d'action, mais sa réflexion devient beaucoup plus proche de l'action, beaucoup plus pertinente et utilisable directement; l'action n'est plus un mode à part; compromis et marchandages ne sont plus des choses honteuses, ils peuvent être étudiés rationnellement; l'intellectuel ne passe plus son temps à les dénoncer au nom de l'idéal, mais il s'efforce de les comprendre et de les rationnaliser" (73). Cette prise de position marque effectivement, ne serait-ce qu'au niveau du vocabulaire employé et valorisé, une rupture avec l'ethos intellectuel traditionnel : dans la hiérarchie des valeurs, le désintéressement, l'éloignement du mondain (notamment du monde des affaires), "la culture désintéressée", et la part faite à l'imagination, se voient supplantés par l'utile et le rationnel, c'est-à-dire l'opérationnel. Or ce que Crozier appelle "la révolution culturelle" est contemporaine de variations d'effectifs des professions intellectuelles entre les recensements de 1954 et 1962. De plus, selon Jean-Claude Passeron, "les changements de la part relative (et très souvent de l'importance absolue) de ces divers groupes tendent tous à défavoriser les professions définies par un travail (ou un rapport au travail) de style traditionnel et, à l'intérieur d'une même profession, à favoriser les branches où l'emploi est relié aux grandes organisations ou aux entreprises" (74). De l'analyse menée par Jean-Claude Passeron, il est particulièrement intéressant de retenir ici qu'il rapporte les transformations du système de valeurs des intellectuels (et celles de leur rapport aux valeurs) aux changements dans le statut social et dans les pratiques professionnelles des intellectuels.

D'ailleurs l'étude d'une catégorie particulière de ces "nouvelles professions intellectuelles", les formateurs d'adultes, a montré combien ceux-ci intériorisent les valeurs et attitudes qui ont cours dans le milieu industriel, comment aussi leurs actes et pratiques professionnels les inclinent à

---

(72) M. Crozier, "La révolution culturelle", (Daedalus, 1963) Preuves, 1966, p.4.
(73) Ibid., p. 7. C'est nous qui soulignons.
(74) J.C. Passeron, Changement et permanence dans le monde intellectuel, Centre de Sociologie Européenne, colloque d'Arras, 12-13 juin 1965, p. 8.

s'en faire les propagateurs convaincus (75). Ce qui est vécu comme étant de l'ordre de la vocation - et la profession de foi de Michel Crozier ne semble pas y échapper - relève de l'intériorisation de valeurs et attitudes imposées par les positions occupées par ces "nouveaux intellectuels" soit dans les organisations industrielles ou commerciales, soit au contact de celles-ci dans une relation de prestation de services, soit encore dans des instances de coordination politique, ou de gestion, soit enfin dans les diverses commissions et colloques où l'intellectuel se doit de tenir les propos ayant le plus haut rendement sur le marché des biens symboliques (76).

En définitive le rôle joué par certaines couches intellectuelles dans le processus idéologique, particulièrement saisissable dans le discours sur les besoins et l'analyse des besoins, est à la fois d'élaboration sur les plans technique et spéculatif, de diffusion et de consécration. Tout se passe comme si l'expérience des "besoins" ne prenait forme que par l'intermédiaire d'un ensemble de pratiques discursives institutionnalisées qui disent la rareté comme d'autres "disent le droit" et qui demeurent le fait des spécialistes de la manipulation symbolique. L'efficacité idéologique de ces discours et pratiques est à la mesure du poids social qu'ont pris ces professions intellectuelles paraissant effectivement appelées à se développer.

---

(75) Ph. Fritsch, "Formateurs d'adultes et formation des adultes", Revue franç. de sociologie, X, 1969, 427-447.

(76) A cet égard, J.C.Passeron observe que les professions intellectuelles traditionnelles, en particulier les chercheurs et les professeurs d'université suivent aussi le mouvement : "Confrontés à des contacts et des sollicitations multiples - dont celles de la presse qui ne leur demande plus aujourd'hui leur signature au bas d'une pétition mais plutôt un article documenté tourné vers le grand public - une part croissante de professeurs d'Université et des hommes de laboratoire adopte le vocabulaire du jour et contribue par là à sa consécration." J.C.Passeron, article cité, p. 16.

6 - L'opposition des besoins.

Dans l'article déjà cité par Michel Crozier, on trouve l'affirmation suivante : "Dans cette société plus riche et plus confiante dans l'avenir (...) les syndicalistes et les politiciens ne parlent plus que de taux de croissance et planification" (77). Autre témoin, André Barjonet estime que "la majeure partie des dirigeants non-communistes de la CGT avaient un préjugé très favorable à la planification" (78). En dépit du plan Marshall nous dit-il, "loin d'abandonner toute idée de planification, la CGT défendit pendant longtemps l'esprit du plan Monnet" (79). Ensuite de 1955 à 1968, la centrale ouvrière dénoncera les illusions de la planification en régime capitaliste et passera de l'opposition d'abord doctrinale à une hostilité de plus en plus argumentée économiquement (80). Si donc l'observation de Michel Crozier mérite d'être retenue, elle ne doit cependant pas inciter à négliger les divergences profondes que révèlerait une étude historique des prises de position des organisations syndicales à l'égard de la planification. De même s'il est exact que les syndicalistes emploient les mêmes mots que les administrateurs, politiciens et autres dirigeants, si même ils posent le problème de "l'analyse des besoins" dans les mêmes termes, il n'est pas sûr que ce concensus ne masque pas un dissensus quant à la nature des "besoins" à satisfaire.

Les propos de permanents syndicaux ressemblent, peu s'en faut, à ceux de bien d'autres partenaires. Par exemple, R. Lebescond parle d'une "réunion nationale des camarades membres des commissions paritaires de l'emploi pour faire avec eux le point sur les questions discutées, leurs besoins et les structures à mettre en place" (81). Ou encore, Claude Michel, dit à propos des commissions-formation des comités d'entreprise qu'elles "doivent être le lieu de rencontre des sollicitations personnelles ou collectives des besoins de formation et disponibilités de formation dans la localité, la région ou l'entreprise" (82). Cette définition de rôle n'est guère différente

(77) M. Crozier, article cité, p. 3.
(78) A. Barjonet, La CGT, ed. Seuil, 1968, p. 81.
(79) Ibid., p. 82.
(80) Cf. R. Barjonet, op. cit., pp. 89-92.
(81) R. Lebescond, Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970, Education permanente, n° 11, 1971, p. 62.
(82) C. Michel, Education permanente, n° 11, 1971.

de celle que fournissent des tenants actuels des pouvoirs politique et économique. Mais que l'on ne s'y trompe pas, d'autres propos du même syndicaliste montrent qu'il n'est pas dupe de l'apparente objectivité des procédures et institutions mises en place par la classe dirigeante :

> "Aujourd'hui on utilise un peu partout les données de l'I.N.S.E.E. et les évaluations de besoins réalisées pour la préparation du plan. Or il n'a pas été difficile de démontrer que ces évaluations en besoins d'emploi et en qualification sont fonction des orientations prioritaires du plan économique" (83).

En matière de formation des adultes sont ainsi formulées des critiques identiques à celles que la CGT exprime quant à l'instrument d'observation des prix. Les critiques ne sont pas seulement techniques mais portent sur la détermination politique des techniques d'analyse économique.

C'est là une première opposition : entre les "besoins" que définissant les instances administratives et ceux que déterminent ou pourraient déterminer d'autres dispositifs ne dépendant pas de l'Etat. Les premiers sont posés comme relevant non pas de "la logique des besoins" mais de "la logique du profit" (84). Face aux résultats d'opérations prétenduement objectives alors que des choix politiques les commandent, eux-mêmes subordonnés aux impératifs du mode de production capitaliste, il s'agit de préciser quels sont les "vrais besoins". Face au système des besoins qu'énonce "l'appareil d'Etat", pris entre deux exigences, celle de maintenir un taux de profit élévé - ce qu'exige le mode de production capitaliste - mais celle aussi de maintenir sa domination politique en réalisant les conditions d'une certaine cohésion sociale, donc de tolérer des moyens de consommation non rentables, c'est un contre-système de besoins que créeraient les classes dominées et leurs organisations (85). Il en résulte que les syndicats envisagent de se donner les moyens d'établir ce contre-système de besoins. Ainsi par exemple R. Lebescond (CFDT) déclare :

> "Nous voulons déclencher une dynamique de la formation dans l'entreprise, en prenant en particulier l'initiative d'enquêtes sur les besoins des travailleurs. Le Comité d'Entreprise est assez bien placé pour démarrer ce genre d'enquêtes et mettre au point la méthodologie nécessaire. Cette enquête peut être un instrument

---

(83) C. Michel, Education permanente, n° 11, 1971.

(84) P. Boccara, intervention au 20ème congrès du P.C., citée par Le Monde, 4-1-1973.

(85) Cf. F. Godard, "De la notion de besoin au concept de pratique de classe", La Pensée, n° 166, 1972, pp. 82-108.

> très important pour entamer les discussions avec la direction et permettre aux sections syndicales de travailler, de discuter le plan de formation : le plan prévu par la direction colle-t-il bien aux besoins de l'ensemble du personnel ? Quel type de formation, quel type de formateurs, quel type d'actions peuvent répondre aux besoins recensés ? Nous avons là un instrument qui sera de plus en plus utilisé et qui nous semble même le point de départ d'une véritable négociation de la formation" (86).

Quelles que soient les variations des organisations syndicales sur ce thème et les variantes quant aux moyens envisagés, leur objectif commun est de faire en sorte que soient pris en compte les besoins des salariés.

Une deuxième opposition qui se relie à la précédente sans se confondre avec elle, semble également génératrice d'énoncés. La distinction entre deux types de "besoins" - ceux de l'économie ou ceux des entreprises, d'une part, ceux des individus ou des travailleurs, d'autre part - est souvent posée au moins comme un couple de termes opposés. A partir de là, peuvent être distingués des énoncés qui postulent l'adéquation ou la possibilité de convergence des premiers et des seconds, des énoncés qui signalent la non-coïncidence des uns et des autres, enfin des énoncés qui soulignent la contradiction entre ceux-ci et ceux-là.

L'Accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels présuppose cette distinction quand dans son préambule il énonce que les parties signataires "ont procédé à cet examen dans le double objectif de répondre aux besoins des entreprises et de permettre aux individus d'y trouver la satisfaction de leurs aspirations." Encore qu'il y ait une différence notable, les promoteurs de la loi du 31 juillet 1959 relative à la promotion sociale assignait déjà un double objectif aux institutions de formation que cette loi légitimait ou créait :

> "- d'une part, elle répond à un impératif de justice sociale. Il est normal de donner à chacun, malgré les inégalités de départ, une chance de satisfaire ses besoins de connaissances et de lui permettre d'accéder à tous les échelons de la hiérarchie professionnelle et sociale;
> - d'autre part, elle constitue une nécessité essentielle pour l'expansion de l'économie, qui requiert toujours plus de techniciens et de cadres qualifiés." (87)

---

(86) R. Lebescond, Education permanente, p. 66.
(87) M. Menu, sénateur, "rapport relatif à diverses dispositions tendant à la promotion sociale", Livre blanc sur la promotion sociale, 1966, p. 118.

Il semble d'ailleurs que, pour nombre des orateurs politiques de l'époque, l'institution passait pour atteindre l'un des objectifs à travers l'autre (88). Pourtant aux yeux de beaucoup cette convergence n'est pas inéluctable et la création d'institutions de concertation, telles que la délibération obligatoire du comité d'entreprise, présuppose que les points de vue puissent diverger, notamment quant aux "besoins à satisfaire". On peut effectivement penser que la perspective d'un employeur sera plutôt celle de la gestion prévisionnelle du personnel en fonction de la politique de production et donc de direction qu'il entend suivre à court et moyen terme, compte tenu de son appréciation de la conjoncture économique. La démarche dans ce cas est du même type que celle décrite par Vermot-Gauchy : par déductions successives on passe de la connaissance des prévisions de production à celle des besoins prévisibles de main-d'oeuvre, de là aux besoins de qualification, de ceux-ci aux besoins de formation. Quels que soient les moyens techniques utilisés, même s'ils sont empruntés à la psychologie ou à la psychosociologie, les "besoins en formation" constituent le résultat d'un questionnement économique ou, plus exactement, la réponse à une interrogation d'ordre technocratique qui "ne connaît d'autres objectifs "rationnels" que les fins objectivement inscrites dans les structures d'un certain type d'économie" (89). Si les interprétations syndicales des attitudes patronales peuvent paraître contradictoires, c'est sans doute que les unes et les autres révèlent des positions syndicales plus ou moins dures mais c'est aussi que les unes stigmatisent une conception de la formation relevant d'une gestion à court terme tandis que les autres observent des comportements liés aux prévisions à plus long terme, c'est que, pour autant, elles ne visent pas le même patronat. Quant Faist (C.F.D.T.) parle de "patronat dynamique" pour qui la formation "ne peut pas se limiter au caractère très utilitaire de la formation pour la qualification immédiate parce qu'ils ont besoin de gens capables de s'adapter à une situation changeante" (90), il présuppose l'existence d'un autre

(88) Cf. Ph. Fritsch, Les élèves des instituts de promotion supérieure du travail, Nancy, Infa, 1970, p. 22-26.
(89) P. Bourdieu et J.C. Passeron, La reproduction, Paris, ed. minuit, (coll. "le sens commun"), 1970, p. 219.
(90) R. Faist, "Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970, Education permanente, n° 11, 1971, p. 80.

patronat, moins ou pas du tout dynamique, qui tombe sous la critique de Caburol (C.G.T.) : "Le patronat propose une formation liée à des besoins immédiats qu'il doit satisfaire" (91). La contradiction n'est donc qu'apparente entre ce jugement et cet autre exprimé par le même syndicaliste de la C.G.T. : "Le patronat, après une longue période de carence, a maintenant besoin d'une main-d'oeuvre adaptée aux conditions modernes"(92). Cependant l'hypothèse peut être avancée que la double opposition, d'une part, entre l'attention aux besoins prévisibles à long terme et la seule satisfaction des besoins immédiats, d'autre part, entre un patronat dynamique et un patronat qui ne le serait pas, renvoie en fait à des différences objectives entre les entreprises considérées tant du point de vue de l'économie que de celui de la sociologie. La taille de l'entreprise, le caractère du secteur ou de la branche à laquelle elle appartient, les moyens de production dont elle dispose, sa position sur le marché, son organisation, son histoire, etc. sont autant de facteurs déterminant des distinctions dont on peut penser qu'elles se retrouvent au niveau de la formation, comme c'est le cas en matière de gestion du personnel (93). Les statistiques postérieures à la promulgation de la loi du 16 juillet 1971 ont confirmé ce que quelques enquêtes antérieures faisaient pressentir : par exemple, "le taux de participation réelle par rapport aux salaires versés croît de façon très sensible selon la taille des entreprises" (94). On constate également que, pour la même année 1972, la majoration pour défaut de consultation du comité d'entreprise a sanctionné 10,8 % des entreprises mais qu'il s'agit essentiellement d'entreprises dont l'effectif se situe entre 50 et 499 salariés (10,1 %), les entreprises de 500 salariés et plus n'y figurant que pour un faible pourcentage (0,7 %).

Quoi qu'il en soit de ces différences et de leur incidence sur la capacité d'intégrer la formation dans une direction à long terme ou seulement à courte vue, la définition des besoins, qu'elle vise l'adaptation immédiate ou "l'adaptation au changement", demeure subordonnée au

---

(91) G. Caburol, Education permanente, n° 11, 1971, p. 17.
(92) Ibid., p. 9.
(93) Cf. Cl. Durand, "La signification des politiques de formation et de promotion", Sociologie du travail, 4/63, p. 316-328.
J. Dofny, M. Maurice, A. Willener, Travail, salaire, production, Paris-La Haye, Mouton, 1972, t. 2, p. 55-85.

programme de production de l'entreprise et si elle prend en compte "les besoins individuels" ce n'est jamais que dans la perspective d'une question déjà rencontrée à propos de la "méthode" dite Denis-Bercovitz : "Que faut-il savoir pour tenir le poste ?". Des variantes sont possibles. Au lieu du savoir sera mentionné, par exemple, le "savoir-être". Ou encore au lieu de raisonner en terme de poste, c'est l'adaptabilité aux changements de fonction ou de métier qui sera envisagée. Mais de toute façon les "besoins des individus" ne semblent pouvoir être pris en considération que dans la mesure de leur coïncidence avec ceux de l'entreprise, appréciés par la direction et ses services spécialisés.

Une troisième opposition se révèle à l'examen des énoncés relatifs aux besoins de formation. Présente dans les revendications de satisfaction des "besoins individuels" face à l'emprise d'une formation soumise aux "impératifs économiques" et plus particulièrement aux "besoins des entreprises", elle se développe sur un autre axe. Il s'ensuit que cette opposition engendre aussi bien des énoncés patronaux que des énoncés syndicaux, des énoncés constitutifs du discours sur la formation professionnelle mais encore d'autres qui s'en démarquent au nom de l'éducation permanente. En bref, il s'agit de l'opposition entre "les besoins individuels" et "les besoins collectifs".

Nombre de commentateurs ont observé que la loi du 16 juillet 1971 définissait un droit individuel de formation. De même que l'embauche est juridiquement conçu comme un contrat engageant deux individus, l'employeur et l'employé, de même la demande de congé de formation est, dans le texte législatif, posée comme celle d'un travailleur s'adressant à son employeur. Cependant dans le cas où celui-ci estime que l'absence de cet employé "pourrait avoir des conséquences préjudiciables à la production et à la marche de l'entreprise" il peut différer l'autorisation de congé. Autrement dit, la demande individuelle peut être provisoirement non recevable du point de vue du chef d'entreprise. Mais celui-ci est tenu de prendre "avis du comité d'entreprise ou, s'il n'existe pas, des délégués du personnel" (95). Est donc formellement prévu un système oscillant entre le

(95) Cette citation comme la précédente sont extraites de l'article 7 de la loi du 16 juillet 1971.

pôle individuel et le pôle collectif, le personnel mais aussi l'entreprise constituant deux collectifs, le premier représenté par le comité d'entreprise ou les délégués, le second par l'employeur lui-même. Le référent est dans ce cas la traditionnelle distinction entre l'intérêt particulier et l'intérêt général, celui-ci prévalant sur celui-là. Ce type d'énoncé relève de l'idéologie juridico-politique qui reconnaît la possiblité de rapports sociaux conflictuels mais qui, en les considérant comme conflits entre particuliers ou associations de particuliers, en instituant l'Etat ou ses mandataires (ici l'inspecteur du travail) dans le rôle d'arbitre jugeant au nom de la loi et de l'intérêt général, méconnaît les liens que ces "différends" ont avec l'exploitation de classe et, pour tout dire, occulte leur rapport à la lutte des classes.

Dans d'autres contextes c'est encore l'entreprise qui occupe, de façon privilégiée, le pôle collectif. On ne s'étonnera pas que les émetteurs de ces messages se recrutent dans le patronat. Ainsi parlait le président du CNPF, Paul Huvelin :

> "Jouant un rôle essentiel au coeur du phénomène d'industrialisation, nos entreprises constituent de plus en plus, pour ceux qui y travaillent, un milieu humain dont dépend leur épanouissement. Elles doivent sans perdre de vue leurs objectifs économiques et sociaux, aider leurs membres à jouer dans le monde d'aujourd'hui le rôle personnel, librement consenti, qui leur est dévolu. Et cela appelle à nouveau l'attention sur les problèmes de formation, de culture, et de promotion humaine. Il leur faut, en outre, devenir des centres au sein desquels la prise de conscience des solidarités sociales se forme, et à partir desquels elle se propage. Et ceci souligne la nécessité d'une information adéquate, point de départ de bonnes relations humaines qui conduisent à l'édification de véritables communautés." (96)

Dans cette perspective les "besoins individuels" prennent forme dans l'entreprise qui certes, est-il rappelé, vise des objectifs économiques, mais dont la finalité dépasse cet horizon économique : cellule sociale elle tendrait à devenir communauté où s'épanouissent des personnes libres mais solidaires, dont les besoins sont ceux du rôle qui revient à chacune d'elles. Tout en reconnaissant que "le métier n'est pas tout" que "d'autres milieux

---

(96) P. Huvelin, Rapport sur "l'enjeu de la civilisation industrielle", Patronat français, janvier 1962, n° 214, p. 8.

sont essentiels pour l'épanouissement de l'homme" (famille, commune, syndicat, etc.) Jean Chenevier, président du C.R.C., constate "que le milieu de travail a le plus souvent un caractère dominant, voire même écrasant, sur les satisfactions qu'un homme éprouve dans l'ensemble de sa vie". Ceci l'amène à conclure : "Formez des hommes heureux dans leur travail, le reste viendra par surcroît" (97). A partir d'un tel impératif rien ne paraît devoir séparer les besoins personnels et ceux du personnel tel que l'entend l'employeur :

> "Que demandent aujourd'hui les entreprises à ceux qui travaillent chez elles ? D'être des hommes complets (...) Nos entreprises ont donc besoin d'hommes complets. Bien sûr le "dosage" variera considérablement selon les fonctions et les entreprises." (98)

Cette dernière précision ramène au niveau des réalités : le complet du P.D.G. n'est quand même pas coupé comme celui "des collaborateurs de rang modeste" - cette expression, sans doute synonyme d'O.S. ou de manoeuvre est encore de Jean Chenevier. Selon la logique de ces bonnes intentions mais aussi de ce "sens des réalités", l'analyse des besoins demeure l'affaire de la hiérarchie, une hiérarchie qui certes aurait appris à écouter - et les séminaires d'interviews et d'analyse de contenu ou de training-group sont faits pour cela - mais qui est garante de la cohésion du "milieu humain" et de sa progression vers l'idéal communautaire. Le modèle de la formation en cascade, de l'équipe de direction au personnel d'exécution en passant par les cadres et la maîtrise, s'inspire du même principe qui s'exprime encore dans le désir d'entendre chacun parler le même langage, grâce à la formation. A travers cette phraséologie euphorique se fait jour un projet qui s'efforce de faire tenir ensemble deux principes contradictoires : la participation (un même langage) et l'autorité hiérarchisée (à chaque rang son uniforme!), mais qui, pour ce faire, ne reconnaît les "besoins individuels" que dans la mesure où ils se confondent avec ceux de l'entreprise conçue comme "milieu humain".

On s'accorde généralement pour rapporter cette conception à Elton-Mayo et au mouvement des relations humaines, pour lesquels, comme dit Pierre Rolle, "le travail n'est que l'occasion de la réunion du groupe", l'entreprise est assimilée à un groupe quelconque et le groupe conçu sur le modèle de

---

(97) J. Chenevier, "A propos d'éducation permanente", Education permanente, n° 1, 1969, p. 12.
(98) Ibid., p. 13.

l'entreprise (99). Les réductions qu'opèrent ces assimilations semblent trop nettes pour qu'il soit nécessaire d'insister sur ce qu'elles présupposent et sur ce qu'elles masquent : les rapports sociaux de production ne sont en effet ni des relations choisies ni de simples réseaux de communication entre personnes ou entre groupes.

Il se pourrait toutefois que l'attention aux phénomènes psychosociologiques et à leur incidence sur la productivité mène le "patronat dynamique" à reconsidérer les règles de l'organisation du travail et, après les tentatives de "personnalisation des tâches", à s'orienter vers la constitution de "collectifs de travail" disposant d'une certaine autonomie, comme ce fut le cas dans le Test-Room de la Western-Electric ou surtout plus récemment dans certaines entreprises scandinaves. L'intégration du courant autogestionnaire, quoique contradictoire avec le respect du principe de l'autorité hiérarchique, semble en tout cas faire partie des objectifs récents de certains formateurs qui, d'ailleurs, ne visent pas nécessairement le même but : accroissement de la productivité pour les uns, introduction de transversalités dans l'organisation productive sérialisée et collectivisation du procès de travail pour d'autres. Il est probable que ces recherches ne seront tolérées par le patronat que dans la mesure où elles se révèleront rentables, donc que les premiers ont plus de chances d' être acceptés que les seconds ou que ceux-ci ne pourront développer leur essai que s'il a également des effets heureux sur le chiffre d'affaire.

Dans une problèmatique qui n'est pas sans rien devoir en matérialisme historique mais aussi à Gilles Deleuze et Félix Guattari, le "Collectif formation du C.E.R.F.I." a procédé en 1973 à une critique pertinente des pratiques de formation :

> "L'analyse des besoins en formation se fait toujours à l'intérieur d'un système de référence bi-polaire qui oppose :
>
> | | |
> |---|---|
> | loisirs | travail |
> | homme | machine |
> | université | entreprise |
> | long terme | court terme |
> | général | technique et professionnel |
>
> Le dosage relatif de chacun des pôles, la proposition dans laquelle ils entrent dans la formation, dépend de la place occupée dans la stratification sociale par l'individu à former (...) La grille des postes existants est le seul repère de cette analyse qui suppose fixe l'organisation du travail et la spécification des rôles professionnels." (100)

---

(99) P. Rolle, op. cit., p. 57.
(100) Collectif formation CERFI, "La formation de la force collective de travail" Education permanente, n° 21, déc. 1973, p. 38-39.

Outre le risque d'une formation qui s'en tiendrait à un état figé de la division sociale du travail, les rédacteurs dénoncent l'individualisme des formations qui, de ce fait, sont inadéquates au "processus de production réel" et ne font que "renforcer le "moi individuel" au détriment des collectifs de travail" (101). Il s'ensuit que cette conception et ces pratiques permettent "au chef d'entreprise de se poser comme pseudo-sujet de la production, à laquelle sont aliénés les travailleurs" (102). En conclusion, la formation permanente serait aliénante dans la mesure même où elle ne prend en compte que des forces de travail et des qualifications individuelles. Partant de cette critique, ils proposent "une formation-production transversale aux relations instituées" (103). Par le moyen de l'analyse que mène le groupe en formation c'est-à-dire la force collective de travail participant à un même processus de production, groupe transversal par rapport à la hiérarchie, c'est une redistribution des opérations et le remaniement de leurs connexions qui sont attendues, c'est aussi l'expression d'une multiplicité de besoins en formation déconnectés du niveau hiérarchique, c'est, au delà de ces objectifs, la collectivisation de la formation et de la production. Outre la question de savoir si le système de production peut tolérer l'analyse institutionnelle, question que le collectif formation n'ignore pas, cette recherche théorique et pratique laisse en suspens la question de la compatibilité entre l'accès des individus au désir et l'assomption, par le groupe, de ses finalités économiques et sociales. On peut se demander si la "formation-production" n'est pas vouée à ne produire que des besoins liés à la production, si, qui plus est, la "déterritorialisation" envisagée n'est pas suivie d'une "reterritorialisation" telle qu'en définitive on ne sort pas du territoire dont les bornes sont celles que tolère une organisation sociale dominée par le mode de production capitaliste.

Les organisations syndicales ouvrières ont inscrit depuis longtemps dans leurs analyses de la formation des adultes telle qu'elle se pratique la critique de l'individualisme qui la caractérise. Ainsi ont pu être dénoncés non seulement l'effet démobilisateur d'efforts individuels de formation - tels militants qui cessent d'avoir une activité syndicale lorsqu'ils entreprennent de suivre des cours du soir par exemple -

---

(101) Collectif CERFI, article cité, p. 40.
(102) Ibid. p. 41.
(103) Ibid., p. 44.

mais surtout le caractère idéologique d'institutions visant à l'ascension sociale des individus qui la fréquentent. De fait, étudiant en 1965 une population de 120 auditeurs de cours du soir, Christian de Montlibert relevait que 76% d'entre eux n'étaient pas syndiqués tandis que le pourcentage de syndiqués s'élevait à 43% dans le groupe témoin. Interprétant ces résultats d'enquête, il notait que "le fait de se syndiquer (...) peut aussi impliquer une vision de l'avenir différente de la recherche d'une promotion individuelle" (104). Plus encore que l'antinomie entre l'action militante et les projets individuels de promotion, c'est le fonctionnement même de l'institution, qui par la mobilité limitée et contrôlée de quelques-uns contribue à maintenir la structure des rapports de classe tout en masquant ceux-ci (105). Or de la législation de 1959 à celle de 1971, c'est ce type de formation qui est institutionnalisé et développé aux dépens de la "formation collective" :

> "la seule promotion dont on se soucie expressément dans les avenues du pouvoir est d'ordre technico-professionnel et de portée purement individuelle (...) il se trouve que s'accentue chaque jour la disproportion des fonds et facilités diverses accordées par les pouvoirs publics respectivement à chacune des deux branches de la promotion et toujours un peu plus au détriment de la promotion collective" (106).

Situant historiquement ces notions, Marcel David estime qu'avant la seconde guerre mondiale "les seuls travailleurs qui fassent vraiment effort pour se former sont motivés par le souci de contribuer à accroître le poids de leur classe sur la société, en vue d'en transformer plus sûrement les structures" (107). C'est en ce sens qu'on peut parler de formation collective ou pour la collectivité (108). C'est à ce champ sémantique que les militants syndicaux, s'exprimant après la signature de l'accord du 9 juillet 1970, semblent se référer quand ils envisagent les "besoins de l'ensemble des travailleurs".

---

(104) C. de Montlibert, Les aspirations à la promotion, I.N.F.A. et C.U.C.E.S. 1966, p. 63-64.
(105) Ph. Fritsch, Les élèves des I.P.S.T., Nancy, I.N.F.A., 1970, p. 148-149.
(106) M. David, "Dimension individuelle et dimension collective de la formation des travailleurs", Education permanente, n° 13, 1972, p. 88-89.
(107) Dans les années 1957-1960, étaient distinguées deux composantes de la promotion sociale, l'une visant un objectif de mobilité professionnelle individuelle, l'autre ayant pour but de développer la prise de responsabilités dans une collectivité ou un groupe.
(108) Ibid., p. 87.

Les énoncés de cette sorte présupposent une opposition fondamentale qui n'est autre que l'opposition entre les classes sociales. Dans cette perspective la distinction entre "besoins individuels" et "besoins collectifs", si elle subsiste, n'est pas présentée comme une opposition :

> "Il faudra d'abord définir les besoins de l'ensemble des travailleurs ce qui ne signifie nullement qu'on aura délaissé les besoins individuels. Ils seront d'autant mieux défendus qu'ils auront été soumis au préalable aux organisations syndicales" (109).

Cette dernière phrase appelle deux remarques : la première se développera à partir de l'occurrence d'un terme appartenant au lexique de la lutte sociale; la seconde prendra pour point de départ la notion de soumission préalable.

Il est en effet étonnant de lire que les besoins seront "défendus". Cette observation conduit à penser que si Claude Michel emploie le mot "besoin" il ne se réfère pas, pour autant, à la notion de l'économie libérale ou d'une psychologie marquée par l'idéalisme du sujet. Cet emprunt au vocabulaire du combat syndical semble être l'indice non pas seulement - explication psychologique - d'une transfert de registre bien compréhensible chez un permanent syndical, mais bien plutôt d'une référence explicite à ce qui est de l'ordre de la revendication ou de ce qui a pu être précédemment nommé "contre-système des besoins", celui-ci faisant partie, selon Francis Godard, du système de revendications désignant des valeurs d'usage, des moyens de consommation (110).Dans cette hypothèse l'apparition de la notion de "défense", à propos des "besoins individuels", rappelle que le rapport d'un individu à une valeur d'usage, nécessaire à l'entretien de la force de travail, est médiatisé par les rapports sociaux de production (111). C'est bien dans ce sens que peut être interprété cet autre énoncé de Caburol :

> "C'est à nous de transformer des demandes individuelles en demandes collectives, mais elles doivent répondre aux besoins d'un individu en tant que tel (...) Les machines sont de plus en plus complexes, et l'ouvrier professionnel, simplement pour rester O.P., aura besoin d'un enseignement mathématique. de notions d'électronique, d'informatique" (112).

---

(109) C. Michel, (CGT), op. cit., n°11, p. 63.
(110) F. Godard, "De la notion de besoin au concept de pratique de classe" La pensée, n° 166, déc. 1972, p. 100.
(111) Francis Godard emploie l'expression "rapports sociaux de consommation" mais "production est directement consommation, consommation est directement production." K. Marx, Introduction générale à la critique de l'économie politique, (1857), Bibl.de la Pléiade, ed. Gallimard, 1965, t.I, p. 244.
(112) G. Caburol, (CGT) Education permanente, n°11, 1971, p. 17.

Si, considéré isolément, l'énoncé sur la complexité croissante des machines et ce qui en résulte pour l'O.S. dit la même chose que tel énoncé patronal déjà cité, c'est sans doute que l'un et l'autre dénotent les transformations des forces productives. De même Jaeglé (CGT), annonçant qu'il se situe "au plan strictement économique", en vient-il à dire à propos de la formation des travailleurs : "cet effort constant d'élévation du niveau culturel des salariés nous paraît être une condition de l'accroissement plus rapide de la productivité du travail, et par voie de conséquence, du progrès économique" (113). Là encore, hors contexte, cet énoncé pourrait être attribué à d'autres énonciateurs qui n'ont rien à voir avec la CGT. Jaeglé va même jusqu'à écrire : "il faudra (...) en arriver à une formation conçue comme catalyseur, comme moteur du progrès", mais il poursuit : "Pour l'heure, ce moteur reste l'action syndicale que les salariés conduisent en vue d'obtenir au maximum satisfaction des diverses revendications qui se font jour dans ce domaine" (114). Dans l'article suivent des extraits du "projet de proposition de loi sur la formation et le perfectionnement continu des travailleurs", que la CGT avait présenté à la presse le 21 décembre 1968.

On se trouve ici précisément en présence de traces discursives qui permettent de repérer la ligne de démarcation entre le compatible et l'incompatible dans les textes ou propos syndicaux, patronaux et autres, relatifs aux "besoins de formation". Les uns et les autres, que ces énoncés soient exprimés par des marxistes ou des non-marxistes d'ailleurs, posent la nécessité de la formation et c'est sans doute la raison pour laquelle le mot "besoin" a, semble-t-il, une fréquence d'apparition plus grande que d'autres n'apportant pas la même connotation (115). Mais le sens accordé à cette nécessité n'en est pas pour autant identique : si les uns et les autres expriment l'expérience de la transformation des forces productives, le rapport imaginaire à cette expérience dépend de la position de classe.

---

(113) A. Jaeglé, "La CGT et la formation des travailleurs", Education permanente, n° 1, p. 21.
(114) Ibid.
(115) C'est encore Jaeglé qui écrit : "Les adultes éprouvent en permanence le besoin d'une formation dont le contenu ne peut se limiter à l'exercice d'une profession. Nous disons "les adultes éprouvent...", cela doit s'entendre comme l'affirmation d'une nécessité objective, qui ne saurait être niée en raison de la prise de conscience plus ou moins aiguë que peuvent en avoir, ici ou là, les salariés" (ibid., p. 20).

Or - deuxième remarque à propos du texte de Claude Michel - les organisations syndicales ouvrières parlent au nom de la classe ouvrière (116). C'est cette position de classe qui légitime leurs interventions en matière de formation comme en d'autres. C'est aussi ce qui permet de justifier, non seulement pour des motifs d'efficacité mais pour des raisons doctrinales, l'invitation de soumettre les "besoins individuels" aux organisations syndicales. Celles-ci ne jouent pas en la circonstance un simple rôle de collecteur des demandes individuelles ou de courroie de transmission entre les salariés isolés et la direction, même si nombre de patrons semblent vouloir confiner les élus syndicaux dans un rôle de représentation du personnel. Soumettre les demandes individuelles aux organisations syndicales suppose que soit reconnu le bien-fondé d'une confrontation des "besoins individuels" avec les "besoins de l'ensemble des travailleurs", c'est-à-dire, en particulier, ceux de la classe ouvrière. Dans le Manifeste communiste, Marx et Engels distinguaient trois niveaux de lutte : entre celle qu'engagent des ouvriers isolés, les ouvriers d'une fabrique ou d'une branche d'industrie dans un même centre, qui se défendent contre un exploiteur direct, et celle que la classe ouvrière, par son organisation en parti, mène contre le pouvoir politique, se situe la lutte syndicale en tant que défense des intérêts communs face à la domination du capital. Pour cohérente qu'elle soit, d'un point de vue doctrinal, cette revendication d'un pouvoir de contrôle syndical sur les "besoins individuels" n'en souligne pas moins l'effet disciplinaire de la médiation syndicale - ce que dit d'ailleurs explicitement le slogan : "discipline syndical!", que scandent les militants en certaines circonstances difficiles pour "l'unité d'action". Estimer que l'on agit au nom de la classe ouvrière n'est pas sans implications quant à l'autorité revendiquée comme légitime et quant à la revendication d'exercer légitimement une sorte de monopole symbolique.

---

(116) Que la pluralité des organisations fasse problème, que la représentativité reconnue officiellement ne puisse tenir lieu de garantie pour la classe ouvrière d'avoir effectivement dans les organisations syndicales ses porte-parole, c'est une autre question. Il suffit ici de prendre acte de ce que les organisations syndicales ouvrières s'affirment comme tel.

Si certains propos patronaux récusent la nécessité de mettre en place d'autre appareil d'analyse des besoins, que la hiérarchie patronale et la représentation syndicale, certaines prises de position de militants syndicaux vont dans le même sens (117). Les réticences à l'égard de la commission-formation peuvent être interprétées comme le souci qu'ont les organisations syndicales de ne pas laisser entamer le pouvoir syndical : c'est aux sections syndicales et à elles seules, qu'il appartient de négocier au niveau de l'établissement comme à celui de l'entreprise (118). Dans la mesure où le patronat entend demeurer maître de la formation - ce que permet d'ailleurs la législation en vigueur, même si elle prévoit la délibération du comité d'entreprise - les organisations syndicales posent le problème de la formation en termes de négociation sur la base des revendications.

Mais ces énoncés - tant par leur vocabulaire que par les problèmes qu'ils abordent - se distinguent de ceux que présente d'ordinaire le discours relatif aux besoins de formation même lorsqu'il parle de "besoins collectifs". A dire vrai, plutôt que cette expression, sont plus souvent occurrentes des formules telles que "besoins de la collectivité", ou "besoins de la société". Cette seconde formule se rencontre dans des énoncés réalisant la distinction entre l'individu et la société, comme dans la phrase suivant : "Au même titre que le travail, l'éducation permanente répond aujourd'hui autant à des besoins urgents de la société qu'à ceux de l'individu" (119). En d'autres contextes, notamment dans les discours d'hommes politiques, il est aussi question des "besoins de la nation" ou des "besoins de la France". On connaît la fonction d'occultation que remplit la représentation de la pluralité d'individus isolés, privés, mais unifiés dans une de ces totalités comme la société ou surtout la nation, réalisant sur le plan imaginaire une cohésion que ne révèle pas

---

(117) Par exemple, les propos entendus le 24 février 1973, lors d'une émission télévisée mettant aux prises des syndicalistes et des patrons sur le thème : "la formation professionnelle continue dans la région Rhône-Alpes".

(118) "La négociation est une des fonctions premières de l'Organisation syndicale et aucune autre institution ne doit s'y substituer." (J. Maire, "Le comité d'entreprise et la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente", Education permanente, n° 15, 1972, p. 89.

(119) R. Cottave, "De la formation professionnelle à l'éducation permanente", Education permanente, n° 2, 1969, p. 10.

l'analyse des rapports sociaux de production. Aussi peut-on se demander ce que vaut et ce que cache l'unité présupposée des "besoins de la société" ou des "besoins de la nation", s'ils n'ont pas à voir avec la conception que s'en fait la classe dominante par le truchement des instances étatiques spécialisées dans l'analyse des besoins nationaux (120). Tout en posant comme idéal à atteindre la convergence des deux ordres de besoins, tout en rappelant le bien-fondé de l'effort pour satisfaire les uns et les autres, certains énonciateurs, tel Bertrand Schwartz, estiment "qu'une rigoureuse adéquation entre toutes les visées personnelles des individus et les besoins de la société est malheureusement irréalisable" (121). Il est notable que cet énoncé use de termes différents selon qu'il s'agit des individus ou de la société : à celle-ci la nécessité et le caractère impérieux des "besoins", à ceux-là seulement des "visées personnelles", autrement dit des projets susceptibles d'être révisées ou des aspirations dont la satisfaction peut être différée.

Cependant la collectivité est parfois entendue en un sens plus restreint et se ramène souvent à l'effectif du groupe de stagiaires en formation, quelquefois aux dimensions d'une organisation ou encore à celles d'une population localisée géographiquement. Dans ces cas il est question tantôt des besoins spécifiques à la collectivité considérée, tantôt de "l'approche collective des besoins".

---

(120) Imaginant ce que pourrait être le système éducatif à venir, Bertrand Schwartz envisage un "système central de prévisions, qui, à l'image d'une "banque de données", fournit, à tout moment, toutes indications sur la nature, quantitative et qualitative, des besoins à satisfaire et les tendances de la demande sociale des ensembles nationaux."B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2.000, fondation européenne de la culture, 1972, p. 174.
(121) Ibid., p. 35.

7 - Le thème de "l'émergence des besoins".

C'est surtout dans ce qui peut être appelé le discours sur la pratique que se rencontre le thème de l'"approche collective des besoins" : propos ou écrits de formateurs, énoncés au titre d'"échanges d'expériences" mais aussi de projets d'action ou de réflexions sur ce que devrait être la formation. Ce thème est relié à celui de la spécificité des besoins d'un groupe ou d'une population, en ce sens qu'au lieu d'être étudiés de l'extérieur ces besoins peuvent être découverts par la collectivité elle-même. Il est, de ce fait, rattaché au thème de "l'émergence des besoins", qui pourtant n'apparaît pas seulement à propos des besoins collectifs, qui d'autre part renvoie aux distinctions entre besoins exprimés et besoins réels ou entre besoins manifestes et besoins latents. La référence aux sciences humaines est parfois explicite dans ces énoncés (notions de maturation, d'émergence et d'insight, mis en oeuvre notamment par la psychologie du développement de l'enfant ou la psychologie de l'intelligence; concepts psychanalytiques également), l'influence en tout cas paraît certaine, ce qui n'est pas sans relation avec le recrutement des formateurs et la formation qu'ils ont reçue soit à l'université, soit en dehors de celle-ci surtout pour la période antérieure à 1971.(122) En outre, le thème de l'apparition de nouveaux besoins est connexe à celui de l'émergence. C'est donc tout un ensemble thématique que révèle l'examen de ces énoncés relatifs aux pratiques de formation.

Le repérage des agents des besoins, désignés par les énoncés, permet d'isoler toute une série caractérisée par la formulation de ce qui pourrait être appelé la norme d'auto-analyse collective. Soit, par exemple, l'énoncé suivant : "c'est le milieu lui-même qui doit analyser ses besoins et décider de sa propre formation" (123). Même si une observation des pratiques effectives ou seulement la lecture du contexte de cet énoncé oblige à prendre en considération les conditions d'exercice de cette autonomie

---

(122) Cf. Ph. Fritsch, L'éducation des adultes, Paris, La Haye, Mouton, 1971, p. 132.
(123) A. Elie, "Actes de formation dans le bassin ferrifère lorrain", Education permanente, n°1, 1969, p. 93.

proclamée et les réductions que lui font subir les procédures employées, l'énonciation de cette norme n'en constitue pas moins une rupture, au niveau des intentions, avec les méthodes d'experts objectivant telle catégorie de personnel ou de population pour déterminer de l'extérieur ce que sont ses besoins en formation. Les énoncés de ce type évoque des pratiques opposées, quant à leur principe, à celles dont il a été précédemment question : rien à voir avec les études de poste ou analyses qualitatives des situations de travail, rien à voir même avec des tentatives comme celle de R. Blake et J.S. Mouton qui, au fins d'établir la liste de tous les problèmes à aborder dans une formation aux relations humaines réunirent par petits groupes de discussion 1.500 personnes d'origine socio-professionnelle variée (124). Les justifications de ce principe sont au moins de deux ordres et nous ramènent à la critique de l'enseignement traditionnel : d'une part il s'agit d'aboutir à une formation spécifique qui "réponde aux besoins réels" du groupe ou du "milieu", d'autre part il convient d'être fidèle à la règle de non-directivité ayant précisément pour but de favoriser l'autonomie. Le programme de formation ne sera ni préétabli ni imposé de l'extérieur. C'est à la collectivité elle-même de découvrir quels sont ses besoins et à autogérer sa formation.

Pourtant le récit de "l'action", dans lequel se trouve affirmée cette norme, fait état de la mise en place d'un dispositif qui est l'oeuvre non pas du milieu lui-même, mais en quelque sorte, d'experts en "processus d'éducation permanente", comme dit le narrateur : constitution d'un groupe de travail local à l'image du comité départemental de la promotion sociale, campagne d'une "centaine d'entretiens libres avec des ouvriers, des militants syndicaux, des directeurs ou des cadres des mines, des représentants des collectivités locales, etc." (125). On retrouve l'allusion à un tel

---

(124) R.Blake et J.S.Mouton, "Analyse concrète des problèmes des relations humaines dans les relations de travail", Hommes et techniques, n° 169, 1959.
(125) A. Elie, article cité, p. 94.
Les premières démarches sont à relever telles qu'elles sont évoquées dans le récit :
- C'est en 1964 (...) Le bassin ferrifère était en situation de crise (...) des licenciements (...) conscient des problèmes sociaux que cette reconversion posait, un groupe d'ingénieurs des mines de la région a pris contact avec le C.U.C.E.S. à Nancy, demandant que soit mis en place à Briey, au coeur du bassin ferrifère, un centre de formation d'adultes à l'intention des mineurs.(...)
-"Le C.U.C.E.S., fort de l'expérience qui était alors la sienne en matière de formation d'adultes, a demandé à ce groupe d'ingénieurs de ne pas poursuivre seuls, ou avec l'aide du seul C.U.C.E.S., l'étude d'un tel problème

.../...

dispositif dans les projets éducatifs de Bertrand Schwartz, au demeurant directeur du C.U.C.E.S. au moment où se situent les évènements racontés :

> "Nous avons acquis la conviction qu'il était extrêmement difficile de parvenir à une formation précise des besoins. Tout un réseau de moyens d'information s'avère indispendable : questionnaire, rencontres avec les chefs d'entreprise, les syndicats, les C.E., les services du ministère du travail, etc." (126)

Ainsi, contrairement à ce qu'aurait pu laisser croire l'énoncé décontextualisé, la norme selon laquelle "c'est le milieu lui-même qui doit analyser ses besoins" n'implique pas le refus d'instruments d'analyse et d'aide apportées par des intervenants extérieurs. Cependant, pour élaboré que soit le dispositif, il ne permet pas de détecter ce qui n'existe pas de soi. Ainsi du "besoin de formation", c'est d'ailleurs ce que reconnaît-méconnaît le narrateur :

> "les mineurs étant peu motivés pour se former, car ne ressentant pas dans la formation une réponse à leurs problèmes, il s'agissait de partir de leurs attentes et de leurs besoins en leur proposant des formations adaptées et de faire "émerger" en cours de formation de nouvelles attentes" (127).

Il n'est donc pas question de trier et de rejeter mais seulement de mettre en place l'appât.

> "Le premier point, c'est partir des attentes, des désirs de l'adulte pour "le faire venir", pour qu'il s'inscrive.(...) Le second point du projet pédagogique, c'est développer une formation qui permette l'émergence de nouveaux besoins." (128)

.../...
(...) il nous apparaissait aussi que le projet d'une action destinée à l'ensemble d'une population ne pouvait être élaboré sans que les forces organisées de la région (syndicats, collectivités locales, organisations patronales, pouvoirs publics, etc.) prennent part à cette élaboration et soient associées dès la première phase d'analyse.
- "Des contacts ont donc été pris (...) La demande officielle fut faite au C.U.C.E.S. en mars 1964, au cours d'une réunion du Comité départemental de la promotion sociale par le représentant d'une organisation syndicale ouvrière "que le C.U.C.E.S. étudie un projet pour aider les mineurs à se former".(...)
-"Nous avons donc demandé que soit créé un groupe de travail local à l'image du comité, c'est-à-dire comprenant les représentants du patronat, des syndicats ouvriers et des pouvoirs publics, groupe auquel l'organisme pédagogique, le C.U.C.E.S., soumettrait le projet."

(126) B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2.000, fondation européenne de la culture, 1972, p. 64.

(127) A. Elie, article cité, p. 95.
Révérence parler, la méthode semblait déjà connue de Molière : n'est-elle pas, pour d'autres motifs, quelque peu appliquée par le maître de philosophie du Bourgeois Gentihomme ? Si les formateurs dont il est ici question espèrent bien dépasser le stade du compliment à la marquise, leur tactique est d'en passer par là si nécessaire.

(128) A. Elie, article cité, p. 96-97.

Plus encore qu'à la pratique de la pêche, c'est à certaines techniques de promotion des ventes que fait penser ce "processus d'éducation permanente"; en fin de compte "l'analyse des besoins", bardée de questionnaires, d'interviews libres, etc., ou s'effectuant au cours des séances de formation, n'a d'autre objet que de créer le "besoin de formation". Erreur, diront non seulement les formateurs mais aussi par exemple les syndicalistes comme Jaegle qui a déjà été cité, la formation des adultes est une nécessité, donc c'est un besoin objectif même si les principaux intéressés ne le ressentent pas; il convient de les y sensibiliser ou de les mettre en condition de l'éprouver. Si la paraphrase ne trahit pas le modèle, on conviendra qu'elle constitue une tautologie et qu'elle présuppose l'existence d'un sujet qui, lui, connaît l'objectivité du besoin que les autres sujets devraient, doivent reconnaître. Que ce sujet soit la classe dirigeante (129) ou qu'il soit l'organisation syndicale, cela n'est certes pas sans introduire des différences essentielles mais ne change rien à l'occultation que réalise l'argumentation en termes de besoin de formation. On accordera qu'en répondant à toutes les demandes quelles qu'elles soient, les formateurs ne déterminent ni bons ni mauvais besoins, mais la démarche implique qu'il est bon de demander. Ce qui est occulté c'est précisément le système de pouvoir qui pose cet impératif. Pourtant il est remarquable que la première iniative consiste à rassembler "les forces organisées de la région", autrement dit les pouvoirs institués (130). Qu'ils se réfèrent à l'expérience ou aux campagnes de la psychologie sociale, les formateurs en campagne et leurs théoriciens semblent effectivement retrouver les vieilles règles pratiques de la stratégie des conversions. Aussi bien il ne s'agit pas de porter l'interrogation sur l'efficacité des moyens employés (131), pas davantage sur la

---

(129) On a vu que le récit posait comme premier demandeur "un groupe d'ingénieurs des mines".

(130) La stratégie n'est guère différente de celles mises en oeuvre par toute opération coloniale ou missionnaire "intelligente", elle n'est pas sans rapport avec les stratégies du développement prescrites pour ce qui est appelé assistance aux pays sous-développés.

(131) Ainsi B. Schwartz est-il fondé à écrire : "L'expérience prouve que s'adresser à une collectivité est un moyen privilégié pour former ses membres". B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2.000, fondation européenne de la culture, 1972, p. 64.
Cette leçon de l'expérience n'est pas sans rappeler les conclusions de Kurt Lewin sur la manière d'accroître la consommation de lait frais. Cf. Kurt Lewin, "Frontiers in Group Dynamics", Human Relations, n° et 2, 1943.

la valeur des fins poursuivies par ceux qui les emploient. La question ici posée vise à déterminer le sens que prennent ces discours et les pratiques qu'ils désignent, quand on les rapporte à la formation sociale qui les rend possibles ou même qui les commande. Or le récit qui a été pris pour matériau de réflexion commence par situer historiquement et géographiquement "l'action de formation" : peu de mots suffisent à définir la situation, c'est-à-dire la fermeture des mines de fer et les licenciements qui en résultent. Il n'est pas nécessaire d'en dire davantage pour comprendre que la décision d'ordre économique entraîne des "problèmes sociaux". Mais l'étonnant est que la seule autonomie concédée à la collectivité mise en condition consiste à décider de sa formation. Tout se passe comme si la cause des "problèmes sociaux" était à chercher non pas au niveau de l'instance économique mais à celui de la nature des hommes. Sous couvert de libre expression des besoins de la collectivité les seules questions autorisées sont celles qui ne remettent pas en question le caractère inéluctable des décisions économiques prises au-dessus de la collectivité : les inévitables reconversions. Ainsi les formateurs acceptent toutes les demandes pourvu qu'elles soient de leur ressort. Une fois posé que les conditions économiques constituent les données de fait sur lesquelles il est inutile de revenir - une nature en quelque sorte qui impose aux mineurs de changer de métier et vraisemblement de lieu d'habitation - la seule issue possible est l'adaptation à cette nature. Dès lors les rôles sont répartis : aux uns, les dirigeants, la conscience de la situation et les initiatives en vue du changement; aux autres, les mineurs, en dépit de leur "résistance au changement" l'impérieuse nécessité de s'y soumettre; enfin, aux formateurs, la charge de "l'agent de changement". Ce qui est oublié, ce que permet d'oublier le discours sur "l'approche collective des besoins" et "l'émergence des besoins" au cours d'un "processus d'éducation permanente", n'est rien d'autre que le point de départ. Pourtant celui-ci est désigné, donc reconnu. Mais il est méconnu pour ce qu'il est dans la mesure même où il est posé comme ce qui ne saurait être objet de question. Ce qu'opérent les pratiques mises en oeuvre consiste d'abord à circonscrire le champ d'autonomie collective, à légitimer un seul mode d'interrogation, celui des attentes de formation, une seule démarche, celle de conformité aux attentes même minimales des formateurs - pour ainsi dire :

inscrivez-vous, le besoin de formation viendra (le conseil est pascalien!). Cette clôture ou cette légitimation exclusive font qu'il y a forclusion : pour ne pas l'avoir exercé à temps ou avec suffisamment de force la collectivité se voit dépossédée du droit de s'interroger sur la source de ses "problèmes sociaux"; le dispositif mis en place impose un ordre du discours et un seul, celui qui n'autorise que l'émergence des besoins en formation. Opération de police discursive, c'est au niveau de l'imaginaire social qui travaille "l'approche collective des besoins" : tout en se faisant passer pour moyen d'expression libre des attentes, elle conduit insidieusement à structurer le rapport imaginaire de la collectivité à l'expérience de ses conditions d'exixtence de telle sorte que la transformation de celles-ci n'apparaisse plus que subordonnée à l'acquisition non seulement d'une autre qualification professionnelle mais d'autres dispositions sinon à tous égards du moins à l'égard de la mobilité professionnelle et géographique. Mais qui donc a besoin de ces déqualifications-requalifications, de cette mobilité de main-d'oeuvre ? Qui donc a besoin que les mineurs du bassin ferrifére lorrain deviennent par exemple sidérurgistes à Fos-sur-mer ? Ces questions n'ont pas cours, semble-t-il, dans l'analyse que le "milieu" doit faire de ses besoins. Elles sont hors sujet. Pourtant, théoriquement, les formateurs reçoivent toutes les demandes... pourvu il est vrai qu'elles expriment un besoin de formation.

8 - De la mesure des besoins à l'analyse des demandes.

Dans les réflexions qui précèdent, c'est l'expression "analyse des besoins" qui a été prise en considération. Pourtant, chemin faisant, d'autres formules ont été rencontrées qui, sans avoir une signification rigoureusement identique, constituent sinon un réseau de rapports synonymiques du moins un certain champ analogique : les pratiques qu'elles dénotent sont certes diverses, tant par les traits qui les caractérisent que par les agents et les institutions qui les exercent, mais d'une part elles ne sont pas sans

parenté, d'autre part elles sont posées dans et par le discours comme les éléments d'un ensemble. Peuvent être ainsi regroupées des locutions qui, dans certains textes, commutent entre elles mais qui, ailleurs, en dépit de contextes équivalents, semblent s'exclure. Par exemple, en ce qui concerne l'ouvrage intitulé Le plan de formation dans l'entreprise (ouvrage déjà cité) le relevé des combinaisons où le mot besoin est occurrent permet de constater que l'expression "analyse des besoins" est absente mais que figurent les tournures suivantes : "définir en commun les besoins", "dénombrer les besoins", "la classification des différents besoins", "détection des besoins", "inventaire des différents besoins", "besoins inventoriés par l'entreprise pour la réalisation de ses objectifs", "besoins exprimés par chaque salarié pour la réalisation de son projet", "la mesure des besoins de formation", "étude spécifique des besoins", "mode de calcul des besoins de formation", "le dépistage des besoins", "les moyens de détection des besoins". De loin c'est la locution "mesure des besoins" qui est la plus fréquente (onze fois présente tandis que celle qui vient ensuite, "détection des besoins", ne compte que cinq occurrences). Sémantiquement, nombre de ces formules imposent l'idée de quantification (mesure, dénombrer, inventaire, calcul) et du décompte fréquentiel, on en vient à conclure que le sème de la quantité dénombrable ou mesurable est dominant dans cet ouvrage. Par contre, dans d'autres livres ou textes, il sera explicitement question de "l'analyse des besoins" et d'autres tours apparaîtront mais "la mesure des besoins" ne sera pas évoquée. C'est le cas par exemple d'un Avant-projet de formation des formateurs d'adultes dans les E.N.N.A., où "analyse des besoins" commute avec "détection des besoins" et "étude des besoins".

A partir de ces quelques remarques lexicographiques pourrait être avancée l'hypothèse selon laquelle les énoncés de cet ordre se construiraient sur la base d'un système d'oppositions dont les maîtres-couples seraient :

Analyse / Mesure // Qualité / Quantité.

En résulterait la possiblité de répartir les énoncés en deux séries distinctes tant par ce qu'ils connotent que par les pratiques qu'ils dénotent. Les uns, à connotation qualitative, désigneraient plutôt un ensemble de conduites individuelles ou collectives tendant surtout à l'expression ou à l'émergence des besoins d'une personne, d'un groupe ou d'une collectivité; les autres, à connotation quantitative, se rapporteraient plutôt à un ensemble d'opérations formalisées d'enregistrement et de calculs supposant

un dispositif organisationnel, une méthode ou des techniques et visant essentiellement la connaissance statistique d'une population, d'une catégorie, d'une organisation, etc. Les différences textuelles constituant des espaces discursifs relativement séparés détermineraient au niveau de la pratique des configurations distinctes auxquelles correspondraient d'ailleurs des lieux, des organisations et des agents différents. A la "mesure des besoins" dont les opérations s'effectueraient sur des positivités s'opposerait "l'analyse des besoins" qui tendrait à l'explicitation de l'implicite, à la manifestation du latent, à l'expression de l'indicible. Celle-ci se réfèrerait à la psychologie - individuelle ou de groupe - voire à la psychanalyse, tandis que celle-là trouverait son modèle dans la gestion prévisionnelle. Aux instances administratives, nationales ou régionales, dépendant de l'Etat ou d'organisations privées, aux services aux appareils, reviendraient les dénombrements et la métrique. Aux institutions de formation, aux formateurs et aux groupes ou milieux en formation incomberait le dévoilement ou la traduction de l'informulé. Selon cette perspective, les rôles se distribueraient et impliqueraient des "approches" différenciées d'objets qui seraient ici analysables, là mesurables.

Cependant, l'usage commutatif de certaines des expressions dans un même texte et l'utilisation du terme "analyse" dans des contextes posant à la fois le mesurable et le non-mesurable - par exemple, dans les énoncés tels que : "analyse qualitative et quantitative des besoins", "analyse des besoins quantitatifs et qualitatifs de formation dans la région" - incite plutôt à penser que l'équivoque du discours est liée à l'ambiguïté de la pratique et réciproquement. Sans doute peut-on parler d'une bipolarisation discursive et, partant, conjecturer que l'éventail des pratiques s'ouvre entre ces deux pôles. Mais tant l'observation des conduites effectives, des plus formalisées au plus informelles, que l'attention à ce qui se dit ou s'écrit sur elles conduisent à se demander sil n'est pas plus pertinent de considérer l'orientation commune plutôt que les trop voyantes lignes de partage.

D'ailleurs si l'étude diachronique du corpus met en lumière des transformations du langage et donc des objets qu'il définit, elle offre moins en définitive l'image d'ensembles dérivant selon une logique de la disjonction que celle d'échanges métaphoriques et métonymiques : les successions et ré-évaluations notionnelles semblent pouvoir être considérées

comme les effets combinés, d'une part, de substitutions et transferts d'éléments syntagmatiques d'un champ à l'autre, d'un référent à l'autre - par exemple, du vocabulaire des gestionnaires à celui des psychologues ou des sociologues et les emprunts dans l'autre sens - d'autre part, de connexions entre formes spéculatives et techniques empiriques - par exemple la phraséologie sur la participation et les pratiques dites d'"approche collective des besoins".

Schématiquement, plusieurs phases pourraient être distinguées. Au cours de la première, c'est le point de vue de la mesure qui dominerait : on procède à des analyses de poste, fondées sur l'étude des temps et des mouvements, et les prévisions sont exprimées en termes de qualifications et de métiers; les besoins en formation sont définis à partir des résultats de ces études mais aussi en fonction de ce que les cadres disent des besoins de leurs subordonnés. Au cours d'une deuxième phase, l'organisation du travail cèderait le pas aux sciences humaines, et l'on assisterait à une certaine autonomisation des pratiques d'analyse des besoins dans le même temps que se développe le discours sur l'épanouissement des personnes : les techniques psychologiques et psycho-sociologiques semblent l'emporter sur les techniques de l'ingénieur. Mais ces distinctions de phases seraient à diversifier selon les secteurs industriels et selon les types de politiques de direction.

Des traces discursives de 1966 permettent de repérer un déplacement : de la formation impliquant l'analyse des besoins certains formateurs passent à "l'intervention psycho-sociologique en entreprise", qui suppose "un diagnostic". Un rapport de commission présente ce glissement dans une perspective qui est celle de la psycho-sociologie ou, plus encore, du "counselling" :

> "L'entreprise doit donc être regardée comme un ensemble de groupes et non plus comme un ensemble d'individus - l'ensemble de ces groupes qui constitue l'entreprise, s'organise pour atteindre des objectifs cohérents et concertés.
>
> Toutes ces perspectives ont amené le formateur à se poser les questions suivantes :
>
> - la formation extérieure et individuelle est-elle adaptée aux besoins de l'entreprise ?
> - est-il souhaitable d'apporter aux individus une formation qui risque de développer leur esprit critique de façon telle qu'ils soient en difficulté d'adaptation dans leur entreprise?

> - la formation adéquate, adaptée à l'entreprise ne risque-t-elle pas d'être inefficace si elle n'est pas accompagnée de transformations de l'entreprise, de possibilité d'application ?" (132)

Ce préambule s'avère critique à l'égard des rapports qu'entretiennent la formation et l'entreprise, critique aussi à l'égard de l'une comme de l'autre : celle-ci, ne se transformant pas, ne permet pas à la formation de porter ses fruits; celle-là demeure inadaptée aux "besoins de l'entreprise" ou risque d'y introduire des désordres. Aussi s'impose l'idée d'une "intervention" en quelque sorte thérapeutique ayant pour objectif ultime de "déclencher un processus de changement collectif". Au commencement de celui-ci et même de celle-là est posée la demande.

> "La demande de l'entreprise est, dans la majorité des cas, ambiguë et essentiellement centrée sur un programme de formation. Processus logique s'il en est, puisque les chefs d'entreprise font appel à des organismes dits de formation. En fait il ne s'agit nullement de transformer la demande, mais de l'éclairer; pour cela il faut :
> - caractériser la demande,
> - sonder les besoins réels, rechercher la signification de la demande." (133)

C'est déjà la problématique que développeront nombre d'intervenants et qu'anlysera Alain Meignant (134). Le champ notionnel est dominé par la notion de demande adressé par le client à l'intervenant (ou par le "système client (S.C.) au système intervenant (S.I.)"). Mais la demande manifeste recouvre une demande latente, distinction qui renvoie elle-même à la distinction entre les besoins apparents et "les besoins réels" qui, au départ, sont inconnus. Les rapporteurs de la commission parlent de "caractériser et éclairer la demande" là où d'autres diront : "analyser la demande". Certes, les premiers veulent encore dire ce qui est, expliquer quels sont "les besoins réels" (135) tandis que les seconds prôneront une attitude moins

---

(132) Compte rendu des travaux préparatoires de la commission "Analyse et Intervention psycho-sociologique ou Diagnostic", A.N.F.O.P.P.E. (doc. multigr.)
(133) Ibid., p. 2.
(134) A. Meignant, op. cit.
(135) Tirant la leçon d'un exemple fourni, les rapporteurs écrivaient : "Dans ce cas, caractériser et éclairer la demande, c'est montrer qu'une formation sans changement de structure, sans revalorisation du rôle, sans définition de fonction, ne peut aboutir." (Doc. multigr. A.N.F.O.P.P.E., 1966).

directive et plus interactionniste. Mais la thèse qui sous-tend ces projets est la même : la demande de formation peut n'être, n'est jamais, qu'un symptôme et il s'agit de la traiter comme tel. Il n'est donc pas dit d'avance qu'à cette demande de formation il faille nécessairement répondre par de la formation et dans certains cas le formateur s'effacera devant l'intervenant : Si le diagnostic permet de connaître les besoins afin d'adapter le programme de formation à l'entreprise, le diagnostic n'entraîne pas automatiquement un programme de formation" (136). Autrement dit, la formation n'est pas à tout coup le remède qui convient au malade (l'entreprise) et, comme l'écrivent les rapporteurs, "le statut de formateur est ambigu car, en fait, nous nous situons dans une optique de conseil d'entreprise plus que de formation" (137). C'était là un changement de rôle non attendu ni accepté de tous - il semble bien en tout cas qu'il ne le fut pas à l'époque dans cette association de formateurs qu'était l' A.N.F.O.P.P.E. : la commission fut mise en sommeil... Nombre d'indices laissent à penser que beaucoup de chefs d'entreprise n'étaient pas non plus et ne sont toujours pas prêts à voir les formateurs assumer d'autres rôles que celui qu'ils lui assignent (138).

D'ailleurs, en poursuivant le développement de l'hypothèse des phases successives, on pourrait se demander si, depuis l'accord de juillet 1970 et surtout depuis la loi de juillet 1971, la dernière phase n'est pas caractérisée par un retour en force, dans le discours au moins, de la "mesure des besoins". Entre temps s'est affermie l'idée que la formation est un investissement rentable pour l'entreprise. Entre temps également, l'obligation légale de la contribution financière des entreprises à la formation a imposé ce qui pourrait être considéré comme "retour du refoulé", c'est-à-dire la signification économique de la formation des adultes.

Mais parler des transformations discursives en termes de phases successives, chacune caractérisée par une définition momentanément dominate de la pratique et de son objet, pourrait laisser accroire que ces

---

(136) Doc.multigr. A.N.F.O.P.P.E., p. 3.
(137) Ibid., p. 4.
(138) Cf. A. Bercovitz, "Une entreprise, la formation et un conseiller extérieur", Education permanente, n° 7, 1970, p. 87-114.
Cf. également : X. Cambois, "Une mini-intervention : réussite ou échec ?", ibid., p. 115-122. - J.L. Guérin, "Villeneuve ou les limites de l'intervention dans l'entreprise", Education permanente, n° 21, 1973, p. 55-76.

remaniements constituent autant de moments d'une histoire des idées se développant suivant ses lois propres de façon progressive. Selon cette conception idéaliste, les énoncés mettant en scène l'analyse de la demande non seulement viendraient après ceux qui parlaient d'analyse des besoins, mais en outre ils les dépasseraient en tant que réalisation conceptuelle supérieure aux précédentes. Or, sans pour cela faire passer les locuteurs pour les sujets-origines de ces énoncés, il conviendrait de prendre en compte les conditions d'énonciation de ces discours. Par exemple, il n'est pas insignifiant de constater que dans les écrits et propos localisés dans tel organisme de formation le thème de "l'analyse des besoins des formateurs" se substitue à celui de "l'analyse des besoins des formés" dans le même temps que cet organisme devient instance de légitimité consacrant la formation de formateurs intervenant dans l'organisme lui-même sans doute mais surtout dans d'autres entreprises ou d'autres organisations. D'une façon générale, les remaniements discursifs ont à voir - et ceci doublement - avec les changements de position dans le système que constituent les instances énonciatrices; doublement car ils en témoignent, au titre de traces discursives, mais ils y contribuent activement en tant que parole instituante. D'ailleurs ceci implique que soit pris en compte le lieu où se profère le discours. Par exemple les archives où domine "la mesure des besoins" n'ont pas la même localisation que celles où domine "l'analyse des besoins" : les premières proviennent davantage des "appareils" de planification, les secondes plutôt des institutions de formation situées dans ce qui est officiellement appelé "le marché de la formation". C'est dire que les énoncés se donnant pour objet les besoins en formation sont à contextualiser dans l'espace idéologico-institutionnel aussi bien que dans le temps. Cependant la distinction des instances localisées à quoi peut être rapportée la différenciation des énoncés, de leurs objets et référents, synchroniquement considérés, est elle-même à concevoir sous l'angle de la division sociale du travail : à un moment donné de l'histoire d'une formation sociale, l'existence d'institutions de formation d'adultes mais aussi la distribution des fonctions entre elles et les autres institutions de formation, entre elles et les organisations de production, enfin à l'intérieur même du sous-ensemble qu'elles constituent, dépendent du réseau de relations dans le système de places correspondant à un certain stade de la division sociale

du travail. Dans cette mesure les différences discursives, repérables dans une étude synchronique auraient à voir avec la position et le rôle attendu des énonciateurs dans ce système de places. Dans cette mesure encore les modifications du discours, saisissables dans une étude diachronique, seraient à comprendre par référence à celles qui affectent ce même système de places. Il en résulte que les variations du discours sur les besoins renvoient aux (et sont constitutives des) réorganisations d'un imaginaire social à dominante économiste : aux transformations des moyens de production correspond ce que les classes dirigeantes pensent d'abord en termes de pénurie de main-d'oeuvre qualifiée, donc aussi de prévisions de l'emploi impliquant "la mesure des besoins en formation"; mais ces mêmes transformations rendent difficile une gestion qui se base sur des notions de métiers précis et de compétences définies; à point nommé se développent les spéculations et les pratiques qui donnent à l'analyse des besoins le sens d'une investigation portant non pas sur ce qui manque mais sur ce qui, en quelque sorte, est en train de manquer. A cet égard la thématique de "l'émergence des besoins" se relie à celle du "changement" - même ou surtout dans les réalisations les plus personnalisées ou les plus "autogestionnaires" qui correspondent effectivement à l'exigence économique d'agents aptes au changement. Dans cette mesure la signification des pratiques se référant aux sciences humaines serait à rechercher dans celles qui renvoient à la gestion prévisionnelle. Les objectifs d'épanouissement et d'évolution des personnes, qui sont assignés par le discours, masquent la raison d'être des pratiques apparemment les plus dénuées de préoccupations économiques.

9 - Le besoin, une notion idéologique.

En octobre 1968, à l'Abbaye des Prémontrés de Pont-à-Mousson, l'Institut national pour la formation des adultes (INFA) réunissait un colloque consacré aux "objectifs et besoins dans l'éducation et la formation des adultes".

L'une des commissions avait précisément pour objet d'étudier la

notion de besoin. Le rapport de cette commission commence par l'énoncé d'une certitude, présentée comme telle : "la notion de besoin est indispensable pour l'approfondissement des problèmes de formation et de perfectionnement" (139). Pourtant le terme est équivoque et les rapporteurs de plusieurs commissions l'ont souligné, ce qui ne les a pas empêchés d'en maintenir et, tant soit peu, d'en légitimer l'usage. Toutefois, il est notable que le thème du colloque coordonne cette notion à celle d'objectifs, laquelle se voit parfois substituer celle de fin ou de "visée de valeurs" ou de projet. La lecture des comptes rendus de travaux et débats laisse l'impression que, dans le discours, le poids fonctionnel de la notion d'objectif tend parfois à l'emporter sur celui de la notion de besoin. Il est même un rapporteur pour dire : "la commission considère qu'il ne peut y avoir de besoins sans fins, implicites ou explicites, et que les fins précèdent toujours les besoins" (140). Cette affirmation est d'autant plus intéressante à retenir que l'assimilation des besoins et des buts n'est pas rare dans les textes traitant de la formation des adultes. Ainsi dans sa présentation des méthodes pédagogiques, Pierre Goguelin réserve dans chaque cas une rubrique intitulée : "buts et besoins" (141). Ainsi dans les réponses que Bertrand Schwartz donne à une question d'ailleurs ambiguë ("Pourquoi les adultes souhaitent-ils ou doivent-ils se former ?"), c'est toute une série d'équivalents qui est posée : attentes, besoins, motivations, désirs, souhaits, raisons (142). L'auteur en vient d'ailleurs à inférer besoins et motivations, des souhaits et des craintes exprimés, des raisons invoquées, des désirs ou projets formulés, des fins et objectifs explicitement visés. Or, en dépit du fait que sont cités des extraits d'inteviews, cette inférence passe par l'intermédiaire d'une interprétation telle que, tout compte fait, les motivations

---

(139) Rapports des travaux des commissions, Séminaire des 29, 30, 31 octobre 1968, Nancy, Infa, p. 1.
(140) Ibid., p. 9.
(141) P. Goguelin, op. cit., p. 95, 101, 106, passim.
(142) B. Schwartz "Pour une éducation permanente", Education permanente, n° 1, 1969, p. 63-86. La partie de l'article, dont le titre a été cité, constitue d'ailleurs un bon exemple d'un type particulier de discours, qui a été en vogue et qui avait pour objet d'énoncer les "motivations des adultes". Ce thème rhétorique se rencontre souvent associé à celui de la spécificité de la formation des adultes par rapport à celle des enfants et des "jeunes".

imputées aux adultes qui se forment sont conformes précisément aux raisons qu'en tout état de cause ils auraient de se former : les propos des interviewés conviennent parfaitement à l'argumentation dont la conclusion est qu'il faut se former. Autrement dit les besoins des adultes correspondent assez exactement aux buts que les promoteurs de la formation des adultes assignent à celle-ci. Certes Bertrand Schwartz prend la précaution d'écrire que cet exposé n'est pas exhaustif, qu'il ne s'agit là que d'"idées générales sur des attentes potentielles" et surtout qu'il serait dangereux de ne pas procéder à une analyse des besoins au début de chaque action de formation. Mais ce qui est présenté au titre de "besoins des adultes" relève justement de l'ordre des objectifs assignés à la formation.

Soit par exemple la phrase suivante : "Une deuxième motivation est communément appelée la promotion sociale qui vise à permettre à des hommes qui n'ont pas eu la possibilité de continuer leurs études, de les reprendre et d'accéder aux différents niveaux de la hiérarchie" (143). Elle est à rapprocher de l'exposé des motifs de la loi du 31 juillet 1959. L'énoncé commun au texte de loi et à celui de Bertrand Schwartz présuppose que la promotion sociale, objectif institutionnel, est un besoin ressenti par des adultes. Il serait vain de nier qu'effectivement la conduite, pas seulement verbale, de nombreuses personnes laisse à penser que ce qui les fait agir correspond au désir de "s'élever dans la hiérarchie sociale". Et si, comme l'écrit Durandin, "on appelle motivation ce qui met un être vivant en mouvement, ou, en d'autres termes, ce qui le fait agir" (144), l'assimilation réalisée est légitimée par la psychologie encyclopédique (145). Aussi bien le problème ne gît pas là mais dans ce que permet cette identification, à savoir l'oubli des déterminants sociaux et économiques de ces motivations ou "besoins et buts" (146). Il est remarquable que dans ce texte comme dans beaucoup d'autres les propositions énonçant les motivations

---

(143) B. Schwartz, article cité, p. 71.
(144) G. Durandin, art. motivation, Encyclopédie française, t. XX. 1959.
(145) Cependant Guy Palmade observe que "la notion de motivation, quels que soient d'autre part ses avantages, présente une importante difficulté en psychologie sociale qui est de recouvrir des phénomènes de nature diverse jouant éventuellement à des niveaux de réalité différents, et dont il est chaque fois difficile de déterminer la nature." (G. Palmade, Etude de motivation, Bulletin du C.E.R.P., t. 8, n° 1-2, 1959.)
(146) Le rapprochement entre motivation et besoin n'est ici fait que dans la mesure où il est présent dans le texte cité.

considèrent les adultes comme un ensemble où certes sont distingués des sous-ensembles - ne serait-ce que par les différents types de motivations qu'il ressentent - mais sans que les lignes de partage retenues puissent être reliées aux rapports de classes, au demeurant ignorés. En ce point l'analyse des besoins, même sous la forme d'approche collective, pose un mode d'interrogation qui semble exclu de fait, sinon par le fait même, toute référence à la lutte de classe.

Cependant, il était question de la concurrence que la notion d'objectif semblait faire, dans les actes d'un colloque, à la notion de besoin. A vrai dire ce n'est qu'un faux semblant de compétition notionnelle. En y regardant de plus près les deux notions font la paire. La référence aux objectifs et même le privilège d'antériorité qui leur est accordé ont certes pour effet d'ôter quelque peu aux besoins leur apparence de naturalité. Mais quoi, il n'y a que les naïfs pour croire que le besoin de formation soit de nature et, par exemple, Bertrand Schwartz qui ne craint pas de parler, à ce propos, de différences entre les catégories sociales, le rappelle en citant un texte de Pierre Bourdieu qui "démystifie la notion, pourtant très répandue, d'un "besoin culturel" en quelque sorte inné" (147). De surcroît les sciences humaines ont enseigné la relativité des besoins dans l'espace et le temps. Finalement l'important dans la chaîne de raisons qui aboutit à concevoir la nécessité de l'éducation permanente n'est autre que l'enchaînement des besoins ou encore leur évolution tout au long d'une action de formation qui favorise l'émergence de besoins nouveaux. Dans cette "dynamique du système besoins" - l'expression figure dans le rapport du colloque - les fins ou objectifs ont un rôle actif : "une fois des besoins satisfaits d'autres besoins surgissent, l'organisme se donnant de nouvelles fins ou s'assignant des objectifs plus ambitieux" (148).Il en est de même dans de nombreux autres textes, jusqu'à ce que la logique systémique l'emporte, évacue le besoin et impose la représentation de la formation comme

---

(147) B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2.000, Fondation européenne de la culture, 1972, p. 23.

(148) Colloque INFA, document cité, p. 12. Pastichant La Fontaine, on pourrait dire que sur le chemin discursif tracé par les rapports du colloque, "Capitaine Objectif allait de compagnie avec son ami Besoin, des plus souvent cités".

système d'objectifs et de moyens (149). Pourtant il y a toujours un enfant pour dire que "l'empereur est nu". Tel que ce psychologue chargé de formation dans un C.R.D.P. - il est vrai qu'il s'agit de la formation de professeurs du secondaire et non pas de cadres d'organisation industielle ou commerciale. Au cours d'une interview il osait affirmer :

> "Il n'y a pas de besoins qui seraient à chercher par des méthodes scientifiques. Sous la question : quels besoins ont les enfants ? se cache la question : de quels enfants avont-nous besoin ? Les besoins sont ceux qu'on décrète exister. Quand on veut former quelqu'un dire qu'on veut répondre à ses besoins, c'est faux. En fait, ce sont les formateurs qui ont des besoins, des objectifs (...) C'est du camouflage, du bluff. Enfin à ceci près qu'ils peuvent s'ils sont très subtils ou très forts, comme par exemple les institutions, ils peuvent s'arranger pour transmettre leur demande et la faire endosser par les individus". (150)

Il se pourrait que ce psychologue n'ait pas tort et que les besoins détectés, analysés, mesurés, enregistrés et négociés soient de la même étoffe que celle dont étaient soi-disant confectionnés "les habits de l'empereur". En somme, tout n'est peut-être qu'affaire de "volonté politique" et la rhétorique des besoins ne serait qu'une fable destinée à faire passer pour nécessairement fondé ce qui serait avant tout choix, d'une finalité et d'une stratégie. Cet "analyseur institutionnel", le psychologue interviewé, dissipe l'illusion des besoins et dénonce l'usage qu'en font les institutions, mais il se trompe d'adversaire lorqu'il rapporte la production de l'illusoire vêtement des besoins aux manipulations institutionnelles. Sans doute est-il bien placé pour connaître la machinerie qui est censée produire les filés chimériques dont est faussement tissée la trompeuse étoffe des besoins. Sans doute a-t-il raison de montrer du doigt ce que le faux-semblant scientifique de l'analyse des besoins doit à l'appareil institutionnel qui fait d'option nécessité. Sans doute encore, est-il fondé à porter l'analyse sur la fonction idéologique jouée par les institutions. Mais si la critique en reste là, elle court le risque d'être récupérée par les "volontaristes" de l'analyse systémique. En effet ceux-ci peuvent abandonner le camouflage des besoins et prétendre progresser à découvert en annonçant ce que visent leurs objectifs, la rationalité des choix opérés tant au niveau des valeurs qu'à celui des moyens matériels et stratégiques

---

(149) Cf. J. Guigou, "Critique de l'analyse systémique des actions de formation". Education permanente, n° 17, 1973, p. 113-146.
(150) Cette interview date de 1973.

dont le coût a pu être scrupuleusement établi. C'est d'ailleurs là, semble-t-il, une métamorphose récente du protée idéologique dans l'espace discursif et pratique de la formation des adultes comme en d'autres lieux de la pratique sociale. Outre ce risque non négligeable, cette analyse institutionnelle, qui tourne court et se focalise sur les objectifs, relève d'une conception de l'idéologie, qui en fait le résultat des manoeuvres abusives de sujets (ici les institutions). Certes ce type de critique pourrait déboucher sur la perception du rôle des institutions, notamment des institutions d'Etat, dans l'occultation de la domination de classe. Mais, pour ce faire, il ne suffit pas de débusquer les objectifs intitutionnels, au demeurant souvent proclamés, ni de dénoncer la manipulation, il faut encore expliquer le mécanisme qui rend celle-ci possible. Or la notion de besoin y remplit une fonction idéologique essentielle : elle est elle-même idéologique.

Pour s'en tenir au statut de cette notion dans le discours traitant de la formation des adultes, il convient de commencer par observer qu'elle y a occupé, qu'elle y occupe encore une place privilégiée : le besoin de formation, qu'il soit ou non ressenti, n'en est pas moins posé comme besoin réel, comme nécessité et comme élément dynamique. Force virtuelle ou se développant, le besoin de formation est de toute façon présupposé. C'est à lui que sont rapportées les actions de formation, elle-mêmes conçues comme destinées à le satisfaire. Qu'il s'agisse d'un besoin-obligation ou d'un besoin-aspiration, (151) c'est à lui que répondent les offres de formation. En second lieu, selon le même discours, ce sont des besoins que doit satisfaire la formation, c'est aux besoins qu'il lui faut s'adapter en permanence : les variations du système des besoins - l'expression est hégélienne - appellent celles du système de formation. En somme, qu'un processus de formation soit considéré en son principe ou qu'il le soit tout au long de son déroulement, il est constamment rapporté aux besoins.

S'il est assez évident que l'explication de la formation par le besoin de formation est tautologique, il n'en va pas nécessairement de même

---

(151) Le rapporteur du colloque INFA 1968 se réfère explicitement à Chombart de Lauwe.

quand l'argumentation régresse du besoin de formation au système des besoins et par ceux-ci rend compte de celui-là. La rhétorique justifiant la formation des adultes présuppose une sorte de "toujours-déjà-là" que seraient les besoins. La discipline de référence est-elle l'économie, la sociologie ou la psychologie ? Qu'importe, c'est le système des besoins qui est supposé antérieur (logiquement sinon chronologiquement) aux actes de formation. Quels que soient ceux-ci, ils sont de toute manière estimés à l'aune de la fonctionnalité et l'analyse des besoins trouve sa justification, son fondement dans cette norme qui est aussi critère d'évaluation : on se souvient que la formation des adultes s'établit, dans le discours, sur le fond d'une critique de la formation dite traditionnelle et présentée comme inadaptée, incapable de satisfaire les besoins, bref, non fonctionnelle. Sans doute l'insistant rappel de ce thème critique et normatif est-il d'abord lui-même fonctionnel dans le discours, en ce qu'affirmant la nécessité pour la formation d'être fonctionnelle il énonce en même temps la nécessité de la formation des adultes. C'est là un premier gain idéologique : parvenir à imposer le sentiment de cette nécessité sans que cette imposition soit ressentie comme arbitraire. Mais il a surtout pour effet de faire passer la formation des adultes pour un système qui, à la différence du système scolaire, échapperait à la rigidité, à la routine et, pour tout dire, à l'arbitraire des programmes et des méthodes pédagogiques. C'est là un second profit idéologique : parvenir à imposer l'idée que la pratique de formation des adultes n'impose rien qui ne réponde à un besoin sans que le déplacement de la contrainte soit perçu pour ce qu'il est. Que "la formation des besoins" - lapsus peut-être mais qui en dit long (152) - se substitue à l'imposition des programmes, le système n'en est pas moins contraignant. Il s'agit, dit-on, de partir de toutes les attentes sans distinguer entre bons et mauvais besoins, mais il s'agit aussi, ajoute-t-on, de favoriser l'évolution des besoins, le passage des "faux" besoins (ou des "besoins conditionnés") aux "vrais" besoins. Comment déterminer la différence ? Que le formateur se refuse à jouer le rôle de juge en cette matière, qu'il laisse au groupe le soin

(152) "De notre expérience déjà ancienne dans l'éducation des adultes, nous avons acquis la conviction qu'il était extrêmement difficile de parvenir à une formation précise des besoins. Tout un réseau de moyens d'information s'avère indispensable." (A. Coumes, "Des centres de formation des adultes, pourquoi ?", Education permanente, n° 10, p. 73.

de définir ses propres normes n'est certes pas insignifiant mais, d'une part, ce ne semble pas être le cas le plus fréquent ou bien la parenté, pour ne pas dire la similitude, des programmes de formation est à expliquer par celle des "besoins", d'autre part, ce n'est pas non plus ce qui empêchera le conditionnement des besoins. En admettant que la situation idéale soit effectivement réalisée, c'est-à-dire qu'un groupe soit dans des conditions qui lui permettent d'être maître de sa formation en fonction de ses besoins, cette unité pédagogique n'en serait pas pour autant isolée dans une sorte de vide social et les besoins ressentis et acceptés à l'intérieur du groupe ne seraient pas sans relation avec l'extérieur. A en juger par le système des objets proposés en réponse au système des besoins en formation, l'auto-détermination n'est guère qu'une fiction en ce domaine : tant les "contenus" des stages que les "moyens pour les faire passer", qu'il s'agisse de connaissances ou non, se répartissent selon une hiérarchie qui n'est pas indépendante de la hiérarchie professionnelle (153). En outre, les institutions légalement prévues et effectivement établies "cadrent" déjà fortement les besoins en formation : la loi du 16 juillet 1971, reprenant sur ce point des textes antérieurs (loi du 31 décembre 1968 sur la rémunération des stagiaires de formation professionnelle) présente une typologie d'actions de formation - autrement dit un système d'objets - présentées comme autant de réponses à des besoins spécifiques : conversion, prévention, adaptation, promotion, entretien ou perfectionnement des connaissances, préformation (154). D'ailleurs ce cadrage des besoins a entraîné des protestations contre son caractère étroit et le fait que "la loi, au moins dans la lettre, ne s'applique qu'à la formation professionnelle" (155). Pour souhaitable que soit l'élargissement du système des besoins reconnus, on peut se demander si cet élargissement n'est pas lui-même commandé par la logique de l'extension du mode de production capitaliste : certains éléments qui semblaient y échapper deviennent occasion d'investissements rentables (ce qui implique des agents dotés de dispositions adéquates) comme c'est le cas des loisirs, par exemple. Tout se passe comme si le système avait

(153) Ph. Fritsch, L'éducation des adultes, Paris-La Haye, Mouton, 1971, (Coll. "Cahiers du Centre de sociologie européenne", 7), p. 73.
(154) Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971, art. 10.
(155) A. Jaeglé, "La CGT et la formation des travailleurs", Education permanente n° 1, 1969, p. 20.

besoin d'élargir sa base de consommateurs de biens culturels dans le même temps qu'il exige un plus grand nombre de producteurs ayant un niveau culturel élevé, c'est-à-dire une autre compétence, un autre type de force de travail. L'analyse de Jaeglé rejoint ici celle des économistes libéraux :

> "Cet effort constant d'élévation du niveau culturel des salariés nous paraît être une condition de l'accroissement plus rapide de la productivité du travail, et par voie de conséquence, du progrès économique." (156)

Resterait à savoir si cet élargissement du système des besoins pour un accroissement de la productivité entraîne autre chose que la croissance économique. Resterait à savoir si celle-ci est assimilable au progrès économique et a fortiori à "la libération de l'homme".

Quoi qu'il en soit, la connotation utilitaire de la notion de besoin et l'idée de nécessité qui y est communément associée sont à retenir : non seulement s'exprime ainsi la finalité utilitaire d'une formation même conçue plus largement que ne l'est la formation professionnelle, mais aussi le caractère impératif qui lui est accordé : plutôt que le désir - subjectif, intermittent, pouvant être objet de refoulement ou de transfert, apparaissant parfois comme futile ou coupable - c'est le besoin qui est privilégié et les connotations d'impérieuse nécessité, d'objectivité et de réalité, de manque fondamental et de satisfaction indispensable. Evacuer la notion de désir au profit de la notion de besoin n'est pas une opération insignifiante : elle correspond à l'utilitarisme que masquent les préoccupations humanistes mais que dévoile l'obsession du quantifiable (157). Tout au long du procès d'analyse des besoins - fut-ce sous la forme des pratiques dites d'émergence des besoins - est opéré le "codage" des désirs ou flux libidinaux. Cette traduction, qui n'est pas sans rappeler "l'arithmétique du plaisir" selon Bentham, semble avoir pour fin d'en rendre la satisfaction possible. En fait elle ne fait que les trahir en n'autorisant leur assouvissement que dans le cadre des normes instituées, notamment celles de l'activité professionnelle définie

---

(156) A. Jaeglé (U.G.I.C.-C.G.T.), article cité, p. 21.
(157) Cf. Ph. Fritsch, "Le sens d'une pratique : introduction à une critique de l'analyse des besoins", Education permanente, n° 1, 1969, p. 59-60.

par le mode de production dominant. Cette opération ne peut que les mutiler et les conformer, faute de quoi, s'ils s'avèrent inconciliables avec les exigences du système de production et celles du système de reproduction des producteurs et consommateurs, c'est le refoulement et ce qu'il représente de dangereux non seulement pour les individus mais pour les rapports sociaux. La notion de besoin délimite en quelque sorte un terrain neutre et ordonné (par opposition au terrain vague où les désirs s'affrontent) où les négociations sont possibles : en dépit de la pression qu'ils exercent, les besoins seraient aussi ce sur quoi l'on peut s'entendre, au moins en ce qui concerne ceux qui ont été appelés besoins-aspirations (158). Les approches collectives dont il a été question ou encore l'activité des commissions de formation dans les entreprises sont d'ailleurs investies de cette mission. Instrument de repérage social du désir et de sa transmutation, "l'analyse des besoins" pourrait être comparée à un moule où, comme par hasard, devrait se fondre l'alliage de l'intérêt individuel et de l'intérêt collectif, où, grand'oeuvre d'une alchimie moderne, le plomb du désir des travailleurs est changé en or... un or dont on peut craindre qu'il ne soit pas pour eux.

(158) Plus généralement, la notion de besoin présuppose celle de sujet et celle d'objet. Sur la critique de cette triade idéologique, cf. J. Baudrillard, Pour une critique de l'économie politique du signe, Paris, Gallimard, 1972, p. 59-94.