



information



formation



recherche



*coopération
internationale*

CADRE DE RÉFÉRENCE SUR L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION VOLET FORMATION CONTINUE

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC

CADRE DE RÉFÉRENCE SUR L'ANALYSE DE
BESOINS DE FORMATION
VOLET FORMATION CONTINUE

RECHERCHE, FORMATION ET DÉVELOPPEMENT

JUIN 2008

AUTEURE

Maud Emmanuelle Labesse, agente de recherche
Direction recherche, formation et développement

SOUS LA COORDINATION DE

Céline Farley, chef d'unité
Direction recherche, formation et développement

AVEC LA COLLABORATION DE

Denise Aubé
Direction systèmes de soins et politiques publiques
Cora Brahim
Direction recherche, formation et développement
Micheline Fauvel
Laboratoire de santé publique du Québec
Patricia Goggin
Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels
France Labrèche
Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels
Johanne Laguë
Direction du développement des individus et des communautés
Claire Laliberté
Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels
Nicole Marois
Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels
Maurice Poulin
Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels
Isabelle Rocher
Laboratoire de santé publique du Québec
Diane Sergerie
Direction développement des individus et des communautés

MISE EN PAGES

Valentine Danvin, Agente administrative
Direction recherche, formation et développement
Jacques Rivard, Technicien en recherche psychosociale
Direction recherche, formation et développement

AVEC LA CONSULTATION DES PERSONNES SUIVANTES

Pierre Fournier
Professeur titulaire au département de Médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal
Denis Hamel
Direction recherche, formation et développement
Besim Nuri
Coordonnateur de projets à l'unité de santé internationale de l'Université de Montréal

Ce document est disponible intégralement en format électronique (PDF) sur le site Web de l'Institut national de santé publique du Québec au : <http://www.inspq.qc.ca>.

Les reproductions à des fins d'étude privée ou de recherche sont autorisées en vertu de l'article 29 de la Loi sur le droit d'auteur. Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : <http://www.droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php>, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Les données contenues dans le document peuvent être citées, à condition d'en mentionner la source.

DÉPÔT LÉGAL – 3^e TRIMESTRE 2008
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA
ISBN : 978-2-550-53582-9 (VERSION IMPRIMÉE)
ISBN : 978-2-550-53583-6 (PDF)

©Gouvernement du Québec (2008)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES FIGURES.....	III
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE LES FONDEMENTS THÉORIQUES	3
1 NATURE ET PERTINENCE DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION.....	5
1.1 Qu'est-ce que la formation continue?	5
1.2 Quels sont les différents types de besoins de formation?.....	6
1.2.1 Les besoins normatifs	6
1.2.2 Les besoins institutionnels	6
1.2.3 Les besoins comparatifs	7
1.2.4 Les besoins démontrés.....	7
1.2.5 Les besoins ressentis.....	7
1.3 Que vise une analyse de besoins de formation?	8
1.4 Dans quelles circonstances faut-il réaliser une analyse de besoins de formation?	8
1.4.1 Les changements à l'intérieur du système ou dans le travail.....	9
1.4.2 L'utilisation d'une nouvelle technologie.....	9
1.4.3 L'instauration de nouvelles normes gouvernementales	9
1.4.4 La baisse de la qualité du travail ou du rendement du département ou de l'organisation	10
1.4.5 Les réunions départementales, les sondages d'opinion, les études organisationnelles et les entrevues de départ.....	10
1.4.6 Le manque d'habiletés et de connaissances	10
1.4.7 L'absence ou le manque de motivation.....	11
1.5 La formation permet-elle de surmonter toutes les difficultés en milieu de travail?	11
1.6 Quelles sont les aptitudes que doit détenir la personne qui conduit l'analyse de besoins de formation?.....	12
1.7 Les questions éthiques	13
1.8 À quels groupes s'adresse l'analyse de besoins de formation continue?.....	13
2 LES NIVEAUX D'ANALYSE	15
2.1 Analyse de l'organisation	15
2.2 Analyse de l'environnement de travail	16
2.3 Analyse du travail.....	17
2.4 Analyse des tâches.....	18
2.5 Analyse des compétences	21
2.6 Analyse du contenu de travail.....	22
2.7 Analyse des données secondaires	23
2.8 Évaluation du personnel	25
2.9 Analyse des incidents critiques.....	26

2.10	Analyse des besoins de formation ressentis	27
2.11	Analyse des apprenants	28
2.12	Conclusion : l'importance de la triangulation des niveaux d'analyse	30
DEUXIÈME PARTIE PROCESSUS DE RÉALISATION DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION SUR LE TERRAIN		37
3	LES ÉTAPES DE LA RÉALISATION DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION	39
3.1	La conception du plan de l'analyse de besoins de formation	39
3.2	Quels sont les différents degrés d'exhaustivité selon lesquels l'analyse de besoins de formation peut être réalisée?	40
3.3	Comment définir un objectif d'analyse de besoins de formation?	40
4	LES MÉTHODES DE COLLECTE DES BESOINS DE FORMATION	41
4.1	Les critères à considérer au moment du choix de la méthode	41
4.1.1	La validité	42
4.1.2	La transparence	42
4.1.3	La fiabilité	42
4.1.4	La sensibilité	43
4.2	La complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives	43
4.3	Les différents modes de collecte de données	44
4.3.1	L'approche par enquête	44
4.3.2	L'approche par recherche de consensus	49
4.3.3	L'approche par observation	50
4.3.4	Les tests d'aptitudes	50
4.4	Le traitement et l'analyse des résultats	51
4.4.1	Les statistiques descriptives : approche univariée	52
4.4.2	Les mesures d'association (comparaison de deux variables ou plus)	54
4.5	Procédures d'échantillonnage	55
4.5.1	L'échantillonnage aléatoire simple	56
4.5.2	L'échantillonnage stratifié	57
4.5.3	L'échantillonnage systématique	57
4.6	Les indicateurs	58
4.7	Les échelles	59
4.8	Les indices de priorité des besoins	60
4.9	Ouvrages recommandés	63
5	LE RAPPORT DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION	65
BIBLIOGRAPHIE		67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les étapes de l'analyse du travail.....	17
Tableau 2	Les objets de formation.....	18
Tableau 3	Les étapes de l'analyse des tâches.....	20
Tableau 4	Les étapes de l'analyse des compétences.....	21
Tableau 5	Les étapes de l'analyse de contenu (Rothwell et Kazanas 1998, 135-136).....	23
Tableau 6	Les étapes de l'analyse des données secondaires (Rossett 1987, 54-57).....	25
Tableau 7	Adéquation des niveaux d'analyse avec les types de besoins de formation.....	30
Tableau 8	Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation.....	32
Tableau 9	Évaluation comparée des modes de collecte de données.....	51
Tableau 10	Distribution du nombre de quarts de travail par mois chez les infirmières qui travaillent à temps partiel en clinique de périnatalité.....	52
Tableau 11	Définitions des principales mesures de tendance centrale.....	52
Tableau 12	Définitions des principales mesures de dispersion.....	53
Tableau 13	Interprétations des valeurs du coefficient de variation.....	54
Tableau 14	Procédure à suivre pour un échantillonnage aléatoire simple.....	57
Tableau 15	Procédure à suivre pour l'échantillonnage stratifié proportionnel à la taille des sous-groupes dans la population.....	57
Tableau 16	Procédure à suivre pour l'échantillonnage systématique.....	58
Tableau 17	Exemples d'indicateurs de situations désirée et actuelle.....	59
Tableau 18	Description des trois principaux types d'échelles.....	60
Tableau 19	Les étapes de la construction d'un indice de priorité des besoins.....	61
Tableau 20	Exemple de calcul de l'indice de priorité des besoins.....	62

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Échelle de classement.....	47
----------	----------------------------	----

INTRODUCTION

De par sa mission, l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) a pour mandat la transmission et la mise à profit des connaissances et de l'expertise dans le champ de la santé publique. D'un point de vue légal, l'Institut est reconnu comme établissement d'enseignement en vertu de l'article 7.6 de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (L.R.Q., c. D-7.1)¹. En lien avec ce mandat, l'INSPQ a mis en place l'unité *Développement des compétences* relevant de la direction *Recherche, formation et développement*.

Afin d'assurer une cohérence optimale au développement des compétences entre les activités de formation destinées au personnel travaillant au sein du réseau de santé québécois et les besoins de formation existants chez ces populations, l'unité Développement des compétences de l'INSPQ a jugé pertinent d'élaborer un cadre de référence portant sur la réalisation d'analyses de besoins de formation continue. De fait, l'analyse des besoins de formation est une étape souvent escamotée dans le développement d'activités de formation (Péresse 2001, 31). Pourtant, le processus d'analyse de besoins est essentiel pour maximiser l'atteinte des objectifs de ce type d'activité.

Le produit final d'une analyse de besoins de formation est une description précise du type de formation qui est adaptée à la situation actuelle des professionnels^{2, 3} et du milieu dans lequel ils évoluent. L'analyse de besoins de formation rend ainsi possible la transformation des besoins recensés en objectifs d'apprentissage, ceux-ci pouvant ensuite être réalisés dans le cadre d'activités de formation adéquates (McConnell 2003, 8).

Ce cadre de référence a donc pour objet de définir l'analyse de besoins de formation, de décrire les divers niveaux auxquels elle s'applique et de présenter les différentes méthodes permettant de la réaliser. La présentation des éléments devant être inclus dans le rapport final de l'analyse de besoins clôt le document.

¹ De ce fait, les investissements faits par les entreprises et les organisations aux fins de formation organisée par l'INSPQ sont admissibles et peuvent être déclarés (loi du 1 % de la masse salariale).

² Le terme « professionnel » utilisé ici s'applique à tous les individus exerçant une profession ou un métier et dont les besoins de formation peuvent être étudiés.

³ Dans le présent cadre de référence, le masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

PREMIÈRE PARTIE
LES FONDEMENTS THÉORIQUES

1 NATURE ET PERTINENCE DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION

Ce chapitre aborde :

- la définition de la formation continue;
- les types de besoins de formation;
- l'objectif de l'analyse de besoins de formation;
- les circonstances dans lesquelles on réalise l'analyse de besoins de formation continue;
- les limites de la formation;
- les aptitudes de la personne en charge de l'analyse de besoins de formation continue;
- les questions éthiques;
- les groupes auxquels s'adressent l'analyse de besoins de formation.

1.1 QU'EST-CE QUE LA FORMATION CONTINUE?

La formation continue désigne les activités de formation ayant lieu après la fin de la formation initiale. Elle favorise l'enrichissement et la mise à jour des connaissances ainsi que le développement des compétences. Le ministère de la Santé et des Services sociaux la définit comme suit :

« La formation continue est le processus permanent par lequel les personnes ou les organisations acquièrent tout au long de leur existence les compétences nécessaires à une meilleure maîtrise de leurs activités propres, en fonction de besoins personnels, organisationnels ou de la société. Par formation continue, nous entendons aussi toute formation, activité ou programme qui, par ses objectifs et ses approches pédagogiques, permet à toute personne, à titre individuel ou en association avec une organisation, de réaliser une formation continue telle que définie ci-dessus. » (Politique 2500-002, 3)

Les activités de formation continue comprennent des colloques, des ateliers ou encore des conférences favorisant la réflexion ou le partage de connaissances et d'expertise, sans nécessairement imposer d'évaluation spécifique des acquis au terme de l'activité (*Orientations ministérielles en matière de développement des compétences du personnel du réseau de la santé et des services sociaux 2004, 3*). Ce ressourcement professionnel a plusieurs finalités : le développement d'une organisation et de son personnel, le perfectionnement dans le champ de la formation initiale, l'acquisition de nouvelles aptitudes, habiletés et compétences et la qualification en vue d'une nouvelle carrière (réorientation, réinsertion, recyclage, etc.).

Les analyses de besoins de formation assurent la pertinence des activités de formation pour les populations ciblées qui sont constituées par les professionnels ou les types de professionnels concernés par la nécessité d'accroître la qualité et l'efficacité du travail.

1.2 QUELS SONT LES DIFFÉRENTS TYPES DE BESOINS DE FORMATION?

Le besoin se définit comme l'écart entre la situation existante et la situation désirée. En d'autres mots, il s'agit de ce qui est indispensable ou, du moins, utile à l'organisation ou aux individus pour atteindre un objectif valorisé et justifiable (Fernandez 1988, 57). Les besoins de formation peuvent être individuels ou collectifs.

Le besoin collectif est déterminé à partir de l'ensemble des besoins individuels dont on dégage le plus petit dénominateur commun. C'est à partir de celui-ci que se développera l'activité de formation. Plus le groupe est homogène, plus il sera facile de déterminer les besoins collectifs.

Il existe plusieurs types de besoins de formation : les besoins normatifs, institutionnels, comparatifs, démontrés et ressentis.

1.2.1 Les besoins normatifs

Les besoins normatifs sont définis par des experts appartenant à des associations professionnelles reconnues ou à des milieux de recherche. Ils procèdent du développement perpétuel de la science et de la technologie et reposent donc sur la nécessité de mettre à jour les compétences selon les avancées réalisées dans le domaine de la recherche. Les nouveaux éléments sont souvent introduits sous forme de guides de pratique, de lignes directrices et de protocoles tels que de nouvelles normes et de nouvelles méthodes. Tout écart entre les pratiques actuelles et les nouveaux standards définis par les experts est reconnu comme étant le besoin normatif du professionnel ou du groupe (Lawton 1999, 325).

Exemple : Un avis émis par le ministère de la Santé et des Services sociaux préconise l'observation de nouveaux règlements quant à l'isolation de patients présentant certains symptômes spécifiques. Le personnel hospitalier doit être instruit des nouvelles pratiques à appliquer.

1.2.2 Les besoins institutionnels

Les besoins institutionnels de formation sont intrinsèquement liés à la vocation de l'organisation ou de l'établissement responsable de l'activité éducative. Il s'agit des compétences que l'organisation juge essentielles de retrouver chez ses divers groupes de professionnels en vue de remplir la mission qu'elle s'est donnée (McConnell 2003, 67).

Exemple : Un organisme prend sa responsabilité environnementale à cœur et décide d'intégrer cet engagement dans sa mission. Désormais, les professionnels doivent donc adopter des comportements responsables d'un point de vue écologique dans leur travail quotidien. De plus, ils doivent en faire la promotion auprès de leurs clients. En somme, tous les professionnels de cet organisme ont un besoin institutionnel de formation quant aux pratiques écologiques.

1.2.3 Les besoins comparatifs

Les besoins comparatifs représentent les écarts observés entre un groupe ou des individus que l'on compare entre eux (Lawton 1999, 326).

Exemple : Deux équipes de travail étudient les comportements dans une communauté donnée. Toutefois, une de ces équipes a bénéficié d'une consultation avec un expert. Lors de cette rencontre, celui-ci a décliné les comportements en cours dans la communauté selon le code de conduite culturel qui y est en vigueur de sorte que les professionnels de ce groupe ont pu associer des significations aux comportements adoptés par les membres de cette collectivité. Ils peuvent maintenant mieux comprendre et prévoir les comportements sur lesquels ils se penchent. Ainsi, on pourrait avancer que le second groupe de travail a un besoin comparatif de formation quant au cadre culturel dans lequel les comportements étudiés prennent place.

1.2.4 Les besoins démontrés

Les besoins démontrés émanent de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées par les spécialistes. Ces besoins peuvent être révélés par la compilation des réponses à des questionnaires d'autoévaluation, par l'appréciation des pairs, par les rapports de conseils d'établissement ou de comités travaillant à l'amélioration de la qualité globale.

Exemple : La façon de dépister le cancer du col utérin a évolué au cours des dernières années. Une analyse des profils d'actes médicaux montre que plusieurs médecins n'ont pas intégré les nouvelles approches dans leur pratique. Les besoins démontrés résident dans l'écart entre les compétences du personnel et les compétences recommandées.

1.2.5 Les besoins ressentis

Les besoins ressentis constituent l'écart entre les compétences qu'un professionnel se reconnaît et celles qu'il souhaite détenir. À la suite d'une démarche d'autocritique, l'individu détermine lui-même ses besoins selon son expérience de l'exercice de son travail. Les besoins ressentis sont donc issus du cadre de référence de l'individu, lui-même formé par les connaissances, les expériences et la compréhension des circonstances qu'a l'individu. La limite de ce niveau d'analyse est le fait que les professionnels ne peuvent pas ressentir un besoin pour quelque chose dont ils ignorent l'existence ou la nécessité (Lawton 1999, 326).

Exemple : Un politologue chargé d'évaluer les politiques de santé publique réalise qu'il effectuerait mieux son travail s'il possédait la connaissance de notions de base en épidémiologie. Il a un besoin ressenti de formation vis-à-vis de la connaissance de l'épidémiologie.

1.3 QUE VISE UNE ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION?

Une analyse de besoins de formation vise à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée en déterminant les écarts dans les résultats, les place en ordre de priorité et sélectionne les plus importants pour les réduire ou les éliminer (Rothwell et Kazanas 1998, 55).

« [...] [elle] consiste donc à cueillir, à analyser et à comparer des données concrètes (mesurables) représentant, d'une part, le « rendement » actuel d'un système (objectifs, extrants ou variables d'action) et, d'autre part, son « rendement » désirable, tel que souhaité à l'interne ou à l'externe et, tout cela, dans le but de cerner avec le maximum de précision les besoins spécifiques des clientèles touchées par les activités d'un système d'enseignement ou de formation. » (Lapointe 1992, 99)

L'analyse de besoins de formation doit précéder l'organisation d'activités de formation parce qu'elle en garantit le succès. En effet, elle permet d'assurer une synergie entre les besoins de formation individuels, l'impératif d'améliorer l'efficacité et la qualité du travail et la nécessité de soutenir un développement organisationnel stratégique (Potter et al. 2003, 202).

Pour ce faire, le processus d'analyse des données doit permettre de recueillir le plus d'information possible sur la nature des compétences optimales requises pour réaliser un travail, le niveau actuel des compétences chez la ou les populations à l'étude, l'opinion de celles-ci sur leur rendement, les causes possibles de l'écart entre la situation actuelle et celle qui est désirée ainsi que les différentes pistes de solution, et cela, selon plusieurs perspectives (Rossett 1987, 15).

En définitive, le résultat de l'analyse de besoins de formation ne s'exprime pas sous la forme d'une politique ou d'un programme de formation, mais plutôt sous la forme d'une banque d'information précisant les besoins de formation mesurés de la ou des populations examinées. C'est à partir de cette banque d'information que sera élaboré le devis de la formation.

1.4 DANS QUELLES CIRCONSTANCES FAUT-IL RÉALISER UNE ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION?

L'analyse de besoins de formation constitue une étape cruciale pour réaliser la planification d'une formation qui parviendra à combler l'écart entre la situation actuelle et celle qui est désirée. Elle permet de s'assurer que l'on applique le bon remède au bon problème. Puisque les budgets destinés à la formation sont limités, les domaines de formation sur lesquels on mise doivent être ceux qui garantiront le résultat escompté et un gain maximal pour les professionnels et leur organisation (Sims 1990, 36).

Dans un certain nombre de contextes, décrits ci-après, l'analyse de besoins s'avère déterminante (McConnell 2003, 72-73).

1.4.1 Les changements à l'intérieur du système ou dans le travail

Lorsqu'une description de tâches est modifiée, lorsque les modes d'opération sont revus et corrigés ou lorsqu'il y a simplement de nouvelles attentes, une formation est souvent requise. L'analyse de besoins de formation permet alors de cerner les besoins de formation du personnel pour que ce dernier puisse s'adapter correctement aux changements introduits.

Exemple : La directrice du nursing et le médecin responsable de l'urgence ont adopté un nouveau protocole de distribution des tâches de chaque intervenant dans le cas des arrêts cardiorespiratoires à l'urgence. Ils désirent en informer les différents intervenants.

1.4.2 L'utilisation d'une nouvelle technologie

Lorsqu'un milieu de travail adopte une nouvelle technologie, celle-ci s'accompagne généralement d'un mode d'emploi devant faire l'objet d'une formation. De surcroît, cette formation doit prévoir comment l'utilisation de cette technologie s'adaptera au contexte organisationnel particulier dans lequel elle s'insère. Ainsi, l'apprentissage du fonctionnement d'une nouvelle technologie requiert l'acquisition d'habiletés ou de connaissances additionnelles. Or, celles-ci pourront également varier selon les différents groupes du personnel susceptibles d'en faire des usages différents. Il est donc indiqué de réaliser une analyse de besoins de formation en vue de préciser les besoins de formation de chacun de ces groupes quant à l'utilisation de la nouvelle technologie.

Exemple : Avec la mise en place d'un Infocentre de santé publique comprenant, entre autres, des données environnementales sur la qualité de l'air et de l'eau potable, une analyse de besoins de formation a été commandée à l'intention des intervenants régionaux de santé environnementale. Cette analyse vise à déterminer les connaissances nécessaires que cette population doit acquérir afin d'interpréter et d'appliquer correctement les données environnementales fournies par le ministère du Développement durable, de l'environnement et des Parcs.

1.4.3 L'instauration de nouvelles normes gouvernementales

Des normes gouvernementales nouvelles ou révisées nécessitent généralement une formation pour les professionnels dont la pratique est touchée par ces changements. Il s'agit de la meilleure façon de s'assurer que les nouvelles normes seront respectées. L'analyse de besoins de formation permettra alors de préciser quelles compétences devront être développées pour que ces nouvelles normes soient correctement appliquées.

Exemple : Le gouvernement instaure de nouvelles règles en santé et sécurité au travail dans les laboratoires de biologie médicale. Les coordonnateurs de laboratoire doivent donc analyser les besoins de formation quant à l'application de ces nouveaux règlements et les compétences requises pour pouvoir les appliquer correctement. À la suite de cette analyse de besoins, ils organisent une activité de formation pour tous les technologues médicaux de façon à ce que ceux-ci aient tous les outils en main pour mettre en pratique les nouvelles règles gouvernementales.

1.4.4 La baisse de la qualité du travail ou du rendement du département ou de l'organisation

De multiples facteurs contribuent à la baisse de la qualité du travail ou à la baisse du rendement d'un département ou d'un secteur d'activité. Une analyse de besoins de formation menée auprès des divers groupes de professionnels concernés indiquera si la formation représente un des moyens d'améliorer l'atteinte d'objectifs préalablement fixés.

Exemple : Une équipe de travailleurs sociaux est chargée de faire la prévention des infections transmises par le sexe et le sang (ITSS) auprès des utilisateurs de drogues injectables (UDI) d'un quartier précis. Au fil du temps, cette équipe remarque que ses pratiques rejoignent de moins en moins d'UDI dans le quartier et que le taux d'incidence des ITSS augmente alors que le nombre de ses travailleurs sociaux s'accroît également. Une analyse de besoins de formation révélera ce que ces travailleurs doivent acquérir ou changer pour avoir un plus grand effet sur leur milieu afin de contrer cette baisse de rendement.

1.4.5 Les réunions départementales, les sondages d'opinion, les études organisationnelles et les entrevues de départ

Les réunions départementales, les sondages d'opinion, les études organisationnelles et les entrevues de départ que passent les employés qui quittent leur emploi, bien que réalisées à d'autres fins, constituent souvent des occasions où sont révélés des besoins ressentis ou démontrés de formation. L'analyse de besoins de formation offrira alors la possibilité de déterminer s'il s'agit de besoins qui s'étendent à l'ensemble du personnel.

Exemple : À une réunion d'équipe, un professionnel affirme ne pas penser détenir la compétence nécessaire pour exécuter une fonction particulière de son travail. En l'écoutant, d'autres professionnels admettent aussi se sentir affectés par la même lacune quant à cette partie de leur travail. La réalisation d'une analyse de besoins de formation est alors appropriée, puisqu'elle servira à détecter précisément les faiblesses concernant les capacités qui composent la compétence leur permettant d'accomplir la fonction en question.

1.4.6 Le manque d'habiletés et de connaissances

La détermination par une organisation d'objectifs particuliers ne fournit pas d'information quant à la capacité du personnel de les atteindre. La réalisation d'une analyse de besoins de formation précisera s'il y a des besoins de formation liés à l'atteinte de ces objectifs, et si c'est le cas, elle déterminera lesquels (Rossett 1987, 43).

Exemple : Une équipe de travail fait la promotion de l'activité physique auprès des adolescents d'une communauté. L'équipe réalise qu'elle a du mal à communiquer avec son public cible. Étant donné l'évolution rapide des modes de communication et des modes de vie des adolescents, le superviseur de l'équipe entreprend une analyse de besoins de formation afin de repérer les connaissances et les habiletés que les professionnels doivent améliorer de manière à mieux utiliser les moyens disponibles pour joindre leur public cible.

1.4.7 L'absence ou le manque de motivation

L'absence ou le manque de motivation influe sur le rendement au travail. Deux facteurs croissent proportionnellement avec la motivation au travail : la valeur accordée au travail et l'efficacité avec laquelle on le réalise. Plus une personne accorde de la valeur à son travail et plus elle est efficace, plus sa motivation sera élevée. La relation inverse tient également.

Dans un tel contexte, une analyse de besoins de formation peut aider à cerner les causes d'une efficacité réduite ou à déceler les compétences non valorisées. Une formation bien ciblée pourrait, en cultivant les compétences déficientes, rehausser rapidement le niveau de confiance en soi, un élément parfois lié intrinsèquement à la motivation. La formation peut être avantageuse pour un personnel démotivé si elle lui permet de tirer des gains rapidement et d'accroître son niveau de confiance.

Exemple : Un groupe de travail est chargé de promouvoir des politiques publiques favorables à la santé. Bien qu'il fasse énormément de sensibilisation à l'importance des déterminants sociaux, économiques et environnementaux de la santé auprès des décideurs, le groupe se démobilise parce que son travail ne semble pas avoir de conséquence sur les politiques publiques émergentes. Une analyse de besoins de formation repère un besoin de formation sur les processus décisionnels menant à la mise en place des politiques publiques. À la suite d'une activité de formation sur l'élaboration de politiques publiques, le groupe de travail apprend à mieux intervenir dans le processus décisionnel. Par conséquent, il influe sur l'élaboration des politiques publiques et sa motivation s'en trouve accrue.

1.5 LA FORMATION PERMET-ELLE DE SURMONTER TOUTES LES DIFFICULTÉS EN MILIEU DE TRAVAIL ?

Malgré les avantages qu'apporte une formation bien ciblée, d'autres facteurs doivent être considérés pour améliorer le fonctionnement et la qualité du travail. En effet, même si une analyse de besoins de formation laisse entrevoir des lacunes en ce qui a trait à l'efficacité ou à la qualité du travail, **la formation ne constitue pas forcément la solution au problème**. Faire la différence entre les causes et les symptômes est essentiel afin d'éviter les interprétations erronées des besoins de formation. L'écart entre le niveau présent des compétences et le niveau désiré dans une organisation donnée est un symptôme qui peut avoir des causes aussi multiples que diverses (Sims 1990, 54). Par exemple, le manque de personnel, la mauvaise gestion, la mauvaise répartition du travail, l'inexistence de procédures, l'imprécision des descriptions de tâches et l'irréalisme des objectifs à atteindre peuvent tous être des causes d'un écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Lorsque les obstacles sont de nature organisationnelle, la formation n'y peut rien ou presque, puisque la formation ne changera que les apprenants. L'auteur de *The Revolution in Training*, Robert F. Mager, résume la situation ainsi : « Si un professionnel n'a pas la compétence, forme-le. S'il a la compétence et ne performe pas, fais de la gestion⁴ » (Tracey 1971, 34).

⁴ Traduction libre de l'auteure.

Voici quelques exemples de solutions qui n'impliquent pas de formation (Wright 1999, 96) :

- réviser et définir à nouveau les descriptions de tâches;
- augmenter le personnel ou les budgets;
- changer le personnel;
- mettre en place des moyens et des mesures qui stimulent la motivation chez les professionnels;
- élaborer des politiques et des structures de gestion.

Dans un milieu de travail où les incitatifs sont manquants, les professionnels productifs héritent de la charge de travail la plus lourde alors que les professionnels moins compétents sont simplement ignorés. En d'autres mots, les individus qui ont un rendement élevé deviennent pénalisés. Dans un tel contexte, l'instauration de nouvelles politiques peut être bénéfique :

- réorganiser les méthodes de travail.

On dit que l'environnement de travail est nuisible lorsque son organisation, son aménagement spatial ou les outils qu'il offre sont insuffisants. Subséquemment, le personnel de l'organisation voit la qualité de son travail diminuer malgré sa motivation et ses compétences adéquates. L'élaboration de meilleurs outils de travail, le réaménagement de l'espace de travail ou encore une meilleure adéquation entre la personne et le travail peuvent être avantageux dans un contexte où l'environnement est nuisible (Rossett 1987, 43) :

- améliorer les systèmes et les pratiques de communication;
- même... ne rien faire.

En guise de conclusion, nous introduirons ici un élément primordial pour la réussite des activités de formation. En effet, si l'on veut que l'apport de la formation soit le plus fructueux possible, il faut créer un contexte qui permette un transfert des acquis de formation dans le fonctionnement quotidien de l'organisation. Par exemple, il faut que les outils de travail soient cohérents avec ce que les professionnels ont appris lors de la formation. Somme toute, lorsque la formation est un élément de solution à une situation donnée, il est souvent nécessaire que des mesures organisationnelles complémentaires soient appliquées pour qu'il soit vraiment possible que l'organisation tire profit de la formation (Pérusse 2001, 35).

1.6 QUELLES SONT LES APTITUDES QUE DOIT DÉTENIR LA PERSONNE QUI CONDUIT L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION ?

La personne qui se charge de réaliser l'analyse de besoins de formation doit être la plus objective possible. Les gens interrogés doivent se sentir à l'aise avec cette personne de manière à ce qu'ils ne biaisent pas l'information fournie dans les processus liés à l'analyse de besoins de formation (McConnell 2003, 111).

La personne responsable de l'analyse doit concevoir, mettre en place et réaliser l'ensemble du processus d'analyse. Ses tâches incluent, outre le choix des méthodes et des indicateurs sur lesquels l'analyse sera fondée, la sélection, l'implantation et la gestion des stratégies

visant à obtenir les interactions désirées avec les différents intervenants du milieu concerné. La constitution d'un groupe de planification représente une première étape utile en ce sens (Pineault 1986, 82).

1.7 LES QUESTIONS ÉTHIQUES

Les analyses de besoins de formation comportent deux grands défis éthiques. Le premier défi concerne l'adhésion de la haute direction aux résultats de l'analyse de besoins et l'orientation des ressources en conséquence. Certains superviseurs présument des besoins de formation de leur personnel indépendamment des résultats de l'enquête. Ils ne valorisent pas l'objectivité du processus d'analyse. Le second défi éthique des analyses de besoins de formation porte sur l'objectivité de la démarche, laquelle est notamment garantie par la confidentialité des résultats obtenus.

Pour résoudre ces questions éthiques, la personne en charge de la réalisation de l'analyse de besoins doit, dès le début de sa démarche, promouvoir auprès de la haute direction la valeur d'une analyse de besoins de formation objective se fondant sur l'utilisation de mesures standardisées et impartiales des connaissances et des habiletés impliquées. Dans une démarche éthique, l'administration, l'analyse et l'interprétation des données doivent être entièrement à l'abri du jugement subjectif de l'analyste (McConnell 2003, 217).

Ainsi, la personne qui réalise l'analyse de besoins de formation doit prévoir les dispositifs assurant la confidentialité des données recueillies et en informer les répondants avant d'en amorcer la collecte (Rothwell et Kazanas 1998, 78).

1.8 À QUELS GROUPES S'ADRESSE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION CONTINUE?

Une analyse de besoins de formation continue sollicite généralement un minimum de deux groupes cibles : les professionnels et les gestionnaires. Puisque l'étude porte sur les besoins des professionnels, ces derniers seront probablement très intéressés par les résultats obtenus.

En général, ce sont les gestionnaires qui demandent l'analyse de besoins de formation et qui en reçoivent les résultats. Leur soutien est décisif pour la concrétisation de l'analyse de besoins de formation et la mise sur pied subséquente d'activités de formation. Les valeurs, les croyances et les impératifs des gestionnaires peuvent donc teinter l'interprétation des résultats (Rothwell et Kazanas 1998, 62).

2 LES NIVEAUX D'ANALYSE

Ce chapitre porte sur :

- l'analyse de l'organisation;
- l'analyse de l'environnement de travail;
- l'analyse du travail;
- l'analyse des tâches;
- l'analyse des compétences;
- l'analyse de contenu;
- l'analyse des données secondaires;
- l'évaluation du personnel;
- l'analyse des incidents critiques;
- l'analyse des besoins de formation ressentis;
- l'analyse des apprenants;
- (en conclusion) l'importance de la triangulation des niveaux d'analyse.

2.1 ANALYSE DE L'ORGANISATION

La prestation d'activités de formation en milieu de travail vise avant tout à mieux répondre aux objectifs et à la mission de l'organisation. En ce sens, les besoins de formation doivent tenir compte des stratégies et des buts de l'organisation afin que cette dernière profite au maximum des retombées de la formation. S'il n'existe pas d'écart entre la situation actuelle de l'organisation et ce dont elle aura besoin à l'avenir pour atteindre ses buts stratégiques, la formation n'est pas requise (Gent et Dell'Omo 1989, 82).

L'objectif de ce niveau d'analyse est donc de déterminer les secteurs de l'organisation requérant de la formation compte tenu des buts de l'organisation à court et à long terme et des tendances susceptibles de modifier ces derniers (Sims 1990, 36). L'analyse de l'organisation reflète donc les besoins institutionnels. Elle examine en détail des aspects tels que la culture et l'efficacité de l'organisation.

En somme, la culture de l'organisation se traduit par ses valeurs et sa philosophie. La formation peut viser à transmettre ces dernières à l'ensemble de son personnel si celui-ci démontre peu d'allégeance à la culture de l'organisation dans le cadre de son travail.

L'efficacité de l'organisation s'évalue en mesurant le degré auquel l'organisation atteint ses buts. La structure de l'organisation, ou la façon dont les responsabilités et les fonctions y sont divisées, représente une dimension importante de l'efficacité de l'organisation. Des besoins de formation peuvent survenir si le personnel n'intègre que partiellement le modèle organisationnel (Rothwell et Kazanas 1998, 104).

Exemple : À la suite d'une réforme gouvernementale, un organisme prodiguant des soins de santé voit sa mission s'élargir. La haute direction de l'organisme commande alors une enquête sur les besoins de formation afin d'évaluer si tous les gestionnaires comprennent les fondements éthiques de la nouvelle mission de l'organisation et

d'étudier la manière dont ils les traduisent dans leurs gestes quotidiens. Dans le but de construire un questionnaire pertinent, il est nécessaire d'analyser l'organisation pour connaître les principes qui sous-tendent sa mission et les rapports qui les lient.

2.2 ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

L'environnement de travail touche à la fois les professionnels et leurs méthodes de travail. Par conséquent, l'analyse de l'environnement de travail porte essentiellement sur les facteurs de l'environnement qui agissent ou qui ont la capacité d'agir sur les besoins de formation (Peterson 1992, 86).

L'objectif de l'analyse de l'environnement de travail est donc d'établir un lien entre les besoins de formation et l'environnement dans lequel ils surviennent et de préciser ce qui relève de l'individu et ce qui relève de l'environnement.

Ainsi, il sera possible de choisir les stratégies appropriées pour combler ces besoins. Par ailleurs, l'utilisation d'un environnement de formation fidèle à l'environnement de travail favorisera le transfert des apprentissages dans le travail (Rothwell et Kazanas 1998, 107). Ce type d'analyse peut contribuer à dépister des ressources disponibles pour réaliser la formation et donc en faciliter la planification.

Ce type d'analyse s'intéresse aux caractéristiques de l'environnement de travail touchant l'ensemble du personnel, ce qui la rapproche de l'analyse de l'organisation et qui explique que les caractéristiques étudiées soient parfois les mêmes. En effet, une culture organisationnelle bien intégrée influe sur l'environnement de travail à plusieurs niveaux.

Voici des exemples d'attributs de l'environnement de travail influant sur les besoins de formation : la satisfaction, le stress, la cohésion, l'autonomie, le sens de la responsabilité, le confort, l'implication, l'estime personnelle et la sécurité des membres du personnel. Le soutien, l'encadrement et les conditions de travail dont dispose le personnel font également partie des caractéristiques de l'environnement tout comme le climat organisationnel engendré par la haute direction de l'organisation.

Exemple : Dans un carrefour de santé, des travailleurs sociaux se relaient à l'accueil en santé mentale. La clientèle qui y est particulière les place dans des situations stressantes. La rotation du personnel à l'accueil s'y fait selon un cycle très étendu dans le temps. L'analyse de besoins de formation révèle des besoins plutôt épars chez ces travailleurs sociaux. L'analyse de l'environnement de travail permet de comprendre que la difficulté ne réside pas dans le manque de connaissances et d'habiletés chez les travailleurs sociaux pour accueillir les patients. Le contexte de travail qu'ils connaissent limite leur exposition, ce qui ne leur permet pas de maîtriser et de développer leurs compétences et suscite de l'insécurité et du stress chez ces travailleurs. En somme, l'analyse de besoins de formation signale que l'activité de formation qui s'en suivra devra permettre à ces travailleurs sociaux de pratiquer et de mettre à jour les compétences ciblées.

2.3 ANALYSE DU TRAVAIL

L'analyse du travail se définit comme « l'opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation d'un travail donné » (Fernandez 1988, 50).

L'analyse du travail décortique ce dernier pour définir avec précision les besoins de formation du professionnel en poste. Elle complète l'analyse de l'organisation dont le caractère holistique ne permet pas de cerner les besoins de formation particuliers des gens ayant des emplois différents à l'intérieur de l'organisation.

Tableau 1 Les étapes de l'analyse du travail

1. Une collecte d'information systématique
Elle détaille la façon dont un travail particulier est accompli en rassemblant un maximum de renseignements sur les conditions qui entourent sa réalisation (échancier, instruments utilisés, procédures à appliquer, etc.) [situation actuelle].
2. La définition des objectifs visés par le travail en question
3. La description du processus de réalisation des tâches composant le travail étudié pour parvenir à la concrétisation des objectifs visés par le travail en question [situation désirée]
4. La description des compétences, des connaissances, des habiletés et des autres caractéristiques nécessaires à la réalisation du travail

Une telle analyse repose sur la collecte d'information explicitant l'ensemble des tâches accomplies par un professionnel dans le cadre de son travail. Voici quelques exemples de sources de données contribuant à la collecte d'information (Miller et Osinski 2002, 4) :

- la description de tâches de l'emploi examiné;
- les objectifs à atteindre par l'emploi examiné;
- une revue de littérature sur l'emploi examiné;
- la liste des exigences et le profil requis pour exécuter l'emploi examiné;
- les réponses à un questionnaire élaboré en fonction de l'emploi examiné. Les questions peuvent provenir des professionnels, de leurs superviseurs ou de la haute direction;
- les constats découlant de la réalisation de l'emploi examiné ou d'une de ses parties;
- les constats découlant d'une observation participante de l'emploi examiné;
- l'investigation des problèmes opérationnels liés à l'emploi examiné;
- ...

Un découpage disciplinaire de ces tâches doit ensuite être fait. Il est à noter que le respect intégral des données multidisciplinaires et le souci de précision sont des conditions cruciales pour arriver à combler *par la formation* l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée (Fernandez 1988, 50). C'est à partir des tâches regroupées dans un certain nombre d'activités que sont dégagées les compétences nécessaires à leur réalisation (Jean 2001, 103). Une compétence se définit ainsi :

« Une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances [...] utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. » (Lasnier 2000, 481)

Ainsi, les compétences se décomposent principalement en habiletés, en connaissances et en attitudes, lesquelles seront ciblées pour développer de nouvelles activités de formation. Les objets de formation sont les attributs ou les caractéristiques que les individus doivent posséder pour exercer avec succès une compétence ou une tâche (*Training Needs Analysis Guidelines and Assessment Procedure*).

Tableau 2 Les objets de formation

Les objets de formation peuvent être constitués...	
<i>de connaissances</i>	Ce que le professionnel doit savoir pour effectuer correctement son travail.
<i>d'habiletés</i>	Ce que le professionnel doit savoir faire pour effectuer son travail et pour utiliser ses connaissances correctement. Les habiletés s'acquièrent progressivement par la pratique ou par d'autres types d'expériences.
<i>d'attitudes</i>	Le comportement que le professionnel doit adopter pour être en mesure de répondre aux exigences du travail.

Par conséquent, le produit d'une analyse du travail détaille des objets de formation pour le travail examiné (*Training Needs Analysis Guidelines and Assessment Procedure*).

Exemple : On souhaite faire une analyse de besoins ressentis auprès des conseillères en périnatalité dans un établissement de santé. On réalise d'abord une analyse du travail en vue de connaître leurs activités quotidiennes et les compétences dont elles ont besoin pour les exécuter avec succès. L'analyse de travail résulte en une liste d'habiletés et de connaissances à partir de laquelle les conseillères en périnatalité seront questionnées. Pour toutes les composantes des compétences, chaque conseillère en périnatalité devra évaluer le besoin de formation qu'elle ressent de manière à ce que l'activité de formation qui s'ensuivra cible précisément les lacunes décelées par ces conseillères.

2.4 ANALYSE DES TÂCHES

L'analyse des tâches consiste en une opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation des tâches d'un travail donné. Chaque activité est faite d'un groupe de tâches. Une tâche est faite de sous-tâches qui représentent une étape de la réalisation d'une tâche. Cette dernière se définit donc comme une opération de travail constituant une étape logique et essentielle de l'exécution d'une activité liée à un travail

(Tracey 1971, 44). Elle peut être de nature cognitive (démarche mentale) ou active (démarche physique). La réalisation d'une tâche demande généralement un certain temps et se répète à une fréquence raisonnable dans le cadre d'un travail.

L'analyse des tâches examine l'enchevêtrement étroit de connaissances et d'habiletés qui compose une tâche. Elle définit ce qu'un professionnel doit savoir, faire et ressentir pour accomplir avec succès une tâche précise. Les résultats d'une analyse de tâches s'expriment sous la forme de l'application :

- d'une stratégie cognitive;
- d'une compétence intellectuelle;
- d'un mode verbal d'information;
- d'une habileté ou d'une attitude motrice.

L'analyse des tâches aide à déterminer les composantes et les conditions d'un travail de qualité effectué de manière efficiente (Rothwell et Kazanas 1998, 125).

Réaliser une analyse de tâches demande généralement beaucoup de temps, en particulier si le nombre de tâches à évaluer et le niveau de détail requis sont élevés. L'analyse de tâches donne lieu à des résultats très fouillés dont le détail peut parfois être plus confondant qu'utile. C'est pourquoi il vaut mieux déterminer au préalable les étapes à franchir et leur contenu.

Tableau 3 Les étapes de l'analyse des tâches

1. Distinguer les tâches à analyser
La nature des tâches à examiner doit d'abord être déterminée parce qu'elle influera sur la méthode à privilégier pour l'investigation.
2. Spécifier le genre de résultats attendus
Dans un premier temps, il s'agit de déterminer la nature de l'objectif de l'analyse de tâches. Cette dernière peut être entreprise pour investiguer : <ol style="list-style-type: none">sur la façon dont les professionnels accomplissent les tâches;sur la façon dont t les professionnels devraient accomplir les tâches;sur la façon dont les professionnels pensent qu'ils accomplissent les tâches;sur la façon dont les professionnels devraient accomplir les tâches à l'avenir. La plupart des analyses de tâches adoptent au moins deux de ces objectifs. Dans un deuxième temps, le niveau de détail recherché doit être précisé. Il est préférable d'amorcer l'analyse avec de l'information générale et d'enrichir graduellement celle-ci de détails. Afin de faciliter la compréhension des relations entre les tâches, la définition des extrants et des intrants de chaque tâche doit faire l'objet d'un premier questionnement auquel on associe l'énumération des sous-tâches.
3. Recueillir l'information
Quatre sources principales fournissent de l'information sur les tâches : <ul style="list-style-type: none">• Les exécutants Il peut s'agir d'exécutants qui sont des experts ou qui sont moyennement ou peu qualifiés. La performance de l'analyste comme exécutant peut également être considérée (Sims 1990, 59).• Les non-exécutants Les non-exécutants représentent les individus qui sont familiers avec les tâches, mais qui ne les accomplissent pas. Il peut s'agir des superviseurs, des subordonnés ou de tout autre membre du personnel soutenant les exécutants. Toutes les personnes qui sont affectées par la performance des tâches (pairs, clients, patients, etc.) constituent aussi des non-exécutants dont la perception peut être révélatrice. Le point de vue des experts du domaine est aussi une source d'information qui peut s'avérer très instructive. Du reste, les futurs exécutants peuvent représenter une source d'information intéressante.• Les documents Tous les documents utilisés par les exécutants lors de la réalisation de tâches ou par les non-exécutants lorsqu'ils entrent en contact avec la tâche réalisée peuvent fournir des indications substantielles. Les documents peuvent être, par exemple, des formulaires, des procédures, des guides, etc.• L'environnement de travail Tel qu'il a déjà été mentionné, l'environnement de travail influe sur le mode de réalisation des tâches. C'est pourquoi il faut examiner comment l'environnement de travail agit sur les processus de réalisation des tâches.
4. Analyser les résultats et faire des recommandations
Une fois que la tâche est divisée en sous-tâches, les relations entre les sous-tâches doivent être étudiées et comparées avec des principes d'efficacité exacts. Subséquemment, les sous-tâches peuvent être agencées à nouveau de façon à créer une tâche améliorée. Enfin, les objets de formation pour cette tâche améliorée doivent être énumérés (Rothwell et Kazanas 1998, 133).

Exemple : La haute direction d'un centre de soins commande une analyse des tâches des physiothérapeutes afin d'élaborer un programme de formation efficace. Pour bien saisir (et améliorer) les habiletés psychologiques et cognitives nécessaires au travail des physiothérapeutes, il faut bien comprendre les exigences particulières découlant de leurs tâches ainsi que les caractéristiques du professionnel qui les exécute. L'analyse des tâches examine l'aspect énergétique, moteur et perceptivomoteur. Ainsi, des éléments comme la nature de la charge de travail, les masses musculaires impliquées, les actions discrètes ou cycliques, la coordination, l'agilité et l'espace requis auront un effet important sur les habiletés psychologiques de concentration, de gestion des pensées et des émotions. En effet, il est essentiel de comprendre toutes les capacités que mobilise la réalisation d'une tâche si l'on souhaite la perfectionner.

2.5 ANALYSE DES COMPÉTENCES

L'objectif d'une analyse des compétences est de relever et d'isoler les caractéristiques d'un professionnel faisant son travail de manière exemplaire. Une formation basée sur ces caractéristiques augmentera le niveau moyen d'efficacité des professionnels à un niveau supérieur.

Sommairement, l'approche par compétence vise à élever l'efficacité des professionnels à un niveau maximal plutôt que de simplement corriger leurs lacunes. Ce niveau d'analyse transcende donc les simples connaissances et habiletés. Il se réfère plutôt aux corps de connaissances, aux savoir-faire et savoir-être. Cependant, l'analyse des compétences comporte également un inconvénient majeur : elle est coûteuse en temps et en ressources (Rothwell et Kazanas 1998, 67).

Tableau 4 Les étapes de l'analyse des compétences

1. Mettre sur pied une table ronde de professionnels détenant une longue expérience dans la réalisation du travail examiné
Avant d'être réunis, les membres de la table ronde doivent inventorier les compétences universelles qui, selon eux, doivent constituer des priorités pour la formation (Potter <i>et al.</i> 2000, 1294).
2. Distinguer en groupe les particularités du travail d'un professionnel efficace
Une fois réuni, les membres de la table ronde compilent individuellement les compétences déterminées. Les membres discutent ensuite de la justesse et de la pertinence du modèle général de compétences. Les caractéristiques relevées peuvent toucher des comportements, des attitudes, des valeurs, des méthodes et des résultats atteints. Le groupe doit énoncer exhaustivement les compétences à détenir pour faire un travail donné avec une efficacité supérieure. Pour y arriver, les membres de la table ronde peuvent notamment discuter de situations qu'ils ont vécues en milieu de travail et expliquer quels ont été leurs réactions, leurs sentiments et les gestes faits dans différentes conjonctures.
3. Concevoir des méthodes pour reconnaître et mesurer les compétences diagnostiquées par les membres de la table ronde
Les méthodes choisies doivent être adaptées au modèle de compétences élaboré.
4. Comparer les attributs des professionnels dont les besoins sont analysés avec le modèle de compétences élaboré par les membres de la table ronde
5. Cibler les différences décelées pouvant être corrigées par la planification d'activités de formation

Exemple : La crise de santé publique causée par la propagation du Clostridium difficile chez les patients hospitalisés a entraîné un questionnement par rapport aux compétences des professionnels de première ligne quant à l'investigation d'éclosions de maladies infectieuses en milieu de soins. Une analyse des compétences nécessaires à l'investigation de telles éclosions est donc réalisée afin d'étayer l'enquête de besoins de formation planifiée auprès de ces professionnels.

2.6 ANALYSE DU CONTENU DE TRAVAIL

En vue d'accomplir un travail donné, les professionnels utilisent de l'information qu'ils organisent pour l'appliquer dans le contexte de ce travail. Cette information est convertie en connaissances, en attitudes, en compétences, etc. L'analyse du contenu permet de repérer l'information essentielle que les professionnels adaptent à leur cadre de travail (Rothwell et Kazanas 1998, 134).

L'analyse de contenu est appropriée pour des emplois impliquant des rapports de personne à personne ou encore de personne à idée. En effet, l'analyse du contenu de travail n'est pas indiquée pour les types de travail qui ne peuvent être décrits simplement par des procédures ou des processus « étape par étape ». L'emploi de ce niveau d'analyse est donc justifié dans le cas où la qualité et l'efficacité au travail reposent sur l'intégration par le professionnel de concepts, de processus, de faits et de principes.

L'analyse de contenu vise à fractionner des grands corps de connaissances ou des tâches afin d'obtenir des unités de compétence qui soient plus petites et donc, plus faciles à utiliser lors l'organisation de la formation. Ces unités aident à décider des sujets devant faire l'objet d'une formation et de leur répartition dans le cadre d'activités de formation.

Tableau 5 Les étapes de l'analyse de contenu (Rothwell et Kazanas 1998, 135-136)

1. Préciser le sujet
Dès le départ, associer le sujet à des sources de référence et à des banques de données est commode parce que cela permet d'établir un rapprochement avec des mots clés liés au sujet. Ceux-ci aideront, à leur tour, à élargir les champs de recherche.
2. Investiguer sur ce que les professionnels experts connaissent du sujet
Des entrevues, des questionnaires, des recherches sur Internet, l'étude de documents et l'observation des professionnels au travail peuvent servir à cette fin.
3. Investiguer comment les professionnels effectuent les activités mentales liées au sujet
Des entrevues, des questionnaires, l'étude des résultats obtenus et l'observation des professionnels au travail peuvent servir à cette fin. Il s'agit en fait de discerner quels savoirs et connaissances sont utilisés dans le contexte de travail et comment les professionnels les organisent et les structurent.
4. Réaliser un bilan de littérature
Des références d'ordre organisationnel, gouvernemental, académique, occupationnel ou industriel peuvent être utilisées.
5. Synthétiser les résultats de l'analyse de contenu
Il est préférable d'adopter un modèle intégrant toute l'information et les idées selon les sujets qui permettent à un professionnel d'être efficace au travail et de produire des résultats de qualité.
6. Décrire le contenu
Il faut décrire les sujets de manière à faciliter la compréhension chez les futurs apprenants. Il est déconseillé de superposer les impératifs de l'organisation aux sujets étudiés pour ne pas induire de la confusion dans le contenu.

Exemple : La haute direction d'un institut de recherche en santé publique souhaite connaître les besoins de formation de tous les agents de recherche de l'organisation. Puisque ceux-ci travaillent sur des thèmes différents mais liés, une analyse de contenu est réalisée pour connaître les thèmes transversaux traités par les agents de recherche. L'analyse de besoins s'enquiert ensuite du niveau de besoins de chacun des agents pour chacun des thèmes communs reconnus.

2.7 ANALYSE DES DONNÉES SECONDAIRES

L'analyse des données secondaires se base sur l'étude d'éléments tangibles reflétant l'efficacité et l'atteinte d'objectifs dans la réalisation d'un travail. Le but central de ce niveau d'analyse est de cerner les résultats du travail du personnel et de se servir de ceux-ci pour mieux comprendre son efficacité et la qualité de son travail. Il s'agit de faire des inférences sur l'efficacité du personnel à partir des données secondaires sur la nature, la quantité et la qualité relatives au travail d'un professionnel. La conclusion d'une analyse de données secondaires réside dans une comparaison entre le résultat agrégé du travail des professionnels et la raison d'être de leur travail. Il faut ensuite établir des liens entre ce qu'indiquent l'analyse des données secondaires et les besoins potentiels de formation des professionnels.

Schématiquement, l'analyse des données secondaires s'illustre ainsi (Rossett 1987, 61) :

Résultats du travail → (inférences) → Efficience

L'analyse des données secondaires est une avenue qu'il faut emprunter uniquement lorsqu'il existe des problèmes d'efficience. L'analyse porte strictement sur une situation actuelle et repose sur l'étude de documents révélant ce qui se passe et ce qui ne se passe pas en cours de réalisation d'un travail (Rossett 1987, 49).

Ce type d'analyse présente des atouts intéressants : il fournit des indicateurs objectifs des problèmes d'efficience se révélant, en outre, d'excellents indices pour les points critiques (Fernandez 1988, 41). Lorsqu'une analyse de besoins ressentis indique peu de besoins de formation dans un contexte où sévissent des problèmes d'efficience, l'analyse des données secondaires fournit des éléments permettant de sortir de cette impasse. Ce niveau d'analyse éclaire de surcroît la relation entre le travail des professionnels et les buts organisationnels.

L'écueil de ce genre d'analyse est le fait qu'il fournit généralement trop peu de cas pour que son résultat soit significatif. De plus, il ne décèle pas les causes du problème et ne désigne pas de pistes de solution. Au demeurant, l'incapacité de l'analyse des données secondaires à traduire le dynamisme de la situation courante (par exemple les changements récents) représente un inconvénient important dans certains contextes.

Tableau 6 Les étapes de l'analyse des données secondaires (Rossett 1987, 54-57)

1. Examiner le travail et ses résultats
Lorsque l'on fait l'étude d'un emploi et des résultats qu'il doit produire, il faut être spécialement vigilant à l'égard des fonctions et des tâches qui ont été désignées comme problématiques. Il faut tenter d'imaginer ce qu'un professionnel fait et peut faire quand il est en présence des difficultés et des occasions favorables qui peuvent surgir.
2. Reconnaître les résultats quantitatifs du travail
Il faut dresser la liste des résultats palpables et quantitatifs du travail en question. La recherche doit se focaliser sur les types de résultats pouvant être comptés et mesurés objectivement. Elle doit considérer les résultats obtenus en cours de processus et aussi les résultats terminaux.
3. Reconnaître les résultats qualitatifs du travail
Il faut dresser la liste des rapports écrits sur les retombées qualitatives de l'efficacité des professionnels dans leur travail en réunissant des données subjectives provenant de patients ou d'autres acteurs en contact avec les professionnels. Les lettres de plaintes et d'appréciation en constituent un bon exemple. Une analyse de contenu de ces données est ensuite nécessaire afin d'en extraire les thèmes récurrents.
4. Déterminer une façon d'obtenir les éléments sur les listes dressées en supprimant les obstacles
Les résultats obtenus en cours de processus sont souvent plus faciles à obtenir que les résultats terminaux. C'est pourquoi il est préférable de préparer un argumentaire justifiant le recours à de telles pièces.
5. Examiner les données secondaires
La conclusion de l'analyse de contenu précise les points qui doivent être scrutés avec attention durant l'analyse de besoins de formation. L'analyse des données secondaires explicite ce que les professionnels <i>font</i> réellement. Une réflexion sur les implications de ce que l'analyse avance doit y être incluse. Celle-ci doit parvenir à déduire les gestes faits des connaissances et les habiletés essentielles à leur réalisation.

Exemple : Une agence de santé et de services sociaux investigate annuellement sur une série de cas d'éclotions dans la communauté. Depuis deux ans, le nombre de cas dont l'explication est demeurée incomplète a crû. Afin de sonder cette baisse d'efficacité, on entame une analyse des données secondaires. Ainsi, tous les questionnaires d'enquête qui ont été élaborés dans le but de cerner la manière dont chacune de ces éclotions est survenue ainsi que tous les documents qui ont colligé de l'information pertinente sont examinés pour déceler les omissions.

2.8 ÉVALUATION DU PERSONNEL

L'évaluation du personnel décrit l'efficacité avec laquelle chaque professionnel exécute les tâches ou les fonctions propres à son travail pour une période de temps déterminée. Il existe deux façons de procéder à l'évaluation du personnel : d'une part, l'efficacité du professionnel peut être comparée avec les standards minimaux d'efficacité; d'autre part, l'évaluation des compétences du professionnel peut être comparée avec les standards minimaux de compétences nécessaires à la réalisation du travail (Sims 1990, 38).

Les standards minimaux de compétence ou d'efficacité doivent être interprétés comme la situation désirée alors que l'évaluation du personnel doit être reportée à la situation actuelle.

L'écart entre les standards minimaux de compétence ou d'efficience et l'évaluation du personnel reflète donc les besoins de formation.

L'évaluation du personnel est généralement effectuée par le superviseur immédiat qui rédige un rapport. Elle peut également être réalisée au moyen d'un test ou d'une entrevue avec le professionnel.

L'évaluation du personnel détient des avantages notables. D'emblée, les organisations procèdent habituellement à une évaluation du personnel chaque année, et cela, indépendamment de la réalisation d'une analyse de besoins de formation. Par conséquent, l'information est souvent déjà produite. Il suffit d'y avoir accès. En outre, l'évaluation du personnel constitue une appréciation de l'efficience du professionnel selon les visées du département et de l'organisation (McConnell 2003, 121). Idéalement, l'évaluation du personnel devrait impliquer que le superviseur et le professionnel diagnostiquent ensemble les besoins de formation de ce dernier. En ce sens, l'évaluation du personnel présente l'avantage majeur du consensus.

Bien que l'évaluation du personnel soit la méthode la plus fréquente pour distinguer les besoins de formation, elle comporte nonobstant quelques inconvénients. Le premier d'entre eux réside dans le fait que l'évaluation du personnel n'est pas toujours fondée sur des critères mesurables. Le second désavantage est qu'elle n'est souvent faite qu'une seule fois par année alors que des mécanismes d'estimation des besoins de formation sont rarement instaurés entretemps. Puisque les compétences des professionnels peuvent évoluer passablement durant un an, la précision de cette méthode n'est pas certaine.

Exemple : Une organisation de soins de santé souhaite faire une analyse de besoins de formation, mais possède peu de ressources pour y parvenir. Néanmoins, on vient de procéder à l'évaluation du personnel, et cela, avec beaucoup de rigueur. Le département des ressources humaines de l'organisation décide donc de déduire les besoins de formation à partir des lacunes qui ont été signalées dans l'évaluation du personnel.

2.9 ANALYSE DES INCIDENTS CRITIQUES

Ce niveau d'analyse se penche sur les résultats non désirés lors de la réalisation d'un travail et tente d'en abstraire les besoins de formation (Jean 2001, 104).

La réalisation d'une analyse des incidents critiques oblige à **colliger des affirmations des exécutants ou de leurs superviseurs ayant directement observé l'avènement d'incidents critiques lors de l'exécution d'une tâche ou d'un travail**. Concrètement, ces incidents constituent des événements imprévus qui atténuent l'efficience d'un professionnel. L'analyse doit porter également sur la pratique de professionnels dont l'efficience est édifiante et sur celle de professionnels dont l'efficience laisse à désirer (Tracey 1971, 51).

On peut procéder à l'analyse des incidents critiques en demandant aux professionnels de noter systématiquement une situation dans laquelle ils jugent qu'ils auraient pu agir de façon plus efficiente. Les professionnels doivent alors relater « l'incident » en portant une attention

toute particulière au contexte, au déroulement détaillé des faits, aux résultats obtenus et à ce qui aurait pu améliorer ces derniers (Grant 2002, 156).

Ainsi, ce type d'analyse met en lumière l'aspect comportemental de la réalisation d'un travail. L'utilité de l'analyse des incidents critiques est limitée parce qu'elle ne peut couvrir tous les aspects comportementaux de la réalisation d'un travail (Tracey 1971, 51). Au demeurant, l'analyse des incidents critiques représente une avenue intéressante dans le cas d'une diminution d'efficacité des professionnels pour laquelle d'autres niveaux d'analyse n'ont rien révélé des besoins de formation.

Exemple : Dans une banque de sang, on dénote qu'un nombre important de produits sanguins périmé quotidiennement. Une analyse des besoins de formation ressentis est alors réalisée pour détecter la source de cette problématique. Toutefois, aucun besoin de formation particulier ne ressort. On entreprend alors une analyse des incidents critiques afin de déceler pourquoi les produits périmés n'ont pas été engagés dans la rotation prévue pour prévenir la péremption. Les besoins de formation seront établis à partir des incidents qui ont fait en sorte que ces produits n'ont pas suivi le cycle habituel.

2.10 ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION RESSENTIS

Contrairement à l'analyse des incidents critiques ou à l'analyse des données secondaires qui s'appuient sur des inférences, l'analyse des besoins ressentis repose sur des opinions. À travers un contact avec les professionnels, elle tente de recueillir de nouveaux points de vue et une nouvelle information quant à l'efficacité avec laquelle chacun accomplit son travail (Rossett 1987, 26).

L'analyse des besoins ressentis investigate sur les lacunes que perçoivent les professionnels en lien avec leur formation dans le cadre de leur pratique quotidienne. Elle peut, par exemple, être jumelée à une analyse des compétences. **De manière anonyme, les professionnels doivent évaluer leurs besoins de formation** quant à chacune des composantes des compétences requises pour effectuer un travail donné. Des activités de formation peuvent ensuite être élaborées à partir des besoins de formation communs qui seront ressortis à la suite de l'enquête.

L'avantage de l'analyse des besoins ressentis consiste en ce qu'elle permet de sonder les besoins de formation de façon directe. Dans bien des cas, demander aux professionnels s'ils ont des besoins de formation et quelle en est la nature est tout aussi révélateur que de leur faire passer une batterie de tests. Après tout, les professionnels sont les principaux témoins de leurs besoins de formation.

Par contre, il demeure possible que les professionnels aient des besoins de formation dont ils ne sont pas conscients et c'est là la limite de ce niveau d'analyse. Par exemple, certains professionnels peuvent accomplir un travail de la même manière depuis plusieurs années. Alors qu'auparavant cet ensemble de façons de faire pouvait être adéquat, il est possible que ce ne soit plus le cas plusieurs années plus tard. La pratique des professionnels doit évoluer au même rythme que le contexte dans lequel elle prend place. Or, les professionnels

n'ont pas forcément une vue d'ensemble du milieu dans lequel ils travaillent et des transformations qui s'opèrent au sein et autour de celui-ci de sorte qu'ils ne ressentent pas forcément le besoin de se former davantage et de se mettre à jour.

Exemple : Une équipe multidisciplinaire d'une organisation de santé locale a commencé à s'investir dans une stratégie de soutien au développement des communautés. Ayant tous des formations initiales différentes, les membres de cette équipe ressentent des besoins de formation quant à l'intégration de pratiques professionnelles, organisationnelles et de gestion favorisant l'application de cette stratégie. Une analyse de besoins ressentis est donc entreprise afin de cerner plus précisément vis-à-vis desquelles de ces pratiques les professionnels ont l'impression d'avoir le moins de compétence.

2.11 ANALYSE DES APPRENANTS

L'analyse des apprenants est le processus par lequel on distingue les caractéristiques des professionnels dont les besoins de formation sont scrutés.

Plusieurs aspects du profil des futurs apprenants sont à cerner. Tout d'abord, **des prémisses doivent être établies préalablement à la formation quant aux compétences maîtrisées par la population ciblée**. On doit fixer le niveau des connaissances, des attitudes et des habiletés que les apprenants typiques ont acquis afin de pouvoir s'adresser à eux avec plus de pertinence. De fait, si l'on interroge la population ciblée sur ses besoins de formation à partir de questions portant sur des connaissances trop primaires ou trop poussées, celle-ci risque de ne pas se sentir concernée par l'enquête de besoins de formation. Subséquemment, le taux de réponse à l'enquête sera faible. La population ciblée peut être interrogée sur sa formation initiale et ses expériences de formation. Du reste, quand il existe des différences majeures entre la population visée et les apprenants typiques du domaine, on doit absolument en tenir compte si l'on désire que l'enquête de besoins et la formation qui en émanera soient effectives (Rothwell et Kazanas 1998, 92).

Les autres aspects importants du profil des futurs apprenants sont de nature sociodémographique et personnelle. En effet, pour approcher un public adéquatement et encore plus pour lui destiner des activités de formation, il est primordial de connaître son profil démographique, ses habitudes de travail, son horaire et son type de disponibilité, son style d'apprentissage, sa culture professionnelle et le système de valeurs qui la fonde, les cycles de carrière qu'il traverse, etc.

Dans la plupart des cas, il n'est pas nécessaire d'asseoir l'analyse des apprenants sur des méthodes et des outils très complexes. Pour cerner les caractéristiques sociodémographiques ou encore les préférences pédagogiques de la population ciblée, l'observation et la description d'un groupe des futurs apprenants sont satisfaisantes. Un professionnel ou un superviseur peuvent également être consultés. Si un niveau de précision élevé est recherché, il suffit d'ajouter quelques questions à la suite de celles qui portent sur la nature des besoins de formation.

Pour découvrir des traits distinctifs en lien avec la zone où l'on cherche à accroître la qualité du travail, on peut procéder de façon déductive ou inductive. La méthode déductive consiste à considérer d'entrée de jeu l'obstacle à la qualité et à dresser ensuite une liste de caractéristiques des futurs apprenants qui pourraient en découler. La méthode inductive demande un peu plus d'efforts, puisqu'il s'agit d'abord de lister des caractéristiques. Ensuite, il faut regarder ces dernières une à une et se demander dans quelle mesure elles contribuent à la baisse de qualité (Rothwell et Kazanas 1998, 93).

L'examen des apprenants est pour plusieurs raisons *essentiel* à la réussite d'une analyse de besoins de formation. La connaissance de la population ciblée facilite le choix de bonnes méthodes pour la joindre et susciter une réponse chez elle. Elle sert également à l'interprétation de cette réponse qu'en font les professionnels sondés à la lumière de leur culture. À long terme, l'analyse des apprenants permet de préparer des activités de formation adaptées au type de public qu'elles visent. En conséquence, ces dernières ont beaucoup plus de chances d'atteindre leur cible si elle s'édifie en partie sur une analyse des apprenants. En effet, les professionnels ciblés interprètent l'information, les questions et l'instruction qui s'adressent à eux selon leurs croyances, leurs valeurs, leurs attentes et leurs expériences. La nature de ces dernières est capitale dans un contexte de formation parce qu'elle peut soutenir le transfert de connaissances ou lui nuire.

Exemple : Dans une analyse de besoins de formation ressentis, la personne en charge de celle-ci ajoute une série de questions au questionnaire en vue de faire l'analyse des apprenants. Cela permettra de savoir quels types d'activités de formation il doit recommander dans son rapport final afin que la forme de ces dernières suscite l'intérêt du public cible et leur soit facilement accessible.

Ainsi, pour chaque type de besoins de formation, il existe un niveau d'analyse qui y correspond. Il est à noter que les différents types de besoins de formation ainsi que leur équivalence avec un niveau d'analyse ne sont pas toujours mutuellement exclusifs.

Tableau 7 Adéquation des niveaux d'analyse avec les types de besoins de formation

Analyse de besoins de formation continue		
	Niveau d'analyse	Type de besoins
Milieu	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de l'organisation; Analyse de l'environnement de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> Besoins normatifs; Besoins comparatifs; Besoins institutionnels.
Travail	<ul style="list-style-type: none"> Analyse du travail; Analyse des tâches; Analyse des compétences; Analyse du contenu; Analyse des données secondaires; Analyse des incidents critiques; Évaluation du personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> Besoins comparatifs; Besoins démontrés; Besoins normatifs.
Individu	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des besoins ressentis; Analyse des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> Besoins ressentis; Besoins comparatifs.

2.12 CONCLUSION : L'IMPORTANCE DE LA TRIANGULATION DES NIVEAUX D'ANALYSE

Les résultats de l'enquête de besoins de formation gagneront en justesse si l'on combine plusieurs niveaux d'analyse (Sims 1990, 53). Sans forcément faire une étude approfondie pour chacun des niveaux d'analyse, il faut choisir une variété de méthodes qui saura refléter une image intégrale de la situation. Raynald Pineault et Carole Daveluy arguent d'ailleurs (1986, 78) :

« Ainsi donc, une étude de besoins qui n'utilise qu'un processus perceptuel, basé sur l'interprétation du client ou inversement, qu'un processus normatif ou rationnel, basé sur l'interprétation du professionnel, peut ne représenter que la pointe de l'iceberg et, en définitive, ne donner qu'une vision partielle de la situation. [...] le succès de la planification dépend du degré de convergence entre ces deux perspectives du besoin. »

Aussi, la consultation des acteurs impliqués dans une situation insatisfaisante est incontournable. Si l'on fait fi du point de vue d'acteurs majeurs dans une situation donnée alors que leur appui est vital à l'application d'une ou de plusieurs solutions, on peut présumer que ce soutien fera défaut. Dans la mesure du possible, l'analyse de besoins de formation doit favoriser l'émergence d'un consensus au regard des solutions à considérer. L'implantation des solutions choisies en sera ainsi facilitée (Lapointe 1992, 108).

Entamer la démarche de planification d'une formation par le repérage des secteurs où l'efficacité du travail est faible permet de mieux mettre à nu les causes et les répercussions des obstacles à l'efficacité en milieu de travail. L'analyse de besoins de formation qui s'ensuivra s'en trouvera bonifiée (Pineault et Daveluy 1986, 78).

Le tableau suivant présente les principales caractéristiques des niveaux d'analyse.

Tableau 8 Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation

Niveau analyse	Définition	Cible/objectif	Question explorées	Limites
Analyse de l'organisation	Examen approfondi de la culture et de l'efficacité de l'organisation	Déterminer les secteurs de l'organisation qui requièrent de la formation en fonction des buts de l'organisation à court et à long terme ainsi que les tendances qui pourraient amener ces derniers à changer.	Les activités du département ou de l'organisation, telles qu'elles sont accomplies maintenant, sont-elles utiles à la mission de l'organisation? Les activités du département ou de l'organisation, telles qu'elles sont accomplies maintenant, permettront-elles à l'organisation d'atteindre ses buts stratégiques? La culture et l'efficacité de l'organisation répondent-elles aux impératifs de sa raison d'être? Le modèle organisationnel et les conventions de l'organisation ont-elles été bien intégrés par le personnel?	Ce niveau d'analyse ne fournit pas d'information précise sur le travail individuel des professionnels.
Analyse de l'environnement	Examen approfondi des facteurs de l'environnement qui ont la capacité d'agir sur les besoins de formation	Établir un lien entre les besoins de formation et l'environnement dans lequel ils surviennent.	Quelle part du besoin de formation est directement imputable à l'environnement de travail? Quelles sont les caractéristiques de l'environnement de travail qui influent sur la qualité ou l'efficacité du travail ?	Ce niveau d'analyse ne fournit pas d'information précise sur le travail individuel des professionnels.

Tableau 8 Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation (suite)

Niveau analyse	Définition	Cible/objectif	Question explorées	Limites
Analyse du travail	Opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation d'un travail donné	Dégager les compétences (connaissances, habiletés et attitudes) nécessaires à la réalisation des tâches propres à un travail.	Est-ce que le travail tel qu'il est réalisé présentement atteint les objectifs qu'il doit atteindre, et cela, de la manière la plus efficiente possible? Quelles sont les capacités nécessaires à la réalisation de ce travail? Quelles sont les compétences exhaustives à détenir pour faire un travail donné avec une efficacité et une qualité supérieures?	Ce niveau d'analyse se penche sur le rapport direct entre le professionnel et son travail et ne distingue pas les barrières à l'efficacité qui pourraient s'immiscer dans cette relation.
Analyse des tâches	Examen intensif de la façon dont les professionnels accomplissent les activités qu'implique leur travail	Décrire l'enchevêtrement étroit de connaissances et d'habiletés qui composent une tâche, et cela, pour toutes les tâches qu'implique un travail donné.	Quelles sont les compétences exhaustives à détenir pour accomplir chacune des tâches d'un travail donné avec une efficacité et une qualité supérieures? Comment les professionnels accomplissent les tâches? Comment les professionnels devraient accomplir les tâches? Comment les professionnels pensent qu'ils accomplissent les tâches? Comment les professionnels devraient accomplir les tâches dans à l'avenir?	Ce niveau d'analyse se penche sur le rapport direct entre le professionnel et son travail et ne distingue pas les barrières à l'efficacité qui pourraient s'immiscer dans cette relation.

Tableau 8 Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation (suite)

Niveau analyse	Définition	Cible/objectif	Question explorées	Limites
Analyse des compétences	Concertation d'experts en vue d'isoler les corps de connaissances, les savoir-faire et les savoir-être qui interviennent dans la réalisation d'un travail	Distinguer en groupe les compétences que possède un professionnel qui fait un travail efficient et de qualité.	Quelles sont les compétences exhaustives à détenir pour accomplir chacune des tâches d'un travail donné avec une efficience et une qualité supérieures?	Ce niveau d'analyse examine la meilleure performance connue dans la réalisation d'un travail, mais il n'est pas orienté vers la création de nouvelles pratiques qui résulteraient en une qualité et une efficience accrues.
Analyse du contenu de travail	Examen intensif de l'information utilisée par un professionnel pour faire un travail et de l'organisation qu'il en fait pour y parvenir	Discerner l'information essentielle que les professionnels transforment de manière à la rendre malléable pour faire leur travail.	Quels sont les concepts, les processus, les principes et les faits qu'un professionnel doit intégrer pour réaliser un travail avec qualité et efficience?	Ce niveau d'analyse révèle ce que doit intégrer le professionnel pour faire un travail de qualité, mais il n'indique pas comment il doit mobiliser ce contenu pour y arriver. De plus, il est uniquement approprié pour des emplois impliquant des rapports de personne à personne ou de personne à idée et non pour des emplois procéduraux.

Tableau 8 Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation (suite)

Niveau analyse	Définition	Cible/objectif	Question explorées	Limites
Analyse des données secondaires	Examen intensif des résultats tangibles d'un travail en vue de faire des inférences sur l'efficacité du personnel	Cerner les résultats du travail du personnel et se servir de ceux-ci pour mieux comprendre son efficacité.	Qu'est-ce que les données secondaires sur la nature, la qualité et la quantité relatives au travail de professionnels révèlent des lacunes de la réalisation de ce dernier? Que se passe-t-il concrètement en cours de réalisation d'un travail? Quels sont les points critiques de la réalisation d'un travail donné?	Ce niveau d'analyse ne peut que porter sur une situation actuelle et est incapable de traduire son dynamisme. Il est utile uniquement lorsque l'on est face à des problèmes d'efficacité ou à une baisse de qualité. De plus, il fournit généralement trop peu de cas pour que son résultat soit significatif. Au reste, il ne décèle pas les causes du problème et ne désigne pas de pistes de solution.
Évaluation du personnel	Appréciation de l'efficacité du professionnel selon les visées du département et de l'organisation	Évaluer la performance individuelle d'un professionnel par rapport aux standards établis pour son travail.	Pendant une période de temps donnée, comment est-ce que le travail d'un professionnel particulier se compare aux standards minimaux d'efficacité ou de compétence du travail qu'il accomplit?	La situation désirée est représentée par les standards minimaux de compétence ou d'efficacité. Ce niveau d'analyse n'offre donc pas de piste pour transcender ces standards minimaux. De plus, la précision de cette méthode n'est pas certaine.
Analyse des incidents critiques	Examen intensif des résultats non désirés au moment de la réalisation d'une tâche ou d'un travail	Relever les résultats non désirés, involontaires ou fautifs au moment de la réalisation d'un travail.	Quelles sont les activités qui sont problématiques dans la réalisation d'un travail ou d'une tâche? Quels comportements doivent être modifiés pour parvenir à un travail plus efficace et de meilleure qualité?	Ce niveau d'analyse ne couvre pas tous les aspects comportementaux de la réalisation d'un travail.

Tableau 8 Tableau récapitulatif des niveaux d'analyse de besoins de formation (suite)

Niveau analyse	Définition	Cible/objectif	Question explorées	Limites
Analyse des besoins ressentis	Investigation des lacunes que perçoit le professionnel en lien avec sa formation dans le cadre de sa pratique quotidienne	Recueillir des opinions, de nouveaux points de vue et une nouvelle information quant à l'efficacité avec laquelle chacun accomplit son travail.	Selon le professionnel, quels sont ses besoins de formation?	Ce niveau d'analyse ne révèle pas les besoins de formation qu'a le professionnel et dont il n'est pas conscient.
Analyse des apprenants	Identification des caractéristiques des professionnels	Établir des prémisses quant aux compétences et aux caractéristiques sociodémographiques et personnelles des professionnels dont les besoins de formation sont à l'étude.	Quelles sont les caractéristiques de la population ciblée susceptibles d'aider à la réalisation de l'enquête de besoins, à la réalisation d'une activité de formation et à l'intégration des objets de formation?	Ce niveau d'analyse ne révèle rien sur les besoins de formation.

DEUXIÈME PARTIE

PROCESSUS DE RÉALISATION DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION SUR LE TERRAIN

3 LES ÉTAPES DE LA RÉALISATION DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION

Ce chapitre aborde :

- la conception du plan de l'analyse de besoins de formation;
- les degrés d'exhaustivité de l'analyse de besoins de formation;
- la définition d'un objectif d'analyse de besoins de formation.

3.1 LA CONCEPTION DU PLAN DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION

Établir un plan pour procéder à l'analyse de besoins de formation est une étape charnière qui ne doit pas être sous-estimée. Le plan permet non seulement d'établir les paramètres de chacune des opérations requises mais aussi l'ordre de leur réalisation. De plus, le plan offre une vue d'ensemble sur les méthodes et les outils utilisés. Du coup, les lacunes et les incohérences sont plus facilement décelées.

La conception du plan de l'analyse de besoins de formation comporte la description des objectifs visés et de l'ordonnancement des démarches à accomplir pour les atteindre. Le modèle du plan de l'analyse de besoins de formation s'apparente à un devis de recherche (Rothwell et Kazanas 1998, 76). Voici les étapes qui doivent être franchies sur le terrain et évoquées dans le plan d'analyse :

- la définition des objectifs visés;
- la définition de la population ciblée par l'étude;
- la définition de la méthode d'échantillonnage de la population ciblée;
- la définition des méthodes de récolte de données;
- la description des outils et des protocoles utilisés;
- la définition des méthodes d'analyse de données;
- la définition de la procédure utilisée pour dégager de l'analyse les recommandations proposées;
- l'échéancier retenu.

Une fois que toutes ces étapes ont été franchies, le rapport doit être rédigé et présenté à son requérant (voir le chapitre 5).

Démarche préalable à la réalisation du plan de formation, le degré d'exhaustivité doit être déterminé. En outre, l'objectif de l'analyse doit être précisé avec soin ainsi que les populations qui feront l'objet de cette analyse. Ces trois éléments sont abordés dans la section qui suit.

3.2 QUELS SONT LES DIFFÉRENTS DEGRÉS D'EXHAUSTIVITÉ SELON LESQUELS L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION PEUT ÊTRE RÉALISÉE?

Le type de besoins de formation que l'on désire récolter, la taille et les caractéristiques de la population sur laquelle on s'interroge ainsi que les moyens et les méthodes dont on dispose pour faire une analyse de besoins déterminent son degré d'exhaustivité.

Le degré d'exhaustivité des analyses de besoins de formation varie entre un niveau élevé et un niveau beaucoup plus fragmentaire (Peterson 1992, 53). L'analyse complète de besoins de formation est associée à un haut niveau d'exhaustivité. Elle implique un examen approfondi des tâches voire même des compétences nécessaires à la réalisation du travail, la conduite d'entrevues auprès d'experts et du personnel clé, la distribution de questionnaires à remplir auprès de tous les échelons de la population étudiée, l'observation participante en milieu de travail, la comparaison avec d'autres organisations du même genre, etc.

L'analyse partielle des besoins de formation correspond à un degré d'exhaustivité plus modéré. Ce type d'analyse comprend généralement des entrevues avec des gestionnaires clés et une revue de la description de tâches des gens dont les besoins de formation soulèvent l'intérêt.

L'analyse préliminaire de besoins de formation est plus superficielle. Elle rend possible un survol de la nature et du degré des besoins de formation en vue de faire une analyse complète. Même si l'on opte pour une analyse très exhaustive, une analyse préliminaire est souvent faite préalablement. Une première collecte de données sommaire donne de l'information permettant de faire de meilleurs choix quant à la méthodologie utilisée.

3.3 COMMENT DÉFINIR UN OBJECTIF D'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION?

L'objectif de l'analyse de besoins de formation énonce les résultats que l'on souhaite obtenir à suite de cette démarche d'évaluation. Il indique ce qui doit avoir été réalisé au terme de l'analyse de besoins de formation.

L'objectif doit être exprimé dans un langage clair et direct. On conseille d'inclure la date d'échéance de l'analyse dans le postulat (Peterson 1992, 50). Puisque le fait de mener une analyse de besoins de formation tend à créer des attentes de formation et d'amélioration de l'efficacité dans le milieu de travail, il est préférable d'être le plus transparent possible quant aux fins poursuivies par l'étude, quitte à modifier l'objectif par la suite (Pineault 1986, 82).

Exemple : L'objectif visé par cette analyse est de déterminer les besoins et les priorités de formation des conseillers en santé publique travaillant dans les centres de santé et de services sociaux (CSSS) afin d'aider l'élaboration et la planification d'activités de formation sur les plans local et régional. Les résultats de l'analyse seront déposés le 8 octobre 2009.

4 LES MÉTHODES DE COLLECTE DES BESOINS DE FORMATION

Ce chapitre aborde :

- les critères à considérer au moment du choix de la méthode;
- la complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives;
- les différents modes de collecte de données;
- le traitement et l'analyse des résultats;
- les procédures d'échantillonnage;
- les indicateurs;
- les échelles;
- les indices de priorité des besoins.

Les méthodes présentées dans le cadre de ce chapitre sont élémentaires. Il existe une variété de méthodologies beaucoup plus foisonnante que ce qui est présenté ici. Particulièrement en ce qui a trait au volet statistique, nous vous invitons à consulter la section 4.9 de ce chapitre afin d'obtenir des références d'ouvrages qui présentent une recension plus exhaustive de calculs pouvant être employés.

4.1 LES CRITÈRES À CONSIDÉRER AU MOMENT DU CHOIX DE LA MÉTHODE

La méthode choisie pour évaluer les besoins de formation doit être sélectionnée sur la base des critères suivants (Sims 1990, 42) :

- le niveau d'engagement des professionnels dans le processus d'analyse des besoins de formation;
- le niveau d'engagement de la haute direction dans le processus d'analyse des besoins de formation;
- le temps requis;
- les coûts;
- le degré d'expertise requis;
- le degré auquel les données peuvent être quantifiées.

Puisqu'il n'y a pas une méthode qui apparaît comme nettement supérieure, il faut choisir une méthode d'enquête dont la forme ne découragera pas l'implication des professionnels ni celle de la haute direction.

La participation des professionnels est essentielle dans le processus d'analyse de besoins de formation. Ces professionnels doivent être suffisamment motivés pour prendre part aux activités qui en découleront et pour appliquer ce qu'ils y apprendront dans le cadre de leur travail.

La participation de la haute direction est également souhaitable. De fait, cette dernière peut récompenser de diverses manières l'application des compétences nouvellement développées par les professionnels formés. Au demeurant, l'insuffisance d'engagement de la

haute direction dans l'analyse de besoins de formation ou des professionnels sondés est la principale cause de l'échec d'une formation.

Pour la rigueur de l'analyse de besoins de formation, le processus par lequel les données sont produites doit absolument être documenté et rapporté (voir le chapitre 5). En vue de maximiser la qualité des données, l'essentiel est de s'assurer que les méthodes auxquelles on a recours (McConnell 2003, 218) :

- mesurent ce que l'on désire mesurer;
- ne produisent pas d'erreurs;
- sont valides par rapport à la population et à son environnement;
- sont appliquées correctement, leurs résultats devant être compilés et interprétés également.

En recherche, quatre principes incontournables garantissent le respect de ces quatre dernières prérogatives. Il s'agit de la validité, de la transparence, de la fiabilité et de la sensibilité.

4.1.1 La validité

Lorsqu'une méthode est valide, elle parvient à mesurer ce qu'elle doit mesurer sans interférence. On peut maximiser la validité en adhérant strictement aux données tout en essayant de contrer l'influence de concepts qui ne sont pas observables ou mesurables (King, Keohane et Verba 1994, 25).

Il existe plusieurs types de validité caractérisant les méthodes employées dans une analyse : la validité de contenu, la validité apparente « face validity », la validité de construit et la validité de critère (validité concurrente et prédictive).

Par exemple, la méthode est dite valide lorsque, si on cherche à apprécier la capacité d'un professionnel à manipuler un instrument, on mesure réellement son habileté à utiliser l'instrument plutôt que la performance de l'instrument même.

4.1.2 La transparence

La transparence scientifique réside dans la capacité de rendre compte du mode de production des données. Il est essentiel de rapporter tous les moyens utilisés et l'information nécessaire pour que la méthode puisse être répétée exactement de la même façon par une personne extérieure. La transparence scientifique est garante de la validité scientifique parce que seule une description fidèle des processus scientifiques utilisés peut prouver la validité des inférences descriptives et causales (King, Keohane et Verba 1994, 23).

4.1.3 La fiabilité

Il est question de fiabilité lorsqu'un même individu obtient le même résultat au même test. Si l'on obtient des résultats identiques lorsque l'on répète un test dans des conditions identiques, cela prouve que la méthode ne cause pas d'erreurs.

Par exemple, après avoir répondu à plusieurs questions, on conclut qu'un infirmier a des besoins de formation allant de modérés à moyens quant à la vaccination. Si ce même infirmier fournit les mêmes réponses aux mêmes questions qui lui sont posées une seconde fois et que, cette fois, la méthode amène à conclure que ses besoins de formation quant à la vaccination vont de moyens à grands, la fiabilité de la méthode est pauvre.

4.1.4 La sensibilité

La sensibilité est la capacité d'un instrument de mesure de détecter la présence de la caractéristique que l'on veut dépister dans une population (Pineault et Daveluy 1986, 99). Par exemple, si, au cours d'une analyse de besoins normatifs, les mêmes résultats sont obtenus à la suite d'une entrevue avec un professionnel expert et un professionnel peu efficace, on peut dire que le questionnaire n'est pas un instrument de mesure sensible, puisqu'il ne détecte pas les variations de performance selon les normes.

4.2 LA COMPLÉMENTARITÉ DES MÉTHODES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Les méthodes d'analyse de besoins de formation peuvent reposer sur une mesure quantitative, une mesure qualitative ou les deux, tel que nous le conseillons ici.

Les méthodes dites quantitatives comportent généralement des données chiffrées et emploient une approche par indicateurs. Elles peuvent être plus facilement réutilisées par d'autres chercheurs (Huberman et Miles 1991, 24).

Les méthodes dites qualitatives traitent des données sous forme de mots. Traditionnellement propres aux sciences sociales, ces méthodes permettent d'analyser de l'information qui est difficilement quantifiable. Les perceptions des individus sur un sujet donné en sont un bon exemple (Pineault et Daveluy 1986, 98). Selon Huberman et Miles, les principaux atouts des données qualitatives sont les suivants (1991, 21) :

« Elles permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes. »

Il faut voir le caractère complémentaire plutôt qu'antagoniste des méthodes quantitatives et qualitatives. Après tout, un même phénomène peut être abordé en des termes qualitatifs et quantitatifs. Certaines de ses dimensions seront probablement mieux explicitées dans un langage que dans l'autre alors que ce sera l'inverse pour d'autres dimensions, d'où l'intérêt d'utiliser les deux méthodes pour saisir un phénomène dans son intégralité (King, Keohane et Verba 1994, 6).

Par exemple, dans un milieu de travail où on retrouve certaines baisses de la qualité, la partie quantitative d'une analyse de besoins de formation ne révèle aucun besoin de formation majeur. En revanche, l'analyse de la partie qualitative de l'enquête décèle un besoin de maintien de compétences moins souvent exploitées au travail. En définitive, la combinaison des résultats des deux méthodes utilisées dans l'enquête permet d'affirmer que les professionnels ont des besoins de formation dans la mesure où ils ont besoin de

« pratiquer » leurs compétences sous-utilisées (contrairement à recevoir de la formation sur de nouveaux thèmes). En bref, les résultats obtenus par une méthode donnée sont l'occasion de comprendre plus en profondeur les résultats obtenus par une autre méthode.

En outre, lorsque l'on parvient à des résultats similaires à l'aide de deux méthodes différentes, la validité des résultats obtenus se retrouve d'autant plus renforcée. Bien qu'une combinaison des deux types de méthodes soit désirable, le choix des méthodes employées est néanmoins fonction des coûts liés à la collecte de données et de la nature de la problématique à l'étude (Pineault et Daveluy 1986, 98).

4.3 LES DIFFÉRENTS MODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Recueillir une information de qualité auprès de plusieurs personnes à divers niveaux de l'organisation est un volet capital de l'analyse de besoins de formation.

L'analyse de besoins de formation n'a pas de mode de collecte de données qui lui est particulier. En effet, plusieurs modes sont disponibles et peuvent être adaptés à ce type d'analyse. Il s'agit alors de faire un choix judicieux du mode de collecte de données. Celui-ci doit se baser à la fois sur les critères méthodologiques énumérés plus haut et sur les facteurs suivants (Lapointe 1992, 184) :

- les objectifs visés par l'analyse de besoins de formation;
- les limites de l'analyse de besoins de formation;
- le type de personnes consultées;
- le temps disponible pour la réalisation de l'analyse de besoins de formation;
- les ressources humaines, matérielles et financières mobilisables par la personne responsable de l'analyse de besoins de formation.

Avant de construire tout instrument de collecte de données, il est recommandé de vérifier d'abord s'il n'existe pas d'instruments semblables disponibles. Il est possible que certaines parties répondent aux exigences de l'analyse de besoins de formation en cours et que d'autres puissent être améliorées à cette fin.

Peu importe l'instrument de collecte choisi, il est préférable de le valider auprès de quelques personnes de la population visée avant de l'utiliser formellement dans le cadre de l'analyse. À la suite du prétest, l'instrument peut être ajusté précisément selon la population à l'étude.

Quelques-uns des modes de collecte les plus fréquemment utilisés dans les analyses de besoins de formation sont ici présentés sommairement :

4.3.1 L'approche par enquête

Enquêter consiste principalement à poser des questions et à compiler les réponses obtenues. Il y a deux façons d'adresser une enquête, soit à l'ensemble de la population visée ou à un sous-ensemble, appelé échantillon, de celle-ci. Nous parlerons des approches d'échantillonnage plus loin (voir la section 4.5). Pour l'instant, procédons comme si l'enquête porte sur l'ensemble de la population.

Le questionnaire est donc l'outil « par excellence » de cette méthode de collecte. En effet, il constitue une des méthodes des plus efficaces pour les analyses de besoins de formation. Par conséquent, c'est une des méthodes des plus utilisées. Qui plus est, il se transmet facilement par différents moyens de communication, tels que le téléphone, le courrier régulier, le courrier électronique, les plateformes Internet et, bien sûr, l'interaction en « présentiel ». Le questionnaire peut donc se décliner selon plusieurs modes technologiques.

La façon de le concevoir doit procéder du genre d'information recherchée. Une fois l'ébauche du questionnaire rédigée, chacune des questions doit être révisée en portant une attention particulière aux préoccupations suivantes (Pineault et Daveluy 1986, 221) :

- La question est-elle utile?
- La question est-elle claire?
- La formulation de la question induit-elle un biais?
- Est-ce que l'ordre des questions risque d'influer sur la nature des réponses?

Ainsi, la forme et la formulation des questions peuvent avoir une incidence déterminante sur les résultats obtenus au terme de l'enquête, d'où l'importance d'être vigilant lors de la formulation des questions et de bien les tester (McConnell 2003, 111).

Dans l'ébauche d'un questionnaire, il faut toujours garder en tête le fardeau du répondant. Il est souvent préférable de placer les questions à caractère objectif avant les questions à caractère plus subjectif. Une fois que l'ordre et la formulation des questions ont été vérifiés, il est important de prétester le questionnaire auprès d'individus qui font partie de la population cible afin de vérifier leur compréhension des questions et de voir si elle est conforme à celle prévue initialement. Cela peut facilement se faire par la méthode du focus group. Il faut ensuite corriger le questionnaire à la lumière des commentaires que le prétest aura suscités. Quand cette étape est franchie, le questionnaire peut être considéré comme validé.

Pouvant être distribué aux superviseurs comme aux employés, le questionnaire spécifie généralement les champs de compétences ou les tâches importantes et les besoins de formation des professionnels dans chacun des champs (Sims 1990, 42).

Les questions ouvertes permettent d'amasser une grande quantité de renseignements et de respecter les nuances qui teintent les perceptions des répondants. Elles demandent toutefois beaucoup plus de temps à l'égard de la lecture et de l'analyse des réponses.

4.3.1.1 Le questionnaire autoadministré

Étant donné le grand nombre de professionnels généralement interrogés, les questions à réponses pré codées sont souvent utilisées dans ce genre de questionnaire. Celles-ci obligent le répondant à choisir une réponse dans une liste de réponses formellement énoncées. Le choix du libellé de ces dernières est généralement fait de manière à ce qu'elles soient exhaustives et mutuellement exclusives. Du coup, le professionnel interrogé prend position. Elles facilitent donc beaucoup le traitement quantitatif des réponses (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 190).

Exemple :

Veillez encercler la réponse qui représente le mieux votre besoin de formation quant aux méthodes de communication écrites en santé publique :

J'ai de grands besoins de formation quant aux méthodes de communication écrites.

J'ai quelques besoins de formation quant aux méthodes de communication écrites.

Je n'ai aucun besoin de formation quant aux méthodes de communication écrites.

Les questions où le répondant doit classer des énoncés de réponse en ordre de priorité produisent aussi des résultats intéressants. On peut également demander au répondant de placer en ordre de priorité des tâches selon leur importance, leur niveau de difficulté ou leur fréquence (McConnell 2003, 113). Il est recommandé de ne pas excéder le nombre de dix éléments à classer.

Exemple : Nous aimerions connaître les formules pédagogiques les plus souhaitables pour votre organisation dans le cadre de la réalisation d'une activité de formation destinée aux membres de votre équipe. Veuillez placer en ordre de préférence les différentes formules pédagogiques énumérées plus bas en leur attribuant un chiffre de 1 à 5 :

(1 représentant la formule pédagogique la plus souhaitable alors que 5 désigne la moins souhaitable)

Une seule session intensive d'enseignement _____

Plusieurs sessions d'enseignement de courte durée _____

Des outils d'autoformation _____

Du matériel pédagogique en ligne _____

Des ateliers de mises en situation _____

Les réponses offrant une échelle de classement sont aussi éloquentes parce qu'elles permettent de connaître le degré d'accord ou de désaccord des répondants avec une ou plusieurs affirmations.

Exemple : Après avoir lu l'énoncé suivant, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec celui-ci en encerclant le chiffre qui correspond le plus à votre opinion.

En lien avec la tâche de collaborer à l'élaboration de programmes de formation, estimez-vous que les chargés de sécurité transfusionnelle ont une connaissance suffisante d'outils d'évaluation de formation?

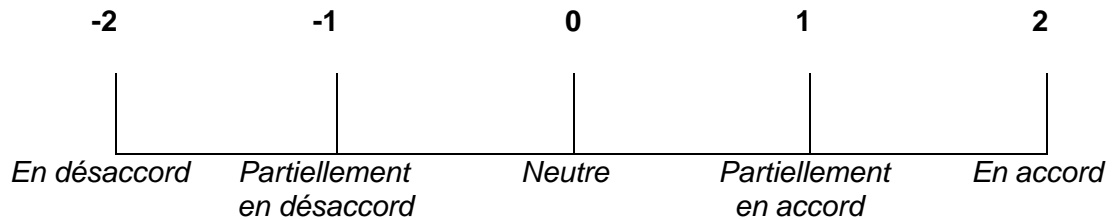


Figure 1 Échelle de classement

Lorsque le répondant remplit lui-même le questionnaire, celui-ci est dit d'« administration directe ». Lorsqu'un enquêteur remplit le questionnaire à partir des réponses qui lui sont fournies, le questionnaire est dit d'« administration indirecte » (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 191). La distribution idéale est celle où il y a le moins d'intermédiaires possibles entre le conducteur de l'analyse de besoins et les répondants.

Peu importe le mode de distribution choisi, il est préférable que le conducteur de l'analyse de besoins soit présent au moment de la distribution des questionnaires pour en expliquer le fonctionnement et répondre aux interrogations pouvant survenir à la lecture de ces derniers.

Le questionnaire offre la possibilité d'amasser rapidement un grand nombre de renseignements auprès de nombreuses personnes, et cela, peu importe leur dispersion géographique. Outre cela, la méthode demeure peu coûteuse. De plus, sa forme se prête aisément au critère de confidentialité et les données qu'il fournit se traitent facilement (Lapointe 1992, 216).

En revanche, le questionnaire comporte aussi des inconvénients. D'abord, les réponses prédéterminées contraignent l'expression libre et ne permettent pas l'énonciation de réponses réfléchies. Subséquemment, le questionnaire se révèle d'une efficacité circonscrite pour cerner la cause exacte des problèmes et les solutions possibles (Fernandez 1988, 40).

4.3.1.2 L'entrevue

Plusieurs formes d'entrevue existent et peuvent convenir à l'analyse de besoins de formation. Cette méthode, qui est généralement peu directive, sert à recueillir une information à la fois foisonnante et nuancée.

L'entrevue se distingue par un contact direct entre la personne qui conduit l'analyse de besoins de formation et des professionnels du public cible (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 194). Le principe qui fonde l'entrevue est celui de l'échange. Alors que l'interviewé exprime ses expériences, ses interprétations, ses perceptions et ses opinions à propos d'une situation, l'intervieweur tente de stimuler ce flux d'information par des questions et des réactions.

De façon croissante en matière de directivité, l'entrevue peut être ouverte, semi-dirigée ou centrée. Dans tous les cas, l'intervieweur a « préciblé » des thèmes à aborder en cours d'entretien et a préparé quelques questions clés.

Bien qu'elle laisse la chance au répondant de s'exprimer librement, l'entrevue semi-dirigée repose sur une série de questions qui orienteront l'entrevue sans toutefois la canaliser. La flexibilité et la directivité modérées du procédé offrent la possibilité de recueillir les témoignages d'informateurs clés en respectant leur cadre de référence.

L'entrevue centrée (mieux connue sous son nom anglais *focused interview*) analyse les répercussions d'une expérience ou d'un événement précis chez les personnes qui ont vécu l'un ou l'autre. Sans être absolument rigide, ce type d'entretien est alimenté par de nombreuses questions de la part de l'intervieweur. Ce dernier a, de surcroît, une liste de points bien pointus à éclaircir avec l'interviewé (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 195).

L'entrevue focalisée (aussi mieux connue sous son nom anglais *focus group*) est une stratégie qualitative de récolte de données adressée aux groupes. Il s'agit d'abord de réunir une douzaine de participants ou moins qui répond à des critères homogènes. Ces participants discuteront entre eux de thèmes qui auront été déterminés préalablement. Un ou deux intervieweurs dirigeront alors les entretiens à l'aide d'une grille d'entrevue de groupe en se gardant de prendre part à l'échange. Plusieurs sessions peuvent être organisées si l'on souhaite recueillir les idées de plus de personnes. En définitive, l'objectif de cette méthode orale n'est pas l'atteinte d'un consensus, mais plutôt l'émergence de toutes les opinions. Ainsi, au terme des sessions de discussion, le contenu des propos tenus sera analysé et les sujets qui ressortiront de cette analyse devront être classés par catégorie (Lapointe 1992, 180).

L'entrevue est une méthode qui présente une grande flexibilité. Grâce à elle, il est possible de tracer un portrait très précis des besoins de formation et de l'environnement dans lequel ces derniers se manifestent. En revanche, l'entrevue est probablement la méthode qui demande le plus d'investissement quant au temps et aux ressources humaines et financières (Rothwell et Kazanas 1998, 64).

4.3.1.3 Le sondage d'opinions

Le sondage d'opinions est un mode de collecte de données qui est passablement utilisé dans des analyses de besoins. La plupart du temps, ces sondages sont conçus selon le modèle Gallup/Kettering (Lapointe 1998, 179). Ils permettent d'obtenir une information générale sur l'attitude, les opinions et la satisfaction du personnel. En fait, ce mode de collecte de données est pertinent pour relever les perceptions sommaires du personnel sur ses besoins de formation. Néanmoins, ces perceptions ne sont pas suffisantes à l'élaboration d'activités de formation (Sims 1990, 40). Il est donc conseillé de compléter l'utilisation du sondage d'opinions par une autre méthode de collecte de données.

4.3.2 L'approche par recherche de consensus

4.3.2.1 La technique Delphi

Cette technique fait intervenir plusieurs personnes, les amenant à se prononcer sur une question de manière anonyme. L'objectif de la technique vise à former un consensus parmi des participants qui sont pourtant isolés les uns des autres. La technique consiste, en premier lieu, à engendrer un maximum d'idées sur un sujet donné pour ensuite amener l'ensemble des participants à analyser le portrait qui aura été tracé par l'ensemble et à se positionner par rapport à ce dernier (Lapointe 1992, 134).

Cette méthode se fonde sur l'envoi successif de plusieurs questionnaires. Chacun de ces questionnaires est bâti à partir des réponses recueillies par le questionnaire précédent. Tous les membres du groupe émettent leur opinion sur l'information amenée par les autres membres sans avoir de contact direct avec eux. (Pineault et Daveluy 1986, 231).

La technique Delphi est propice notamment lorsque l'on souhaite interroger des informateurs clés ou des experts. Elle permet d'interroger un grand nombre de personnes qui peuvent être géographiquement très dispersées. De plus, la méthode donne aux participants l'occasion de disposer d'un temps de réflexion. Toutefois, elle demande un investissement de temps majeur (McConnell 2003, 118).

4.3.2.2 La technique du groupe nominal

La technique du groupe nominal est semblable à la technique Delphi en ce qu'une dynamique itérative prend place au sein d'un groupe de participants qui ne communiquent pas entre eux. Cependant, ces derniers sont réunis dans une même salle contrairement à la technique Delphi (Rothwell et Kazanas 1998, 64).

La procédure est simple. D'emblée, il faut convier à une rencontre des informateurs clés issus du public ciblé ou encore des superviseurs de ce dernier. Au cours de cette réunion, les participants doivent écrire leurs opinions et leurs perceptions à propos des besoins de formation du public ciblé. Il faut ensuite compiler l'ensemble des réponses en formant des groupes thématiques pour rassembler celles-ci. Le groupe des participants doit subséquemment discuter sur les résultats qui auront été affichés. Enfin, les participants doivent voter sur les résultats peaufinés à la suite de la discussion.

La technique du groupe nominal partage beaucoup d'avantages et d'inconvénients avec la technique Delphi. Ce sont des méthodes flexibles qui donnent l'occasion à tous les participants de s'exprimer sans entrer dans la dynamique concurrentielle qui existe généralement dans les groupes interactifs. Un des désavantages de la méthode du groupe nominal réside dans l'imprécision qui peut parfois caractériser les résultats obtenus (Pineault et Daveluy 1986, 240).

4.3.3 L'approche par observation

Il existe des liens entre les différentes composantes de la charge de travail telles que les gestes de travail, la posture, le savoir-être ou les activités cognitives. Grâce à l'observation instantanée, il est possible d'apprécier la séquence de mouvements interdépendants qui compose un travail (Fernandez 1988, 51). Pour que l'observation porte fruit, l'observateur doit déjà avoir une bonne connaissance du contenu et des processus impliqués dans la réalisation du travail étudié.

Pour colliger des données par cette méthode, il s'agit d'observer attentivement une personne qui fait son travail. Cette observation doit nécessairement être ponctuelle afin de cerner la manière dont les activités sont réalisées et en combien de temps elles le sont.

Outre cela, l'observation peut être non participante ou participante selon le comportement de l'observateur. De fait, s'il n'interagit pas avec le sujet observé et s'il ne participe pas à la vie collective, l'observateur est non-participant. Dans le cas où l'observateur interroge et échange avec le sujet observé, l'observation est dite « participante » (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 200).

L'observation est limitée par la nature de ce qui peut être concrètement observé : ce mode de collecte de données se concentre donc sur les comportements et les habiletés techniques. Les principaux inconvénients de l'observation résident dans la quantité de temps qu'elle demande. En revanche, elle fournit au conducteur de l'analyse de besoins un cadre d'observations préalable à son travail pouvant être bien profitable (Fernandez 1988, 51).

4.3.4 Les tests d'aptitudes

Les tests d'aptitudes constituent une mesure standardisée permettant d'estimer le niveau de compétence actuel d'un professionnel. Ils peuvent emprunter plusieurs formes : évaluation écrite, simulation, entrevue, etc. (McConnell 2003, 129). Il s'agit de comparer les résultats obtenus par le professionnel à des standards établis de compétence pour un travail donné.

Cette méthode présente une série d'avantages. Lorsque les tests d'aptitudes sont valides et qu'ils sont vraiment en rapport avec le travail examiné, ils constituent une source d'information remarquable. Une analyse du travail fouillée doit donc précéder l'élaboration des tests d'aptitudes de façon à ce que ces derniers soient bien étayés (Sims 1990, 40). De plus, ils produisent des résultats qui se présentent et se comparent aisément.

De surcroît, les tests d'aptitudes donnent un bon aperçu des besoins spécifiques. Ainsi, si l'on souhaite cibler des professionnels pour une formation plus pointue, ils offrent la possibilité de distinguer ceux que l'organisation devrait former pour retirer un maximum de bénéfice.

Toutefois, ce mode de collecte de données néglige la dimension subjective du besoin de formation. Au regard des tests d'aptitudes, le besoin est quelque chose de foncièrement objectif. Il est donc nécessaire de relativiser les résultats obtenus par rapport à la qualité et à l'efficacité du travail et de les considérer comme des « indications » plutôt que comme des

conclusions parachevées (Fernandez 1988, 40). Du reste, la validité de ces tests est parfois ficelée à des situations circonscrites.

Tableau 9 Évaluation comparée des modes de collecte de données

Modes de collectes de données	Critères				
	Degré d'implication du professionnel	Degré d'implication des superviseurs	Temps requis	Coût	Production de données quantifiables
Questionnaire auto-administré	Élevé	Bas * Peut être aussi élevé si un questionnaire leur est destiné	Modéré	Modéré	Élevé
Entrevue	Élevé	Bas * Peut être aussi élevé si une entrevue leur est destinée	Élevé	Élevé	Modéré
Technique Delphi	Bas	Modéré	Modéré	Modéré	Modéré
Technique du groupe nominal	Élevé	Modéré	Modéré	Modéré	Modéré
Observation instantanée	Modéré	Bas	Élevé	Élevé	Modéré
Sondage opinions	Élevé	Bas	Modéré	Bas	Élevé
Tests d'aptitudes	Élevé	Modéré	Modéré	Modéré	Élevé

Inspiré de Newstrom, J. et J. Lilyquist, « Evaluating the Effectiveness of Training Methods », *Training and Development Journal*, vol. 33, no 10, 1979, p. 56.

4.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Qu'elles soient factuelles, professionnelles, sociodémographiques ou relatives à la situation actuelle ou désirée, les données brutes colligées doivent être analysées systématiquement, c'est-à-dire converties en statistiques. Ces statistiques peuvent être produites selon plusieurs modèles dont quelques-uns sont abordés plus bas. Tous les outils présentés dans cette section sont valables dans la mesure où l'on connaît l'information pour toute la population et pas uniquement pour un échantillon précis.

4.4.1 Les statistiques descriptives : approche univariée

4.4.1.1 Fréquences et pourcentages

Les fréquences répartissent les participants à l'analyse de besoins selon les réponses données. Bien souvent, ces fréquences sont transformées en pourcentages ou proportions. Présenter les réponses à l'aide de fréquences ou de pourcentages donne à la personne en charge de l'analyse de besoins la possibilité de juger de l'importance et de la représentativité des groupes composant l'échantillon. Cette personne peut ensuite cerner les besoins de formation pour chacun de ces derniers (Lapointe 1992, 250). Les tableaux de fréquences univariés conviennent lorsqu'il s'agit de résumer de l'information ou de présenter les données schématiquement.

Exemple :

Tableau 10 Distribution du nombre de quarts de travail par mois chez les infirmières qui travaillent à temps partiel en clinique de périnatalité

Nombre de quarts	n	%
<i>Moins de un</i>	9	1,6
<i>De un à cinq</i>	253	44,7
<i>De six à dix</i>	172	30,4
<i>De onze à quinze</i>	105	18,6
<i>Seize et plus</i>	27	4,8
Total	566	100,0

4.4.1.2 Les mesures de tendance centrale

Ce type de mesure donne de l'information sur la valeur moyenne ou médiane d'une distribution de l'ensemble des réponses obtenues. Le tableau plus bas relate les définitions des principales mesures de tendance centrale tirées de *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation* de Jacques-Jean Lapointe (1992, 251).

Tableau 11 Définitions des principales mesures de tendance centrale

Mesure de tendance centrale	Définition
Moyenne arithmétique	La moyenne arithmétique est représentée par la somme de chacune des valeurs ou réponses données divisée par le nombre total de participants.
Médiane	La médiane représente le point milieu d'une distribution de fréquences. Sur une échelle de jugement, ce point divise les [participants] en deux groupes égaux.
Mode	Le mode expose, parmi un ensemble de catégories de réponses possibles, celle qui a reçu la faveur du plus grand nombre de [participants].

Bref, le mode est la mesure la plus simple et n'indique que la réponse la plus populaire. Quant à la moyenne, elle est sensible aux valeurs extrêmes « outliers ». Elle donne une information plus précise sur les réponses obtenues. Il est toutefois préférable, dans certains cas, d'écarter les réponses extrêmes pour une question de représentativité. La médiane, peu influencée par les valeurs extrêmes, est alors l'indicateur qui donnera une meilleure évaluation de la valeur de tendance centrale.

La moyenne et la médiane ne rendent néanmoins pas compte de la dispersion des valeurs d'une distribution. On utilise les mesures de dispersion pour rendre compte de cette dimension.

4.4.1.3 Les mesures de dispersion de la distribution de la population

Les mesures de dispersion décrivent le degré de variabilité ou d'homogénéité des données.

Le tableau ci-dessous relate les définitions des principales mesures de dispersion tirées de *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation* de Jacques-Jean Lapointe (1992, 253-255).

Tableau 12 Définitions des principales mesures de dispersion

Mesure de dispersion	Définition
Écart-type	L'écart-type est l'indicateur de dispersion par excellence. Il représente l'écart moyen qui sépare chacun des résultats d'une distribution à la moyenne.
Coefficient de variation	[Le coefficient de variation] détermine le degré de consensus ou le coefficient de dispersion d'une distribution de fréquences. Il est aussi utile pour comparer des indices de variabilité de deux ou de plusieurs distributions.

L'écart-type prend une importance toute particulière dans le cadre d'une analyse de besoins de formation. D'une part, il peut signaler l'ambiguïté d'une proposition. Si la proposition est effectivement ambiguë, il faut en tenir compte dans la discussion finale. D'autre part, l'écart-type révèle le degré d'accord ou de désaccord des participants à l'enquête sur un ou plusieurs énoncés. Ce calcul procure donc des indices sur la résistance ou le soutien ambiant lorsque des dispositifs en lien avec l'analyse de besoins seront implantés dans le milieu de travail.

Un coefficient de variation plus petit ou égal à 15 % indique un degré élevé de consensus ou une faible dispersion des valeurs obtenues. Lorsque son résultat est situé entre 15 et 30 %, un consensus moyen peut être diagnostiqué alors que si le coefficient de variation est égal ou plus grand que 30 %, on est en face d'une situation où la dispersion est forte et donc où les opinions sont très hétérogènes (Lapointe 1992, 256).

Tableau 13 Interprétations des valeurs du coefficient de variation

CV ≤ 15	Le consensus est fort au sein de l'échantillon
15 < CV < 30	Le consensus est moyen au sein de l'échantillon
CV ≥ 30	Le consensus est faible au sein de l'échantillon

4.4.2 Les mesures d'association (comparaison de deux variables ou plus)

Il existe plusieurs mesures d'association dont le choix dépend de la nature des variables. Deux mesures seront abordées ici : le test du khi-carré et le coefficient de corrélation.

Le test du khi-carré s'applique lorsque les tableaux de contingence (ou tableaux 2 par 2 ou n par n) sont construits. Il indique si la fréquence des cas dans chacune des cellules est statistiquement différente de la fréquence qui y paraîtrait s'il y avait une absence totale de relation entre les deux variables (hypothèse nulle).

Comme tous les tests statistiques, celui du khi-carré consiste donc à évaluer la probabilité que les résultats obtenus soient issus d'une erreur d'échantillonnage, c'est-à-dire la probabilité qu'il y ait une association sous l'hypothèse nulle. Le seuil de 5 % ($p > 0,05$) est souvent utilisé pour indiquer que cette probabilité est élevée (Wilson 1988, 142). La présence d'une association est plausible, non due à une erreur échantillonnale, si cette probabilité observée est inférieure à 5 %.

Le coefficient de corrélation est utilisé dans une comparaison de deux variables continues. Il s'agit d'un nombre qui révèle l'intensité d'une association entre ces variables et qui peut prendre n'importe quelle valeur entre -1 et 1.

Un coefficient de corrélation de 1 signifie une corrélation parfaite entre deux variables. De fait, lorsque la première variable augmente, la seconde subit simultanément la même augmentation. Par exemple, si un professionnel obtient une excellente note dans un test d'aptitude, il obtiendra un excellent résultat au moment de l'évaluation du personnel (McConnell 2003, 223).

Un coefficient de corrélation de -1 signifie également une corrélation parfaite mais à l'inverse. Ainsi, lorsque la première variable augmente, la seconde subira une décroissance équivalente. Si l'on prend le même exemple que dans le paragraphe précédent, un professionnel qui obtient une excellente note dans un test d'aptitude obtiendra un faible résultat lors de l'évaluation du personnel.

Un coefficient de corrélation qui se situe aux alentours de 0 décrit l'absence de relation entre deux variables. Divers coefficients de corrélation existent selon que le lien entre les variables étudiées est linéaire ou suit une autre distribution. Des tests statistiques doivent être effectués en vue de vérifier l'hypothèse que le coefficient de corrélation est significativement différent de 0 (Picard 2005).

4.5 PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE

Il peut ne pas être possible d'enquêter auprès de toute la population visée par l'étude pour diverses raisons : coûts, faible taux de réponse, manque de personnel pour mener l'enquête, etc. Dans une telle conjoncture, un échantillon peut représenter une alternative fort valable pourvu qu'il soit représentatif de la population.

Un échantillon constitue un petit groupe représentatif extrait d'un grand groupe que l'on nomme « population ». L'échantillonnage est donc le processus par lequel on détermine l'échantillon (Rothwell et Kazanas 1998, 62). **Son but suprême est l'atteinte d'une représentativité impartiale de la population à l'étude pour que toute estimation basée sur l'échantillon soit sans biais et inférée à la population.**

De manière générale, la conduite d'une analyse de besoins de formation implique une procédure d'échantillonnage lorsque, d'une part, la population est trop nombreuse pour que tous les membres puissent être consultés (surtout en raison des coûts) ou que la participation de tous les membres n'est pas possible et que, d'autre part, il est nécessaire de généraliser les résultats obtenus auprès d'un sous-groupe d'une population à l'ensemble de cette population (Lapointe 1992, 201). En somme, il n'est pas toujours nécessaire d'échantillonner. Quand la population est petite, il vaut mieux ne pas sélectionner d'échantillon si l'on veut s'assurer d'une grande précision.

Lorsque l'on échantillonne, la détermination de la taille de l'échantillon doit tenir compte de certains facteurs énumérés plus bas.

Les caractéristiques de la population

Plus la population est homogène, moins l'échantillon doit être nombreux pour être représentatif, alors qu'une population hétérogène composée de plusieurs groupes entre lesquels existe une grande diversité nécessite un échantillon plus nombreux.

Le degré de précision escompté

Le degré de précision escompté ou encore le degré d'erreur que l'on consent à accepter est fonction de la taille de l'échantillon. Les propos de Pineault et Daveluy sont éclairants à cet égard :

« L'erreur d'échantillonnage est la différence entre le résultat obtenu dans un échantillon et celui qu'on obtiendrait dans la population cible. La variabilité des résultats s'exprime par l'erreur type. Le résultat est d'autant plus précis que l'erreur est petite. Cette dernière sert à calculer l'intervalle de confiance, élément qui permet d'estimer la variabilité des résultats que l'on obtiendrait en répétant l'étude à l'aide des mêmes échantillons. » (Pineault et Daveluy 1986, 219)

Aucun échantillon n'est *parfaitement* représentatif de la population dont il est issu. L'erreur-type incarne d'ailleurs ce principe. Celle-ci ne peut être entièrement éradiquée. Toutefois, elle peut être minimisée et prédite de manière à ce que les conclusions de l'analyse tiennent compte de son effet (Rothwell et Kazanas 1998, 65-66).

La nature de l'information recherchée

Plus l'information dont on s'enquiert est complexe, plus la taille de l'échantillon doit être grande. La complexité de l'information se rapporte à l'éventail de réponses possibles. Plus ce dernier est large, plus il y aura de diversité entre les répondants.

Une règle pratique est qu'il faut s'assurer qu'un nombre suffisant de répondants apparaisse dans chacune des cellules des tableaux qui seront créées. Si la méthode d'analyse de données choisie comporte des tests statistiques, le nombre d'individus composant l'échantillon doit être égal à trente ou plus grand que trente.

Le taux de réponse

Si la population dont les besoins de formation sont analysés est réputée pour produire des taux de réponse faibles, il est préférable de déterminer un échantillon plus large. Il faut s'assurer d'avoir un nombre de réponses suffisant dans chacune des catégories si l'on veut obtenir des résultats qui soient statistiquement significatifs. Encore une fois, on peut se référer à la règle pratique citée précédemment.

Un taux de réponse faible peut induire un biais important surtout si les non-répondants présentent un profil fort différent de celui des répondants et en forte association avec le phénomène étudié. Par exemple, les plus motivés répondant plus souvent et leurs besoins en formation étant moins importants, on pourrait conclure à tort que les besoins de formation de toute la population sont plus faibles qu'ils ne le sont en réalité. L'échantillon final risque de ne plus être représentatif de la population si on ne tient pas compte de cette non-réponse.

Une procédure d'échantillonnage est la méthode par laquelle on sélectionne les cas qui composeront un échantillon. Trois méthodes d'échantillonnage probabiliste simples sont ici proposées (Rothwell et Kazanas 1998, 66-67).

4.5.1 L'échantillonnage aléatoire simple

Cette méthode alloue une chance égale à tous les individus d'une population d'être sélectionnés pour l'étude.

L'adoption de cette méthode est appropriée lorsque la population est nombreuse et relativement homogène.

Tableau 14 Procédure à suivre pour un échantillonnage aléatoire simple

1- Définir clairement la nature de la population.
2- Assigner un numéro à chaque individu de la population.
3- Sélectionner l'échantillon en choisissant n'importe quelle méthode qui donne une chance égale à tous les numéros d'être tirés.

4.5.2 L'échantillonnage stratifié

Cette méthode d'échantillonnage permet de représenter les sous-groupes d'une population hétérogène. Cette façon un peu plus complexe d'échantillonner garantit que chaque sous-groupe de la population est représenté d'une certaine manière dans l'échantillon.

On peut répartir l'échantillon de façon proportionnelle à la taille des sous-groupes et, ainsi, tous les individus possèdent une même chance d'être sélectionnés comme pour l'échantillon aléatoire simple. Le choix de stratifier est justifié dans la mesure où il y a une forte homogénéité à l'intérieur des sous-groupes et une forte hétérogénéité entre les sous-groupes. De cette manière, une même taille d'échantillon mène à une meilleure précision que l'échantillonnage aléatoire simple.

Dans le cas d'analyse de besoins de formation en milieu de travail, ces sous-groupes peuvent être constitués par des professionnels qui travaillent dans des lieux géographiques différents, qui ont une expérience de travail différente, qui occupent différents niveaux hiérarchiques, qui ont des formations initiales diverses, qui accomplissent des tâches dissemblables ou qui sont engagés par des branches distinctes de l'organisation, etc.

Tableau 15 Procédure à suivre pour l'échantillonnage stratifié proportionnel à la taille des sous-groupes dans la population

1- Définir clairement la nature de la population.
2- Déterminer les sous-groupes à représenter dans l'échantillon.
3- Assigner un numéro à chaque individu de chaque sous-groupe.
4- Déterminer le pourcentage que représente chaque sous-groupe dans la population.
5- Sélectionner l'échantillon en choisissant n'importe quelle méthode qui donne une chance égale à tous les numéros d'être tirés à l'intérieur d'un sous-groupe. Du coup, il faut s'assurer que chaque sous-groupe est représenté proportionnellement à sa représentation dans la population.

4.5.3 L'échantillonnage systématique

Cette méthode est relativement facile à appliquer et constitue une alternative à l'échantillonnage stratifié. L'essentiel de la démarche est d'améliorer la représentativité de l'échantillon en s'assurant par exemple que la liste des professionnels soit ordonnée par sous-groupes. Ainsi, l'échantillon final comptera des professionnels de chaque sous-groupe.

Tableau 16 Procédure à suivre pour l'échantillonnage systématique

1- Déterminer la taille d'échantillon n de professionnels jugée nécessaire pour obtenir des estimations d'une certaine précision.
2- Dresser une liste de tous les professionnels de la population N et les ordonner par sous-groupes (par exemple selon leur lieu de travail, la branche organisationnelle à laquelle ils appartiennent, etc.).
3- Déterminer le pas d'échantillonnage $k = N/n$ et sélectionner un nom au hasard entre 1 et k .
Par exemple, on désire un échantillon de taille $n = 20$ d'une population comptant 200 personnes. On choisira alors aléatoirement un nombre l entre 1 et 10 (200/20).
4- Sélectionner le l^{e} nom de la liste et, ensuite, à tous les k noms. Les noms sélectionnés feront partie de l'échantillon.
Dans le même exemple avec $l = 3 \rightarrow 3, 13, 23, 33, 43$, etc. feront partie de l'échantillon.

4.6 LES INDICATEURS

Lorsque l'on choisit d'utiliser une approche par indicateurs, ce n'est pas pour créer une nouvelle information, mais plutôt pour mieux analyser celle qui existe. Ainsi, les indicateurs servent à décrire des éléments existants qu'on a associés à un certain concept de besoins de formation, à les interpréter, à en déduire le niveau de besoins et, subséquemment, l'ordre de priorité de ces derniers (Pineault et Daveluy 1986, 99). Les indicateurs se doivent d'être des « équivalents empiriques » de l'existence d'un besoin (Lapointe 1992, 202).

Il est donc important de choisir des indicateurs qui vont rendre compte des situations actuelle et désirée avec le plus d'exactitude possible. Un indicateur ne représente parfois que partiellement une variable de l'enquête à cause du fait que certains concepts possèdent plusieurs interprétations dont on souhaite tenir compte. Pour une telle variable, il est préférable de sélectionner des indicateurs multiples et d'obtenir ainsi une mesure composite de la variable (Babbie 1995, 145).

Le tableau ci-dessous donne des exemples d'indicateurs de situations désirée et actuelle. Ces derniers sont tous tirés de *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en information : une approche systémique* de Jacques Jean Lapointe (1992).

Tableau 17 Exemples d'indicateurs de situations désirée et actuelle

Exemple d'indicateur de la situation désirée	Exemple d'indicateur de la situation actuelle
le degré de maîtrise souhaité [...] d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences	le niveau de maîtrise [...] d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences
le degré d'importance d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences	la fréquence d'exécution d'une tâche
l'utilité ou la pertinence d'une tâche par rapport à une fonction exercée ou par rapport aux conditions dans lesquelles s'exerce cette tâche	le niveau de difficulté d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences
la motivation ou l'intérêt qu'a un répondant de se perfectionner [...], au moyen d'une formation, d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences	L'attitude envers différents aspects d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences
La « souhaitabilité » d'un ensemble de finalités, de buts, d'objectifs ou de compétences	

4.7 LES ÉCHELLES

Les échelles sont employées pour mesurer les attitudes. Chaque unité de l'échelle représente une catégorie d'attitude. Ces catégories fournissent de l'information sur la direction et l'intensité de l'attitude. La direction de l'attitude du répondant peut se traduire par l'« accord » ou le « désaccord » du répondant avec l'énoncé alors que l'intensité se traduit dans la mesure du degré de l'« accord » ou du « désaccord ».

Les échelles doivent comporter deux attributs essentiels : elles doivent être collectivement exhaustives (toutes les réponses peuvent s'y insérer) et les catégories à l'intérieur d'une échelle doivent être mutuellement exclusives (une réponse ne peut être classée dans deux catégories) (Jenicek 1976, 92).

On retrouve trois principales sortes d'échelles qui sont décrites et illustrées dans le tableau qui suit inspiré de *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en information : une approche systémique* de Jacques Jean Lapointe (1992, 204-205).

Tableau 18 Description des trois principaux types d'échelles

Échelle	Caractéristiques	Exemple
Nominale	Chaque unité de l'échelle a une importance égale. Les répondants se situent sur cette échelle de façon objective.	Quel est votre titre d'emploi? – Agent de recherche sociosanitaire – Médecin – Infirmière – Agent de planification sociosanitaire – Autres exemples : les régions, les pays, le sexe, etc.
Ordinale	Un ordre intervient entre les unités de l'échelle (par exemple inférieur ou supérieur).	Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu? – Baccalauréat – Maîtrise – Doctorat
D'intervalles	Cette échelle permet non seulement de classer et d'ordonner les unités, mais elle permet de surcroît d'évaluer l'écart entre deux unités. Ce type d'échelle est basé sur l'idée qu'il y a une « unité standard » appropriée à la propriété mesurée. Il n'existe pas de zéro absolu dans une telle échelle.	Quel est votre poids? – entre 41 et 50 kilos – entre 51 et 60 kilos – entre 61 et 70 kilos – entre 71 et 80 kilos – entre 81 et 90 kilos

Les échelles ordinales sont les plus utilisées dans les analyses de besoins de formation. Quant aux échelles d'intervalles, elles ne sont que rarement utilisées en formation à cause des exigences élevées qui lui sont liées, étant donné que les phénomènes humains et psychologiques ne possèdent pas la même définition exacte et la même stabilité que les mesures physiques. Dans la mesure du possible, il est préférable de choisir une manière d'opérationnaliser les variables qui favorise une utilisation appropriée d'échelles. En effet, si on emploie une échelle nominale lorsque l'on peut avoir recours à une échelle plus précise, on se prive ainsi d'une information qui pourrait être précieuse (Manheim et Rich 1995, 63).

4.8 LES INDICES DE PRIORITÉ DES BESOINS

Les indices nous servent à accorder un ordre de priorité aux besoins mesurés en les comparant entre eux. Il existe plusieurs façons de calculer un indice de priorité de besoins de formation. Certains sont plus complexes, reposant sur des calculs qui quantifient la valeur de la situation désirée, de la situation actuelle et de l'écart entre elles (voir le *Priority Need Index* de Lane, Crofton et Hall cité par Lapointe 1992, 267).

L'indice présenté ici se calcule et s'ajuste facilement à diverses échelles. En voici un exemple appliqué à une échelle ordinale à trois niveaux : aucun besoin, quelques besoins et grands besoins. Il a été conçu afin de représenter les écarts discriminants entre « quelques besoins » et « grands besoins ». Simultanément, l'indice de besoins permet d'établir un ordre de priorité entre les propriétés mesurées selon le niveau de formation qu'elles

nécessitent pour les répondants. En bref, l'indice a été construit tel qu'il est indiqué dans le tableau qui suit.

Tableau 19 Les étapes de la construction d'un indice de priorité des besoins

1- Un poids a été attribué à chacun des niveaux de besoins : « aucun besoin » = 0; « quelques besoins » = 1; « grands besoins » = 2.
2- Pour chaque composante de la compétence (ou de la tâche), on obtient une valeur en multipliant le nombre de répondants par le poids alloué relativement aux besoins.
3- En faisant la somme des valeurs attribuées à chaque composante d'une compétence (ou de la tâche), on obtient un score pour chaque compétence (ou chaque tâche).
4- Le score de la compétence (ou de la tâche) divisé par le nombre de composantes de la compétence (ou de la tâche) et ensuite par le nombre de répondants donne l'indice.

Voici un exemple de calcul.

Tableau 20 Exemple de calcul de l'indice de priorité des besoins

Compétence	Composantes	Niveau de besoins (n)								
		Aucun	Quelques	Grands	Aucun = 0	Quelques = 1	Grands = 2	Valeur	Score	Indice
Détecter la présence d'une éclosion	C1	13	88	43	0	88	86	174		
	C2	12	78	54	0	78	108	186		
	C3	12	81	51	0	81	102	183	543	$\frac{543}{3} = 181$ $\frac{181}{144} = 1.26$

Analyse des résultats de l'enquête sur les besoins de formation concernant l'investigation des éclosions [Bernard et Farley 2006, 9].

4.9 OUVRAGES RECOMMANDÉS

Pour plus d'information sur les méthodologies et les calculs statistiques susceptibles d'être employés dans une analyse de besoins de formation, les ouvrages suivants peuvent être consultés :

BERNARD, Paul-Marie et Claude LAPOINTE, *Épidémiologie et biostatistique : notions de base*, Québec, Département de médecine sociale et préventive, Faculté de médecine, Université Laval, 1979.

PINEAULT, Raynald et Carole DAVELUY, *La Planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies*, Montréal, Éditions nouvelles, 1995.

SCHERRER, Bruno, *Biostatistique*, Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur, 1984.

5 LE RAPPORT DE L'ANALYSE DE BESOINS DE FORMATION

Le rapport de l'analyse de besoins de formation doit contenir les éléments suivants :

- l'objectif de l'analyse de besoins de formation;
- la description de la ou des populations ciblées par l'analyse de besoins de formation;
- la description détaillée de la méthodologie employée incluant :
 - la méthode d'échantillonnage;
 - la méthode de collecte de données;
 - les spécifications relevant de l'usage d'outils et de protocoles particuliers;
 - la méthode d'analyse des données.
- la discussion finale exposant :
 - les principaux constats quant au profil des répondants;
 - les principaux constats quant aux contenus devant faire l'objet d'une formation;
 - l'urgence avec laquelle il faut combler les besoins cernés selon leur priorité (s'il y a lieu).
- les recommandations découlant des éléments qui auront émergé de la discussion;
- les limites de l'analyse de besoins de formation (qui sont souvent fonction de la méthodologie utilisée, du profil des répondants, du contexte dans lequel s'est réalisée l'enquête, etc.).

Le rapport de l'analyse de besoins de formation n'est pas contraint à un format particulier. Néanmoins, quel que soit le gabarit du rapport, celui-ci doit essentiellement présenter les éléments énumérés plus haut.

Une fois le rapport rédigé et remis à son requérant, il est important de prévoir une rencontre avec ce dernier afin de répondre aux questions qui pourraient être soulevées à la lecture du rapport.

BIBLIOGRAPHIE

- BABBIE, Earl, *The Practice of Social Research*, Belmont, Wadsworth, 1995.
- BERNARD, Laurence et Céline FARLEY, *Analyse des résultats de l'enquête sur les besoins de formation concernant l'investigation des éclosions*, Institut national de santé publique du Québec, 2006.
- FERNANDEZ, Julio, *Réussir une activité de formation*, Montréal, Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1988.
- GENT, Michael J. et Gregory G. DELL'OMO, « The Needs Assessment Solution : Analyzing your environment to find out how much, if any, new training is needed », *Personnel Administrator*, juillet 1989, pp. 82-84.
- GRANT, Janet, « Learning needs assessment: assessing the need », *British Medical Journal*, no 324, 2002, pp. 156-159.
- HUBERMAN, Michael et Matthew B. MILES, *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991.
- JACKSON, Winston, *Research method: rules for survey design and analysis*, Scarborough, Prentice-Hall Canada, 1988.
- JEAN, Pierre, « Pour une planification méthodique des activités de formation », *Pédagogie médicale*, no 2, 2001, pp. 101-107.
- JENICEK, Milos, *Introduction à l'épidémiologie*, Saint-Hyacinthe, Edisem inc., 1977.
- KING, Gary, Robert O. KEOHANE et Sydney VERBA, *Designing Social Inquiry: scientific inference in qualitative research*, Princeton, Princeton University Press, 1994.
- LAPOINTE, Jacques-Jean, *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1992.
- LASNIER, François, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- LAWTON, Linda, « Approaches to Needs Assessment » dans Elizabeth R. PERKINS, Ina SIMNETT et Linda WRIGHT édés, *Evidence-based Health Promotion*, Chichester, John Wiley & Sons Ltd., 1999, pp. 325-332.
- MANHEIM, Jarol B. et Richard C. RICH, *Empirical political analysis: research methods in political science*, White Plains, Longman, 1995.
- McCONNELL, John H., *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*, New York, AMACOM, 2003.
- MILLER, Janice A. et Diana M. OSINSKI, « Training Needs Assessment », Juillet 2002, http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf
- NEWSTROM, J. et J. LILYQUIST, « Evaluating the Effectiveness of Training Methods », *Training and Development Journal*, vol.33, no 10, 1979, pp. 52-56.

PÉRUSSE, Michel, « L'identification des besoins de formation: une étape trop souvent négligée » dans *Travail et santé*, vol.17, no 4, décembre 2001, pp. 30-35.

PETERSON, Robyn, *Training Analysis in the Workplace*, Londres, Kogan Page, 1992.

PICARD, Florent, « Semaine 12 : Analyse et interprétation des résultats », *Collège Montmorency*, 2005 [Consulté le 16 novembre 2007],

<http://cmontmorency.qc.ca/~fpicard/410-335MO/Recherche/chapitre09.htm>

PINEAULT, Raynald et Carole DAVELUY, *La Planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies*, Montréal, Agences d'ARC inc. (les éditions), 1986.

Politique 2500-002, Université de Sherbrooke, [Consulté le 23 novembre 2007]

<http://www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-002.pdf>

POTTER, Margaret A., Gerald BARRON et Joan P. CIOFFI, « A Model for Public Health Workforce Development Using the National Public Health Performance Standards Program », *Journal of Public Management Practice*, vol. 9, no 3, 2003, pp. 199-207.

POTTER, Margaret A., Christine PISTELLA, Carl I. FERTMAN et Virginia M. DATO, « Needs Assessment and a Model Agenda for Training the Public Health Workforce », *American Journal of Public Health*, vol. 90, no 8, août 2000, pp. 1294-1296.

Orientations ministérielles en matière de développement des compétences du personnel du réseau de la santé et des services sociaux : Perspectives 2004-2007, Québec, Direction générale du Personnel réseau et ministériel, 2004.

ROSSETT, Allison, *Training Needs Assessment*, Englewood Cliffs, Educational Technology, Inc., 1987.

ROTHWELL, William J. et H. C. KAZANAS, *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*, 2^e éd., San Francisco, John Wiley & Sons, Inc., 1998.

SIMS, Ronald R., *An experiential Learning Approach to Employee Training Systems*, Westport, Quorum Books, 1990.

TRACEY, William R., *Designing Training and Development Systems*, New York, American Management Association, Inc., 1971.

Training Needs Analysis Guidelines and Assessment Procedure, Carrickfergus Borough Council, octobre 2004, [Consulté le 16 juin 2007]

<http://www.carrickfergus.org/UPLOADS/DOCS/Training%20Needs%20Analysis%20Procedure%202004.pdf>

WILSON, Jeremy, *Analyzing Politics: An Introduction to Empirical Methods*, Scarborough, Prentice-Hall Canada, 1988.

WRIGHT, Linda, « Training Needs Analysis (TNA) » dans Elizabeth R. PERKINS, Ina SIMNETT et Linda WRIGHT édés, *Evidence-based Health Promotion*, Chichester, John Wiley & Sons Ltd., 1999 pp. 91-98.

