



**L'ANALYSE DU TRAVAIL**

**AU SERVICE DE**

**L'ACCOMPAGNEMENT VERS L'EMPLOI**

## SOMMAIRE

---

|  |         |
|--|---------|
| 1 – Le contexte                                    | page 3  |
| 2 – Le cadre de la réflexion                       | page 4  |
| 3 – Les publics visés                              | page 8  |
| 4 – Notre méthodologie                             | page 9  |
| 5 – Un exemple, une étude de site                  | page 17 |
| 6 – Illustration, l'agent d'accueil en déchetterie | page 24 |
| 7 – Glossaire                                      | page 28 |
| 8 – Bibliographie                                  | page 31 |

## 1 - LE CONTEXTE

---

L'approche proposée a été menée dans le cadre d'une expérimentation EQ<sup>UAL</sup>. Le partenariat constitué d'entreprises, d'entreprises d'insertion, de groupements d'employeurs, d'organismes de formation et d'un OPCA, a construit une méthode et des outils d'accompagnement visant à :

- construire avec les bénéficiaires, des parcours professionnels susceptibles de favoriser, à la fois, leur intégration durable en entreprise et la reconnaissance de leurs expériences à des fins de validation,
- mettre en parallèle des trajectoires personnelles et professionnelles avec les attentes et les besoins des entreprises en termes de compétences.

Le cadre théorique : « **L'analyse du travail au service de l'accompagnement vers l'emploi** » a été posé grâce à la synergie des compétences de tous les acteurs membres du partenariat QUALICOO.

D'une part, la présence d'entreprises a permis d'engager une réflexion conduisant celles-ci à verbaliser et formaliser leurs attentes et leurs besoins en terme de construction de trajectoires professionnelles pérennes pour les salariés.

D'autre part, les publics cibles QUALICOO s'inscrivent dans un processus de formation tout au long de la vie défini comme suit : « l'acquisition de connaissances est actuellement considéré comme un processus continu, qui ne s'achève pas après des études scolaires[...], mais se développe de manière ininterrompue tout au long de la vie professionnelle<sup>1</sup> ». Il s'agit là de formaliser, avec les bénéficiaires, des réponses en termes de besoins et d'accès à la qualification ; et d'identifier les points à travailler en termes de tutorat et d'intégration en entreprise.

Cette méthode a permis de :

- former les différents acteurs de QUALICOO à la construction d'une démarche commune facilitant l'accompagnement des publics cibles,
- initier, avec les chargés d'accompagnement en entreprise, une démarche d'appropriation des contenus et du développement des compétences,
- rendre acteurs les publics cibles afin de pouvoir identifier, décrire, analyser leurs acquis de formation et leurs expériences sociales et professionnelles, dans une démarche de construction de trajectoire professionnelle.

Cette méthode a été réalisée par les structures partenaires mentionnées ci-dessous :



<sup>1</sup> Extrait du Livre blanc de la Formation tout au long de la vie

« **L'analyse du travail au service de l'accompagnement vers l'emploi** » porte sur la mutualisation des pratiques d'accompagnement des publics cibles mises en œuvre par les partenaires. Cette réflexion a pour objectif de concevoir et d'expérimenter des outils d'accompagnement en lien avec les attentes des entreprises partenaires en terme de gestion des compétences. La méthode et les outils ont été expérimentés auprès des bénéficiaires de QUALICOO en parcours d'intégration (salariés, salariés des structures d'insertion par l'activité économique et demandeurs d'emplois accompagnés).

### ⇒ Analyser le travail, les principes généraux

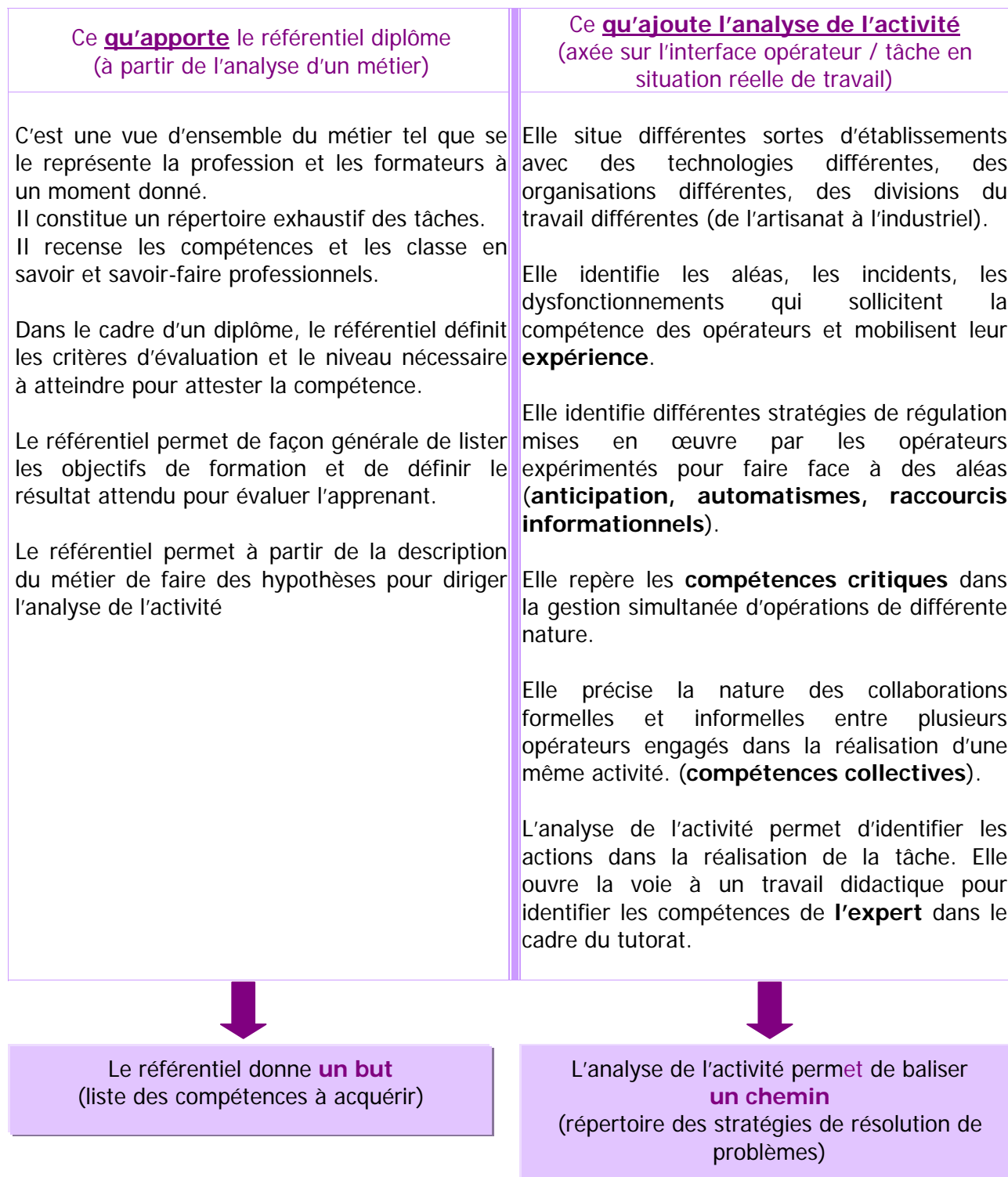
De nombreuses techniques d'analyse du travail coexistent. Elles développent des outils et des méthodes en fonction de leurs finalités (améliorer la productivité, automatiser les tâches, améliorer les conditions de travail...).

Les finalités de formation ont fait naître et évoluer des techniques de traitement didactique des métiers en identifiant, en hiérarchisant les savoirs et les compétences sous jacentes et indispensables à la réalisation des tâches et ensemble de tâches de la profession étudiée.

Le référentiel diplôme est le résultat formalisé de ce traitement didactique. Il cerne et identifie l'ensemble des compétences à acquérir pour exercer un métier dans des conditions « a maxima ».

L'analyse de l'activité que nous proposons ici se veut complémentaire de ce référentiel en décrivant les stratégies individuelles et collectives d'opérateurs dans des conditions particulières de travail.

## ⇒ Référentiel diplôme / Analyse de l'activité réelle de travail

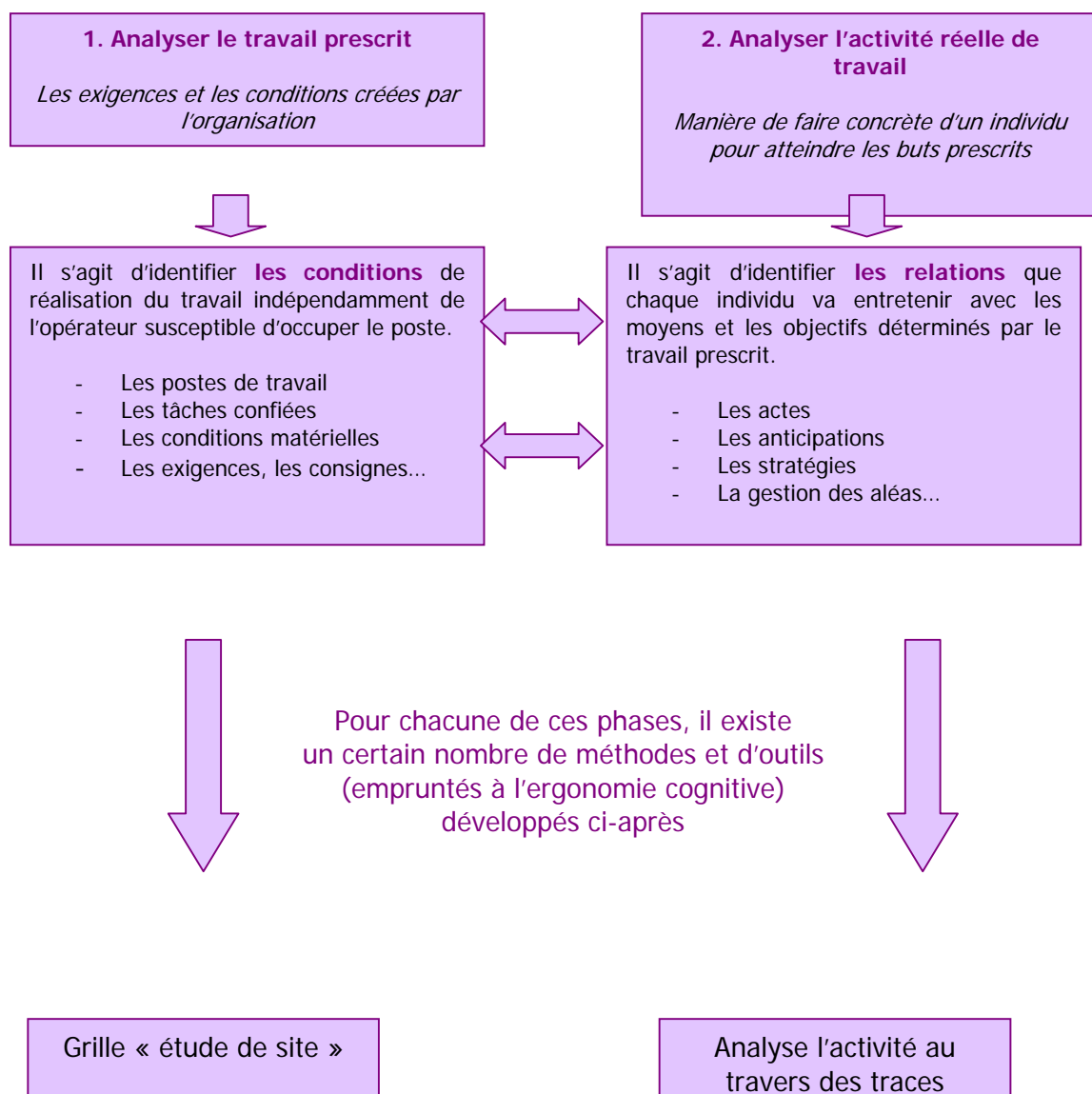


## ⇒ Analyser l'activité, les concepts clés

Les pratiques d'étude de poste de travail utilisées en formation d'adultes s'inspirent généralement de la **pédagogie par objectif**. Cette démarche méthodologique permet de construire l'évaluation c'est à dire le résultat attendu. Sur un poste de travail, la pédagogie par objectif part de l'hypothèse que l'activité mentale de l'individu ne peut être décrite (la fameuse boîte noire) et centre l'analyse sur la description de la performance qui représente la dimension observable de la compétence mise en jeu dans une action de travail.

Deux phases distinctes d'analyse permettent de mieux appréhender l'activité.

L'analyse de l'activité rompt avec cette démarche en postulant au contraire la nécessité d'accéder à l'activité mentale de la personne au travail (sa représentation) pour pouvoir décrire la compétence en jeu dans l'action. Pour réaliser l'analyse de l'activité, il convient d'utiliser de nouveaux concepts qui distinguent notamment le **travail prescrit** (ou tâche prescrite) de l'**activité réelle** de l'individu (ou travail réel).



## ⇒ Analyser le travail prescrit

En préalable à l'analyse du travail réel, il est préférable d'identifier tout d'abord le « **prescrit** » de l'emploi au-delà de la simple fiche de poste, autrement dit, la prestation **qui est attendue par l'organisation** indépendamment de l'opérateur qui va la réaliser.

Cette identification du travail prescrit peut consister en une **formalisation écrite** prenant en compte les phases de travail, les rôles ou missions confiées à l'opérateur, les moyens fournis par l'organisation en termes de matériels et d'outils, de matériaux...

Ce document doit faire apparaître les comportements attendus pour assurer les différentes tâches confiées, ainsi que le niveau d'exigence attendu en termes de qualité, de sécurité, d'hygiène... Il peut également préciser les moyens de contrôle ou de mesure de la conformité du travail, ceci quel que soit l'opérateur à qui est confié le travail.

La formalisation du travail prescrit peut également inclure l'identification des comportements de régulation attendus d'un opérateur face à des aléas de production identifiés par l'organisation.

Le choix dans la présentation du travail prescrit peut faire apparaître également la chronologie, la synchronie ou même la juxtaposition de tâches de nature différente.

**Concrètement**, l'identification du travail prescrit s'obtient grâce aux contacts avec la hiérarchie de l'établissement sur les bases de données déclaratives et grâce au recueil des différentes fiches de postes, de consignes présentes dans l'établissement. La formalisation qui en ressort constitue une base de travail.

L'illustration qui suit montre une tentative d'identification du travail prescrit lors de l'intervention d'un « agent de propreté » en industrie agro alimentaire.

Cette identification a été réalisée sur la base d'un entretien avec un responsable de l'entreprise de propreté à l'occasion de l'accompagnement QUALICOO d'un opérateur « agent de propreté » dans une entreprise cliente.

### 3 - LES PUBLICS VISES

---

Les responsables d'entreprises et les chargés d'accompagnement (Entreprises d'Insertion, Entreprises d'Insertion par le Travail Temporaire, les Groupements d'Employeurs pour l'Insertion et la Qualification du BTP et les formateurs et/ou accompagnateurs des organismes de formation) ont construit et formalisé les outils.

Ensuite, les publics cibles QUALICOO (salariés, salariés des structures d'insertion par l'activité économique et les demandeurs d'emploi accompagnés) ont pris une part active dans les expérimentations des outils construits.



## 4 - NOTRE METHODOLOGIE

---

Nous avons utilisé pour arriver à ces conclusions un certain nombre d'outils et de méthodes emprunté à l'ergonomie :

- comparaison **Expert/Novice** en situation de travail
- observation et enregistrements vidéos autour de tâches critiques (accueil des usagers) sur le site
- analyse de l'activité au travers de ses traces :
  - ① analyse de la direction du regard
  - ② analyse des postures et attitudes
  - ③ analyse des déplacements
  - ④ entretiens d'auto confrontation...

⇒ **Créer une situation d'apprentissage en entreprise**

### L'enjeu

Dans le contexte du travail, pour transformer la phase d'instruction ou de passage de consignes en situation d'apprentissage, il faut réunir les conditions suivantes :

- connaître la tâche à réaliser et les résultats attendus
- disposer d'une aide éventuelle
- pouvoir analyser le travail et en dégager des leçons

### La procédure de travail

Il faut que le tuteur, l'accompagnateur ou le formateur centre la séquence sur l'apprenant pour :

- dire à la personne ce qu'il faut faire,
- laisser autant que possible une certaine marge de manœuvre à l'intéressé,
- lui laisser faire ce qu'il sait faire à sa manière qui n'est pas forcément la vôtre,
- expliquer le pourquoi des instructions,
- faire / reformuler les instructions complexes pour s'assurer que le bénéficiaire les a bien comprises,
- communiquer les critères de jugements de qualité afin que le bénéficiaire puisse apprécier le résultat de son travail,
- se mettre à la disposition du bénéficiaire pour l'aider en cas de besoins.

## La question de la compétence

La compétence dans le domaine de la formation est passée récemment d'une vision dominée par le courant de la psychologie du Béhaviorisme<sup>2</sup> dans les années 70-80 à celui de l'ergonomie cognitive.

Le courant béhavioriste s'est incarné dans la pédagogie par objectif qui a permis de rendre visible la compétence à travers ses manifestations observables. Il s'est traduit dans la déclinaison des objectifs pédagogiques formulés en « être capable de ». Cette nomenclature est encore dominante aujourd'hui et on la retrouve dans l'expression des référentiels, des ministères de l'Education nationale, de l'Agriculture, du Travail et l'emploi mais aussi de l'ANPE (code Rome<sup>3</sup>)...

Le courant de l'ergonomie cognitive a repris la réflexion à l'endroit même où s'était arrêté le Béhaviorisme en commençant l'exploration de la « boîte noire » et des processus internes supposés être à l'origine des comportements. Désormais (pour la psychologie cognitive), s'intéresser à la compétence de l'individu nécessite de décrire les représentations et les raisonnements de l'individu mis en œuvre dans l'action.

Le couple homme / tâche devient le sujet de l'observation (analyse du travail) et de l'intervention (formation, accompagnement).

La dimension du contexte de réalisation d'une tâche devient décisive dans l'expression de la compétence, interrogeant au passage les schémas trop mécanistes du transfert des compétences (compétences transversales).

**Les notions comparées d'expert et de novice émergent pour identifier, face à une même tâche, les raisonnements les plus performants dans la réalisation de l'activité.**

Ce travail aboutit à de nouvelles formulations des compétences qui passent désormais de savoir, savoir-faire, savoir être dans le courant béhavioriste à des nomenclatures plus ouvertes telles que celles proposées par exemple Jean Marie Barbier<sup>4</sup> ci-après.

<sup>2</sup> doctrine de la psychologie proposé par J.B. WATSON (1913) qui propose de se baser sur l'étude du comportement.

<sup>3</sup> ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

<sup>4</sup> Jean Marie Barbier est professeur en sciences de l'éducation au CNAM de Paris

| Les savoirs formalisés   | Les savoirs de l'action  |
|--|--|
| <p>Ils se donnent à connaître dans des langages qui leur sont adéquats (langage naturel, langage mathématique, langage schématique...)</p> <p><b>Le savoir théorique</b><br/>Il suppose pour se constituer un éloignement de l'action. Il manipule des objets abstraits, sous forme symbolique, et obéit à sa logique de l'action. Ce sont principalement les savoirs disciplinaires. Le savoir théorique est nécessaire pour la description ou la compréhension de l'action et pour créer de nouvelles procédures face à situations problèmes. Cependant, il ne gouverne pas directement l'action et il ne peut pas s'y investir autrement qu'en passant par l'intermédiaire du savoir procédural.</p> <p><b>Le savoir procédural</b><br/>Il est en interrelation avec le savoir théorique. C'est par lui que le savoir théorique peut s'investir dans l'action, en ordonnant la suite des actes selon la finalité poursuivie. C'est en quelque sorte un mode opératoire permettant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée.</p> | <p>Ce sont les savoirs pratiques et les savoir-faire. Ils sont beaucoup plus dans l'action qu'ils ne se disent, ou alors avec un jargon propre qui leur confère un statut et une autonomie spécifique</p> <p><b>Le savoir pratique</b><br/>Il est la mise en œuvre d'un raisonnement personnel, non formalisé, construit entièrement dans et aux fins de l'action.</p> <p>« Il comble en quelque sorte les interstices » laissés par les savoirs théoriques et procéduraux dans la conduite de l'action. Il est difficile à analyser et à transmettre.</p> <p><b>Le savoir faire</b><br/>C'est le répertoire d'actes dont dispose un sujet pour faire une action donnée. Il n'y a pas de découpage optimum de savoir-faire, comme le découpage en cas de procédure d'un robot par exemple. Le découpage des savoir-faire dans l'analyse du travail est empirique et varie suivant le domaine de l'application.</p> <p style="text-align: right;">(CAFOC de Poitiers, 2003)</p> |

## L'accompagnement

Il peut se définir comme une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à « suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer<sup>5</sup> ».

Dans une perspective de comparaison avec la formation, l'accompagnement peut se décliner de la manière suivante<sup>6</sup> :

<sup>5</sup> définition extraite du dictionnaire de la formation et du développement personnel

<sup>6</sup> source : le réseau des GRETA

| Formation  | Accompagnement  |
|--|---|
| Le moteur est <u>le formateur</u> qui structure l'activité, apporte les contenus, guide la progression des stagiaires. | Le moteur est <u>la personne en insertion</u> , qui suit son propre parcours, avec l'appui occasionnel de l'accompagnateur. |
| On apprend pour agir ensuite.  | On agit, et on apprend en agissant.   |
| Cadre de base : un groupe, un formateur, un lieu   | Un accompagné, un accompagnateur, un réseau   |
| Le groupe est premier et on y introduit éventuellement une part d'individualisation.                                   | L'individu est premier et le groupe fournit un cadre pour la progression individuelle.                                      |
| Centration sur des contenus et des objectifs délimités   | Prise en compte de toutes les dimensions, telles qu'elles s'ancrent dans le vécu des personnes                              |
| Période intensive de formation puis fin et passage à l'application (avec suivi éventuel)                               | Accompagnement long en pointillé  |

L'accompagnement fait notamment émerger deux types de pratiques : la médiation et l'étiayage<sup>7</sup>.

#### La médiation avec :

- L'intentionnalité et la réciprocité
- La transcendance (lien entre la situation immédiate et ses implications éloignées dans l'espace et dans le temps)
- Médiation de la signification
- Médiation du sentiment de compétence
- Régulation et contrôle du comportement
- Comportement de partage
- Médiation des buts
- Confrontation au défi
- Médiation de la conscience, de la modifiabilité et du changement

#### L'étiayage consiste à :

- susciter l'intérêt, engager à agir et à rechercher tout en acceptant les conditions et les exigences de la tâche (enrôlement),
- simplifier la tâche en supprimant des intermédiaires fastidieux ou déroutants (réduction des degrés de liberté),
- maintenir l'activité dans le champ de l'objectif poursuivi (maintien de l'orientation),
- attirer l'attention sur les moyens les plus pertinents pour agir en fonction des caractéristiques déterminantes,
- rendre la tâche moins éprouvante (contrôle de la frustration),
- proposer des modèles de solution (démonstration)

<sup>7</sup> source : les cahiers pédagogiques n° 393

## ⇒ Verbalisation et question

La verbalisation se passe généralement sous la forme d'une simple discussion informelle avec l'opérateur ou les responsables de l'établissement. Pour le formateur, cet entretien doit être l'occasion d'un croisement entre les données de l'observation et les dires des opérateurs pour valider ou invalider ses hypothèses sur le travail.

Ce croisement est nécessaire car il est difficile de se contenter des explications verbales des opérateurs, en particulier parce que l'opérateur n'a pas conscience de sa propre expérience (celle-ci est rarement formalisée).

On risque alors de rencontrer des biais comme ceux de simplifier la réalité, d'établir des liens qui n'existent pas, d'avoir des difficultés pour l'opérateur à exprimer des actes moteurs par le langage.

Le manque de recul par rapport à son activité fait que l'opérateur aura globalement tendance à décrire le travail prescrit (ce qu'il est censé faire) plutôt que le travail réel (ce qu'il fait en réalité).

Les différents modes de verbalisation :

- la verbalisation peut avoir lieu avant l'observation
- elle peut avoir lieu pendant l'observation (au risque de modifier l'activité)
- elle peut être consécutive à l'action (aidée ou non par un magnétoscope).

*NB : le formateur peut suggérer ou « contre suggérer » certaines réponses pour mesurer la stabilité de celle-ci.*

Le formateur va pouvoir poser des questions orientées :

- sur des exécutions particulières (décrire des actes)
- sur des procédures particulières (indiquer des méthodes)
- sur des connaissances particulières (exprimer les connaissances sous jacentes aux procédures).

## ⇒ Exploitation des situations vécues en entreprise

Dans le cadre de l'alternance en entreprise, les apprenants se retrouvent et peuvent échanger leurs expériences.

L'échange autour de ces données par oral ou par écrit va permettre aux apprenants d'appréhender les différentes réalités que peut recouvrir le métier, et cela bien au delà des seules compétences techniques du métier.

| Analyse de pratique                |  |   |
|------------------------------------|--|---|
| Pour                               | En décrivant   | Utile pour  |
| <b>Décrire le travail prescrit</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- la relation client / fournisseur</li><li>- la division du travail</li><li>- les résultats attendus</li><li>- les technologies utilisées...</li></ul> | Connaître les systèmes de travail                       |
| <b>Raconter son activité</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>- ses activités</li><li>- les aléas</li><li>- les modes de régulations</li><li>- les coopérations</li></ul>  | Affiner ses compétences en échangeant sur les pratiques |
| <b>Donner son sentiment</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>- intérêt / désintérêt</li><li>- sale / propre</li><li>- rapide / lent</li><li>- bruyant / silencieux...</li></ul>                                     | Valider son orientation professionnelle                 |

« L'analyse de pratique constitue une situation de formation dans laquelle un individu ou un groupe composé de personnes à parité de statut, aidé par un animateur, opère un retour réflexif sur des situations professionnelles effectivement vécues<sup>8</sup> ».

<sup>8</sup> selon Pierre Vermersch, chercheur au CNRS, il dirige le groupe de recherche sur l'explicitation.

## ⇒ L'entretien d'accompagnement

L'entretien d'accompagnement propose un retour réflexif sur les situations de travail. Dans ce cadre, l'accompagnateur encourage l'apprenant en pointant les réussites, oriente l'action future en faisant formuler par l'apprenant des objectifs de progrès.

Cet entretien est constitué de différentes étapes.

### ① La préparation de l'entretien où l'accompagnateur doit :

- fixer ou confirmer la date et l'heure
- rassembler la documentation utile
- s'informer auprès du tuteur terrain sur ce qui s'est passé
- relire les notes des entretiens précédents
- se fixer des objectifs prioritaires pour cet entretien
- demander aux stagiaires de préparer l'entretien

### ② La conduite de l'entretien avec ses objectifs

- **introduire l'entretien**
- indiquer le but de l'entretien
- rappeler si besoin les conclusions de l'entretien précédent
- **suivre une trame** en fonction de l'objectif fixé préalablement.

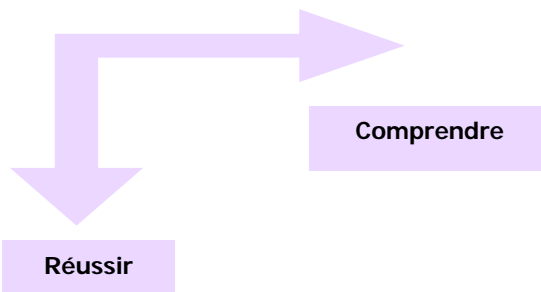
S'il s'agit de faire un point global (sans sujet particulier), le déroulement peut être :

1. les activités réalisées
2. les points forts (ce qui se passe bien, ce qui se renforce)
3. les points faibles (ce qui fait difficulté, pose problème)
4. les axes de progrès ou objectifs.

### ③ Conclure l'entretien

- dégager des axes de progrès (avec éventuellement les moyens nécessaires)
- noter par écrit les points clés de l'entretien
- fixer le prochain rendez-vous.

## Dix occasions d'apprendre en situation de travail

| <p style="text-align: center;"><b>10 activités ayant un potentiel d'apprentissage</b></p>  | <p style="text-align: center;"><b>5 procédés pédagogiques susceptibles de rendre le travail formateur</b></p> |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
|   | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) Observer la façon de travailler des autres   |   |   |   |   |   |
| 2) Remplacer provisoirement quelqu'un   |   |   |   |   |   |
| 3) Participer à l'étude d'un problème   |   |   |   |   |   |
| 4) Lire une documentation   |   |   |   |   |   |
| 5) Participer à certaines réunions  |   |   |   |   |   |
| 6) Rédiger un texte, une synthèse   |   |   |   |   |   |
| 7) Faire un exposé  |   |   |   |   |   |
| 8) Représenter le service à l'extérieur   |   |   |   |   |   |
| 9) Accueillir un nouveau et organiser son intégration   |   |   |   |   |   |
| 10) Répondre à une démarche de conseil  |   |   |   |   |   |

## Consignes

Parmi les procédés pédagogiques, présentés en colonne de 1 à 5, cochez les procédés susceptibles de donner un caractère formatif aux activités proposées.

Le travail n'a rien de formateur en soit. C'est ce qu'a démontré Jean Piaget<sup>9</sup> dans son ouvrage « *Réussir et comprendre* » en proposant l'idée que la réussite d'une action n'est pas un gage de compréhension de celle-ci. Apprendre dans une situation de travail nécessite la création de conditions d'apprentissage et d'une médiation, d'un retour réflexif réalisé par le biais du tuteur ou d'outils spécifiques. L'exercice ci-après permet d'identifier les conditions à réunir pour transformer une activité en situation d'apprentissage.

<sup>9</sup> Jean PIAGET (1896 – 1980) était un psychologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie génétique.



## 5 - UN EXEMPLE , UNE ETUDE DE SITE<sup>10</sup>

### ⇒ L'analyse de l'emploi prescrit de l'agent de propreté

| Travail prescrit   | Matériels et outils   | Comportements attendus   | Contraintes hygiène qualité et sécurité   | Moyens de contrôle   |
|--|---|--|---|--|
| <p><b>Organisation d'une intervention de nettoyage</b></p> | <p>Listing des actions à réaliser ou cahier des charges<br/>Planning des horaires à respecter</p> <p>Matériel de nettoyage : celui-ci dépend du site à nettoyer<br/>Balayeuse, auto laveuse, mono brosse, aspirateur à poussière et à eau, chariot de ménage, produits d'entretien et notices, accessoires pour nettoyage des sols secs ou humides...</p> <p>Produits<br/>Notices d'utilisation<br/>Récipients adéquats</p> <p>Décapant, émulsion, désinfectants, produits parfumés, rémanents, lingettes</p> <p>Listing des produits</p> | <p>L'opérateur prend connaissance du règlement</p> <p>L'opérateur lit le livret des consignes générales et les consignes de sécurité de l'entreprise</p> <p>L'opérateur signe le contrat de travail</p> <p>L'opérateur écoute, identifie, repère</p> <p>Il planifie l'intervention</p> <p>Il exécute les tâches de nettoyage</p> <p>Il applique les consignes</p> <p>L'opérateur organise et régule son activité en temps réel</p> | <p>Respect :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- du cahier des charges,</li> <li>- des procédures qualité,</li> <li>- des consignes de sécurité</li> </ul> | <p><b>Auto contrôle</b></p> <p>Pour le nettoyage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observation de la surface nettoyée</li> </ul> <p>pour la gestion des produits :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comptage, contrôle des quantités</li> </ul> |
| <p><b>Réalisation de l'entretien des sanitaires</b></p>    | <p>Local pour entreposer les produits et matériels</p> <p>Document pour le passage des commandes auprès du responsable</p>  | <p>L'opérateur entretient les sanitaires à intervalles définis par le cahier des charges (zone sensible)</p>   |   |  |

<sup>10</sup> réalisée par Annie GOURIO – IBEP de Quimper et Catherine PENNEC – GEIQ BTP DE Quimper (29)

| Travail prescrit  | Matériels et outils  | Comportements attendus   | Contraintes hygiène qualité et sécurité   | Moyens de contrôle  |
|---|--|--|---|---|
| <b>Gestion d'un petit stock de produits et de matériels d'entretien</b> | Fiches sur lesquelles on note le travail réalisé / les problèmes ou aléas rencontrés<br><br>Téléphone portable | L'opérateur stocke le matériel et les produits aux endroits prévus<br>Il range le matériel après chaque utilisation<br>Il referme les bouteilles contenant les produits<br>Il passe les commandes auprès du responsable          | Vigilance quant à l'utilisation des produits (éviter le gaspillage)<br>Anticipation des commandes pour éviter les ruptures de stocks  | Comptage régulier des produits.<br>Lister les produits nécessaires. |
| <b>Evaluation de l'état du matériel et des produits</b>                 |  | L'opérateur informe en cas de problème.  |   |   |
| <b>Compte rendu des résultats du travail</b>                            |  | L'opérateur choisi les produits en fonction des surfaces à traiter<br>Il utilise les récipients adéquats<br>Il effectue des dosages précis en utilisant les indications de la notice et en tenant compte de la surface à traiter | Utiliser les produits en tenant compte des règles de sécurité<br>Respecter les dosages prescrits<br>Refermer et ranger les produits après utilisation<br>Ne pas utiliser un autre récipient ou les indications ne seraient pas mentionnées<br>Nettoyer les résidus dans les récipients après utilisation pour éviter les mélanges de produits | Comparer le travail réalisé avec les consignes de départ.           |

| Travail prescrit   | Matériels et outils  | Comportements attendus   | Contraintes hygiène qualité et sécurité   | Moyens de contrôle   |
|--|--|--|---|--|
| <b>Réalisation des dosages et dilutions</b>                      | Fiches sur lesquelles on note le travail réalisé / les problèmes ou les aléas rencontrés<br><br>Téléphone portable | L'opérateur choisit les produits en fonction des surfaces à traiter<br>Il utilise les récipients adéquats<br>Il effectue des dosages précis en utilisant les indications de la notice et en tenant compte de la surface à traiter  | Utiliser les produits en tenant compte des règles de sécurité<br>Respecter les dosages prescrits<br>Refermer et ranger les produits après utilisation<br>Ne pas utiliser un autre récipient ou les indications ne seraient pas mentionnées<br>Nettoyer les résidus dans les récipients après utilisation pour éviter les mélanges de produits | Calculer le dosage et vérifier le calcul de façon mathématique<br><br>Observation de la surface traitée : contrôle visuel et tactile<br><i>Ex. : si il y a eu surdosage sur un nettoyage humide sur un sol carrelé, celui-ci sera collant au touché.</i> |
| <b>Réalisation de l'entretien courant d'une série de bureaux</b> | Aspirateur à poussière<br>Chariot à ménage<br>Lingettes<br>Dépoussiérants<br>Balai à franges<br>Faubert            | L'opérateur réalise l'entretien des différentes surfaces en respectant les procédures et les « sens » de nettoyage (exemple du haut vers le bas)<br><br>L'opérateur s'organise pour réaliser le travail en fonction du temps imparti<br><br>L'opérateur veille à nettoyer les zones sensibles (lieux de passage, hall d'entrée, les corbeilles de bureaux) chaque jour<br><br>Pour les zones moins sensibles, l'opérateur peut répartir le travail sur plusieurs interventions | Garder de façon permanente des locaux propres<br>Veiller au maintien de l'hygiène dans les zones sensibles.<br>Prise en compte des remarques de la hiérarchie ou du client  | Auto contrôle des surfaces traitées<br>Prise en compte des remarques de la hiérarchie ou du client   |



## ⇒ Analyser l'activité réelle

Analyser l'activité réelle au-delà du travail prescrit, c'est tenter de mieux aborder l'ensemble des ressources mobilisées par un opérateur pour faire face à ses tâches professionnelles dans le contexte de travail, avec la gestion des aléas du travail, les contraintes de production, les relations et collaboration à entretenir avec les collègues, partenaires, clients...

Analyser l'activité réelle va permettre, entre autre chose, de mesurer des écarts entre ce qui est prescrit et ce qui se passe réellement sur le terrain et appréhender la complexité du travail, non seulement en terme cognitifs mais en évaluant l'ensemble des ressources, cognitives psychiques, physiques et sensorielles mobilisées dans toute activité de travail.

Contrairement au travail prescrit qui décrit le travail indépendamment de l'opérateur qui l'exerce, le travail réel s'intéresse particulièrement à toutes les relations qu'un opérateur donné (novice ou expert) va entretenir avec les tâches confiées.

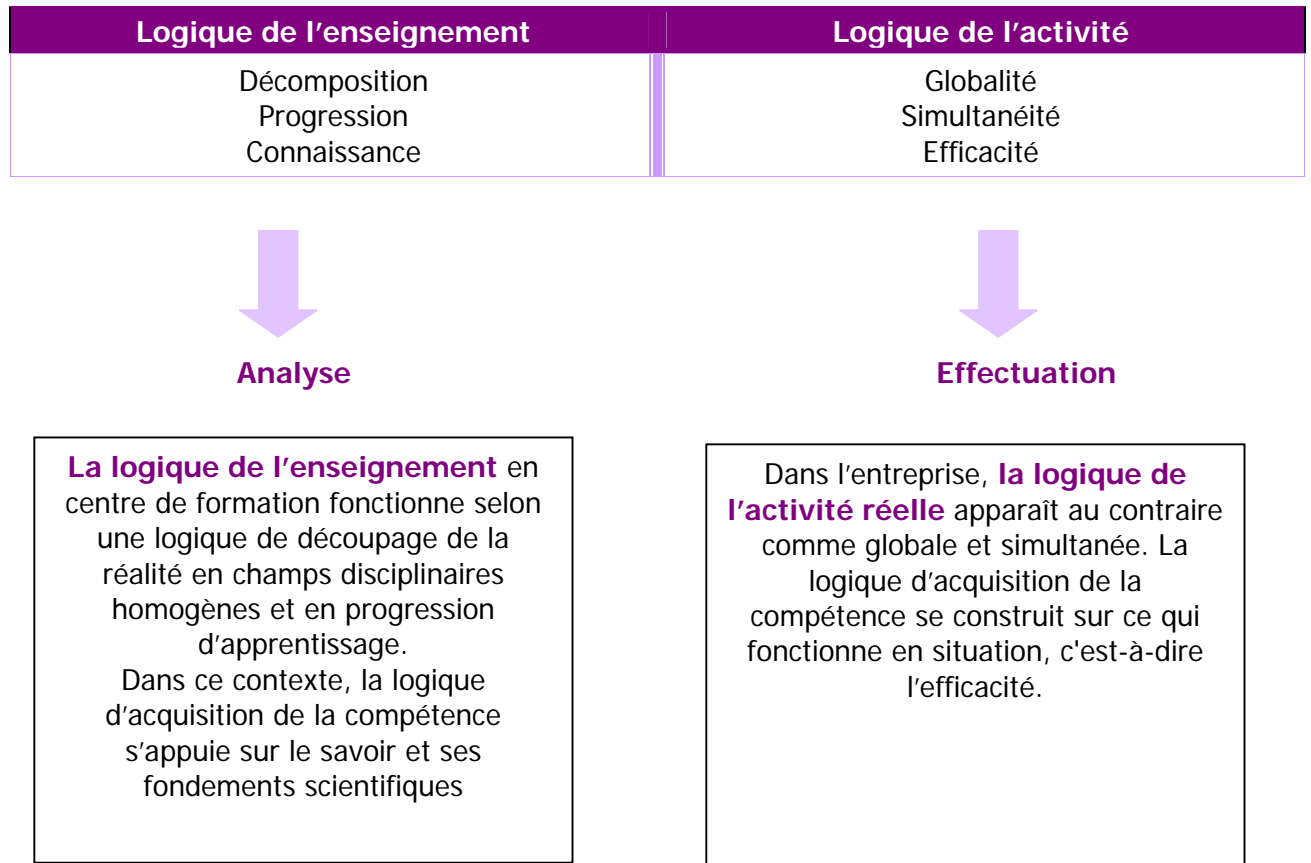


### - Principe de globalité

Les composantes, si elles peuvent être étudiées séparément pour des raisons méthodologiques, sont étroitement imbriquées et indissociables dans la réalité.

Toute activité humaine sollicitera ces quatre composantes en même temps. Le niveau de complexité dépendra du niveau de mobilisation de toutes ces ressources dans l'exécution d'une tâche.

- Des logiques différentes pour appréhender les compétences



### ⇒ Intérêt de l'analyse du travail réel

L'analyse de **l'activité du travail réel** va permettre d'identifier les pratiques efficaces de travail pour ensuite les intégrer dans la formation, la formation des tuteurs et l'accompagnement du bénéficiaire.

## ⇒ Démarche et outils pour analyser l'activité réelle

Toute activité réelle de travail possède une partie visible et observable. On parle ici des traces de l'activité.

L'activité de travail, c'est également une partie non visible. C'est ce qui se passe dans la tête de l'opérateur et que l'on ne peut pas observer directement (la fameuse boîte noire). Cependant, ce qui se passe dans la tête de l'opérateur est en partie dicible : l'opérateur peut dire et commenter le « faire ».

L'analyse de l'activité réelle de travail croise l'observable et le dicible afin d'appréhender au mieux les ressources et compétences mobilisées par l'opérateur en situation.



L'observation



L'entretien

## 6 – ILLUSTRATION, L'AGENT D'ACCUEIL EN DÉCHETTERIE

Analyse comparée d'un opérateur novice et d'un opérateur expert, agents d'accueil en déchetterie.



Novice



Expert

L'observation comparée Expert/Novice sur une même activité permet d'aborder les questions de la performance et de la compétence. Elle donne, également, des pistes de réflexion sur les ressources mobilisées dans l'action et sur la genèse des compétences.

### Le travail prescrit d'agent d'accueil en déchetterie

Les opérateurs « agents d'accueil en déchetterie » reçoivent du public (les usagers).

Le travail prescrit par l'organisation et les référentiels orientent vers une **activité « linéaire »** découpée en phases organisées chronologiquement : phase d'accueil, diagnostic technique concernant la nature des déchets à recycler, et orientation de l'utilisateur vers les bennes de produits à recycler.

### Le travail réel de l'agent d'accueil en déchetterie

L'observation du travail réel montre une activité où la **simultanéité** des actions est de règle.

L'opérateur doit gérer, dans un même temps, l'accueil de plusieurs usagers, éventuellement l'accueil des transporteurs, l'orientation des personnes, maintenir la propreté des lieux et assurer la sécurité sur le site (circulation des véhicules et des personnes). Il doit également gérer les relations parfois difficiles avec les personnes cherchant à récupérer des déchets dans les bennes.



## Analyser le travail réel à partir des traces de l'activité

Plusieurs enregistrements vidéo des deux opérateurs en situation ont été réalisés.

Une **analyse comparée des déplacements, des postures et attitudes** fait apparaître des différences notables dans les stratégies des opérateurs :

### - au niveau de l'analyse des déplacements :

L'opérateur **novice** observé se déplace de façon quasi systématique à chaque arrivée d'utilisateur. Il effectue de nombreux déplacements entre les véhicules des usagers et les bennes. En fait, il contribue à décharger les véhicules.

L'opérateur **expert** se déplace beaucoup moins et adopte une position centrale qui lui permet d'avoir une vue sur l'ensemble du site. Il ne participe pas au déchargement des véhicules. Il peut néanmoins prendre en charge des déchets pour les mettre dans les bennes adéquates.



### - au niveau des postures et attitudes :

L'opérateur **novice** se présente à l'arrière des véhicules des usagers, regarde le contenu du coffre, déplace éventuellement les objets du coffre et participe au déchargement.

L'opérateur **expert** contourne le véhicule à distance. Quand il s'arrête près du véhicule de l'utilisateur, il se place sur le côté de celui-ci et regarde éventuellement le contenu par les vitres latérales ou, attend que les objets soient sortis du véhicule.



L'expert s'oriente vers les usagers et non les véhicules, il porte des gants (propres) qu'il enlève pour saluer chaque usager qui vient demander conseil (comme un rituel). Il oriente les usagers à distance par des signes du bras désignant les bennes adéquates.



### Analyser le travail réel par les entretiens d'auto confrontation

Les deux opérateurs ont eu l'occasion de visionner et de commenter les vidéos de leurs actions lors d'un entretien « d'auto confrontation ».

Les données recueillies lors de ces entretiens éclairent sur ce qui oriente les actes décrits lors de l'observation filmée.

Il en ressort en particulier **l'importance de la question des valeurs** dans l'orientation des actes des deux opérateurs observés.

Le **novice** pense qu'il est là pour aider l'usager. Il se doit de « donner la main », il ne peut pas rester inactif, les bras croisés.

**L'expert** pense qu'il a un rôle « éducatif ». Il doit aider les usagers à reconnaître leurs déchets. Il estime que le véhicule est un lieu privé. Il n'intervient dans un coffre que sur demande de l'usager, sinon il se tient à distance de celui-ci. Il se place dans des endroits stratégiques pour être vu des usagers et pouvoir également vérifier que tout se déroule sans incident.

### Conclusion de cette étude de cas

Les prescriptions autour d'un emploi, aussi précises soient-elles, ne peuvent rendre compte à elles seules des véritables ressources et compétences mobilisées en situation par les opérateurs.

L'analyse systématique de certaines traces de l'activité, comme les déplacements, les postures et attitudes, mais aussi les prises d'informations, les aléas et incidents, les collaborations, nous apprennent sur l'expérience, la complexité, les stratégies des opérateurs experts.

L'auto confrontation met en évidence le système de valeurs comme un principe à partir duquel les individus procèdent à des choix.

Les valeurs sont souvent associées à des convictions de type prescriptif : ceci est à faire ou à ne pas faire.

Sur la comparaison des deux agents d'accueil, deux modèles de valeur sont présentés :

- l'un est axé sur la « relation d'aide » avec l'utilisateur. Ce principe d'action organise une logique de comportement, de déplacement et d'activité.
- l'autre modèle se fonde sur « l'éducation » de l'utilisateur. Ce principe d'action engage aussi des comportements, une position spatiale et des attitudes dans la communication.

Ces deux modèles sont-ils pour autant équivalents, comme des styles différents qui permettraient d'atteindre le même but ?

La réponse à cette question est négative dans la mesure où l'un des acteurs est plus efficace que l'autre au regard des buts de l'action. **Le novice** perd fréquemment le contrôle visuel de la zone de travail et se condamne à répéter inlassablement les mêmes choses aux mêmes usagers. Son comportement d'aide et de soutien constitue un obstacle à une compréhension plus juste des buts de l'action (éducation) et plus efficace (orientation et contrôle du travail).

**L'expert** a des pratiques efficaces en situation.

**En résumé, l'observation des situations de travail donne souvent des informations décisives et utiles pour la conception des dispositifs de formation, de tutorat ou d'accompagnement.**

### **Activité<sup>11</sup>**

Exercice de la possibilité que possède tout être vivant d'agir sur son environnement et de réagir aux stimulations qu'il reçoit de celui-ci.

### **Activité dans le travail**

La notion d'activité dans le travail permet de rendre compte des relations que chaque individu dans un contexte particulier, entretient avec les moyens et les objectifs déterminés par les prescripteurs du travail. Décrire l'activité, c'est bien sûr parler des actes mais aussi des anticipations, des stratégies, des modes de gestion des aléas... Dans ce document les termes d'activité ou de travail réel sont employés indifféremment.

### **Analyse de pratiques**

Situation sociale dans laquelle un individu ou un groupe composé de professionnels (à parité de statuts) aidé par un animateur, opère un retour réflexif sur des situations professionnelles effectivement vécues.

### **Compétences**

Système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires qui permettent, dans le cadre d'un répertoire de situations, de penser et de résoudre un problème par une action efficace.

D'après Philippe Perrenoud<sup>12</sup>, la « compétence renvoie à la maîtrise globale de la situation, donc à l'orchestration d'un nombre plus ou moins important de ressources cognitives acquises au préalable, au gré de la formation ou d'expériences antérieures ».

### **Compétences critiques**

Toute activité n'est pas porteuse de compétences cognitives très développées (capacités à traiter l'information, à se représenter une situation complexe, à prendre des décisions). Cette notion vise à déterminer le noyau de compétences qui va, dans le cadre d'une activité, permettre de distinguer l'expert du novice. Ces compétences s'acquièrent au contact des autres. Elles nécessitent un temps d'apprentissage long. L'analyse du travail vise d'abord à identifier ces compétences critiques, pour ensuite construire l'alternance autour de l'acquisition de ces dernières. A titre d'exemple, les situations problèmes et l'analyse de pratiques constituent des supports didactiques intéressants pour l'acquisition de ce type de compétences.

### **Expert**

De façon triviale, l'expert est celui qui possède la capacité de faire les bonnes choses au bon moment, autrement dit cette personne se montre capable, pour réaliser une tâche, d'anticiper et de gérer les contraintes dans une situation donnée. Cette particularité<sup>13</sup> pourrait être due au fait que les experts possèdent un modèle intégré d'organisation de leurs connaissances, leur permettant un ajustement permanent dans l'action, alors que les novices procèdent généralement à partir de connaissances diverses peu articulées entre elles ne leur permettant pas d'agir efficacement. **Cette notion d'expert/novice s'avère féconde pour penser et organiser les rapports entre le tuteur et l'apprenant.**

---

<sup>11</sup> Source : vocabulaire de l'ergonomie aux éditions OCTARES

<sup>12</sup> Philippe PERRENOUD est sociologue et professeur à l'université de Genève.

<sup>13</sup> Cf. : bibliographie de Lise POIRIER PROULT

## Représentation fonctionnelle

Elaboration de type cognitive qui s'est construite dans un contexte particulier pour faire face aux exigences de réalisation d'une tâche donnée. Cette représentation est fonctionnelle dans la mesure où elle assure la planification et le guidage de l'action. Elle permet notamment au sujet l'anticipation du résultat de sa propre action.

## Situation de référence

La situation de référence constitue une activité significative du métier qui permet l'expression de connaissances et stratégies efficaces dans l'exercice de ce métier.

## Situation problème

Une situation problème est une situation d'apprentissage qui a pour objectif d'aider l'apprenant à franchir une étape dans son développement cognitif et moteur, et l'aider à trouver de nouvelles stratégies pour s'adapter aux différentes contraintes du travail auxquelles il sera confronté.

## Tâche

Elle est généralement conçue comme un but à atteindre dans des conditions déterminées<sup>14</sup>. On regroupe sous ce vocable l'ensemble des consignes élaborées par le prescripteur du travail qui regroupe notamment les phases du travail, les exigences, les conditions... La tâche est définie indépendamment de l'opérateur susceptible d'occuper le poste. On parle de tâche prescrite ou de travail prescrit.

## Valeurs, normes, attitudes<sup>15</sup>

Les valeurs désignent des qualités globalement préférables chez les gens, dans les systèmes sociaux ou dans l'action : honnêteté, transparence, loyauté, justice, respect des différences, etc. ...

Les normes sont rattachées à des valeurs mais vont plus loin dans la prescription (...)

Les attitudes (...) sont des dispositions positives ou négatives à l'endroit de telle ou telle composante du travail et de son environnement, dispositions associées à des représentations (...).

---

<sup>14</sup> cf. : bibliographie de Jacques LEPLAT

<sup>15</sup> d'après Philippe PERRENOUD (2001)



## 8 - BIBLIOGRAPHIE

---

### **Regard sur l'activité en situation de travail**

(contribution à la psychologie ergonomique)

Jacques LEPLAT – PUF – Le travail humain, 1997

### **La résolution de problème en enseignement**

Cadre référentiel et outils de formation

Lise POIRIER – PROULT – Perspective en éducation, 1999 – Deboeck Université

### **« Ai-je encore ma place ? »**

*Analysons nos pratiques professionnelles*

Emile SAVARY et Jean Paul MARTIN – Cahiers pédagogiques n°346 – 1996

### **Des situations potentielles de développement**

Patrick MAYEN in Apprendre des situations

Education permanente n°139 – 1999

### **Les écarts de l'alternance**

Patrick MAYEN La pratique – les écarts et le langage

Education permanente (à paraître)

### **Une approche cognitive de l'alternance**

Alain SAVOYANT in Bref CEREQ n°18 – Mars 1996

### **Construction d'un dispositif de formation centré sur l'analyse du travail**

Mylène WITTIG in Des réalisations partenariales

L'alternance dans le réseau des GRETA – MEN Février 1999

### **Pratiques de l'entretien d'explicitation**

Sous la direction de P. VERMERCH et M. MAUREL

ESF éditeur, 1997

### **Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle**

P.PERRENOUD, 2001

<http://www.unige.ch>

### **Vocabulaire de l'ergonomie**

Sous la direction de M. de MONTMOLLIN

éditions Octarès, 1997