

Ateliers I

**Activité de travail/Activité de conduite :
les modèles d'analyse de l'activité et les pratiques
de la prévention des accidents routiers du travail
au cœur d'un conflit de normes**

Activité de travail / activité de conduite : les modèles d'analyse de l'activité et les pratiques de prévention des accidents routiers du travail au cœur d'un conflit de normes

Pascal ETIENNE

Direction des relations du travail - MASTS, Paris

François HUBAULT

Département ergonomie et écologie humaine, Université de Paris I

Jean STUDER

Direction des risques professionnels, CNAM-TS, Paris

LE CONTEXTE

Depuis quelques années se sont développées dans différents pays européens des politiques de lutte contre l'insécurité routière (politiques publiques et politiques d'entreprises) qui prennent en considération le caractère spécifique de la dimension de la conduite de véhicule comme faisant partie de l'activité de travail.

En France, une politique a été mise en œuvre dans le cadre d'un Comité de pilotage national pour la prévention du risque routier encouru par les salariés. Cette politique prend appui notamment :

- sur une réflexion considérant l'activité de conduite de véhicule comme activité de travail, privilégiant l'analyse des stratégies développées dans ce cadre sur l'observation du comportement des individus au regard de la gestion des règles du code de la route ;
- sur la mise en œuvre de principes de prévention intégrant les facteurs techniques (d'aménagement des véhicules, de l'entreprise ou de choix des équipements de protection individuelle), l'organisation du travail, le management de l'entreprise, la formation des opérateurs, etc.

Il est apparu nécessaire aux organisateurs de l'atelier de présenter et de mettre en débat au sein du Congrès de la SELF les prémisses d'une telle réflexion, les premiers résultats produits en matière de prévention des accidents du travail

routiers et les questions théoriques et pratiques qu'une telle action fait émerger, tant dans les structures de recherche que dans les institutions en charge de la prévention ou dans la société prise dans son ensemble.

LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ATELIER

L'objectif de l'atelier est :

- d'expliciter les résultats des recherches-interventions ergonomiques en cours sur le sujet ;
- de mettre ces résultats en perspective avec les productions des différentes approches qui se sont développées jusqu'ici dans le domaine et que l'on peut regrouper autour de deux polarités :
 1. la polarité plutôt « comportementaliste » sensibilisée à la question de la responsabilité juridique individuelle des personnes dans les infractions et les accidents de la route ;
 2. la polarité plutôt « environnementaliste » centrée sur l'évaluation des risques et la prise en compte des contextes organisationnels des accidents.

De ce point de vue, la question de la « subjectivité » est particulièrement sensible : il est nécessaire d'élucider son contenu, sa dynamique, et les enjeux de sa mise en avant dans l'analyse des processus accidentogènes.

Il s'agit de faire émerger que, dans l'activité de conduite, l'opérateur développe des stratégies d'action, de prévention des risques d'accidents et d'atteinte à la santé. Il gère également un conflit de normes d'origines diverses (normes issues de la relation employeur/salarié, normes issues des relations collectives de travail, normes sociales reflétées dans le code de la route, découlant de l'éthique personnelle du conducteur). On fera l'hypothèse que l'activité de conduite de l'opérateur met en scène, plus qu'ailleurs, ce qu'elle doit à la manière de « se conduire », cette activité étant encadrée par des rapports de travail et des logiques d'indemnisation fondées sur la présomption d'imputabilité à l'entreprise des accidents routiers survenus dans le cadre du travail, relativisant ainsi la responsabilité individuelle du salarié. L'efficacité du travail mobilise une éthique et un rapport civique qui lui sont à la fois une ressource, une exigence, et une contrainte, l'ensemble étant constitutif d'un « style de conduite » qui se déploie tant dans le cadre du lien de subordination à l'employeur que dans le cadre de l'espace public.

PREMIERS RÉSULTATS

Les enquêtes menées dans les entreprises et les secteurs professionnels mettent à jour des éléments concernant :

- le rapport au temps, particulièrement le rapport à l'« urgence » des personnes et de l'entreprise (mode d'organisation, planification, possibilité d'anticipation, etc.) ;
- l'organisation du travail des entreprises (entreprise source/entreprise cible, etc.) ;
- la population professionnelle concernée par le risque lié à la conduite dans le travail ;
- le statut des personnes et le type de rémunération induite par la conduite dans le travail ;
- la compétence et la formation des personnes, leur qualification reconnue, leur « maîtrise » du travail étant regardée comme ayant un certain poids dans le risque encouru en conduisant-en-travaillant, etc. ;
- le statut du véhicule, selon qu'il appartient au salarié ou à l'entreprise ;
- le mode d'utilisation et d'entretien du véhicule comme moyen de transport **et** comme moyen de travail (niveau d'équipement en matière de sécurité, type d'aménagement particulier, mode et type de chargement embarqué, etc.).

Les principales pistes travaillées du point de vue de la prévention sont les suivantes :

- analyser les critères permettant de renforcer la sécurité des véhicules ;
- scénariser les conditions de promotion du concept d'« itinéraire raisonné » ;
- favoriser les conditions de développement des savoir-faire de prudence ;
- favoriser les conditions permettant d'anticiper la survenue des situations de débordement ;
- créer les conditions d'une mobilisation des acteurs pertinents dans l'entreprise (managers, représentants du personnels, préventeurs, etc.) et hors de l'entreprise.

Il n'y a pas que la vitesse pour « faire » vite !

Apports de l'étude du métier de coursier à la prévention des risques routiers professionnels

Laurent VAN BELLEGHEM* et Fabrice BOURGEOIS**

RÉSUMÉ

L'usage professionnel d'un véhicule automobile se situant hors des murs de l'entreprise, dans l'espace public, la problématique du risque routier encouru par les salariés nécessite de dépasser de nombreux a priori, dont les ergonomes y compris peuvent être porteurs. Dans le cadre d'une action de prévention réalisée pour le compte et en collaboration avec la CRAMIF, la CNAMTS et le SNTL, l'analyse ergonomique du métier de coursier, métier dont l'image est fortement dévalorisée, a permis la compréhension et la valorisation des pratiques de prévention du métier déjà à l'œuvre dans les entreprises et chez les coursiers observés, bien qu'elles ne soient pas ou peu formalisées. En l'occurrence, l'analyse montre que l'organisation des entreprises de course comme les compétences des coursiers sont tendues vers la construction d'une « course-trajet », visant à faire disparaître la contrainte de délai pour le coursier. Pour autant, il existe un risque de basculement dans la « course-vitesse », où le recours à la vitesse devient une issue pour gérer une situation de débordement. C'est un risque professionnel majeur. L'enjeu de la prévention consiste alors à anticiper et savoir se prémunir de ce basculement. C'est un enjeu de management et d'organisation autant qu'un enjeu technique (type de véhicule, équipements, moyens de communication, etc.). Cette intervention fournit l'occasion de discuter des pistes plus générales destinées aux entreprises et aux partenaires sociaux, mais aussi aux « préventeurs » et aux ergonomes, pour envisager la prévention des risques routiers encourus par les salariés et favoriser une nouvelle approche concertée de la prévention.

Mots-clés : *coursier, course-trajet, course-vitesse, prévention des risques routiers, compétences, savoir-faire de prudence.*

* Ergonome consultant, 7bis Villa des Bruyères, 93260 Les Lilas laurent.van-belleghem@laposte.net

** Omnia intervention ergonomique, 219 rue Eloi Morel 80000 Amiens omnia.f.bourgeois@nnx.com

INTRODUCTION

L'opportunité d'intervenir sur la prévention des risques professionnels des coursiers urbains a été à l'origine d'une réflexion sur l'apport possible de l'ergonomie aux démarches de prévention des risques routiers encourus par les salariés, qu'il s'agisse des salariés *de* la route (transports, livreurs, etc.) ou des salariés *sur* la route (commerciaux, visiteurs médicaux, etc.). Cette réflexion n'est pas neutre, car ici, l'ergonome sort des murs de l'entreprise pour aller réaliser ses observations dans l'espace public. Et s'il n'y prend garde, il peut trébucher sur les nombreux pièges existants lorsqu'on traite d'un thème *a priori* aussi familier que la conduite. Cette communication vise à apporter des éclairages sur les pièges que constituent ces *a priori* et sur la manière de les déjouer pour engager les entreprises vers une approche de la prévention où l'activité de conduite est considérée comme une activité de travail.

On ne peut aborder la question de la prévention des risques des métiers de la route sans dépasser deux niveaux de représentations. Celui d'abord des représentations publiques et médiatiques concernant la sécurité routière en général, et qui convoque invariablement le triumvirat vitesse-alcool-ceinture comme cause première et quasi unique des accidents. Celui ensuite des représentations concernant le lien entre l'organisation du travail et les risques encourus par les salariés sur la route. Les ergonomes aussi peuvent être porteurs d'*a priori* sur ce point.

Et des *a priori* concernant le métier de coursier urbain, il en existe beaucoup ! A l'origine de cette intervention, des premières hypothèses pétries de ces idées préconçues n'ont pas manqué d'émerger.

Sur l'organisation des entreprises d'abord, en ce qui concerne le marquage commercial portant sur la livraison de plis urgents, tout laisse à penser que le traitement *de* l'urgence (exprimée par le client à travers le délai à respecter) se réalise nécessairement grâce à un traitement *par* l'urgence (au niveau du coursier), c'est à dire reposant essentiellement sur le recours à la vitesse. L'idée que les employeurs encouragent cela par des modes de rémunération attractifs par exemple, n'est pas loin.

Sur la population des coursiers ensuite, l'idée même de faire le métier de coursier en Ile-de-France est marquée par l'environnement routier et l'apparente « confusion » qui le caractérise. De ce point de vue, il vient facilement à l'esprit des idées « toutes faites » sur la population qui représente ce métier, généralement construites à partir de ses propres « émotions » du genre : « *il faut être fou pour faire ce métier* », « *je les vois rouler n'importe comment* », « *ils sont inconscients* », etc. Un point de vue négatif est le plus souvent exprimé, aggravé par l'amalgame entre les emplois nécessitant l'usage d'un deux roues et notre myopie à distinguer les motos de presse, les livreurs de pizzas, les coursiers et les particuliers en scooter.

Les analyses du travail nous ont permis de revoir nos représentations sommaires et d'accéder à une réalité vraiment différente des pratiques professionnelles des coursiers et des modes de gestion et d'organisation des entreprises de courses. Certes, nous avons effectué l'intervention dans des entreprises revendiquant un esprit d'ouverture et conscientes d'une image du métier à revaloriser. Il s'agit donc d'être prudent quant au caractère généralisable à toute entreprise. Cependant, il nous semble utile de rappeler les étapes de cette découverte pour en tirer des enseignements plus généraux, formulés sous forme de postulats, pour guider les interventions sur la prévention des risques routiers professionnels.

LE MÉTIER DE LA COURSE CÔTÉ ORGANISATION : PREMIÈRE SURPRISE

Les entreprises de course urbaine de la région Ile-de-France répondent à des spécificités organisationnelles qui tiennent à la fois à :

- un **contexte** industriel, économique et routier dans lequel elles se sont développées et ont appris à exister sur les trente années de leur récente existence ;
- une **histoire** technologique, commerciale et sociale qui a contribué à définir un cadre de fonctionnement partagé par la majorité des entreprises actuelles, même s'il n'a jamais fait l'objet d'une formalisation explicite ;
- des **principes** d'organisation interne, conçus de façon à prendre en charge et à traiter l'urgence du client, exprimée en heures voire en minutes concernant les plis à livrer sur la région parisienne, généralement d'entreprise à entreprise (marché du B to B : business to business).

C'est sur ce dernier point que nos représentations initiales ont commencé à évoluer. A travers les entretiens avec les coursiers, et contrairement à nos attentes, l'urgence comme le délai étaient très rarement évoqués. Nous constatons alors, en poussant les analyses, que l'organisation des entreprises de course observées est conçue justement dans cet objectif : faire disparaître la contrainte de délai pour le coursier. Cet objectif est atteint en grande partie grâce à un processus prescrit qui transforme « l'urgence exprimée » du client en un « trajet-coursier » répondant à la contrainte de délai du client, mais sans que le coursier en ait connaissance. Ce processus est permis grâce à la mise en place d'une division du travail opérée dans l'organisation (cf. figure 1), suivant laquelle les demandes de course des clients sont réceptionnées par un preneur d'ordres, puis réparties entre les coursiers par un dispatcheur. Les différentes étapes de ce processus répondent aux principes suivants :

La prise d'ordre : répondre à l'urgence du client par une offre de services adaptée

La demande de course émanant du client (ou plus souvent de sa secrétaire ou du service de course de son entreprise) est marquée par son caractère « d'ur-

gence ». Cette notion est le plus souvent subjective et relative au besoin immédiat du client (par exemple, un pli à livrer dans la journée peut être considéré comme une urgence par un client, ce qui ne correspond en rien à un service d'urgence pour l'entreprise de course). La demande est recueillie par un preneur d'ordres, qui la reformule (évalue son caractère d'urgence réel), et lui attribue une *offre de service* prédéterminée, correspondant à un type de course particulier : course en Normal (réalisée généralement en 2h), en Express (1h) ou en Prioritaire (30 à 45 mn). L'ordre de course est noté informatiquement et apparaît sur une fenêtre avec l'ensemble des ordres de courses non encore attribués.

Le dispatching : organiser l'enchaînement des enlèvements et des livraisons successifs

Le rôle du dispatcheur consiste alors à rechercher la meilleure adéquation entre les ordres de courses et son équipe de coursiers, chacun étant caractérisé au minimum, dans la « carte cognitive » du dispatcheur, par sa position géographique, sa direction, sa charge (nombre de plis présents sur lui) et son type de véhicule. Précisons que les courses ne sont pas réalisées les unes après les autres, mais sont le plus souvent groupées (plusieurs enlèvements dans le même secteur pour des livraisons dans un autre secteur) ou enchaînées (plusieurs enlèvements et livraisons sur une même ligne). La stratégie du dispatch consiste à optimiser au mieux les trajets et l'attribution des courses pour que l'enchaînement des enlèvements et des livraisons corresponde à une progression régulière et non précipitée du coursier.

Le coursier : une notion de délai quasiment jamais exprimée dans le passage d'ordre

Les ordres de courses sont affectés par le dispatcheur au coursier, en lui indiquant le nom du client, les lieux d'enlèvement et de livraison, les informations utiles (code de porte par exemple), ainsi que l'enchaînement à respecter entre les différents points d'enlèvements et de livraisons. Les observations du dispatch montrent qu'à ce moment, et contrairement à nos attentes initiales, les délais de réalisation des courses ne sont pas indiqués au coursier : le dispatch est censé l'avoir intégré dans l'enchaînement des courses¹. Sa connaissance des coursiers et de leur « rythme » lui permet d'influencer, au moment de l'attribution des courses, l'heure approximative de leur livraison. Selon l'expression d'un coursier : « *le dispatch, c'est le cerveau des coursiers. Nous ne sommes que leur bras armé* ».

1. Deux cas particuliers existent cependant pour lesquels le délai est indiqué : lors d'une course Prioritaire, ceci non pour inciter le coursier à accélérer, mais plutôt pour lui indiquer de ne pas effectuer un arrêt à ce moment là (pause café, etc.). Le délai est aussi indiqué lors des courses à « heures fixes », qui imposent l'heure précise d'enlèvement ou de livraison du pli, mais parfois plusieurs heures à l'avance, voire la veille.

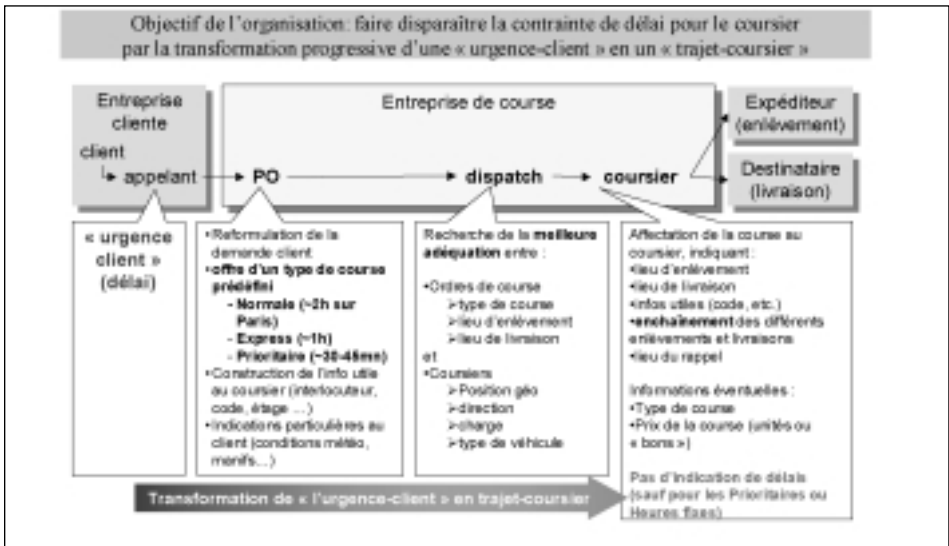


Figure 1

Bien sûr, il s'agit là d'une organisation prescrite et les variabilités (du nombre de commandes, des demandes spéciales, des embouteillages, de la météo, etc.) ne manquent pas pour malmener l'application du principe de disparition du délai et d'organisation du trajet-coursier. Cependant, on est loin de nos représentations initiales concernant une organisation exploitant au coup par coup les capacités de vitesse et de transgression des coursiers.

LE MÉTIER DE LA COURSE CÔTÉ COURSIER : DEUXIÈME SURPRISE

La population qui se destine à devenir et rester coursier est sans nul doute atypique. Il faut « avoir envie », « trouver du plaisir » à circuler plusieurs heures dans les embouteillages, sur le périphérique, au milieu de l'agressivité et des dangers permanents de la route. Par ailleurs, le recrutement initial, réalisé en grande partie chez des jeunes de banlieue, ne peut manquer de forcer le trait à cet atypisme.

Pour autant, les entretiens avec les coursiers sont l'occasion de références récurrentes au *métier*, qui semblent en même temps caractériser un manque de reconnaissance sociale. « *C'est un vrai métier* », affirment-ils comme pour se convaincre de ce qui n'est pas encore acquis. Oui, il y a là l'expression d'une réalité méconnue, sous-estimée ou confondue avec d'autres pratiques du deux-roues, réalité qui fait pour ceux qui l'exercent toute l'attractivité du métier de coursier.

Certes, cette attractivité tient initialement à une rémunération possiblement élevée (en fonction de la performance réalisée) relativement à l'absence de qualification initiale, et à une certaine autonomie dans le travail. Mais rapidement elle s'enrichit, chez ceux qui s'engagent dans ce métier sur un plus long terme, de références aux compétences nécessaires pour être coursier.

Ces compétences chez les coursiers expérimentés sont complexes et ne se limitent pas à la conduite maîtrisée d'un deux-roues, même si cela est évidemment important. Mais surtout, nous constatons que ces compétences s'appuient très peu, voire pas du tout, sur le recours à la vitesse. Or, les coursiers novices ont tendance à mettre en évidence leur savoir-faire suivant cet objectif, y compris pour se faire connaître par le dispatch et bénéficier de courses plus valorisées. Les anciens, à l'inverse, expliquent que « tenir dans le métier » nécessite de changer sa « façon de conduire », de casser la relation entre la course et la vitesse. Pour eux, il s'agit de trouver et savoir maintenir une régularité et savoir la faire reconnaître aux dispatcheurs, pour que ces derniers puissent anticiper au mieux les délais de livraison successifs lors de l'attribution des courses. La construction de cette compétence passe aussi par des savoir-faire de prudence, qui contribuent à se protéger (soi et son véhicule), à maintenir sa vigilance, à s'économiser dans la durée de la journée, à éviter le recours à la transgression, etc.

Bien sûr, le passage progressif entre ces deux registres de compétences prend un certain temps, et ce d'autant plus qu'il s'effectue sans dispositif formalisé d'apprentissage et de formation. En conséquence, il ne réussit pas pour tous et un fort turn-over existe, ainsi qu'une accidentologie plus importante chez les coursiers novices. Pour autant, le profil de casse-cou ou de tête brûlée associé systématiquement au coursier apparaît comme une idée largement faussée, et en tous cas pas opérationnelle.

PRIVILÉGIER LA « COURSE-TRAJET » SUR LA « COURSE-VITESSE » : UN ENJEU DE SERVICE ET DE PRÉVENTION DE L'ORGANISATION PRESCRITE

La compréhension par l'analyse du travail des liens existant entre activité et organisation nous a permis de poser autrement la question de la prévention. Pour l'exprimer à nos interlocuteurs, nous nous sommes servis du double sens étymologique de la « course », que rappellent les définitions du dictionnaire.

La première renvoie à la course en tant qu'*action de parcourir un espace*, c'est à dire à l'idée de déplacement, de parcours ou de trajet. Ce sens correspond à celui des métiers de la course (*faire une course en voiture, en taxi. Prix ou tarif de la course*).

La deuxième définition renvoie à la course en tant qu'*action de courir*, c'est à dire à l'idée de vitesse, de compétition, de galopade. Ce sens, plus ancien et plus commun, peut être facilement confondu avec la première définition.

L'image des métiers de la course est, souvent à tort, emprunte de cette deuxième signification. A tort, car nous avons vu que l'organisation (prescrite) des entreprises de course observées se donnait justement comme objectif de faire disparaître la contrainte de temps, donc de vitesse, pour le coursier, en lui proposant de réaliser un « trajet-coursier ». Il s'agit ici de privilégier la « course-trajet » sur la « course-vitesse », ce qui correspond à la fois à un enjeu de service et un enjeu de prévention².

Du point de vue du coursier, la construction des compétences suit un objectif similaire. Il s'agit de privilégier, plutôt qu'une « efficacité » dans la course-vitesse, une régularité dans la course-trajet, reconnaissable et utilisable par le dispatch, dont par ailleurs le coursier compte tirer un bénéfice en retour en terme d'attribution de courses (dont dépend son salaire). Là aussi, pour des raisons certes différentes, on observe un double enjeu à tenir, de qualité de service et de prévention.

Mais, la maîtrise de ce double enjeu ne s'obtient pas forcément facilement. C'est alors que la « course-trajet » risque de laisser la place à la « course-vitesse », c'est à dire un mode de réalisation de la course dans lequel les conditions ne sont pas suffisamment réunies pour permettre au coursier de réaliser son travail sans avoir recours à des modes de conduite non souhaités, qui peuvent prendre plusieurs formes : précipitation ou recours à la vitesse certes, mais aussi prise de risque, baisse de vigilance, fatigue, stress, recours à la transgression, etc.

Ainsi, si l'organisation prescrite et la volonté des individus tendent à privilégier la course-trajet, l'organisation « réelle » n'y parvient pas toujours. Les conditions réelles d'exercice du travail et ses variabilités (au niveau du coursier, mais aussi du dispatcheur ou du preneur d'ordres) peuvent contribuer ponctuellement à faire passer en premier plan la course-vitesse. Il s'agit ici d'un risque professionnel majeur (cf. figure 2).

L'ENGAGEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE PRÉVENTION

A ce niveau du diagnostic, les bases sont posées pour aborder l'enjeu de l'engagement des entreprises de course dans une démarche de prévention. En effet, les

2. Entendons nous bien : la maîtrise de ce double enjeu n'est pas simplement l'expression d'un positionnement humaniste des entreprises observées. Elle correspond avant tout à la construction de leur rationalité économique. En effet, l'organisation de la course-trajet est la réponse trouvée par les entreprises à la réalisation effective de la prestation de service vendue au client (la livraison du pli), autant qu'à l'optimisation de leurs moyens de transport. L'efficacité de cette organisation se mesure à partir de la qualité du service rendu d'une part (le respect du délai pour le client) et de la qualité du trajet-coursier d'autre part (dont fait partie l'absence de contrainte au niveau du délai pour le coursier).

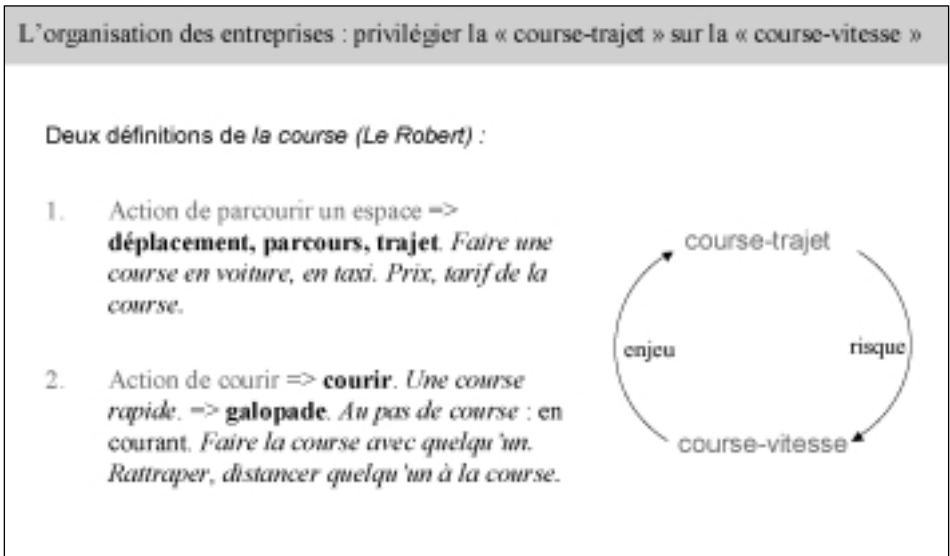


Figure 2

chefs d'entreprise de course comme les coursiers que nous avons rencontrés sont suffisamment échaudés sur la question du risque pour être méfiants vis à vis de « préventeurs » extérieurs venant enfoncer le clou sur les patrons voyous et les fous du volant, sans avoir considéré au préalable les efforts conçus par l'organisation et les individus dans la construction de pratiques de prévention singulières. Reconnaître, comprendre et formaliser ces efforts sont un premier pas.

Mais cela ne veut pas dire qu'il faille s'en contenter et applaudir. Au contraire, c'est le moment (stratégique) pour ouvrir le débat sur la portée et les limites des pratiques de prévention à l'œuvre. En l'occurrence, il s'agit de comprendre quels sont les processus contribuant à faire basculer de la course-trajet vers la course-vitesse. Or, ces processus sont complexes, subtils, et le plus souvent ignorés de l'organisation : les coursiers sont isolés et ne surmontent pas systématiquement les difficultés auxquelles ils sont confrontés ; ils peuvent même être amenés à les dissimuler volontairement pour garder la confiance des dispatcheurs.

Les analyses du travail faites ici vont contribuer à mettre à jour certaines de ces situations critiques, les processus qui y mènent et les déterminants qui les favorisent. Ainsi, on observe que les coursiers sont souvent confrontés à des situations particulières (une adresse imprécise, l'absence d'un destinataire, des informations contradictoires, etc.) auxquelles ils doivent faire face en « trou-

vant » des solutions pour s'en sortir, des issues. Ces situations sont l'objet de compromis, qui peuvent devenir de vrais dilemmes lorsque aucune des solutions qui s'offrent au coursier n'est satisfaisante. Par exemple « *décider d'appeler une deuxième puis une troisième fois le dispatcheur pour avoir des compléments d'information sur une adresse peu fiable au risque de passer pour un enquiquineur incapable de se débrouiller* » ou bien « *ne pas rappeler le dispatcheur au risque de perdre du temps à chercher tout seul sur place* ». Les savoir-faire de prudence (par exemple : éviter de s'engager sur la Défense sans savoir exactement où l'on va à l'avance, pour éviter d'avoir à consulter le plan en roulant sur le boulevard circulaire) peuvent être alors malmenés, voire abandonnés, au profit d'autres exigences (ne pas prendre de retard par exemple). Ce type de situation est caractéristique d'une situation de débordement, où la course-trajet a basculé dans la course-vitesse. Elle doit être connue de l'entreprise. En débattre a permis, dans ce cas, d'évoquer les difficultés que peuvent rencontrer eux-mêmes les dispatcheurs (moyens et disponibilités pour accompagner les demandes des coursiers), les moments où l'organisation révèle des faiblesses pour évaluer les véritables besoins d'accompagnement des coursiers et le manque de formalisation des savoir-faire de prudence des coursiers expérimentés.

Ensuite, le rôle de l'ergonome consiste à situer l'enjeu pour les entreprises de la prévention, qui consiste à :

- savoir anticiper le passage de la course-trajet à la course-vitesse ;
- savoir se prémunir du passage de la course-trajet à la course-vitesse ;
- savoir revenir vers la course-trajet lorsque une situation de course-vitesse est identifiée.

En d'autres termes, il s'agit de vérifier et de garantir en permanence « la qualité de mise en œuvre » de l'organisation, tendue à la fois vers la qualité de service au client et la qualité de prévention pour les coursiers. C'est un enjeu de management. C'est aussi un enjeu pour l'entreprise qui doit garantir l'équilibre entre les contraintes rencontrées par les coursiers et les ressources mobilisables pour y faire face (cf. figure 3). Plusieurs champs d'action sont ouverts par cette perspective de prévention : la relation avec les donneurs d'ordre, l'organisation des courses-trajet, l'organisation du travail, la formation, les équipements du coursier, etc.

C'est l'identification de ces champs que les entreprises ont retenue comme perspective pour une démarche formalisée de prévention, permettant de dépasser leurs anciennes représentations concernant la sécurité, centrées essentiellement sur le port des équipements de protection ou le rappel d'injonctions à la prudence.

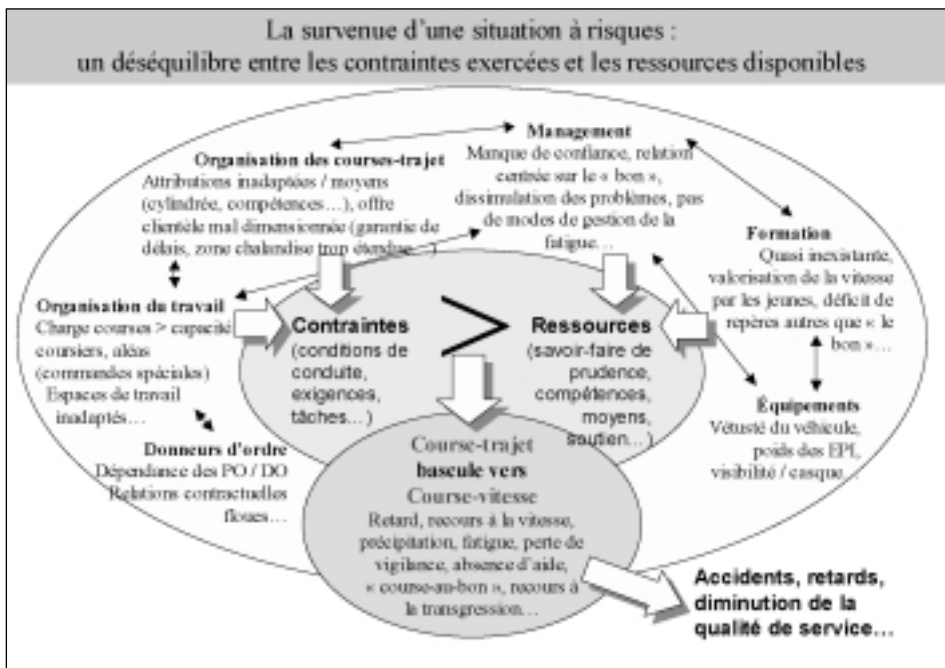


Figure 3

DISCUSSION : QUELQUES POSTULATS POUR INTERVENIR EN PRÉVENTION DES RISQUES ROUTIERS

Nous l'avons dit en introduction, il est nécessaire de dépasser un double a priori pour intervenir en prévention du risque routier que l'on peut maintenant reformuler ainsi, pour le plaisir de la formule :

- dépasser *la vitesse* comme déterminant du risque routier en général ;
- dépasser *l'urgence* comme déterminant du risque routier professionnel en particulier.

L'un et l'autre de ces a priori peuvent constituer des pièges, des chausse-trappes pour l'ergonome, soit parce qu'il les porte, soit parce qu'il pense que ses interlocuteurs en sont porteurs.

Dans le premier cas, le piège consiste à faire accepter le caractère *professionnel* du risque, suivant l'a priori que l'entreprise ne l'aurait pas perçu ou reconnu dans son organisation. En effet, si l'accident avait lieu au volant d'un engin grand public (le véhicule dit « de tourisme », le petit utilitaire, le scooter, etc.), en

dehors des murs de l'entreprise, sur un espace public et réglementé par l'état (l'infrastructure routière) et dans des conditions considérées comme non maîtrisables par l'entreprise (la météorologie, etc.), l'entreprise se considérerait soit non concernée, soit déresponsabilisée, au mieux impuissante face au risque routier (si ce n'est par le rappel de l'importance du respect des limites de *vitesse*). Or, ce point de vue est en fort décalage par rapport à la réalité observée, non seulement dans le métier de la course, mais aussi dans plusieurs entreprises dans lesquelles nous avons eu l'occasion d'intervenir dans le cadre de l'évaluation des risques. On observe en effet que la question des déplacements routiers entretient des rapports étroits avec l'organisation de l'entreprise et de sa performance (ne serait-ce que parce que les coûts sont facilement identifiables), et qu'à plusieurs niveaux, la question de la prévention est présente et mise en œuvre, même si elle est rarement formalisée. L'enjeu pour les ergonomes est alors de ne pas ignorer cette réalité, et de savoir reconnaître, comprendre et formaliser le lien singulier entre l'organisation du travail et l'usage de la route.

Le franchissement du deuxième obstacle, une fois le premier surmonté, doit permettre un dépassement des approches classiques de la sécurité cherchant à protéger l'opérateur de l'accident « malgré lui ». Or, là encore, nous constatons que les opérateurs ne sont pas inactifs face aux risques. La plupart du temps, le risque est présent, et les opérateurs savent s'en protéger. Ce sont leurs pratiques de prévention, leurs savoir-faire de prudence qui leur permettent de maîtriser les situations à risques. Autrement dit, *l'urgence* existe, mais les salariés savent y faire face s'ils disposent des ressources et qu'ils peuvent les mobiliser. Le travail de l'ergonome consiste alors à révéler ce que sont ces pratiques de prévention, mais aussi à comprendre ce qui peut empêcher leur mise en œuvre par les opérateurs.

A partir de ces résultats, nous proposons d'adopter un certain nombre de postulats concernant l'activité de conduite au travail. Ces postulats peuvent servir de repères aux investigations des ergonomes. Mais ils peuvent aussi être présentés et débattus dès le début de l'intervention avec les différents interlocuteurs, afin de préparer l'engagement à venir dans une démarche de prévention. Ces postulats se posent comme suit :

- 1) L'activité de conduite réalisée dans le cadre du travail répond à des caractéristiques propres qui ne s'apparentent pas totalement à celles de la conduite effectuée dans un cadre privé et auxquelles prépare le permis de conduire. Ces caractéristiques diffèrent notamment du point de vue des **contraintes** subies et des **ressources** mobilisées par les salariés conducteurs. De ces ressources font partie les moyens matériels de travail (véhicule, moyens de communication, équipements, etc.), mais aussi l'organisation et le management (encadrement de proximité, services, support, etc.), ainsi que les compétences.
- 2) Dans le cadre de leur activité professionnelle, les salariés conducteurs développent des **savoir-faire de prudence** liés à leur activité de conduite, qui s'expriment lors de la conduite, mais aussi avant et après le temps de conduite

(gestion des temps de parcours, préparation des déplacements, etc.). Ces savoir-faire de prudence ne portent pas uniquement sur la conduite du véhicule, mais aussi sur la réalisation du travail (les missions à effectuer), permettant l'usage du véhicule dans des conditions maîtrisées.

- 3) Les savoir-faire de prudence sont l'objet de **compromis** entre les différentes exigences liées au travail (respect des délais, qualité de service, traitement des « urgences » ou des cas difficiles, etc.) et des aléas (météo, état de la route, embouteillage, etc.), et peuvent être mis, selon les situations, en second plan, voire oblitérés. Ces situations sont caractéristiques de situations à risque (ou situations de débordement), où la probabilité d'accident de la route augmente en même temps que la maîtrise du risque par le conducteur diminue.
- 4) La **survenance** d'une situation à risque sur la route peut être comprise comme la conséquence d'une série d'arbitrages non suffisamment renseignés pour anticiper la situation à risque, effectués à différents niveaux organisationnels et hiérarchiques de l'entreprise.

Pour nous, la prévention consiste alors à :

- favoriser les conditions du développement des savoir-faire de prudence. C'est un objectif de développement des compétences de métier (et non uniquement de conduite) et donc de formation professionnelle ;
- favoriser les conditions permettant d'anticiper et de prévenir la survenue des situations de débordement. C'est un objectif relevant du management et de l'organisation (y compris l'organisation des moyens) qui doivent être conçus et/ou réaménagés pour permettre aux opérateurs, mais surtout aux prescripteurs (encadrement de proximité, service de planification, RH, service achats, direction, etc.) d'effectuer des arbitrages entre différentes exigences (qualité, production, délais, etc.) propres à garantir la sécurité des opérateurs-conducteurs concernés par ces choix.

Quand l'organisation du travail et ses règles conduisent le conducteur à adopter une conduite dérogatoire aux règles de la conduite routière

(Ou de l'influence de l'organisation du travail sur la conduite automobile professionnelle)

Daniel DEPINCÉ

Antenne Anact Basse-Normandie,
4 rue Alfred Kästler 14000 Caen, France
courriel : d.depince@anact.fr

RÉSUMÉ

Malgré les efforts déployés dans différents pays européens, le nombre des accidents routiers du travail est stable. Les commentaires et les politiques « sécurité routière » évoquent toujours « le comportement du conducteur » comme cause des accidents qui surviennent sur la route. Les quelques études menées sur le sujet, avec un regard d'ergonome, mettent en évidence que la conduite lors du travail est le résultat d'une régulation entre les composants de deux situations : la situation de travail et la situation de conduite ; et qu'au niveau des déterminants de l'activité de conduite, l'organisation du travail est prépondérante.

Avec sa méthode d'intervention basée sur l'analyse globale de la situation de travail, l'ergonome peut apporter un éclairage différent permettant de modifier les représentations liées au comportement de l'opérateur en situation de conduite et de prendre en compte la problématique « risque routier » lors des évolutions organisationnelles des entreprises et des situations de travail.

Mots clés : *normes, organisation du travail, prévention des risques professionnels, risque routier, ergonomie, analyse du travail*

INTRODUCTION

Les statistiques annuelles sur la sécurité routière en France mettent en évidence que, malgré des progrès enregistrés récemment sur le nombre global de

victimes, les accidents mortels de la route liés aux déplacements professionnels sont stables.

Ce constat interpelle et recentre de facto la réflexion sur le domaine professionnel pour peu que l'on dépasse le jugement sur le conducteur (n'oublions pas que même si le véhicule utilisé appartient à l'entreprise, le permis de conduire, lui, appartient au salarié !!!).

En effet, un regard et une analyse centrés sur les évolutions récentes des entreprises font apparaître une conséquence qui n'est pas appréhendée par les différents acteurs lors de la mise en place des transformations organisationnelles : l'augmentation du nombre de salariés sur les routes avec des contraintes temporelles accentuées.

À l'occasion de quelques interventions sur le risque routier dans des entreprises, l'analyse de la réalité de l'action de conduite à l'occasion du travail a permis de démontrer que **conduire** dans le cadre professionnel n'est pas qu'une "simple" action de travail mais **une "double" action de travail et de conduite**. La cohabitation de ces deux situations est, pour l'opérateur, à l'origine d'injonctions pouvant se montrer contradictoires et entraînant des non-respects de règles de bon usage de la route.

LE LIEN ENTRE "LES ÉVOLUTIONS DANS LES ENTREPRISES" ET LA CONDUITE ROUTIÈRE

Depuis une, voire deux décennies, le monde de l'entreprise est en pleine mutation. Les nécessités d'adaptation liées aux aspects économiques et productifs, entre autres la mondialisation, ont généré des bouleversements à différentes strates des entreprises. Au plan de l'organisation générale de l'entreprise, le développement des groupes de production intégrant par fusion, rachat, etc. de nombreux sites répartis sur le domaine national ou international a rendu nécessaire ou renforcé les relations professionnelles entre les différents acteurs des sites. L'utilisation des NTIC (conférence téléphonique, visioconférence, etc.) n'est pas encore généralisée ou ne dispense pas de tous contacts physiques nécessaires à la réalisation du travail. Si de nombreux déplacements s'effectuent au moyen de transport collectif (avion, train, etc.), il s'avère que la voiture est utilisée maintes fois pour relier la gare, l'aéroport, etc. au siège de l'entreprise, lieu de la réunion.

Dans le domaine des nouveaux modes de gestion de la production (flux tendu, zéro stock, synchrone, etc.), les relations clients-fournisseurs destinées à la livraison des matières premières et des produits s'effectuent de plus en plus par la route et dans des contraintes temporelles serrées qui ont pour résultat paradoxal que le stock, s'il ne se trouve pas dans les entreprises, se situe physiquement sur la route. De même, la modification du temps de travail (passage en équipe,

travail de nuit, le week-end, etc.) a augmenté la nécessité de livraison en "urgence" de pièces écrites, de produits, d'éléments de machines-outils, etc. pour permettre la reprise ou la continuité de la production. Le métier de "courrier" (petites et longues distances) a vu ainsi apparaître une amplitude de ces plages d'intervention : livraisons le soir et quelquefois le week-end.

Les réorganisations choisies ou imposées sont également propices à une augmentation du nombre et de la durée des déplacements des salariés sur la route. C'est le cas, par exemple, dans certaines administrations de l'Etat où la réorganisation de la couverture territoriale, en augmentant géographiquement les zones d'intervention, augmente par corollaire le temps passé sur le domaine routier. Le secteur agricole, avec les augmentations de superficie des exploitations liées en partie à des rachats d'exploitations désuètes, obligent les exploitants à se déplacer sur de plus longues distances pour réaliser leurs activités professionnelles. Même si la réglementation a permis l'augmentation de la vitesse maximale pour les tracteurs agricoles (40km/H), de nombreuses heures passées sur les routes sont évoquées par la population concernée.

L'émergence des nouveaux métiers liés aux services (coiffeur à domicile, livraison à domicile, etc.), s'ils apportent un confort supplémentaire aux clients, mettent sur le réseau routier des acteurs qui sont souvent contraints temporellement.

NOUVELLES ORGANISATIONS DES ENTREPRISES



AUGMENTATION DU NOMBRE DE SALARIÉS SUR LES ROUTES CONSTRAINTES TEMPORELLES ACCENTUÉES

CONDUIRE DANS LE CADRE PROFESSIONNEL C'EST TRAVAILLER ET CONDUIRE

Dans la conscience collective (au sein des entreprises et ailleurs), l'acte de conduire est rarement considéré comme un acte lié au travail. Il est plutôt considéré comme :

Un acte de liaison (transparent) entre deux tâches identifiées par l'organisation : *"tu charges chez M. X. et tu livres dans l'entreprise Y".*

La notion de liaison sur la route dans ce cas est considérée au même titre qu'une liaison (par exemple par chariot automoteur) entre deux ateliers. Les tâches prescrites et productives sont les seules références d'un certain nombre d'acteurs dans l'entreprise.

Réalisé par un individu : *“ C'est lui le chauffeur, il est maître de son véhicule !”*

Derrière cette réflexion se cache la notion de comportement de l'Homme. S'il arrive un accident, c'est de sa faute. Il n'a pas su adapter son comportement. Toutes les actions de prévention nationales renforcent cet aspect puisque les campagnes de sécurité routière énoncent avec redondance ce slogan : “il faut changer le comportement de l'homme”.

Relevant du domaine comportemental, il est compréhensible que la “faute” revienne à l'individu et non à l'entreprise.

Et sur lequel l'entreprise n'a pas de possibilité d'intervention. *“C'est en dehors de l'entreprise, sur le domaine public !”.*

Le salarié est “responsable” (cf. paragraphe ci-dessus) et en plus c'est sur un espace que l'entreprise ne peut pas gérer : domaine public, conditions météorologiques, particularités géospatiales, etc.

Tous ces arguments font que la plupart des entreprises ne s'impliquent pas dans la prévention du risque routier et qu'elles sont même surprises lorsque le sujet est abordé à l'occasion des interventions sur la prévention des risques professionnels.

Et pourtant, conduire dans le cadre professionnel est bien un **acte lié au travail**, car, en cas d'accident de la route, celui-ci répond bien aux critères définis par le code de la Sécurité Sociale : “Est considéré comme accident du travail, quelle qu'en soit la cause, l'accident survenu par **le fait ou à l'occasion du travail** à toute personne salariée ou travaillant, **à quelque titre ou en quelque lieu que ce soit**, pour un ou plusieurs employeurs ou chefs d'entreprise”.

À ce titre, il doit faire l'objet non seulement d'une analyse après accident grave par le CHSCT, mais être pris en compte dans les actions de prévention des risques professionnels ; action qui intègre des mesures sur les quatre items de la situation de travail : l'Homme, l'Organisation du travail, le Matériel et l'Environnement.

Mais surtout, conduire dans le cadre professionnel est **plus qu'un acte lié au travail, c'est Travailler et Conduire**, car le conducteur doit non seulement prendre en compte l'ensemble des éléments de la situation de travail dans laquelle il évolue mais également ceux liés à la situation de conduite. Cette situation regroupant les deux items peut prendre le nom de “situation de conduite professionnelle”.

SITUATION DE TRAVAIL

+

SITUATION DE CONDUITE

=

SITUATION DE CONDUITE PROFESSIONNELLE

Le conducteur, dès qu'il s'assoit derrière le volant pour accomplir une tâche (porter un objet, rejoindre un local, rejoindre un autre moyen de transport, etc.) ne laisse pas, sur le parking de l'entreprise, les contraintes et les règles de la situation de travail dont il est l'acteur et qu'il se doit de prendre en compte : espace géographique, livraison de l'objet avant telle heure, début de réunion, départ du train, etc. Il est bien évident que, lorsqu'il sera en circulation tous les aléas et dysfonctionnements de la situation de conduite qu'il rencontrera l'obligeront à réguler, adapter son "comportement" en "mettant en balance" les injonctions des deux situations. En fonction du poids des contraintes et des aléas, la balance penchera du côté :

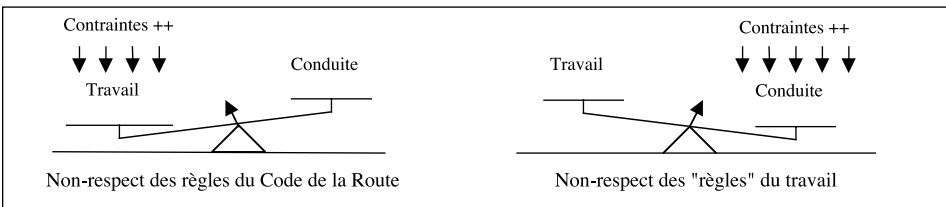
- de la situation de travail et l'opérateur ne respectera pas les normes routières (dépassement de la vitesse, stationnement en zone dangereuse, etc.) et répondra aux contraintes du travail ;
- de la situation de conduite et l'opérateur ne respectera pas les règles du travail (arrivée hors délais, etc.) et répondra aux normes routières.

LA SITUATION DE CONDUITE PROFESSIONNELLE

Les deux items composant la « situation de conduite professionnelle » présentent des caractéristiques différentes qui s'entrecroisent et peuvent conduire à un accident de type routier.

La situation de travail

L'organisation du travail peut être "responsable" de deux facteurs impliquant le comportement de l'individu au volant : la vitesse et la baisse de vigilance.



LA VITESSE

Elle est généralement liée aux contraintes liées à des butées temporelles prescrites, formalisées ou non, mais admises par l'ensemble des acteurs de l'entreprise. Elles influencent fortement le comportement de l'opérateur, car elles sont pour lui synonymes d'objectifs à atteindre sous peine de déclencher des difficultés pour l'entreprise (pénalités pour retard, etc.) et pour lui (sa propre fiabilité). Quand il pense ne pas pouvoir atteindre, pour diverses raisons, cet objectif, cela se traduit concrètement, sur la route, pour le salarié, par un non-respect des normes de vitesse autorisée. **La vitesse devient alors pour lui une variable d'ajustement.**

Une étude sur les inséminateurs confirme cette affirmation. Ceux-ci doivent effectuer par demi-journée de travail un certain nombre de visites ponctuées par un ou plusieurs actes d'insémination. La « tournée » est établie en fonction du nombre d'exploitations et de leur répartition géographique (et en aucun cas en fonction du nombre d'inséminations, puisque les exploitants ne précisent pas le nombre de vaches à inséminer). Avant d'effectuer l'acte proprement dit d'insémination (qui est peu mobilisateur de temps), l'opérateur doit, dès qu'il a franchi la limite de l'exploitation :

- se rendre au niveau du bâtiment où sont stockés les documents administratifs (traçabilité oblige) ;
- remplir les documents ;
- préparer son matériel ;
- se rendre à l'étable ;
- repérer la ou les bêtes concernées ;
- l'immobiliser ;
- effectuer l'acte ;
- remplir les documents.

Pour les inséminateurs chevronnés qui connaissent leur secteur d'intervention et les exploitations, les pertes de temps liées à la recherche des lieux de stockage, des documents administratifs et des étables sont insignifiantes. Par contre, pour les jeunes inséminateurs qui découvrent leur secteur d'affectation et les exploitations, ces recherches sont consommatrices de temps qu'ils doivent « rattraper » sur la route pour pouvoir terminer dans des délais raisonnables la tournée matinale (avant midi) ou d'après midi (avant la traite du soir).

Cette variable d'ajustement apparaît également lors d'une étude dans une administration de l'Etat. Des décisions d'organisation du travail prises par les décideurs sur des bases économiques (« ne plus payer les frais de repas du midi pour les équipes spécialisées ») entraînent une augmentation du nombre de déplacements des agents (un aller et retour supplémentaire le midi) et une diminution

« volontaire » du temps passé sur la route (on va plus vite) pour ne pas réduire le temps de travail effectif.

LA « BAISSÉ » DE LA VIGILANCE

À ce niveau également, l'organisation du travail peut être responsable de dysfonctionnements. En effet, l'influence de la charge de travail qu'elle soit physique (travaux manuels) ou mentale peut entraîner chez le salarié une fatigue physique ou une « perturbation » mentale pouvant causer une diminution de l'attention au volant.

De nombreux métiers peuvent être évoqués comme ceux du bâtiment, de l'agriculture, du transport au niveau de la charge physique et les métiers sociaux, d'encadrement, de commerciaux au niveau de la charge mentale.

Dans l'administration visée au chapitre précédent, il s'avère que des agents sont amenés à intervenir en « urgence » pour mettre en œuvre, par exemple, une déviation de la circulation suite à un accident routier important. Au cours du déplacement le menant jusqu'au lieu de l'accident, pendant la conduite, celui ci est préoccupé par :

les itinéraires de déviation possibles en fonction du lieu précis de l'événement
les personnes qu'il peut mobiliser pour mettre en place la signalisation adéquate.

La situation de conduite

Même si elle présente ses propres contraintes (les normes), elle agit surtout sur le "comportement" de l'individu au niveau des nombreux aléas qui peuvent survenir lors d'un trajet de mission.

LES CONTRAINTES

Les contraintes liées à la situation de conduite sont celles bien évidemment normées au niveau du Code de la Route. Elles renvoient dans leur majorité à des interdictions (vitesse, dépassement, stationnement, etc.). Quand elles sont connues, celles ci sont intégrées par l'opérateur dans l'organisation de son travail. Ainsi, connaissant les rues en sens, interdit un livreur organise sa tournée et, par corollaire, son chargement avant de prendre la route.

Les interdictions "routières" deviennent des déterminants de l'activité de l'opérateur.

LES ALÉAS

Par définition ils sont imprévisibles et, en situation de conduite, ils peuvent se montrer particulièrement nombreux. En effet, l'ensemble des composants de la situation peut faire l'objet de leur apparition.

L'opérateur peut être agressé passagèrement ou durablement par la vision ou la perception d'éléments « perturbateurs » : vision d'un accident de la route, d'une

« publicité », etc. L'organisation de sa conduite est souvent modifiée pour de nombreuses raisons pouvant avoir pour origine des difficultés sur le réseau routier (travaux, déviations, accidents, bouchons, etc.), mais également des demandes imprévisibles de l'établissement via le téléphone mobile (ex : « tu es à X, fais le détour par Y pour prendre un colis »). Le matériel, par la survenue de pannes ou d'incidents mécaniques, est souvent facteur d'aléas. On les rencontre plus souvent lors de la mise à disposition des salariés d'un matériel géré en « pool ». Dans ce type d'organisation, il est fréquent de rencontrer des véhicules qui sont « rentrés » tard le soir à l'entreprise et qui « repartent » tôt le matin avec un changement de chauffeur. Les consignes éventuelles entre les conducteurs n'ont pu être effectuées, ni les réparations d'urgence, ni l'entretien préventif.

L'un des composants de la situation de conduite qui est le plus sujet à des aléas est, bien entendu, l'environnement. La dégradation des conditions météorologiques, en particulier en période hivernale, est souvent rencontrée par les opérateurs.

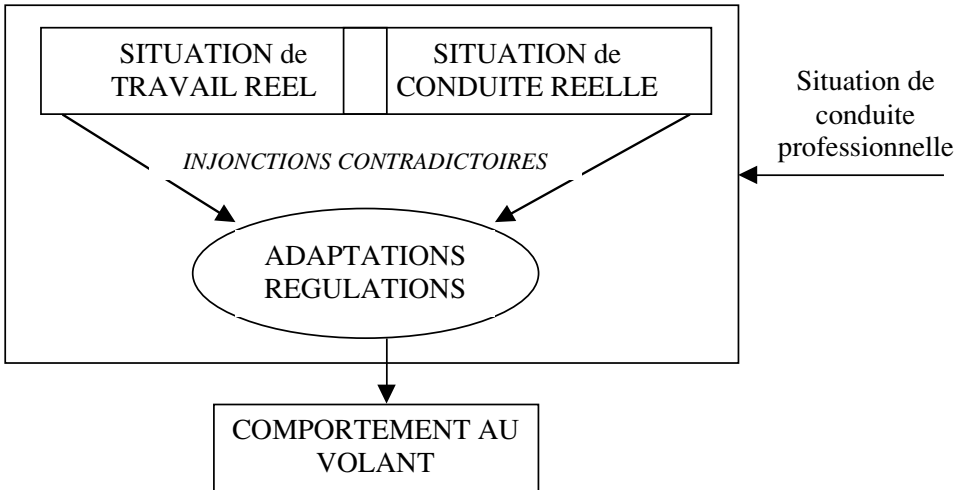
Cette multitude de possibilités de survenue d'aléas en font un **déterminant non négligeable de l'organisation de la conduite.**

L'ERGONOME FACE À LA SITUATION DE CONDUITE PROFESSIONNELLE

Devant une demande mettant en évidence une problématique liée au risque routier et à la sécurité routière, l'ergonome doit intégrer dans ses réflexions la notion de « situation de conduite professionnelle ». A partir de ce concept, il peut développer son « expertise » et infléchir les décideurs pour permettre la mise en œuvre d'actions de prévention pertinentes et efficaces. Cela passe nécessairement par une modification de la représentation sur le comportement de l'individu au volant, par une analyse globale de l'activité et par une simulation axée risque routier dans le cas de mise en place ou de modification d'organisation structurelle dans l'entreprise.

Modifier les représentations

Dans le cadre de ses interventions, l'ergonome est amené à modifier la représentation des différents acteurs de l'entreprise. En ce qui concerne le risque routier, l'accent est souvent (voire toujours) mis sur le comportement de l'individu au volant lorsqu'il arrive un accident. Ce raccourci peut être le point d'ancrage sur lequel peut s'appuyer l'ergonome pour entreprendre ce travail de re-représentation. La mise en évidence que **le comportement au volant est lié à des adaptations et des arbitrages que doit réaliser le conducteur** souvent dans des délais très brefs **entre des éléments émanants de la situation de travail réel ET de la situation de conduite réelle.**



*Modèle de compréhension du comportement
en situation de conduite professionnelle*

Analyser la situation de conduite professionnelle

Pour apporter des éclairages sur le “comportement” de l’individu au volant et permettre la mise en place d’actions de prévention pertinentes agissant sur les déterminants de la situation, **l’ergonome doit s’attacher à réaliser une analyse ergonomique de l’activité de l’opérateur conducteur**. Cette étude devra prendre en compte les deux composantes de la situation : le travail proprement dit et la conduite. **Il s’attachera à établir les inter-relations entre ces deux situations**. Cette mise en relation permettra de repérer les injonctions contradictoires, ainsi que les savoir-faire de prudence mis en œuvre par les opérateurs.

Evidemment, cela nécessite de ne pas se limiter au poste de travail (celui-ci n’étant qu’un élément de la situation de conduite professionnelle utilisé par l’opérateur), mais de bien intégrer la dimension situation de conduite professionnelle globale. Malgré tout, il sera quand même nécessaire de s’intéresser au poste, car des aménagements peuvent être envisagés en particulier dans les cas où celui-ci est (ou doit être) équipé de matériel complémentaire lié au travail. Ex : boîtiers de commandes pour appareil porté par le véhicule, topo mètres électroniques, etc.

Simuler le futur probable axé sur les actions de conduite professionnelle

Interpellé sur des mises en place de nouvelles organisations (implantation ou modification), l’ergonome se doit d’apporter un éclairage sur celles-ci à partir du filtre « conduite professionnelle ». Une simulation à partir du point de vue de la

conduite professionnelle révélera les possibles interactions générées entre l'organisation établie et les actions de déplacement.

CONCLUSION

La mise en œuvre de démarches ergonomiques sur les situations de conduite professionnelle permettra d'apporter des éléments de réflexion sur la réalité du travail et les conditions de conduite auxquelles sont confrontés les opérateurs. La mise en évidence des injonctions contradictoires entre les deux situations, ainsi que des savoir-faire de prudence entraînera une vision différente sur le comportement de l'individu et des actions de prévention pertinentes et efficaces au sein des entreprises. Ces actions ne seront plus uniquement basées sur la modification du comportement de l'individu, mais sur la modification / suppression des déterminants des situations qui influent sur le comportement de l'opérateur au volant.

BIBLIOGRAPHIE

DEPINCÉ, D. (Octobre 2002). Conduire, un risque professionnel in Travail et Changement. p 20-21, ANACT.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J. & KERGUELEN, A. (1997). Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie ANACT.

Ateliers II

**Les métiers de la formation
face aux normes**

Atelier RIFT - SELF :

les métiers de la formation face aux normes

Animation : Guy JOBERT et Edmée OLLAGNIER

Cet atelier offrira un ensemble de communications et de débats qui permettront une meilleure visibilité des questions soulevées par les normes dans le domaine de la formation d'adultes.

Il permettra d'aborder trois types de questions :

- le travail de formateur : comme pour les autres catégories de travailleurs, les formateurs inscrivent leur action dans un ensemble de normes exogènes qui se réfèrent à l'univers du travail non éducatif. Les démarches – qualité, les référentiels – métiers ou encore les certifications des institutions font partie de pratiques émergentes en pleine expansion dans les milieux de la formation ;
- le formateur comme vecteur de normes : la fonction première du formateur est de préparer des apprenants à devenir agents du système économique, tant dans le domaine de la production que des services. Ils sont donc producteurs et vecteurs de normes et dans certains cas, forment même des concepteurs de normes comme les professionnels chargés de référentiels de formation ou d'emploi ;
- enfin, le formateur est confronté à la spécificité de la notion de norme dans le champ des activités éducatives. Si des normes spécifiques et - ou locales répondent à des exigences techniques du métier, elles soulèvent néanmoins des questions éthiques qui méritent d'être discutées.

L'atelier s'appuiera sur l'analyse de situations et de recherches réalisées dans différents contextes. Leurs spécificités sont fortement liées aux types de formation : formation professionnelle initiale en alternance ou formation continue de professionnels ainsi qu'aux secteurs d'activité dans lesquels ils s'inscrivent : enseignement professionnel, soins infirmiers, industrie, langues ou encore commerce. Comme point commun, la confrontation d'un ensemble d'acteurs mobilisés par ces dispositifs de formation à des normes prescriptives concernant des tâches, des procédures ou encore des dispositifs qualité.

Les différentes communications donneront un certain nombre d'éléments d'analyse précis à partir de ces situations pour permettre un débat controversé et construit avec les auditeurs sur la conception, l'utilisation des normes et leurs effets dans le monde de la formation.

Les exigences de normalisation pour les pratiques de la formation d'adultes en Suisse : réponse des acteurs et analyse critique

Edmée OLLAGNIER

RIFT – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

La Suisse, toujours assez fidèle à sa tradition de système de formation par l'apprentissage, a récemment instauré un ensemble de mesures visant à normaliser les pratiques de formation professionnelle continue. Nous allons montrer l'influence de ces décisions politiques sur les structures de formation d'adultes et sur les formateurs. Nous verrons que ni l'élaboration des normes, ni leurs modalités d'évaluation ne font ni référence, ni appel de manière satisfaisante aux principes de l'analyse du travail.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN SUISSE ET LES NORMES

Depuis quelques années, les institutions de formation comme les formatrices et formateurs (nous nous exprimerons ici qu'au masculin par unique souci de simplification) sont soumises à de nouvelles contraintes prescriptives. Les dernières décisions prescriptives sont inscrites dans la loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 et de son ordonnance du 19 novembre 2003 comme l'article 8 de la loi en témoigne : « *La Confédération encourage le développement de la qualité, établit des normes de qualité et en surveille le respect* ».

Certification Eduqua pour les organismes de formation

Certains organismes de formation privés et associatifs, pour leur image de marque et aussi parfois avec de réelles intentions de promotion de la qualité en leur sein, ont fait appel, déjà depuis la fin des années quatre-vingt-dix, à des certifications ISO. Les organismes de formation continue sont susceptibles d'obtenir des subventions cantonales et fédérales lorsqu'ils proposent des actions de formation à but professionnalisant. Pour l'obtention de ces financements publics, depuis le 1^{er} janvier 2003, les organismes sont tenus à avoir la

« Certification suisse de qualité pour les institutions de formation continue » appelée Eduqua. Cette certification a été créée en partenariat par différentes instances représentatives: l'OFFT (Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie), la CSFP (Conférence Suisse des Offices de la Formation Professionnelle), le SECO (Secrétariat d'Etat à l'Economie), la FSEA (Fédération Suisse pour la Formation Continue) et l'AOST (Association des Offices Suisses du Travail).

Cette certification Eduqua, conçue pour les milieux de la formation en tentant de respecter les spécificités de ce type d'activité de service a donc une valeur pour l'ensemble de la Suisse. Les instances compétentes pour délivrer cette certification sont habilitées selon la norme internationale EN45012. Outre les instances telles que SGS ou SQS qui délivrent les certifications ISO, de nouvelles instances se sont créées uniquement à cet effet dans certaines régions, comme Pro-Formation en Suisse romande. La certification Eduqua qui valable trois ans, nécessite la réponse aux six critères de qualité suivants:

1. *des offres de formation de formation qui satisfont un besoin général en matière de formation, ainsi que les besoins particuliers des clients ;*
2. *des acquis de formation durables pour les participants ;*
3. *une présentation transparente des offres et des options pédagogiques ;*
4. *des prestations orientées vers la clientèle, économiques, efficaces et efficaces ;*
5. *des formateurs et formatrices engagés, dont les compétences méthodologiques, didactiques et pédagogiques sont continuellement actualisées ;*
6. *le souci de garantir et de développer la qualité* (Guide de certification, 2004, p.17).

Derrière ces termes, pour chacun des six critères, des réponses à des questions (critères et standards minimaux) ainsi que des pièces justificatives (sources) sont à fournir. Pour le critère 5 qui concerne les formateurs, il est précisé en termes de standards minimaux :

- diplôme de fin d'étude dans le domaine d'enseignement ainsi qu'une formation de formateur ; d'adulte de niveau FSEA 1 ou équivalent ;
- accès à une formation continue au moins une fois par an ;
- évaluation régulière de leurs prestations.

C'est sur ce critère 5 de normalisation qui touche plus directement des formateurs que nous allons plus particulièrement insister. Certes, les cinq autres critères les concernent également, puisqu'il est difficile d'imaginer une analyse des besoins (critère 1), des objectifs d'apprentissage (critère 2), des stratégies pédagogiques (critère 3) ou encore une efficacité d'un dispositif (critère 4), sans implication forte des principaux intéressés : les formateurs.

Certification FSEA pour les formateurs

La Fédération Suisse d'Éducation des Adultes constitue la plus importante association professionnelle des formateurs d'adultes en Suisse. Elle a légitimement en tant qu'association professionnelle et comme c'est le cas pour toutes les autres professions en Suisse, créée un diplôme professionnel: le Brevet Fédéral de formateur, en 1997. Rappelons ici qu'en Suisse, et surtout en Suisse alémanique, les filières de formation professionnelle ont une valeur bien différente que dans les pays pour lesquels les filières de culture générale sont plus prestigieuses. Chaque diplôme professionnel fédéral est élaboré avec un règlement et un programme d'étude unique pour toute la Suisse.

Le Brevet Fédéral de formateur d'adultes est conçu de manière modulaire. Le module 1 forme à : « *Réaliser des formations pour adultes* », le module 2 à : « *Conduire des processus de formation individuels et en groupes* » et le module 3 : « *Développer des formations pour adultes* ». Pour chaque module, un ensemble de capacités à atteindre sont précisées pour chacun des six registres de compétence suivants (FSEA : description des modules, 2004) :

- contextuelles, sociales et institutionnelles ;
- de planification de la formation et de management (rien dans le module 1) ;
- pédagogiques et méthodologiques générales ;
- pédagogiques liées au domaine professionnel ;
- d'animation et de conduite de groupes ;
- personnelles.

Pour répondre aux exigences d'Eduqua, les formateurs assurant plus de 150 heures de formation annuellement doivent être en possession du module 1.

Dans la plupart des cantons, des organismes de formation proposent une formation pour ce module 1 (FSEA 1) qui est de 100 heures. Par ailleurs, la FSEA a prévu le principe de validation des acquis pour l'ensemble du Brevet Fédéral sans en préciser la démarche. Des formateurs confirmés peuvent ainsi élaborer leur dossier de validation des acquis soit en toute autonomie, soit par le biais d'une procédure d'accompagnement assurée par des structures spécialisées en bilans de compétences dans certains cantons ou par leur employeur dans le cas d'organismes de formation de grande taille.

LES RÉPONSES D'UN ORGANISME DE FORMATION

Face aux exigences légales et dans ce contexte, aussi bien les organismes de formation que les formateurs font, depuis deux ans, « la course » à la certification. Pour les organismes, c'est l'attribution des subventions qui est en jeu et pour les formateurs, c'est leur emploi. Nous avons participé, entre 2001 et 2004,

à la mise en place et analysé l'impact de ces nouvelles normalisations dans un organisme de formation de Suisse romande et c'est sur cette situation que nous allons maintenant nous appuyer.

Une réponse organisationnelle

L'organisme de formation d'adultes concerné est une Fondation dont le Conseil est composé de représentants des partenaires sociaux : patronat, syndicats et Etat. Il offre des formations de deux types : formation tout venant et formations certifiantes (brevets et diplômes fédéraux) dans cinq domaines : langues, informatique, commerce, industrie et arts appliqués. La plupart des formations sont offertes en soirée. Cet organisme a plus de 500 formateurs vacataires, dont 200 assurent plus de 150 heures annuelles de formation. Dès 2001, la Direction de cet organisme a mis en place une stratégie permettant non seulement d'accéder à la certification Eduqua, mais d'en faire une occasion de changements, d'améliorations et même de restructuration.

La norme Eduqua a amené cet organisme à initier un ensemble de démarches. D'abord, elle a impliqué la mise à plat des qualifications de tous les formateurs et par conséquent, la mise à jour des C.V. et l'actualisation des activités de formation continue suivies par ces vacataires. Puis, les critères de qualité ont permis de mettre en place des procédures telles que l'analyse de besoins, l'évaluation des actions de formation d'une manière beaucoup plus rigoureuse qu'auparavant. Et surtout, pour répondre aux objectifs qu'il s'est fixé, cet organisme a formalisé des responsabilités liées à des fonctions clairement identifiées et des cahiers des charges redéfinis : coordinateur pédagogique (création d'un poste), responsables pédagogique, formateurs. Parallèlement, une ligne budgétaire a été ouverte pour la formation continue des formateurs. Récemment, un système d'évaluation des compétences vient d'être mis en place et un nouveau système de contrat salarial permettant de fidéliser les formateurs les plus impliqués dans l'institution est en préparation.

Une auto-analyse du rapport à l'activité

Pour que les formateurs concernés obtiennent leur certification FSEA 1 (aucun ne l'avait et seulement quelques-uns avaient suivi des cours ici ou là en formation d'adultes), il a fallu d'abord les convaincre de l'utilité de la certification, pour l'organisme mais aussi pour eux. De nombreuses réactions de ce type ont eu lieu : « *Ca fait 20 ans que j'enseigne à des adultes, je ne vois pas pourquoi aujourd'hui, on m'oblige à apprendre ce que je sais déjà* ». Méfiance, refus d'apprendre, manque de temps, etc. autant de données qui ont très vite poussé cet organisme à mettre en place un dispositif d'accompagnement à la validation des acquis. En grande partie individuel, cet accompagnement a aussi permis des échanges en petits groupes. Cette démarche a amené les formateurs engagés dans ce processus à faire un travail conséquent sur leur manière de travailler et sur leur

rapport aux différentes composantes du métier de formateur, telles que décrites par le référentiel de formation du Brevet Fédéral.

Ce sont les formateurs du secteur des langues qui ont été les premiers à rentrer en matière pour cette démarche. Pour la plupart d'entre eux, malgré les exigences temporelles fortes pour un tel travail, le plaisir de formaliser par écrit son rapport à des événements marquants, à des stratégies que l'on défend depuis des années, à des convictions d'expert, a pris le pas sur les résistances. Ceci a évidemment permis une démystification de la démarche pour les autres formateurs et même un encouragement explicite auprès de collègues réticents. Mentionnons ici que les formateurs du secteur de l'industrie sont ceux qui ont mis le plus de temps à accepter de rentrer en matière pour cette démarche. Par contre, leur auto-analyse va dans certains cas, beaucoup plus loin dans les détails pertinents de l'action et de ses justifications que celle de leurs collègues littéraires.

Une mobilisation collective

Parallèlement, le principe de constitution de groupes de travail a été proposé par la direction. Des volontaires de chaque secteur se sont mobilisés afin de travailler sur les évolutions d'abord liées aux exigences externes. Un premier groupe a été créé pour que l'institution soit à même de répondre positivement à tous les critères d'Eduqua. La certification ISO obtenue antérieurement a permis de se référer à des procédures existantes et parfois de les améliorer. Sur le plan pédagogique, ISO n'avait pas apporté de réels changements et le groupe a fait un travail conséquent sur les systèmes à mettre en place, tels que ceux concernant l'analyse des besoins et les dispositifs d'évaluation. Après l'obtention de la certification Eduqua et avec l'accord de la direction, les membres de ce groupe ont décidé de se retrouver mensuellement avec deux fonctions : celle d'affiner certains outils d'ingénierie de formation et surtout, celle de faire des propositions pour le plan annuel de formation continue des formateurs. Ce groupe assure donc actuellement la double fonction de groupe de qualité et de commission de formation.

Un second groupe de travail, composé de formateurs ayant déjà des responsabilités d'encadrement de programmes de formation des différents secteurs et pressentis comme futurs responsables de secteur, a été chargé de travailler sur les cahiers des charges et l'évaluation des postes de travail. Le principe de base des descriptifs de postes et de compétences attendues a été élaboré par la direction. Il s'est basé à la fois sur les grandes fonctions des métiers de la formation d'adultes et sur les exigences d'Eduqua. Le système d'évaluation des compétences a été conçu comme étant la conséquence logique.

La réponse aux normes a donc généré dans cet organisme un travail en chaîne : activités de formation (travail sur le processus pédagogique pour une clientèle donnée) - compétences attendues (en lien aux différentes fonctions des métiers

de formateur) - évaluation individuelle (efficacité mesurée par les résultats : taux d'abandon, de réussite des participants, satisfaction, travail en équipe, etc.). Ce groupe de travail, dont une mission essentielle a été d'assumer une fonction de relais entre les objectifs stratégiques d'une institution et les craintes de certains formateurs, s'est transformé en équipe d'encadrement officielle. Enfin, un troisième groupe de travail est en train d'analyser la faisabilité d'un nouveau système de contrat de travail visant une plus grande sécurité d'emploi pour les formateurs fortement investis dans l'institution.

APPROCHE CRITIQUE ET QUESTIONS ÉTHIQUES

Les décisions helvétiques en matière de normalisation dans le champ de la formation bousculent les pratiques des différents acteurs : formateurs et institutions, voire les bouleversent en déclenchant un enchaînement de changements comme nous venons de le montrer. Mais il y a-t-il compatibilité entre une conception et une application de normes avec des objectifs de précision et de rigueur, et une conception et une tradition de la formation d'adultes qui elles, sont construites sur la base de principes d'ouverture et d'incertitude ?

Le flou des métiers de la formation d'adultes

S'il est évident que les managers de formation sont amenés à répondre aujourd'hui aux mêmes contraintes que les managers d'autres secteurs d'activité avec des impératifs de rentabilité et de concurrence, le formateur, dans sa salle avec un groupe d'adultes, est soumis à d'autres types de contraintes qu'un autre professionnel. Il a, comme dans le cas d'autres activités de service, à satisfaire un client et un groupe de clients. Il a aussi en charge les apprentissages de cette clientèle. Pour ce faire, il est amené à utiliser des stratégies de séduction, de débrouillardise et de bricolage. Les jeux de séduction concernent le face à face pédagogique et ont une importance reconnue dans le déroulement d'un processus d'apprentissage. Comment les évaluer ? Dans un autre registre, quelle que soit la qualité de l'organisation de la formation assurée par une institution, le formateur aura toujours à gérer des incidents, des imprévus et en ce sens, devra assurer la maintenance du service. Sont-ils prévus par l'évaluation ? Jusqu'ici, on peut accepter le fait que le formateur n'est pas plus exposé qu'un autre professionnel du secteur des services à ces composantes du métier, mais elles ne sont pas prévues par la procédure d'évaluation.

« Etre capable de bricoler des outillages pédagogiques » figure sans aucun doute parmi les compétences des plus essentielles dans le métier. Appliquer à la lettre un outil existant ou un manuel ne marche pas. C'est la démarche pédagogique plus que l'outil brut qui va conditionner les apprentissages. Donc, c'est toute la subjectivité du formateur qui va, par le biais d'innombrables repères (niveau d'attention, verbalisations, gestuelles, longueurs, etc.), lui faire prendre la

« bonne » décision de l'attitude à avoir (faciale, de posture, de déplacement, verbale, tonalité, interlocuteur-s ciblé-s, matériel à utiliser, à adapter d'une certaine manière, temporalités à gérer, etc.). Toutes ces zones d'incertitude et cet éventail de réponses appropriées rendent, selon nous, la mesure de l'application d'une procédure normée non crédible. Seule, une observation de type ergonomique de cette situation de travail peut permettre une évaluation de l'activité réelle quelle qu'en soit la méthode choisie : grille d'analyse, film, auto-confrontation, etc. Or, il est impensable qu'un quelconque organisme, hormis à titre expérimental, puisse avoir les moyens de telles analyses.

La valeur de l'évaluation

La compétence du formateur d'adultes, telle que repérée par le référentiel de compétences du Brevet Fédéral, reste statique, technique et impersonnelle. Quelle évaluation des formateurs a donc un sens si d'un côté, la rigidité du référentiel fait ombre à la réalité des pratiques et si à l'opposé, la complexité de la situation pédagogique n'est pas analysée ? L'organisme que nous avons pris comme exemple a tenté, au fil du temps, non pas de détourner les exigences de normalisation prévues par la loi, mais plutôt de les adapter, les aménager dans le cadre d'un processus de développement participatif. Tout en répondant aux critères d'Eduqua, la marge de manœuvre a été suffisante pour mettre en place un système d'évaluation des actions de formation et des formateurs qui soient compris comme démarche d'évolution individuelle et collective plutôt que comme procédure faisant office de sanction. La norme a amené une prise de conscience collective de la nécessité de s'intéresser davantage aux questions pédagogiques jusque-là principalement laissées au bon vouloir de chacun. Par contre, cet enchaînement de changements a permis d'instaurer un système de contrôle des activités beaucoup plus fort qu'auparavant.

En conclusion, nous pouvons dire que dans le champ de la formation des adultes, tout travail pédagogique va de plus en plus être évalué, mesuré, voire récompensé ou sanctionné. La formation des adultes fait partie des « métiers de l'humain » qui n'échappent plus à la règle de la mesure. Les lois prévoient la qualité donc l'évaluation, les institutions soignent leur image et gèrent les ressources humaines de leurs formateurs qui eux se préparent à la compétitivité des diplômés et des compétences. Ce tableau n'est guère encourageant si l'on pense aux principes d'accès au savoir et à la démocratie qu'ont défendu les pionniers de l'éducation des adultes tels que Bertrand Schwartz, Paolo Freire ou Jack Mezirow. L'idéal émancipatoire semble bien loin. Néanmoins, le sérieux qui est imposé aujourd'hui aux professionnels de la formation des adultes peut, sous certaines conditions, faire émerger un travail de réflexion individuel et collectif sur l'activité de formateur, dont les premiers bénéficiaires resteront certainement les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.-M. (dir) (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'actions, Paris, PUF.
Education Permanente. Où en est l'ingénierie de formation ? No. 157, 2003. Paris.
Eduqua : www.eduqua.ch , Guide de certification, Berne, édition 2004.
- FOUCHER, R. (dir) (2000). L'autoformation reliée au travail, apports européens et nord-américains, Montréal, Editions Nouvelles.
- FSEA : www.alice.ch , Profession formateurs, description des modules, Berne, 2004.
- LEPLAT, J. (2002). Psychologie de la formation, jalons et perspectives, choix de textes (1955-2002), Toulouse, Ed. Octares.
- Pratiques de formation (Analyses) (2002). De la critique en éducation, Ed. Formation permanente, Université de Paris VIII.

De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale : les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur

Annie GOUDEAUX et Kim STROUMZA, Université de Genève

Nous allons nous intéresser à la méthode d'instruction au sosie telle qu'elle est développée par l'équipe de Clinique de l'Activité du CNAM, et plus particulièrement à l'utilisation de cette méthode dans un contexte de formation initiale en soins infirmiers. Dans cet environnement spécifique, les objectifs habituellement poursuivis par la méthode, en termes de développement de la personne et de la situation, semblent difficiles à atteindre, voire même à envisager. La dynamique formative particulière à ce type d'entretien semble être détournée par l'irruption de normes de natures différentes qui contraignent les deux acteurs de l'instruction à occuper des rôles et parcourir des chemins discursifs différents de ceux observés habituellement. L'examen de ces contraintes nous permettra, d'un point de vue empirique, d'essayer de trouver un aménagement de la méthode pour qu'elle fonctionne de façon optimale dans ce type de contexte et, d'un point de vue théorique, d'interroger la notion de développement sous-jacente à cette méthode telle qu'elle est définie par Y. Clot.

LA MÉTHODE DE L'INSTRUCTION AU SOSIE

La méthode de l'instruction au sosie a été développée par Y. Oddone et son équipe au début des années 70 en Italie dans le cadre de séminaires de formation adressés aux travailleurs des usines Fiat à Turin. En 1973, une convention collective de la métallurgie prévoit un droit à l'étude de 150 heures pour les travailleurs. Ces 150 heures sont dès le départ conçues comme étant distinctes du dispositif de formation professionnelle et sont qualifiées d'études de 'type culturel'. A l'université se développent alors des cours et des recherches sur les luttes et l'organisation du travail. C'est dans ce contexte bien particulier qu'ont eu lieu les séminaires animés par Y. Oddone et son équipe et au sein desquels est mise en place la méthode de l'instruction au sosie.

Les délégués ouvriers présents aux séminaires reçoivent la demande suivante : « S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à

sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » (Oddone et al 1981, p. 57). Ces délégués adressent alors oralement à l'un des enseignants leurs instructions. Dans la transcription qui en est donnée dans l'ouvrage de Y. Oddone tel qu'il a été traduit en français en 1981, on constate d'une part que ces instructions sont bel et bien organisées selon les 4 domaines de la réalité d'usine définis par Y. Oddone : la tâche, les camarades de travail, la hiérarchie de l'entreprise et les organisations de classe ; et d'autre part, qu'il s'agit de longs discours monologiques, dans lesquels l'enseignant n'intervient pas. La présentation de ces instructions débute dans l'ouvrage par un court commentaire rédigé par Y. Oddone et son équipe, commentaires qui sont une impression sur chacun des délégués écrites d'un seul jet et non corrigées par la suite, et qui se veulent des clés de lecture des instructions.

Lorsque Y. Clot reprend cette méthode au début des années 90, il la modifie sur plusieurs points¹ :

- ces instructions ne sont plus considérées comme des discours monologiques mais comme étant le fruit d'un dialogue entre chercheur et travailleur ;
- une séquence de travail est déterminée pour focaliser l'expérimentation sur les 'détails' du travail ;
- suite à ce dialogue qui est enregistré, il est demandé à l'instructeur de le transcrire et, dans un deuxième temps, de le commenter en reprenant les 4 rubriques définies par Y. Oddone ;
- les instructions sont formulées à la deuxième personne ;
- il insère également cette méthode dans un cadre théorique différent, dans une autre conception de la psychologie du travail : celle de la clinique de l'activité (Clot 1999, Clot et al 2001).

Il serait intéressant de réfléchir aux raisons et aux conséquences de chacune de ces modifications. Nous allons ici nous intéresser à la première (l'ajout de la forme du dialogue) et à la dernière (le changement de cadre théorique).

Depuis son insertion en France par Y. Clot, cette méthode est utilisée dans des contextes de formation, initiale et continue, des séminaires d'analyse de pratiques, et des démarches d'intervention.

LA DIFFICILE NAVIGATION DU FORMATEUR ET DE L'ÉTUDIANT

Au vu des données empiriques que nous possédons dans ce contexte de formation initiale auprès d'étudiants de première année, nous partageons certaines des

1. Du moins il modifie la méthode telle qu'elle se donne à voir dans Oddone et al (1981), il resterait à vérifier que ce qui est rendu public dans cet ouvrage correspond bien à ce qui a été fait sur le terrain.

hypothèses de L. Scheller qui spécifie dans sa thèse « Elaborer l'expérience au travail : activité dialogique et activité référentielle dans la méthode des instructions au sosie », que l'utilisation de la méthode est fortement dépendante du contexte dans lequel elle intervient : « la différence des contextes de production des matériaux cliniques [...] implique une différence importante dans les directions du processus d'élaboration » (Scheller 2003, p. 61). Le contexte étudié ici présente un certain nombre de particularités liées à l'environnement de formation, aux rôles des participants, à la place de l'évaluation, à la co-présence des acteurs.

A chaque séance sont présents les étudiants, deux formateurs de l'école ainsi qu'un chercheur universitaire. Le module est inséré dans le dispositif général et fait l'objet d'une évaluation. Le petit groupe a été informé du caractère expérimental de la séquence de formation. Seul ce groupe participe à une sorte d'innovation pédagogique et de recherche organisée par l'école. La finalité exposée porte sur l'attente d'une professionnalisation accélérée avec une opérationnalité plus rapide sur le terrain ainsi qu'une plus grande aisance en stage. Dès le début, lors de la présentation du module, l'argumentaire semble difficile à comprendre pour les étudiants.

Si on observe de près ce couple instructeur-sosie, et la consigne qui démarre l'entretien, on constate aisément que la définition des rôles telle qu'elle est indiquée oblige à s'interroger sur le statut particulier du sosie-formateur ainsi que sur celui de l'instructeur-étudiant. Dans cette sorte de jeu de rôle qu'est la situation d'entretien, les deux participants occupent une inversion des places et fonctions habituelles. C'est celui qui est du côté de l'apprentissage qui va en quelque sorte indiquer à celui qui habituellement remplit la fonction d'instructeur, ce qu'il doit faire. Autrement dit, c'est à partir de sa propre activité que l'étudiant-instructeur va prescrire son travail à venir au formateur-sosie. On peut en déduire aisément l'étrangeté de la situation voire l'impossibilité pour certains étudiants-instructeurs de répondre à la consigne à partir de leur activité réelle. Le renversement des rôles, la dimension inhabituellement prescriptive de ses manières de faire encore balbutiantes, le paradoxe qui s'en dégage peut à certains moments orienter l'étudiant-instructeur vers des choix d'énonciation plutôt conforme à la dimension normative du soin.

Le caractère expérimental et un peu exceptionnel du contexte peut développer chez les étudiants le désir de bien faire, le devoir de faire « un bon entretien ». Le moment d'instruction au sosie devient une véritable performance à réaliser (Durand 2000), avec des critères de réussite difficiles à identifier car rien n'est annoncé sur ce point. Du coup, l'étudiant ne peut qu'imaginer sans repère et sans réponse ce que devrait être un bon entretien, il a du mal à cerner les attentes des formateurs. Dans ce contexte, faire un bon entretien pour l'étudiant signifie savoir répondre aux questions posées par le formateur-sosie. Ce qui sous-entend deux dimensions, avoir quelque chose à répondre à chaque fois pour donner la preuve qu'« on sait » et montrer que ce que l'on sait est juste. Pour un étudiant

de première année comme pour tout novice, la notion d'exact ou d'inexact se réfère naturellement à une conformité, au seul savoir stable qui, dans cet univers, est la référence à la norme prescrite du soin enseignée durant la formation. Par ailleurs, la posture paradoxale du sosie-formateur peut toujours être soupçonnée d'être plus proche de l'apprentissage des règles et des bonnes manières de faire. En temps normal, le formateur est le garant d'un non-écart à la norme.

L'entretien mené en présence d'un public oblige à une mise en visibilité du travail et constitue par conséquent une arène de jugement potentielle (Dejours 1993), assouplie par le droit à l'erreur inhérent à tout processus d'apprentissage mais conservant ses fonctions habituelles : jugement des pairs, voire de la hiérarchie (enseignants) et quête de reconnaissance dont les effets sur la construction identitaire sont bien repérés par la psychodynamique du travail (Dejours 1993). L'étudiant semble aussi avoir une attente lors de ces entretiens, celle de vérifier en présence des formateurs et de ses pairs que sa pratique est bonne. Son but est de vérifier s'il fait bien ou mal, si sa pratique est valide. C'est peut-être dans cette nécessité que l'étudiant consent par moments dans sa description à être au plus près de ce qu'il a fait, pour obtenir en retour une forme de reconnaissance particulière exprimée par les acteurs présents sous la forme d'une validation de l'action menée.

De son côté le groupe d'étudiants a aussi une attente et se trouve dans une double attitude en tant que pairs présents lors des entretiens. D'une part, ils attendent de voir si l'autre s'y prend de la même façon qu'eux, ce qui leur permet de valider silencieusement leur propre pratique en comparant leur manière de faire, et d'attendre éventuellement une autre manière de faire plus performante que la leur qui leur permettrait d'être plus efficace ou plus à l'aise dans leur propre pratique en stage. D'autre part, en tant que pairs, ils peuvent se poser comme contrôleurs d'un écart trop grand à la norme prescrite. Le groupe représente donc un autrui difficile à satisfaire pour l'instructeur.

Pour compléter les éléments repérés dans le matériau et le contexte observé, il est important d'ajouter que la référence aux normes peut s'actualiser aussi dans les entretiens sous la forme d'une forte référence aux processus et manières de faire locales, propres au service dans lequel l'étudiant a effectué son stage et qui a servi de point d'appui à son action.

A l'issue de la description du contexte particulier entourant les situations d'entretien, il nous paraît important de s'interroger sur les conséquences d'une forte imprégnation des normes sur la manière dont l'étudiant va piloter son discours à propos de son activité lors de l'entretien. On peut déjà penser que les propos énoncés n'auront à certains moments que peu de proximité avec ce que l'étudiant a réalisé en termes d'activité. On peut dire que dans son discours, l'étudiant « renormalise » la situation vécue en fonction des conditions d'énonciation de l'entretien telles qu'elles sont décrites précédemment.

On le voit, dans ce contexte particulier, les rôles d'instructeur et de sosie ne sont pas faciles à tenir, il leur faut naviguer. Les normes sous-jacentes aux rôles de l'étudiant, du formateur ainsi que du contexte font irruption de diverses manières et modifient la dynamique formative de l'entretien. Pour bien comprendre ces aspects liés à la mise en œuvre de cette méthode dans un contexte de formation initiale, pour bien cerner la façon dont cette méthode est censée instaurer du développement, nous allons maintenant regarder de près cette méthode d'un point de vue théorique.

AU CŒUR DE LA MÉTHODE TELLE QU'ELLE EST REDÉFINIE PAR Y. CLOT : LA DISTINCTION ENTRE RÉEL DE L'ACTIVITÉ ET ACTIVITÉ RÉALISÉE

Le cadre théorique, au sein duquel Y. Clot et son équipe² développent la méthode de l'instruction au sosie, s'appuie sur une conception de l'activité inspirée de la lecture de L.S. Vygotsky, qui a pour fondement la distinction entre réel de l'activité et activité réalisée. Pour lui, l'activité possède un volume et l'activité réalisée, ce qui a été fait, n'a pas le monopole du réel, ne l'épuise pas. « Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter –paradoxe fréquent- ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot 1999, p. 119).

La description que Y. Clot donne de la méthode de l'instruction au sosie (Clot 1999, Clot 2000, Clot 2001) se fait principalement à l'aide de cette opposition entre réel et réalisé. Dans l'entretien d'instruction au sosie, le sosie s'adresse à l'instructeur pour obtenir une double description : celle de la situation et celle de la conduite à tenir dans cette situation ; il doit anticiper les obstacles et les ressources qu'il trouvera dans cette situation. L'instructeur « doit l'aider à se repérer dans une situation qu'il ne connaît pas en lui indiquant non seulement ce qu'il fait habituellement mais aussi ce qu'il ne fait pas dans cette situation, ce qu'il ne faudrait surtout pas faire si on le remplace, ce qu'il pourrait faire mais qu'on ne fera pas, etc. Autrement dit le sosie 'réclame' un accès, non pas au seul vécu de l'action, mais à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet» (Clot 2000, p. 150). Ou encore, « l'activité du sosie consiste à résister à l'activité de l'instructeur qui cherche à lui faire partager sa version du réel [...] Ainsi ce qui

2. La description que donne L. Scheller de l'activité du sosie est légèrement différente. Faute de place permettant de comparer finement sa description avec celle de Clot (1999), Clot (2000) et Clot (2001), nous avons choisi de ne pas la présenter ici [pour plus de détails, cf. Scheller (2001) et Scheller (2003)].

est convoqué par l'obstination méthodologique du sosie c'est l'activité possible ou impossible dans l'activité réelle » (Clot 2000, p. 151). L'activité du sosie revient à attraper « le réel dans le réalisé, contre un instructeur qui cherche, au contraire, le plus souvent, à remmener le réel au réalisé » (Clot 2000, p. 153).

Cette activité du sosie est dans la conception de la clinique de l'activité intrinsèquement potentiellement formatrice. « Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, lui rend sa propre expérience 'étrangère'. Cet effet *peut* devenir la cause d'une transformation de l'activité. On dira alors que celle-ci *peut* changer de sens en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était 'prise' » (Clot 2000, p. 148). La réhabilitation du réel comme possible 'déforme' les schèmes de l'instructeur.

L'utilisation de cette méthode dans un contexte de formation initiale nous amène à revenir et discuter plusieurs aspects de cette description théorique de la méthode :

- i) l'idée que le sosie doit faire émerger le réel de l'activité de l'instructeur et que ce dernier résiste et tente le plus souvent de rabattre le réel sur le réalisé ;
- ii) la conception du développement comme ouverture des possibles ;
- iii) la superposition posée entre développement et connaissance.

i) Le contexte d'énonciation, complexe dans sa multiplicité d'adressages fortement connotés en termes de conformité aux normes prescrites du travail, a de notre point de vue beaucoup de conséquences, à la fois sur le fonctionnement de la méthode, mais aussi sur la dimension formative du dialogue. Tout d'abord, concernant les notions de réel de l'activité et d'activité réalisée, il nous semble que dans cette navigation complexe, l'instructeur-étudiant face au sosie-formateur oscille dans son discours. A certains moments, il décrit une situation proche de ce qu'il a fait (mais nous n'avons pas la naïveté de penser que c'est ce que l'étudiant a vraiment fait, mais plutôt ce qu'il dit avoir fait en pensant son propos au plus près de son activité réalisée), à d'autres moments il décrit ce qu'il a fait 'revu et corrigé' par la conformité aux normes pour rendre son discours plus recevable. Autrement dit, l'étudiant varie dans sa description entre un réalisé recevable du point de vue des règles de l'art, ou bien un réalisé « corrigé » pour le rapprocher le plus possible d'une description acceptable au plan de la conformité. Nous nous retrouvons avec un produit langagier sur l'activité qui n'appartient plus vraiment à aucune des classifications décrites. Il ne s'agit ni d'une description d'un réalisé, ni d'une mise en perspective d'un réel potentiel, mais d'un troisième élément qui serait un « réalisé sous l'emprise du prescrit ». Par conséquent, faire émerger le réel et livrer le réalisé de son activité rencontrent dans ce contexte bien des obstacles. Si la nature de ce qui est livré dans l'entretien est donc fluctuante et difficile à cerner, l'effet de commerce avec l'autre dans ce contexte rabat souvent l'expérience en question sur du normé, empê-

chant l'expérience de paraître étrangère et de produire de la nouveauté.

ii) La conception du développement comme ouverture des possibles va de pair d'un point de vue théorique avec une certaine conception de l'activité réalisée, conception qui nous paraît problématique dans un contexte de formation initiale. La distinction entre réel et réalisé, en tant qu'elle permet de donner du volume à l'activité et ainsi de dépasser « une approche cognitive de la conscience comme représentation de l'action » (Clot 2001, p. 128), est tout à fait fondamentale et ce n'est pas sur cette distinction en tant que telle que nous aimerions ici revenir, mais sur la place que celle-ci accorde au réalisé et sur les conséquences de cette conception du réalisé pour la notion de développement. Dans la conception développée par Y. Clot, non seulement le réalisé n'obtient pas le monopole du réel, mais on pourrait dire qu'il est à priori presque déconsidéré, secondaire. Il s'agit de placer le sujet dans la position de faire d'autres choix, d'opter pour d'autres réalisations que celle pour laquelle il opte d'habitude. Aucune valeur intrinsèque n'est accordée au réalisé. Dans un contexte au sein duquel ce réalisé est porteur de souffrances, de difficultés, la perspective qui consiste à priori à vouloir modifier le choix adopté par le travailleur est certainement pertinente. Les contextes dans lesquels la clinique de l'activité intervient sont en effet des contextes où il s'agit de « seconder des professionnels qui cherchent à *élargir* leur rayon d'action ou leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes » (Clot 2001, p. 133, nous soulignons). La mise en visibilité du réel de l'activité peut permettre cet élargissement du pouvoir d'agir, mais dans notre contexte, cette attitude face au réalisé nous semble devoir être questionnée.

Tout d'abord, le contexte de formation étudié oriente-t-il les étudiants à rechercher des alternatives possibles à leur activité réalisée, recherche qui conduirait à une situation porteuse de développement ? Ou bien les stagiaires ne sont-ils pas dans un environnement de formation plutôt propice à une recherche de validation dont la fonction serait plutôt de stabiliser ou solidifier un apprentissage ? Dans ce cas, l'attente porte sur une réponse au doute sur le bien fondé de l'action menée plutôt que sur la recherche d'autres possibles dans des actions à venir. Dans un contexte de formation initiale, pour un étudiant novice, il ne s'agirait pas tant d'élargir ce pouvoir d'agir que de le valider. Cette différence de finalité dans l'utilisation de la méthode rentre par moments en contradiction avec cette conception du réalisé sous-jacente à l'opposition réel/réalisé.

Par ailleurs, du point de vue du sosie cette conception du réalisé paraît pouvoir être questionnée. Dans le cadre de la consigne, le but du sosie est de remplacer le sujet sans qu'on se rende compte de la substitution. Pour bien comprendre l'activité réalisée de l'instructeur, il lui est nécessaire de connaître le réel de cette activité, mais ceci dans le but de pouvoir dans une même situation agir de la même manière que l'instructeur, dans le but *d'adopter son choix*. On peut remarquer d'autre part que dans ce contexte de formation initiale, le sosie en tant que formateur n'est pas la personne 'qui ne sait pas' décrite par Y. Clot dans sa

méthode. Il occupe au contraire la position du sujet censé savoir avec un rapport privilégié au savoir dans un contexte de formation fortement marqué par la transmission de connaissances théoriques et pratiques avec une part importante consacrée à l'évaluation. Il doit par conséquent, s'il veut suivre la méthode et utiliser 'sa science' plutôt que 'son expertise du domaine' (Clot 2000), se départir de son expertise. Cette prise de distance se révèle difficile pour deux raisons. La première est que la posture exigée par le sosie modifie le type de savoir recherché par le formateur et bouscule les rapports qu'il établit habituellement avec celui-ci. De plus malgré les efforts fournis par le formateur pour se départir de sa posture première, l'instructeur-étudiant pris dans ses représentations remplace le sosie dans cette posture d'expert et de censeur et peut parvenir à faire échouer la tentative d'exploration des possibles que ce dernier lui propose.

iii) La notion de développement inhérente à la présentation que donne Y. Clot de cette méthode, outre le fait qu'elle est conçue comme ouverture des possibles et comme, par conséquent, accordant peu de poids à l'activité réalisée, a une autre caractéristique qui nous paraît cruciale dans un contexte de formation initiale, celle de superposer connaissance (du volume de l'activité) et développement. Cette superposition est au fondement de la démarche de la clinique de l'activité : « il ne faut pas seulement comprendre pour transformer mais aussi transformer pour comprendre [...] L'expérience professionnelle [...] ne peut être reconnue que grâce à sa transformation » (Clot et Faïta 2000, p. 33). L'activité du sosie, qui aurait pour visée de connaître, comprendre, se superpose alors naturellement à celle du formateur qui vise le développement.

Mais superposer développement et ouverture des possibles par la mise en visibilité du volume de l'activité, nous paraît laisser dans l'ombre deux aspects fondamentaux d'une activité de formation. D'une part, cette superposition néglige les *déterminations intrapsychiques* qui font que telle activité est réalisée et pas telle autre (cf. Stroumza à paraître). Bien souvent il ne suffit (malheureusement) pas de connaître d'autres possibilités d'action pour opter pour elles. Le travailleur en tant que personne a une certaine consistance, résistance ou encore réalité qui conditionne son éventail de choix des possibles, et dont il faut tenir compte. D'autre part, le contexte de formation professionnelle interroge la place que doit occuper le formateur qui utilise cette méthode. Doit-il tel un chercheur créer les conditions favorables au développement et le regarder advenir, en laissant le processus connaissance – développement se faire librement et de manière aléatoire, ou bien doit-il intervenir à l'intérieur même du processus ? Et de quelles manières ? De notre point de vue, le formateur doit jouer un rôle actif dans le processus de connaissance, en le « forçant », c'est-à-dire en aidant l'étudiant à trouver du sens dans ce qu'il fait, ou bien à se comporter comme un propre herméneute de son activité, en aidant l'étudiant à faire sien cette nouvelle connaissance de son activité, c'est-à-dire en jouant le rôle de médiateur entre l'étudiant et ce savoir expérimentiel. L'activité du formateur est guidée par ce qu'il

pense être possible pour l'étudiant d'entendre, et par ce qu'il estime être le plus porteur de développement ou d'apprentissage professionnel. Cela signifie que le travail du formateur ne s'arrêterait pas à l'activité du sosie, ne s'y superposerait pas, mais se poursuivrait bien au-delà.

CONCLUSIONS

Le contexte de formation initiale dans lequel nous avons regardé se dérouler l'entretien d'instruction au sosie a, nous l'avons vu, une forte influence sur son fonctionnement. Cet environnement particulier 'tord' la méthode et c'est en essayant de comprendre ces torsions que nous avons été amenés à revenir sur la description que donne Y. Clot des activités du sosie et de l'instructeur, et également sur sa conception du développement.

Dans un tel contexte, les normes interviennent comme tiers dans le dialogue entre l'instructeur et le sosie et brouillent les rôles. Le fait que cet instructeur et ce sosie soient en même temps respectivement étudiant et formateur rend leurs activités dans ce dialogue bien plus complexes que ne le laisse entendre la description théorique qu'en donne Y. Clot. Faire émerger le réel et livrer son activité réalisée deviennent des activités ardues, difficiles à effectuer. De plus, l'activité du formateur ne se résume pas et ne se superpose pas à l'activité du sosie, elle la déborde largement. Dans le processus connaissance/développement, le formateur est médiateur.

La conception du développement comme ouverture des possibles a également été interrogée, notamment en critiquant le peu de valeur qu'elle accorde au réalisé. Dans un contexte de formation initiale visant un processus de professionnalisation (Jobert 2000), il s'agit d'accorder plus de poids à ce qui a été fait, pour bien le comprendre, pour lui donner un sens. Il s'agit d'accorder du crédit à l'épaisseur et à la densité de l'expérience vécue. De façon plus générale, c'est la superposition même entre développement et connaissance, laquelle est au fondement de la description que donne Y. Clot de cette méthode, qui a été revisitée. Cette superposition instaure une certaine relation entre analyse du travail et formation des adultes qui, selon nous, laisse insuffisamment de place au formateur.

D'un point de vue pratique maintenant, pour que cette méthode fonctionne optimalement dans ce type de contexte, nous proposons d'ajouter un troisième moment dans le déroulement de cette méthode, après que l'étudiant ait commenté l'entretien d'instruction au sosie (Goudeaux à paraître): un moment d'entretien entre le formateur et l'étudiant. L'ajout de ce troisième temps dans le processus permettrait de déplier, déployer, la superposition développement/connaissance, et laisserait un temps pour que le formateur, cette fois pleinement dans son rôle, accompagne et guide le processus de développement de l'étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.

CLOT, Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in Maggi B. (dir), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, PUF, Paris, pp. 133-156.

CLOT, Y. (2001). « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie », in Santiago Delefosse M. & Rouan G. (éds), *Les méthodes qualitatives en psychologie*, Dunod, Paris, pp. 125-147.

CLOT, Y. & FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* 4, pp. 7-42.

CLOT, Y. et al (2001). *La clinique de l'activité*, *Education Permanente* 146.

DEJOURS, C. (1993). « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », *Education Permanente* 116, pp. 47-70.

DURAND, M. (2000). « Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation », Biennale de l'Education et de la Formation, avril 2000, Paris.

GOUDEAUX, A. (à paraître). « Formation initiale infirmière par l'analyse du travail : la formation conçue comme développement. Le chercheur pris dans les mots », in Plazaola GIGER, I. & Stroumza K., *Paroles de praticiens et description de l'activité. Outils méthodologiques pour la formation*, Réseau Education et Formation, Genève, septembre 2003.

JOBERT, G. (2000). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », in Altet M., Paquay L. & Perrenoud Ph. (dir), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 247-259.

ODDONE, Y., RE A & BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Editions Sociales, Paris.

SHELLER, L. (2001). « L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire », *Education Permanente* 146, pp. 161-174.

SHELLER, L. (2003). *Elaborer l'expérience au travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, Thèse de doctorat (sous la direction de Y. Clot), soutenance 12 décembre 2003.

STROUMZA, K. (à paraître). « Motricité du dialogue, conception du langage et conception du développement ».

L'étudiant en soins infirmiers confronté à une multiplicité de sources de normalisation : la malheureuse histoire des gants stériles

Leen NDAO-SCHOLLAERT

Actuellement chargée de formation Médecins sans Frontières Belgique,
ancienne formatrice HECVS – Ecole de Chantepierre Lausanne
Consultante NVKVV, Belgique

INTRODUCTION : QUELQUES PRÉALABLES

Cette communication s'intéresse à une question centrale qui concerne toutes les formations en alternance, à savoir « Que faire, du point de vue du formateur en institution, de l'existence irréductible d'écarts entre les normes d'actions proposées par différents acteurs, notamment l'école et les terrains de stage ? ». Elle traite d'un exemple d'une école en soins infirmiers en Suisse romande¹.

1. L'étudiant² en soins infirmiers réalise un programme de formation en alternance. La rencontre avec le terrain le confronte à la « richesse » de son futur métier, sa souffrance, ses aléas et surtout au fait qu'il n'y a pas qu'une façon de faire les choses. La diversité des sources normatives semble extrême : par exemple, les savoirs scientifiques (qui ne sont pas exempts de représentations du sens commun ou d'erreurs), les savoirs enseignés (eux-mêmes variables selon les enseignants qui sont d'anciens praticiens et dont les savoirs scientifiques sont souvent incertains, etc.), les représentations des étudiants, celles des équipes de praticiens. C'est entre toutes ces visions de « ce qu'il convient de faire » et du « pourquoi / pour quoi » que l'étudiant doit définir sa « position propre » et la justifier selon plusieurs registres d'argumentation. La confrontation de l'étudiant à l'écart, certes inévitable, mais parfois très éloigné, entre les prescrits de l'école et les pratiques dans les lieux de stage peut être très déstabilisante.

1. HECVS, Haute école Cantonale Vaudoise de la santé, école en soins infirmiers Chantepierre à Lausanne, période d'observation 2002-2003

2. L'emploi du masculin ou féminin (pour infirmière) n'est pas systématique dans ce texte. Pour des raisons de facilité d'écriture, il faut donc lire « étudiant », « infirmier », « professionnel » dans les deux sens.

L'étudiant peut se trouver pris en otage dans une malheureuse histoire dans laquelle les acteurs veulent jouer le même jeu, mais n'ont pas les mêmes règles.

2. Les sources de normalisation de l'action infirmière sont très diverses. Normes, règles, prescriptions, procédures, etc., de quoi parlons-nous ? Avant de continuer, une clarification des termes utilisés s'impose. Dans cette communication, la notion de « prescriptions », et non pas de norme, est utilisée comme dénominateur commun, mais d'emblée différenciée en deux types :

a) Prescriptions « au sens large », qui se composent de pressions, d'attentes sociales et de représentations de l'ensemble des acteurs, incluent celles ayant trait au fonctionnement démocratique des institutions et des différentes sources de normalisation de l'action, des savoirs concernés, « du genre social du métier » (Clot, 2001). *Les genres de techniques font le pont entre l'opérationnalité formelle et prescrite des équipements matériels et les manières d'agir et de penser d'un milieu. La portée normative d'un genre technique n'est pas moindre que celle d'un genre langagier.* (Clot et Faïta, 2000, p.9)

b) Prescriptions « au sens restreint », émanant des pratiques prescriptives d'institutions diverses. Par exemple, les codes déontologiques qui énoncent les principes éthiques de la profession et les devoirs et obligations envers la population, à travers des associations internationales et nationales qui produisent des standards de pratiques et des règles ou les procédures et protocoles locaux et institutionnels.

3. Il n'existe pas de recette de soin qui s'adapte à toutes les situations. Le travail infirmier n'est pas une réaction à une situation déterminée ou une forme d'action pour laquelle des règles peuvent suffire. L'action infirmière (activité) est déterminée par la confrontation aux « événements » (Zarifian, 2000) de toute sorte et la nécessité de se débrouiller, de bricoler, faire marcher son « intelligence pratique » au travail. (Davezies, 1993, p. 97 ; Dejours, 1993 ; Jobert, 1999, 2000). Selon Zarifian, le concept d'événement assume le sens et l'intention du modèle de l'activité qu'il porte dans ses vraies conséquences, par son attention à la variabilité, aux contraintes diverses, à l'incertitude des situations, aux enjeux qui s'y nouent.

LA MALHEUREUSE HISTOIRE DES GANTS STÉRILES

La pose du cathéter veineux : un jeu de règles et de risques.

Le travail de mémoire³ dont cette communication est extraite démontre que la multiplicité et l'hétérogénéité des normes, des procédures et des règles consti-

3. Effectué dans le cadre du DESS « Analyse de travail et construction de compétences. Ndao-Schollaert L. (2003), FAPSE, Genève.

tuent une source de perturbation dans l'apprentissage d'un soin invasif complexe choisi, notamment la pose du cathéter veineux périphérique. Ce chemin est plein de « parasites » qui rendent difficile le développement de l'autonomie de l'étudiant.

La « simple » pose d'un cathéter veineux signifie tout à la fois: installer un patient, mettre en relation les procédures d'utilisation du matériel et des produits, coordonner le retrait du mandrin et la mise en place d'une perfusion, pour ne citer que des actes ayant une portée différente et sollicitant d'autres capacités intellectuelles, affectives et tactiles. Ce soin exige une habileté psychomotrice avec un niveau taxonomique élevé. Les mouvements impliquent le maniement de plusieurs instruments en même temps (le garrot, le mandrin-aiguille, le cathéter et la tubulure). De même, les différents gestes doivent s'adapter aux lois physiques du corps humain (pression sanguine, résistance de la peau). Il s'agit donc de mouvements adaptatifs et complexes. Vu la variabilité humaine, physique et psychique, la pose d'un cathéter veineux est donc un « événement » à chaque fois. Il s'agit d'une technique bien normée (standardisée), dont les règles sont variables d'un contexte à un autre⁴. Les risques de complications sont relativement importants⁵. La littérature montre aussi que 85% des infections liées aux cathéters intraveineux, très fréquentes, peuvent être évitées si l'on prend les mesures nécessaires. C'est justement la nature d'une de ces mesures qui semble un sujet de controverses.

La pose d'un cathéter veineux n'est pas toujours une prescription médicale en tant que telle. Le médecin prescrit un traitement intraveineux. Il relève de la compétence et de la responsabilité infirmière⁶ de trouver un accès veineux, de trouver la « bonne » veine, de choisir le « bon » site de ponction, d'utiliser le « bon » matériel. La responsabilité infirmière dans l'évaluation des risques et des complications de ce soin est donc primordiale.

Un écart important entre l'école et les lieux de pratique

Les résultats de l'observation du « chemin d'apprentissage de ce soin » illustrent bien la problématique identifiée, c'est-à-dire l'écart malheureux entre la « façon école » et « la façon des lieux pratiques ». La situation est la suivante.

4. Les protocoles et procédures peuvent varier dans leur contenu, leur forme et leurs principes selon le pays d'origine, le type d'institution et service de soins. Documenté dans le travail de mémoire, Ndao-Schollaert L. (2003)

5. Par ex. la phlébite, l'infection du cathéter, bactériémie, complication mécanique (obstruction), complication hémorragique (extravasation hématome).

6. Ce n'est pas le cas dans tous les pays européens. Par exemple, en Grand-Bretagne, la pose d'un cathéter veineux relève de la compétence du médecin.

D'un côté, l'école⁷ apprend aux étudiants la technique stérile pour « mieux protéger le patient » et, en même temps, « lui permettre de s'exercer pendant l'apprentissage gestuel », en sachant que sur le terrain on ne le pratique pas comme cela. Certains arguments de l'école sont les suivants :

- Il s'agit d'une « adaptation pragmatique » pour mieux répondre aux normes internationales d'hygiène hospitalière par rapport à la prévention des infections nosocomiales⁸ (CDC). Il y a une norme de type A 1⁹ qui dicte de ne pas retoucher une zone désinfectée, même pas avec des gants non -stériles désinfectés avec un produit qui est en fait fabriqué pour des tissus humains, ce qui s'avère tout à fait inefficace.
- L'utilisation des gants stériles est elle-même une norme du type B III¹⁰. Elle permet aux étudiants en apprentissage gestuel de revenir sur le point de ponction déjà désinfecté, avant ou pendant l'introduction du mandrin, sans augmenter le risque infectieux externe pour le patient. Ce moyen favorise davantage la dextérité.

Effectivement, l'étudiant en début d'apprentissage gestuel se sent souvent mal à l'aise et ressent le besoin de revenir plusieurs fois avec le doigt sur le point de ponction pour être sûr qu'il ne va pas le perdre. Le toucher est essentiel pour aider la mémorisation de l'endroit choisi. Ils veulent toucher et y revenir « pour mieux sentir ». Avec l'expérience pratique, une infirmière expérimentée n'a pratiquement plus besoin de retoucher la veine, une fois le point de ponction désinfecté. Elle introduit le cathéter dans l'endroit qu'elle a mémorisé lors de la palpation de la veine auparavant. C'est comme si elle voyait « à travers la peau ». Elle arrive donc à se faire une image mentale de la veine choisie. C'est évident qu'en cas d'une pose compliquée - une veine introuvable, une agitation importante - d'autres stratégies seront nécessaires, même pour une professionnelle expérimentée.

Du point de vue de l'école, la pose avec des gants stériles est un passage obligatoire pour les étudiants en apprentissage gestuel, afin de pouvoir assurer une meilleure garantie du respect de l'asepsie. Si l'étudiant acquiert plus de dextérité au cours de sa formation et qu'il se sent assez sûr lors de l'identification du site de ponction pour qu'il ne doive plus le retoucher, la pose avec des gants non

7. HECVS, voir supra.

8. Il existe plusieurs systèmes de classification des recommandations, utilisés de manière consensuelle. Le système utilisé ici vient du CDC (Atlanta)

9. A 1 = preuves suffisantes pour recommander l'utilisation, données obtenues dans le cadre d'au moins un essai comparatif convenablement randomisé. (CDC)

10. B III = preuves acceptables pour recommander l'utilisation, opinions exprimées par des sommités dans le domaine et reposant sur l'expérience clinique, des études descriptives ou des rapports de comités d'experts (CDC)

stériles devient acceptable, même pour l'école. L'important est que les règles d'asepsie soient respectées. L'école insiste sur la technique stérile pour les étudiants débutants pendant leurs stages dans les lieux de pratique et se montre plus nuancée pour les étudiants « plus habiles ».

La « solution des gants stériles » fonctionne uniquement lors de l'apprentissage théorique, durant lequel on peut s'exercer, se tromper, faire des erreurs d'asepsie et se corriger. C'est vrai que le port de gants stériles complique davantage l'exécution de ce soin, déjà bien complexe. Certaines difficultés peuvent être observées :

- garder les 2 gants stériles lors de la mise initiale ;
- garder surtout 1 gant stérile pendant l'exécution du soin¹¹. Le facteur temps joue un rôle important dans cet apprentissage car il augmente fortement la durée de la préparation. Et comme souvent, dans les situations cliniques, tout doit aller plus vite, le manque de temps devient une contrainte et augmente le risque de dé-stérilisation des gants.

Cela devient alors un jeu compliqué d'évaluation de stérilité et de risques de contamination. Ici intervient le développement d'une « bonne » conscience professionnelle et d'une « bonne » capacité de jugement clinique pour être capable de prendre les décisions adéquates par rapport aux risques évalués. Et les raisons à l'origine de ce type de décisions ne sont pas les mêmes pour les différents partenaires de soin.

En revanche, dans les services, les professionnels ont d'autres « façons de faire ». Les soignants traduisent les règles d'hygiène hospitalière autrement, selon leur définition de l'urgence de la situation clinique et du risque vital du patient concerné. « Tout dépend de tout », mais en aucun cas, cela ne justifierait pour eux l'utilisation de gants stériles, même pour des étudiants en apprentissage. Certains services acceptent la « technique école » chez eux, d'autres pas. Cela peut induire des réactions hostiles d'incompréhension et/ou de chantage et des effets caméléons parfois pervers chez l'étudiant. Les raisons évoquées par l'école ne sont souvent pas entendues ou pas comprises.

Face à leur réalité, les praticiens ont trouvé d'autres moyens pour contourner le risque infectieux. Ils mettent des gants non stériles et, s'ils ressentent la nécessité de revenir sur le site déjà désinfecté, ils désinfectent uniquement les doigts utilisés pour le retoucher avec le désinfectant de la peau. Pour eux, c'est beaucoup plus économique au niveau du matériel et du temps, et cela leur donne bonne conscience, au vu du respect des règles d'hygiène. Mais cela contredit la norme scientifique évoquée ci-dessus, qui déconseille formellement cette pratique. Le

11. Une main sera toujours dé-stérilisée lors du soin, car elle doit stabiliser le bras du patient qui n'est pas stérile par définition.

désinfectant est destiné à pour la peau humaine et non pas au matériel. C'est pourquoi cette pratique ne respecte pas du tout les règles d'asepsie, évoquée précédemment par les normes internationales (CDC).

L'absence totale de contamination n'est, selon mes observations, pas garantie - même pas chez les professionnels aguerris. Les comportements professionnels peuvent être très variables : porter des gants non stériles et désinfecter les doigts, ne pas porter de gants du tout, plus rarement (mais cela est arrivé dans ces lieux d'observation) porter des gants stériles (c'est souvent le cas des jeunes diplômés de cette école) ou adapter son comportement selon le type de situation qui se présente. Ce dernier cas dépend souvent de la présence ou de l'absence d'urgence et du risque vital pour le patient. Deux types de comportements se dessinent clairement : si le risque vital est présent, l'attention à l'asepsie et aux règles d'hygiène hospitalière diminue fortement. S'il n'y a pas d'urgence, c'est le contraire. Cette attention pour les règles d'hygiène et d'asepsie devient clairement explicite et les praticiens deviennent plus exigeants envers eux-mêmes. Ces professionnels attendent des étudiants qu'ils apprennent à juger les situations cliniques par eux-mêmes et qu'ils déterminent et justifient leurs choix d'action par rapport à ces paramètres. Cela fera d'eux « un bon professionnel ».

L'étudiant, par contre, est bousculé entre la logique d'évaluation de l'école et le besoin d'appartenance et d'intégration dans une équipe où « le genre technique » peut régner fortement. Cela devient donc une histoire de plaire. Mais à qui ? Les situations d'apprentissage observées démontrent bien un écart important entre la logique de l'école (théorie) et la logique du terrain professionnel (pratique). Il est tellement oppositionnel qu'il est difficile à tenir. Car le choix fait par cette école, un choix « unique et isolé »¹², sur la base de très bonnes intentions pédagogiques et scientifiques, devient vite une contrainte à tous les niveaux. Et l'étudiant se trouve au milieu de tout cela.

LA PLACE DES NORMES SCIENTIFIQUES : PREMIERS CONSTATS

1. Des normes internationales, européennes, nationales ou régionales existent¹³. Ces normes scientifiques sont conçues pour être des lignes de conduite et non

12. Selon mes informations, cette école est la seule parmi les autres en Suisse romande à proposer cette technique stérile. Vous pouvez bien imaginer la confusion dans l'accompagnement des étudiants de différentes écoles par des infirmières diplômées de différentes écoles et venues de différents pays. La diversité des pratiques est parfois très flagrante.

13. par ex. Le CDC (Atlanta), L'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation de Santé (ANAES en France) Laboratoire de lutte contra la maladie, Direction générale de la protection de la santé au Canada ou « The Joanna Briggs Institute for Evidence Based Nursing and Midwifery » (Adelaide, Australia).

pas des normes rigides. *Ces lignes directrices sont, par définition, des principes directeurs et des indications ou des grandes lignes de politique ou de conduite. Elles devraient faciliter l'élaboration de normes, mais respecter l'autonomie des organisations et reconnaître le pouvoir et la responsabilité de leurs corps administratifs à veiller à la qualité des soins fournis à leurs patients*¹⁴.

2. Les principes directeurs qui guident la pratique de la pose d'un cathéter veineux sont basés sur les principes généraux de l'hygiène hospitalière, comme pour tout soin invasif comprenant ou non des risques potentiels infectieux ou de contamination.

3. Ces recommandations internationales sont supposées servir de référence dans chaque pays et être utilisées pour élaborer des protocoles, des procédures, des règles internes à différents niveaux. C'est surtout au niveau des pratiques prescriptives émanant des institutions locales que l'interprétation des normes internationales ou nationales devient très variable. Ou alors elles ne restent qu'une source de référence citée lors d'élaboration des protocoles - sans autres. Elles risquent ainsi d'être vite diluées dans des procédures de standardisation des techniques de soins. C'est-à-dire qu'elles sont peu ou pas connues par les premiers concernés, à savoir les professionnels sur le terrain mais aussi à l'école.

4. Il y a une tendance à « sur-codifier » les soins techniques, souvent pour des soucis de sécurité. La codification des protocoles et la modélisation, certes nécessaire à un certain niveau, ont fait des soins trop instrumentés. Il est demandé à l'étudiant de reproduire des opérations tant gestuelles qu'organisationnelles sans beaucoup d'espace de manœuvre.

LE CHEMIN D'APPRENTISSAGE DE L'ÉTUDIANT

Le chemin de l'étudiant commence déjà bien avant l'école (représentations, expériences personnelles) et commence à prendre de plus en plus forme lors des différentes étapes de sa formation. La première confrontation avec les savoirs théoriques (début de la deuxième année) permet de corriger certains savoirs empiriques erronés ou incomplets, accumulés avec les expériences personnelles et professionnelles précédentes¹⁵. Pendant leurs stages, la rencontre avec des pratiques diverses, décrites ci-dessus, et des « genres de technique » multiples, donne des résultats variables. L'étudiant peut choisir les lieux de ses stages.

14. Repris du site de Santé Canada, « Prévention des infections liées aux dispositifs d'abord intravasculaires à demeure », mis à jour le 29 décembre 1997.

15. Souvent, l'étudiant a déjà fait des pré-stages, travaillé en tant qu'aide-infirmier par exemple dans les domaines de soin.

Selon ses aspirations professionnelles, il sera plus ou moins confronté à des gestes techniques. Certains étudiants évitent explicitement des lieux de soins très aigus et arrivent à la fin de leur formation (après 4 ans) en n'ayant jamais exercé une pose de cathéter veineux périphérique en situation clinique. D'autres recherchent justement ces lieux « dits techniques » pour s'exercer davantage. « Le style individuel » (Clot et Faïta, 2000) se développe suite à une transformation continue des genres dans l'histoire réelle des activités de chacun. L'étudiant est également « prescrit » par un *genre intérieur* (*ibid.*, p.17) qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action¹⁶. Cela fait que chaque chemin est unique, représenté sous forme d'une spirale avec des allers-retours entre école et stage, entre théorie et pratique, entre ce qu'il devrait faire, ce qu'il veut faire et ce qu'il décidera finalement de faire.

Selon mes observations, beaucoup dépend du rapport aux normes que l'étudiant avait déjà au préalable (hétéronomie versus autonomie), de la confiance en soi-même, de son assertivité pour oser exprimer son désaccord en stage ou à l'école et de sa capacité à faire des allers-retours entre théorie et pratique (de la pratique réflexive).

Au début, l'étudiant ne sait pas toujours quoi faire avec ce dilemme et est amené, parfois de force, à abandonner les gants stériles pendant le stage (« ici tu ne fais pas comme ça ; tu fais comme nous, sinon tu ne le feras pas du tout »). Par contre, pendant les enseignements cliniques et l'examen, il se sent vite obligé de retourner aux prescrits de l'école pour des raisons d'évaluation (la pression de réussite ou d'échec), ce qui peut donner parfois des effets pervers (confusion, erreurs flagrantes, oubli et non-intégration des principes directeurs). En tout cas, l'étudiant vit des expériences variables, bousculé entre la « loyauté école » ou la « loyauté équipe », avec un impact plus ou moins bénéfique. A chaque nouveau stage¹⁷, ce mouvement de spirale reprend et continue vers le développement d'une autonomie professionnelle réelle.

Certains étudiants ont tendance à rester très près du prescrit de l'école, car c'est pour eux « le plus sûr » et ils n'osent pas prendre une décision propre (peur du jugement, manque de connaissance théorique pour argumenter des choix) en s'exposant fortement aux critiques de l'équipe. D'autres étudiants arrivent mieux à questionner ouvertement le sens de certains choix d'action de leurs collègues en demandant des arguments professionnels. Ils arrivent mieux à avoir une position propre (« Moi, je fais comme cela, je suis convaincue de ...

16. « instruments opératoires, perceptifs corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs »

17. Deux fois dix semaines consécutivement, ensuite 6 mois de cours à l'école : organisation de l'alternance clairement juxtapositive.

parce que je peux l'argumenter »). Ils arrivent à « jouer » avec les différentes règles sans trop de conséquences pour leur pratique et leur existence professionnelle. Ils essaient de se référer à une norme collective pour s'en inspirer, tout en se différenciant par un style propre. Le fait de comprendre les raisons de leur choix d'action et de pouvoir l'expliquer aux collègues sur le terrain aide davantage le développement de l'autonomie de l'étudiant.

L'étudiant accepte tout à fait le fait que la dextérité se développe avec l'expérience. Cet aspect ne semble pas être un obstacle. Il sait que la pratique va lui apprendre à devenir plus rapide, plus à l'aise avec les gestes. En général, au début de son apprentissage, l'étudiant reste très centré sur lui-même. Il veut réussir son acte. Il veut maîtriser la technique et ses appréhensions. Le patient est peu considéré dans sa globalité. A ce moment, il est aussi très attentif aux remarques des collègues pour apprendre des astuces, des « petits trucs ». Ensuite, il sera plus orienté sur l'aspect relationnel, en étant plus ouvert au dialogue avec le patient. « Pouvoir (techniquement) bien poser le cathéter, tout en restant en relation continue avec le patient » est un idéal de soin souvent exprimé et aspiré pour beaucoup d'étudiants observés. C'est ce qu'ils admirent chez les « bons piqueurs » et ce qui définit pour eux, entre autres, une « bonne pose ». Avec les expériences multiples, l'étudiant sera de plus en plus ouvert au « débat de normes » qu'il observe sur sa route. Parfois, une certaine « quête de vérité » s'installe, ce qui le pousse à chercher des réponses à son étonnement et à mieux développer sa position propre. Mais cette capacité n'est pas offerte à chaque étudiant.

VERS UNE PACIFICATION DE L'ÉCART ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

Le travail de mémoire dont parle cette communication tente de démontrer que le prescrit est un élément indispensable dans la construction des savoirs.

Mais comment préparer l'étudiant à cette variabilité des situations cliniques qui se prescrit difficilement ? Que faire avec ces savoirs d'inopérance qui juxtaposent les différents savoirs théoriques ?

C'est avant tout de l'organisation en alternance avec la formation que peut émerger une opportunité d'autonomie pour l'étudiant. Comme l'a dit Renaut M.J., (1999), *l'individu est en permanence en réseau avec des contraintes qui peuvent être nommées règles, normes, lois ou déterminisme*. Selon elle, l'autonomie se construit dans toutes les situations où l'individu:

- reconnaît l'existence et la nécessité de normes ;
- les intègre par un processus de discussion-ajustement interne et externe ;
- les conteste et les fait évoluer lorsque l'appropriation est impossible ;

- objective les zones de contrainte et de non-contrainte et les utilise au mieux ;
- envisage plusieurs réponses comportementales ;
- choisit l'action qui lui paraît la plus adaptée à l'objectif poursuivi.

Cette communication propose un modèle d'alternance intégrative qui fait jouer les deux types d'intelligence, à savoir l'intelligence du prescrit et l'intelligence de l'action. L'existence de chaque intelligence est indispensable, mais doit s'imaginer dans une relation dynamique, un mouvement dialectique continu, dans lequel le rythme d'échange est contrôlé par un groupe triparti : l'étudiant, par le biais du formateur, et le terrain, par biais du praticien-formateur. Entre ces deux types d'intelligence, il doit y avoir un espace de liberté obligatoire pour que l'étudiant puisse trouver sa manière de « jouer avec les règles dans l'action singulière ». Et, là-dedans, la dimension éthique devient incontournable.

Le rôle des formateurs, mais aussi celui des soignants, est essentiel pour encourager chez l'étudiant l'initiative de la démarche de questionnement permanent des normes rencontrées et des risques dans le milieu de travail, de ses possibilités propres de discussions et d'ajustements et des ressources propres ou externes dont il peut disposer. Le nouveau rôle du praticien-formateur en Suisse romande sera essentiel dans ce processus.

La pratique réflexive, le développement du jugement clinique et la pensée critique s'avèrent, dans la littérature, des moyens excellents pour développer la compétence réelle et finalement l'autonomie de l'étudiant, favorisé par une pédagogie basée sur une alternance intégrative optimale. Comme le rappelle Daniellou (2000), *travailler c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps*. Ce « débat de normes » (Schwartz, 2000) s'impose à toute personne concernée par la formation et non seulement à l'étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

ANAES (1998), « Evaluation des pratiques professionnelles dans les établissements de santé. Evaluation de la qualité de la pose et de la surveillance des cathéters veineux courts, juin.

CLOT, Y. (200 1), « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Revue Education permanente*, n° 146, p. 35-49.

CLOT, Y., FAITA, O. (2000), Genres et styles en analyse de travail, concepts et méthodes, in *Revue travailler no4. Revue Internationale de psychopathologie du travail et de psychodynamique du travail*.

- DANIELLOU, F. (2001). « Le travail des prescriptions », Conférence inaugurale congrès du SELF.
- DAVEZIES, P. (1993). « Eléments de psychodynamique du travail », *Revue Education Permanente*, Comprendre le travail, première partie, no116.
- DEJOURS, C. (1993). « Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel », *Revue Education Permanente*, Comprendre le travail, première partie n° 116.
- JOBERT, G. (1999). " Intelligence au travail", in Carré P. et Caspar P. (dir) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod.
- JOBERT, G. (2000). "Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action", in Hubault F. (coord) *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel. de l'intervention ergonomique*, Editions Octarès.
- NDAO-SCHOLLAERT, L. (2003). « L'étudiant en formation en soins infirmiers confronté à une multiplicité de sources de normalisation. Un essai de compréhension du destin d'un savoir par rapport à la pose d'un cathéter veineux et du développement d'une position propre », FAPSE, Genève.
- RENAUT, M.J. (1999). « De la réalisation du concept d'autonomie dans la formation des étudiants en soins infirmiers », *Recherche en soins infirmiers*, no59, décembre.
- Santé Canada (2002). Direction générale de la protection de la santé, Guide de prévention des infections. Prévention des infections liées aux dispositifs d'abord intravasculaire à demeure. www.hc-sc.gc.ca/hpb/lcdc/publicat/, version du 09/09/02.
- SCHWARTZ, Y. (2000). Le paradigme ergologique, ou un métier de Philosophe, Toulouse: Octarès Editions.
- ZARIFIAN, P. (1995). *Le travail et l'événement*, éditions L'Harmattan.

Tension entre principes dynamiques et « productions fixistes » dans la recherche d'une qualité totale chez les acteurs de la formation

Grégory MUNOZ

INTRODUCTION

Les tensions inhérentes aux systèmes de normalisation

Au sein d'un centre de formation certifié, où les acteurs sont engagés dans une recherche d'améliorations continues (participation à des comités de pilotage ou à des relais qualité), la mise en place d'un dispositif dit d'observation-débriefing qui tente de dépasser les éléments issus des formalisations réalisées lors d'une « démarche processus - compétence », se heurte à des problématiques liées aux tensions inhérentes à tout système de normalisation, même informel. A savoir, celles qui se jouent entre le principe, qui se veut accompagner la dynamique dans la continuité des processus et la nécessaire fixité des « productions », estimées finales, de ces démarches, coûteuses, mais souvent considérées comme enrichissantes.

Au cours d'une première partie, nous proposons une problématisation de cette question que nous illustrons plus amplement à travers un exemple présenté lors d'une seconde partie. Enfin, après avoir montré sur quelles notions de l'ergonomie et de la didactique professionnelle a été conçu ce dispositif, nous cherchons à en comprendre les nouvelles limites observées.

PROBLÉMATISATION : COMMENT DÉPASSER LES « APPROCHES FIXISTES » DANS LA RECHERCHE D'UNE QUALITÉ TOTALE ?

Les approches qualité, en perpétuel développement au sein des organisations tant privées que publiques, se sont orientées, depuis des approches centrées sur les produits (qualité « produit ») vers des approches centrées sur les démarches (« processus », par exemple, qui identifient le processus de travail et les compétences requises et acquises pour le mener à bien), relevant des "nouvelles normes" (l'ISO 9000-2000 en est l'archétype), tout en prônant la qualité totale. Cette dernière intervient comme une recherche permanente, au sein des organismes, d'une qualité, qui ne se réduit pas uniquement aux produits proposés aux clients, mais s'étend sur l'ensemble des réalisations (conceptions, produc-

tions, etc.), tout au long du processus de production, qui démarre de la « demande client », jusqu'à sa satisfaction (actuelle et/ou future, à travers notamment la proposition de services complémentaires, tels que le service après-vente ou des systèmes de fidélisation, etc.).

Cependant, si l'on constate la recherche du développement d'un « esprit de qualité totale » chez les « collaborateurs », par de continuelles formations, on reste toujours frappé par le caractère statique du système documentaire mis en place (par exemple, une base de modules de formation attribuée à un formateur) relativement difficile, tant à constituer qu'à maintenir, et peu à même de supporter le caractère dynamique que requiert la démarche de qualité totale, qui recherche l'adhésion de l'ensemble à la mise en œuvre d'une amélioration permanente. Cependant, cette formalisation des savoir-faire des opérateurs a permis bien souvent, de mettre en valeur une partie de leur travail réel ; elle a pu contribuer à la réalisation d'un autre prescrit, qui, ressources pour les nouveaux opérateurs, a pu aussi, dans le pire des cas, devenir un carcan pour les opérateurs experts. Ce qui crée une tension entre les apports et les limites de telles approches.

Dans le secteur de la formation, et plus particulièrement de la formation professionnelle, certains organismes qui ont souhaité développer en leur sein, ce type d'approche qualité, pour plusieurs raisons parfois complémentaires (par exemple : marquer une différence par la certification ou permettre davantage d'innovations par une approche totale de la qualité, qui prône la voie de l'excellence), se retrouvent au centre de cette tension.

L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF POUR LES ACTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

A partir des apports de l'ergonomie, augmentés de ceux de la didactique professionnelle qui tente notamment, à partir de l'étude des situations de travail, une « pédagogie des situations » (Pastré, 1999), nous proposons un dispositif d'observation-débriefing (Munoz, 2001), qui tente de dépasser la description en termes de processus et de compétences requises.

Contextes et origine de la pratique

Le centre de formation étudié : un contexte varié et en évolution

La structure d'accueil de la recherche, groupement d'associations de services, répondant à un projet initial de développement local, est essentiellement un établissement de formation spécialisée dans la métallurgie, mais qui connaît cependant trois facteurs de diversité. Le premier facteur concerne le public très hétérogène : les « apprenants » sont de niveaux, d'âges et de milieux différents. Le second facteur est relatif à la variabilité des formations dispensées, allant de la réponse à des appels d'offre de l'état ou de l'Europe, aux contrats au cas par cas,

avec les entreprises, jusqu'à des « produits standards » correspondant à environ 35 formations, du BEP à l'ingénieur en passant par des contrats de qualifications, BTS, Bacs et licences professionnelles. En outre, les domaines d'interventions sont aussi relativement variés, depuis la métallurgie (productique, pilotage de systèmes automatisés, maintenance, soudure, etc.) vers des domaines industriels plus transverses (qualité, management, communication, NTIC, sécurité et environnement, etc.), entraînant une importante diversité des 40 formateurs permanents et autant de vacataires, mobilisés dans la formation et le conseil.

Les formateurs qui interviennent selon leur expertise n'occupent rarement qu'une seule fonction. Dans l'ensemble, les fonctions des formateurs évoluent vers des missions de pilote de projets dont la fonction principale de « responsable de projet de formation » recouvre tout un ensemble de tâches : conception ou adaptation de référentiels, élaboration de contenus et de supports de formation, préparation de mises en scènes pédagogiques, participation au recrutement des candidats, relations avec les entreprises, planification et organisation de sessions de formation (avec suivi et évaluation des apprenants et animation de réunions), responsabilité de modules de formation (capitalisation, veille, remise à jour). Certains exercent aussi les fonctions de responsabilité, d'un groupe de formateurs, d'un projet de formation continue ou de conseil en entreprise.

Les spécificités de l'organisation : métaphore industrielle et contexte ISO

Le centre de formation est organisé comme une entreprise, autour du « processus de production de formations » et des services d'appui, notamment qualité, méthodes et développement. Reprenant la métaphore du process industriel pour conceptualiser la manière dont pourrait s'agencer un système de production de compétences, cette organisation confère au centre de formation, des propriétés intéressantes pour le système qualité : réactivité, variété de « produits », possibilité d'individualiser les réponses, facilité d'échanges avec ses « clients », dont la structure partage le même vocabulaire -essentiellement industriel-, mobilisation des acteurs internes pour la satisfaction du client. Mais cela peut esquiver certaines particularités de la formation liées à ses aspects humains, notamment l'implication des acteurs dans le processus de formation (Bruno et Munoz, 1999).

Une demande initiale d'inscrire une démarche d'amélioration située au cœur du métier de la formation a émané de la direction, à l'instar des « audits » réalisés dans le cadre des démarches qualité, mais dont il a fallu démontrer la spécificité. En effet, si dans le cadre d'audits qualité classiques, la référence est relativement définie par le système qualité lui-même (même s'il est en fait, construit à partir des chapitres de la norme par les qualitiens) ; dans le cas présent, d'une part, la centration se réalise sur l'activité propre du sujet et, d'autre part, la pédagogie ne présente pas de référence indiscutable en soi, étant donné qu'elle est le produit d'une adaptation à une variété de situations d'enseignement au caractère éminemment dynamique (Rogalski, 2003).

Le dispositif d'observation-débriefing

Fonctionnement général du dispositif

Nous avons conçu avec une partie des acteurs, le dispositif d'observation-débriefing comme une visite, plutôt qu'un "audit" (terminologie qualité), qui consiste en l'observation de formateurs au cours d'activités, par d'autres formateurs. Notons que les acteurs des visites pédagogiques n'enseignent pas toujours le même domaine de compétences. Cette observation guidée par une grille collectivement constituée est suivie d'une discussion autour des pratiques.

Cette session d'observation et de débriefing, se déroule selon deux temps : 1- un temps de visite et d'observation en situation de formation par le visité durant 2 à 4 heures, à un moment négociée entre acteurs ; 2- un temps de comparaison, de restitution et de discussion des éléments observés, durant un rendez-vous prévu pour une durée d'une à deux heures) en entretien, entre visiteur(s) et visité(s). Concernant la progression type des entretiens, précisons que la méthode n'est pas arrêtée, ni stricte, mais comprend le plus souvent deux volets : l'un reprenant les éléments de la grille présentée par le visiteur au formateur visité, l'autre, plus général, sous forme de discussion ouverte, tendant à éclaircir et développer les points abordés. L'entretien remplit deux fonctions identifiées : 1- questionner les pratiques, 2- mettre en relief les éléments transposables à d'autres formations (astuces de formateurs, méthodes spécifiques, etc.). Son recours permet, au-delà de l'observation, d'accéder à ce que Clot (1999, 204) appelle les « contraintes non visibles du métier » et, notamment, ce qui relève des représentations pour l'action, telles que les conceptualisations (Vergnaud, 1996) ou les concepts pragmatiques (Pastré et Samurçay, 1995).

Or, un troisième temps réalisé par le chercheur peut être dégagé, celui de la formalisation, et de l'analyse progressive, synthétisant les apports d'environ 60 visites effectuées sur deux ans.

Présentation de la grille d'observation

La grille d'observation se découpe en deux sections distinctes. L'une, relevant plutôt de la "forme", comprend trois parties : 1 - "présentation", qui considère les éléments de l'environnement matériel (instruments, organisation spatiale, supports) ; 2 - "convivialité", relevant de l'animation (comportements, discipline, questions, réponses, participation) ; 3 - "résultat attendu", ce qui résulte de la séance animée, essentiellement l'attention des apprenants.

L'autre section, qui considère plutôt le "fond", comporte aussi trois parties : 1- "conception", qui examine le rapport entre cours conçu et cours réalisé, les objectifs de la séance et les documents de référence (référentiels, manuels, etc.) ; 2- "adaptation et argumentation", qui relève de la mise en scène des contenus (synthèse, reformulation, argumentations, exemples, mises en situation, éléments de transposition didactique) ; 3- "méthodologie", qui prend en compte

la méthode d'animation (progression, cohérence d'ensemble, transdisciplinarité). Notons que le choix de se faire auditer sur le fond, en plus de la forme, relève du formateur visité.

Il était proposé que le visiteur soit présenté comme un formateur désirant s'approprier une partie du contenu de la séance ; mais dans les faits, ils ont souvent été présentés comme des "auditeurs" relevant du dispositif "qualité", en vue d'une recherche d'amélioration.

APPORTS, LIMITES ET QUESTIONS AUX PROCESSUS DE NORMALISATION FORMELS ET INFORMELS

Les apports du dispositif au regard de la didactique professionnelle

Comme le notent Campinos-Dubernet et Marquette (1998), à l'égard des démarches qualité, le dispositif comporte des avantages, tels que conserver une mémoire (« une sorte de sédimentation de l'expérience détenue ») ou mieux comprendre les processus de production (« les procédures écrites sont aussi perçues par les jeunes opérateurs, comme par les plus expérimentés, comme une ressource de formation »).

Précisons que la finalité affichée du dispositif était d'améliorer les pratiques pédagogiques et de développer une culture commune, en vue de renforcer les équipes. D'un point de vue opérationnel, cela permet : 1 - de favoriser l'intégration des nouveaux formateurs par la formation à partir de situations, 2 - de développer les échanges et les transferts de méthodes et 3 - de capitaliser les pratiques, notamment à travers la réalisation d'un cahier de pratiques, sous forme de bilans annuels du dispositif, par le chercheur.

D'un point de vue théorique, les apports de l'ergonomie, notamment la distinction entre travail prescrit et travail réel, et la nécessité de construire les dispositifs avec les opérateurs eux-mêmes afin justement de mieux prendre en compte l'activité réelle (forcément située et finalisée), ont contribué à inspirer des points d'amélioration à la mise en place du dispositif. Ce dernier relève d'une démarche ergonomique puisqu'il comporte : 1 - un début d'analyse de l'activité (Six-Touchard et Rabardel, 1995) où les acteurs sont confrontés au travail réel et à sa complexité 2 - ainsi qu'une séance de débriefing, dont les apports sont reconnus en didactique professionnelle, située à l'interface entre psychologie du développement et didactique, notamment en termes d'« apprentissage après » (Pastré, 1997), en impliquant les deux bases du développement, activité et médiation sociale (Mayen, 1998), et en s'ouvrant au collectif.

Sur ce dernier point, Clot (2000) nous éclaire sur le travail du collectif, à travers la notion de « genre » qui introduit un troisième terme entre le prescrit et le réel. « Le genre comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui

règle l'activité personnelle de façon tacite ». Il concerne les « manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné », et forme un « répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter - dans tous les sens du terme - les inattendus du réel » (op cité, p. 276). « C'est à travers lui (le genre) que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action » (op cité, p. 277).

N'assiste-t-on pas actuellement, à ce que l'on pourrait qualifier comme une tentative d'institutionnalisation du « genre », à travers les démarches qualité qui permettent de « faire le point sur le capital de savoirs dont dispose l'entreprise » (Campinos-Dubernet et Marquette, 1998, p. 3), le management des savoirs (notamment Blasing P. Jurgen, 2000, Leduc, 1999) ou encore, la notion d'« organisation apprenante » (notamment Mallet, 1996) ?

D'un point de vue méthodologique, si le dispositif paraît, pour une part, semblable aux « analyses de pratiques » réalisées au sein des IUFM, notamment par l'absence affichée de système de jugement (par exemple, à travers l'affirmation qu'il n'y a pas de « bonne pédagogie » absolue), il tente en plus : 1 - de trouver un point d'ancrage avec l'activité réelle en partant d'une observation commune entre acteurs visiteur(s) et visité(s), et 2 - il ne se réalise pas directement, au sein d'un collectif (toujours plus difficile à maîtriser et à prendre en compte dans son ensemble), mais entre deux ou trois acteurs, assistés, dans un premier temps, du chercheur.

En ce qui concerne les apports du dispositif, en quoi ce dernier relève-t-il des éléments qu'apporte le débriefing développé en didactique professionnelle ?

Pour Pastré (1997, p. 91), « la construction et l'évolution des compétences procèdent d'un double mouvement : 1 - d'automatisation des conduites, des réalisations, comme dit Reuchlin (1973) ; c'est ce qui les rend facilement disponibles, mais aussi de moins en moins flexibles ; 2 - de ré-élaboration de la conduite à un niveau supérieur ce qui est le résultat d'une prise de conscience (Piaget, 1974). Cela signifie que l'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice, mais aussi par « l'analyse et la reconstruction du savoir-faire à un autre niveau cognitif ». Pastré (1999) développe d'ailleurs l'apport du débriefing qu'il considère complémentaire à l'apprentissage par l'exercice de l'activité. « Refaire, reproduire, imiter sont certes des moyens d'apprentissage, mais le plus puissant semble bien être celui qui consiste à reconstruire » (Pastré, 1999b, p. 31). C'est pourquoi, à l'instar des débriefings réalisés dans le cadre de formations sur simulateurs (Pastré, 1999), le dispositif d'observation - débriefing comporte certaines caractéristiques intéressantes. Une de ces caractéristiques est de permettre une prise de recul par rapport au travail. Une seconde caractéristique, relative à l'analyse des éléments transposables à d'autres pratiques de formation, renvoie à l'identification d'invariants ou justement d'éléments originaux, au sein des situations plus ou moins variées. Cependant, le dispositif ne reproduit pas certaines autres caractéristiques

des séances de débriefing de Pastré étant donné qu'il ne peut pas s'appuyer sur des traces enregistrées de l'activité en situation, manipulables (sur le simulateur), par exemple : le gel momentané du décours temporel de l'activité ou son accélération, le fait de pouvoir réaliser des retours.

Limites du dispositif et questions au processus de normalisation

Les principales limites du dispositif sont les suivantes : 1 - les affres de l'évaluation sommative peuvent surgir, 2 - les apports sont plutôt immédiats et individuels, 3 - la non remise en cause du dispositif (notamment de la grille d'observation) l'inscrit dans une certaine fixité. D'ailleurs, le fait que le dispositif n'ait été que très peu poursuivi après le départ du chercheur va dans ce sens, et montre le non investissement d'un tel espace d'expression par le collectif, et ce, même en simplifiant le dispositif (par exemple, réduire la part formalisée des éléments de débriefing) ou en proposant de l'étendre à d'autres activités que celles d'animation et d'évaluation de formation, et même à d'autres acteurs.

Face à ce constat, nous restons confrontés à un ensemble de problèmes qui posent trois ordres de questions. 1 - Face à des demandes véhémentes de la part des managers de mettre en place, à partir de ce dispositif, des évaluations de type « sommatives » et individualisées des acteurs de la formation (ce qui donne, en partie, raison aux craintes exprimées), comment permettre l'existence de tels lieux d'expression du « genre », en restant dans un principe d'évaluation formative ? En d'autres termes, l'évaluation formative est-elle possible, sans formes d'évaluations sommatives ? 2 - Peut-on proposer une construction de références communes, continue ? Notamment, comment ne pas recréer du prescrit, qui peut s'avérer plus contraignant, parce que plus proche de l'activité, pour les acteurs ? 3 - Le travail du genre peut-il être « institué » ? Ce travail à caractère informel du collectif paraît difficile à saisir. Comment développer et continuer à faire vivre le dispositif sans le recours du chercheur, à travers une appropriation par le collectif ?

CONCLUSION

Il serait intéressant de voir comment et en quoi la tentative de réalisation d'un dispositif basé, en partie, sur les concepts de l'ergonomie et de la didactique professionnelle, pour dépasser les descriptions trop générales, mises en œuvre dans le cadre des nouvelles normes, apparaît échouer.

Nous avons dégagé quelques pistes de réponses, notamment le caractère d'impossibilité d'instituer un mouvement informel, collectif et continu qui ne se « sclérose » pas en réalisations fixées, non remises en cause. Une autre question est : comment parvenir à dépasser cette impossibilité ? Un élément de réponse serait de pousser l'étude des processus de « normalisation informel », tel que cela se produit avec la notion de « genre ».

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNO, S. & MUNOZ, G. (1999). « La métaphore du circuit de production appliquée aux systèmes de formation : analyse des avantages et des limites » in Leduc (dir.) (1999) *Les outils de l'immatériel : partager et mobiliser connaissances et compétences*, MENRT, recueil des contributions de la rencontre du 1^{er} avril 1999, pp 80-86.
- CAMPINOS-DUBERNET & MARQUETTE (1998). "Les normes d'assurance qualité : Prescription accrue ou opération de dévoilement des savoirs de l'entreprise", *Bref, Cereq*, n° 140, mars.
- CLOT, Y. (1999). "Style et développement de la compétence », in Club CRIN, collectif (1999) *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, les cahiers des clubs CRIN, pp 203-212.
- CLOT, Y. (2000). "La fonction psychologique du collectif", Benchekroun T. H. & Weill-Fassina, coordinateurs, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Octarès Edition, pp 273-286.
- MALLET, J. et al. (1996). *L'organisation apprenante : l'action productrice de sens*, tomes 1 et 2, Université de Provence, département Sciences de l'Education.
- MAYEN, P. (1998). « Dynamique du développement et processus d'élaboration pragmatique », document préparatoire dans le cadre de l'introduction au colloque *Les compétences complexes dans l'éducation et le travail*, Suresnes, CNEIFEI, du 1 au 4 juillet.
- MUNOZ, G. (2001). « Prospectives et perspectives en matière d'évaluation formative des formateurs : une approche de la didactique professionnelle ». *Contributions au colloque Les interactions entre formation et évaluation*, Aix-en-Provence, ADMEE, Janvier 2001.
- PASTRÉ, P. (1997). « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie Française*, n° 42, pp 89-100.
- PASTRÉ, P. (1999). « Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences », in Club CRIN, collectif (1999) *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, les cahiers des clubs CRIN, pp 141-164.
- PASTRÉ, P. (1999b). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, pp 13-35.
- PASTRÉ, P. & SAMURÇAY, R. (1995). « La conceptualisation des conditions de travail dans la formation des compétences », *Education Permanente*, n° 123, pp 13-31.
- ROGALSKI, J. (2003). « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert » in *Recherches en Didactiques des mathématiques*, Vol. 23, n° 3, pp. 343-388.
- VERGNAUD, G. (1996b). « Au fond de l'action, la conceptualisation », Barbier J.M. (Direction) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F.

« Elaboration d'un système qualité pour une formation professionnelle : l'activité de conception comme analyseur pour interroger une forme de prescription »

Nicolas PERRIN¹

Haute école pédagogique, Lausanne

Cette communication a pour but de mettre en évidence la nature des références à l'activité convoquées lors de la conception d'une norme, en l'occurrence un système qualité, au sein d'un groupe participatif.

CONTEXTE

Cette communication s'appuie sur les informations recueillies au fil d'une démarche en cours de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD). Cette institution est chargée de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants primaires, secondaires et des enseignants spécialisés. Elle compte ainsi des étudiants très divers : porteurs d'un titre universitaire qui se destinent à l'enseignement secondaire ou d'une maturité gymnasiale qui visent l'enseignement primaire, enseignants déjà en activités qui visent un nouveau titre ou un simple perfectionnement.

Cette Haute école – réputée de niveau tertiaire - a remplacé dès 2001 une dizaine d'institutions chargées jusqu'alors de la formation des enseignants, de travaux de recherche ou de ressources pédagogiques. Cette transition n'est pas allée sans heurts :

- un nouveau dispositif de formation a dû être mis en œuvre très rapidement, sans interruption des prestations, tant au niveau de la formation initiale que continue ;
- le processus d'engagement ou de réengagement des quelques deux cents collaborateurs pédagogiques et administratifs s'est avéré très coûteux, tant pour les collaborateurs expérimentés que pour l'équipe de direction ;

1. Formateur d'adultes, DESS en « analyse du travail et construction des compétences », chercheur à la HEP-VD.

- a diversité des habitudes et des standards de travail de collaborateurs issus de dix institutions précédentes ou nouveaux génère un certain nombre de difficultés ;
- le cahier des charges de chaque formateur comprend désormais au moins trois pôles (généralement un seul auparavant) : formation initiale de futurs enseignants, formation continue de professionnels expérimentés et intégration d'activités de recherche.

Il s'agit donc encore d'une institution en cours de structuration. De nombreux indices montrent ainsi que la cohérence d'ensemble de la formation n'est pas assurée de manière optimale. Dans ce contexte, la nécessité se fait sentir de mettre en place un dispositif permettant de mieux identifier et résoudre les problèmes, d'optimiser la qualité de la formation et d'améliorer l'efficacité organisationnelle.

Parallèlement, le positionnement de la HEP au niveau des écoles tertiaires non universitaires implique de répondre à des exigences d'accréditation. En l'occurrence, c'est la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) qui est responsable de ce processus, qui comprend notamment la mise sur pied d'un système qualité au sein de chaque Haute école. Cette obligation est d'ailleurs déjà mentionnée dans les textes légaux fondateurs de la HEP-VD.

Fort de ces divers éléments, le directeur de la HEP-VD a mandaté un groupe de travail afin de proposer un système qualité de la formation. Ce groupe est composé de sept personnes représentatives des différents acteurs de l'institution (directeur adjoint, doyen, responsable de domaine, formateur, chercheur, praticien-formateur, étudiant), à l'exception des métiers techniques et administratifs.

PROBLÉMATIQUE

L'évocation côte à côte, dans l'exposé du contexte, de dysfonctionnements et d'une exigence politique visant à concevoir et mettre en œuvre un système qualité pourrait faire penser que celui-ci pourrait serait une manière adéquate et logique de résoudre celui-là. Nous souhaitons justement interroger cette « évidence ». En effet, mettre en place un système qualité consiste à proposer une « solution » au niveau de la structure, sans faire référence explicitement à l'activité ou plus généralement au fonctionnement institutionnel. La normalisation porte en effet sur le système de gestion et se trouve donc très éloignée du terrain.

Pour interroger la nature de la norme produite et son rapport à l'activité, nous avons choisi d'étudier le processus de conception assumé par le groupe de travail. Pour appréhender la nature de la prescription réalisée, il nous paraît pertinent de mieux comprendre et d'utiliser comme révélateur le dilemme propre à l'ergonomie de conception : d'une part, elle affirme l'irréductible écart entre la tâche et l'activité et, d'autre part, elle montre la nécessité de concevoir une tâche en tenant compte de l'activité. L'ergonomie de conception essaye alors de reconstituer une

continuité entre l'activité analysée et la tâche à concevoir, de spécifier les solutions adoptées par approximations successives (de Montmollin, 1995).

Ceci nous amène à interroger la nature des références faites à l'activité dans le cadre de la conception assumée par le groupe de travail et de la comprendre elle-même comme une activité avec ses propres compromis.

De fait, cette étude doit aussi être comprise comme une recherche-action en ce sens qu'elle vise une amélioration du processus de conception par l'explicitation des points de vue réciproques et par une référence explicite à l'activité. En d'autres termes, cette étude a eu pour ambition d'introduire le point de vue de l'ergonomie au sein d'un groupe produisant une norme. Cette démarche a été tentée, notamment en provoquant l'utilisation d'objets intermédiaires (Jeantet, Tiger, Vick, & Tichkiewitch, 1996), afin de renforcer le point de vue de l'activité.

Cette interrogation de la création conjointe d'une norme par un groupe représentatif réunissant des professionnels - tous niveaux hiérarchiques et fonctions représentés - et des usagers/clients est d'autant plus intéressante qu'il s'agit d'une activité de formation, c'est-à-dire d'une relation de services, qui elle-même peut être considérée comme un révélateur de la prescription (Hubault & Bourgeois, 2002).

DÉMARCHE D'ANALYSE : METTRE EN ÉVIDENCE LES RÉFÉRENCES À L'ACTIVITÉ DANS LA CONCEPTION D'UNE NORME A L'AIDE DE RÉVÉLATEURS

Les objets intermédiaires

Durant une phase de conception, des logiques hétérogènes et des références diverses à l'activité sont négociées. De plus, face à un objectif fluctuant, défini en cours de route, le processus peut s'appuyer sur des médias faisant office d'interprètes : les objets intermédiaires de la conception qui sont à la fois des produits de l'action de conception et des supports de celle-ci (Jeantet et al., 1996).

L'identification et l'utilisation de tels objets, mettent en lumière une confrontation des représentations, tant au niveau des références à l'activité - différente pour chaque acteur en fonction de sa position et de son regard sur le système - que de la nature de la prescription à mettre sur pied. Ceci nous permet d'interroger la spécificité prescriptive d'une normalisation qui vise la maîtrise d'un système et non simplement d'une activité ou d'une fonction.

L'apprentissage croisé

Adopter le point de vue de l'activité dans un processus de conception amène à considérer la situation du groupe de travail comme une situation de co-conception. A partir des expériences et compétences diverses représentées chez les cadres, les formateurs et l'étudiant au sein du groupe de travail, il est légitime

d'appréhender la conception d'une norme comme une action collective et comme un apprentissage croisé (Hatchuel, 1996).

Il s'agit donc de comprendre quels sont les types de savoirs qui circulent durant le processus et quels sont les apprentissages effectués chez les différents acteurs en regard de la nature de leur contribution à la construction de la norme. En d'autres termes, nous identifions des formes de savoirs mobilisés selon des degrés de prescription proposés. Cela nécessite de situer le niveau de confinement de l'activité.

Cette approche de la conception questionne fortement la nature de sa planification, puisqu'une telle activité collaborative a la spécificité de ne pas pouvoir être définie au préalable. C'est pourquoi, l'évolution du cadre de dépendance, ainsi que la tentative d'introduire au sein du collectif de conception une appréciation des marges de manœuvre questionnent elles-aussi la référence à l'activité dans l'élaboration d'une norme.

Les reconceptions de la tâche de prescription

La présente étude met en regard la « norme » et le concept plus général de « prescription ». Nous avons posé l'hypothèse qu'une norme est une préfiguration centrée sur le système de gestion, et qu'elle est sans lien explicite avec une prescription, c'est-à-dire une définition des gestes effectifs des différents acteurs. La « norme » - préfiguration - porte alors en grande partie sur une définition très abstraite du travail et non sur l'activité elle-même.

En définissant la conception comme une activité avec son compromis, nous tentons de révéler les tensions existant chez les acteurs présents entre leurs propres références à l'activité et la norme en cours d'élaboration et. Cela permet d'aborder l'activité au niveau de sa signification, pour mieux comprendre comment se joue la reconception de la tâche (Clot, 1996) par les membres du groupe de travail. Il s'agira donc de considérer le travail de conception comme un travail « authentique » (de Terssac & Friedberg, 1996).

Dans ce contexte, l'étude de la conception tente de mieux comprendre la prise en charge de deux ruptures potentielles: celle existant entre l'activité de chaque membre du groupe et la tâche produite au travers de la conception d'une norme, et celle qui sépare cette dernière de son implémentation. En effet, dans les travaux habituels de conception, on étudie l'ensemble du processus allant de la définition d'un cahier des charges à l'implémentation effective du projet. Cela nous pousse à clarifier la nature des régulations effectuées entre ces différentes entités.

Le rapport prescription/autonomie dans la conception d'une norme pour gérer une relation de service

Comme le montrent Hubault et Bourgeois (2002), si toute tâche a pour limite d'être conçue pour une situation moyenne/optimale, la relation de service est d'autant plus difficile à prévoir que le client peut contourner ou se réappropriier

ce qui est défini par l'organisation. Face à cette difficulté, l'agent doit s'impliquer pour comprendre la demande de l'autre et gérer le conflit potentiel entre la standardisation de l'offre et les demandes toujours singulières.

L'agent doit pouvoir régler les échanges sur ce qui fait sens pour le client et pour lui-même. Or, la continuité entre valeur d'échange et valeur d'usage est mise à mal par la « financiarisation » de l'économie. Aussi, l'agent est amené à arbitrer des situations complexes. De plus, il n'existe jamais de symétrie entre l'agent et son interlocuteur, alors même qu'un service est une co-conception et une co-production.

Dans ces conditions, la prescription du travail s'avère rapidement inopérante face à l'imprédictibilité de la demande et la difficulté à estimer la charge de travail. En ce sens, la relation de services est présentée comme un cas extrême de la crise de la prescription faible (Hatchuel, 1996). Sortir de la crise ne passerait pas par un durcissement de la prescription, mais plutôt par une dynamisation des compétences.

Au niveau de l'organisation, l'enjeu est de concevoir un service immatériel comme construit social et de promouvoir des procédures d'arbitrage et des dispositifs d'évaluation qui permettent de dépasser l'instabilité de l'output (Du Tertre, 1999; Du Tertre, 2002).

Dans notre étude, pour mieux comprendre les incidences de la normalisation sur la relation de service, nous tentons d'identifier dans quelle mesure le processus de conception articule les recours à la prescription et la régulation laissées aux acteurs, ainsi que l'argumentaire lié à ces solutions.

QUELQUES RÉSULTATS

L'étude proposée est donc le résultat d'une observation participante. L'observation porte sur deux phases consécutives, à savoir une première période de trois mois environ consacrée à l'esquisse d'un concept de normalisation, et une deuxième phase visant à ébaucher une opérationnalisation du système proposé.

Cette observation participante met en évidence la nature des références effectuées à l'activité durant le processus de conception de la norme et la nature de cette dernière. Pour cela, le regard est focalisé sur la nature des interventions effectuées au sein du groupe de travail, ou en aparté, et la nature des textes produits. De plus, une attention toute particulière est portée, durant la deuxième phase, sur le rôle des objets intermédiaires dans ce processus, en fonction du moment et des acteurs qui ont contribué à leur élaboration. En effet, plusieurs textes ont été rédigés en sous-groupe. La consistance de la médiation opérée par ces objets est alors questionnée (Jeantet et al., 1996).

Ceci renvoie à une médiation plus générale effectuée au niveau de l'institution. Dans la présentation du système (norme) élaboré par le groupe, à mi-distance de la conception, les références à l'activité sont occultées dans les objets intermédiaires, mais convoquées par les participants aux séances d'information. Puis, ces références sont reprises au sein du groupe de conception. La nature de ces « allers-retours » est également questionnée.

BIBLIOGRAPHIE

CLOT, Y. (1996). L'activité, le sens et l'analyse du travail. In P. Cazamian & F. Hubault & M. Noulin (Eds.), *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

DE MONTMOLLIN, M. (Ed.) (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

DE TERSSAC, G. & FRIEDBERG, E. (Eds.) (1996). *Coopération et conception*. Toulouse : Octarès.

DU TERTRE, C. (1999). Activité immatérielle, subjectivité et productivité. *Revue Performances et Techniques. Ergonomie et productivité, question mutuelles, n° hors série*, 86-93.

DU TERTRE, C. (2002). Service, "relation de service" et "économie immatérielle". In F. Hubault (Ed.), *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* (pp. 225-235). Toulouse : Octarès.

HATCHUEL, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 101-121). Toulouse : Octarès.

HUBAULT, F. & BOURGEOIS, F. (2002). La relation de service : une convocation nouvelle pour l'ergonomie ? In F. Hubault (Ed.), *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

JEANTET, A., TIGER, H., VICK, D. & TICHKIEWITCH, S. (1996). La coordination par les objets dans les équipes intégrées de conception de produit. In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 87-100). Toulouse : Octarès.