



# L'analyse de l'activité de travail pour concevoir des situations d'apprentissage fécondes en stage de pré emploi

Marie Laberge, Ph. D., professeure  
Université de Montréal, Centre de recherche du CHU Ste-Justine

Vanessa Rémy, Ph. D., professeure  
Université du Québec à Montréal

Marie-Soleil Giguère, enseignante au Parcours de formation axée sur l'emploi  
Centre de services scolaire des Affluents

Annie Germain, conseillère pédagogique en adaptation scolaire  
Centre de services scolaire des Affluents

Janvier 2026

## Table des matières

<b>Table des matières .....</b>	<b>2</b>
<b>Le modèle d'analyse de l'activité de travail centré sur la personne en situation.....</b>	<b>4</b>
<b>Quelques méthodes pratiques pour comprendre le travail .....</b>	<b>11</b>
Les observations du travail .....	11
Les verbalisations sur le travail .....	14
<b>Pour aller plus loin... ..</b>	<b>17</b>
<b>Annexe : Guide d'analyse du travail .....</b>	<b>19</b>

Ce projet a été réalisé dans le cadre des travaux de la Chaire ADO-PrevIT



## Le modèle d'analyse de l'activité de travail centré sur la personne en situation

Quand un élève réalise un stage, il ou elle effectue différentes tâches qui lui sont proposées ou exigées. Il y a toujours une différence entre la tâche prescrite (ce qui est demandé) et l'activité réelle du ou de la stagiaire en situation (ce que la réalisation de la tâche lui demande). Les raisons qui expliquent l'écart entre la tâche et l'activité réelle sont nombreuses :

- La variabilité dans les produits manipulés
- Le moment dans la journée ou dans la semaine
- La présence ou non des collègues
- Les imprévus dans le travail
- Les exigences variables quant aux critères de quantité ou de qualité
- La formation reçue
- Les caractéristiques des élèves (une grande personne versus une petite personne ne s'y prendra pas de la même manière pour faire la même tâche)
- Ses buts
- Etc.

L'activité d'un élève en stage n'est pas figée, il s'agit d'un processus de régulation constant qui demande de mobiliser des stratégies faisant appel à des composantes physiques, mentales, sociales et émotives.

Pour aider l'élève à développer des ressources d'apprentissage fécondes en milieu de travail, l'enseignant-e ne peut pas faire l'économie de l'analyse de l'activité de travail. Pour ce faire, demander d'expliquer les tâches n'est pas suffisant. Il faut observer méticuleusement le travail, en situation réelle (et non simulée). Il faut aussi faire expliciter de manière détaillée les stratégies sous-jacentes aux actions observées. Il est facile de porter un jugement sur la qualité du travail ou sur les méthodes utilisées. Cependant, les jugements hâtifs (« *ça se voit qu'il s'y prend mal* », « *ben voyons, il devrait faire comme cela* », etc.) sous-estiment toujours la complexité des processus de régulation qui se cachent derrière les façons de s'y prendre.

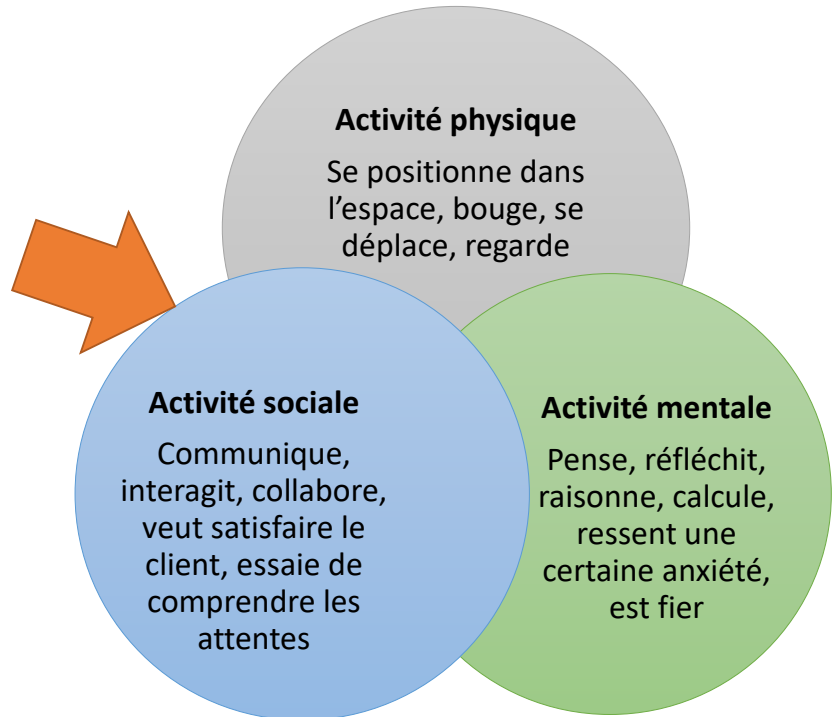
En tant qu'enseignant-e, pour éviter de commettre l'erreur fondamentale d'attribution<sup>1</sup> (Ross, 1977), l'analyse de l'activité de travail peut se faire en utilisant un modèle d'analyse du travail qui permet d'identifier tous les éléments compris dans la situation à la base du processus de régulation de l'activité (les choix d'action, les raisonnements, les décisions, etc.). C'est de cette façon qu'il sera ensuite possible de développer des ressources d'apprentissage qui seront utiles et utilisables au moment de l'action.

---

<sup>1</sup> L'erreur fondamentale d'attribution peut être définie comme la propension à systématiquement attribuer l'erreur ou les échecs d'une personne à des causes dispositionnelles (habiletés, capacités, connaissances, etc.) plutôt qu'aux véritables causes **situationnelles** (ancrées dans un contexte précis, dans un moment donné, en considérant l'ensemble de la situation au moment de la difficulté, y compris les éléments qui ne sont pas sous le contrôle du sujet apprenant).

Voici les bases du modèle d'analyse du travail centré sur la personne en situation. Ce modèle s'inspire des travaux de Vézina (2001), St-Vincent et al. (2011) et Laberge et al. (2018).

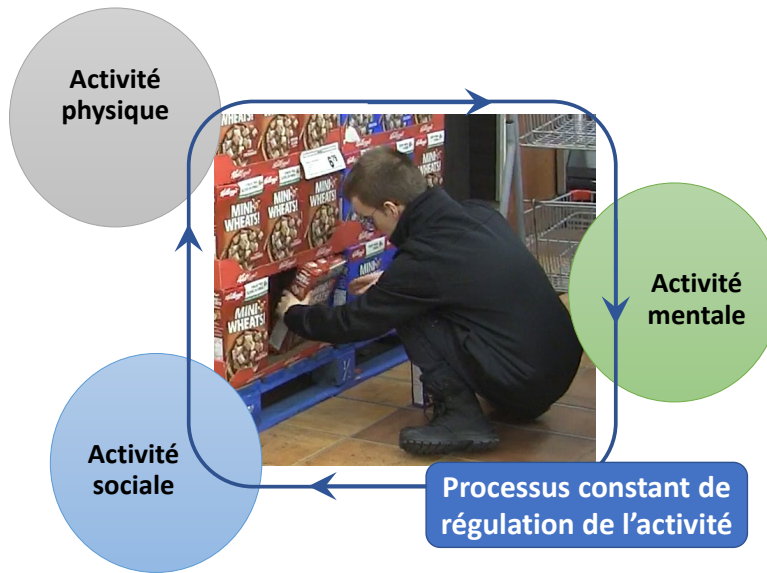
## Élève en apprentissage en milieu de travail



L'activité de travail d'un-e stagiaire comprend des dimensions physiques, cognitives, émotionnelles et sociales et se traduit notamment par :

- les stratégies du ou de la stagiaire, ses méthodes de travail et ses façons de faire;
- sa posture, ses mouvements et ses déplacements;
- ses communications avec ses collègues ou des clients;
- son vécu émotionnel;
- la manière dont il ou elle s'organise dans le temps, les décisions qu'il ou elle prend, ce qu'il ou elle regarde, ou encore les signaux auxquels il ou elle doit faire attention lors de la tâche;
- etc.

Cette activité est en constant mouvement (processus de régulation).



Un double processus de régulation s'opère, qui va dépendre des **conditions de travail** et de **soi** (personne en activité) (Falzon, 2013; Leplat, 1972, 2006)



Cette régulation **de l'activité** se manifeste par une adaptation des **stratégies** en fonction des situations



**En fonction des conditions du travail**

**Conditions :** les boîtes sont au sol, elles sont sur une palette, elles sont légères

**Stratégies :** Il se penche, il doit faire attention pour ne pas que les boîtes du haut s'écroulent

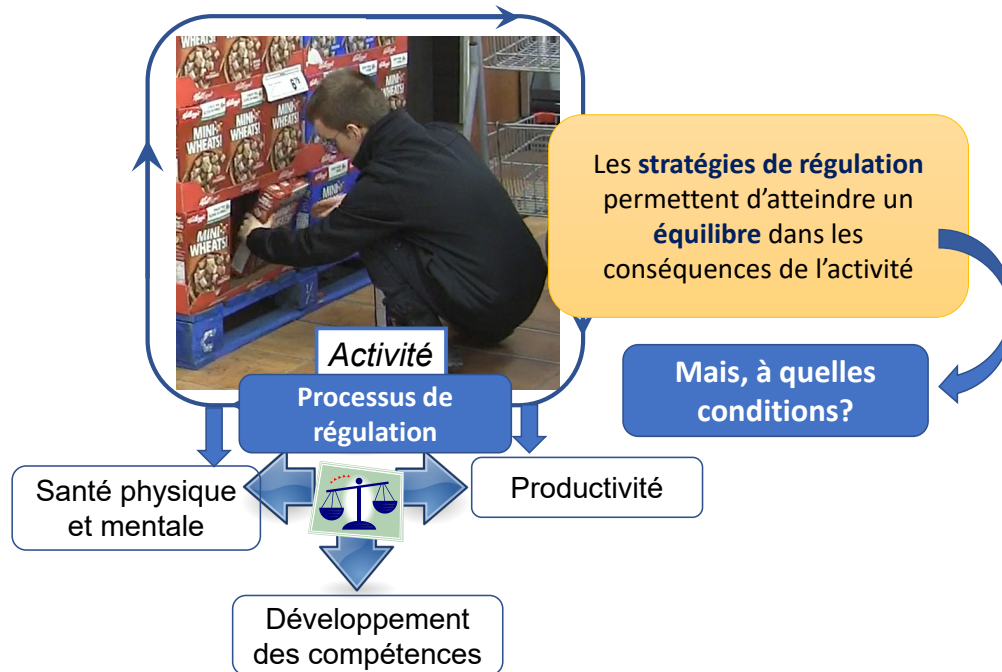
**En fonction de soi**

**Caractéristiques :** tonus musculaire faible, petite taille, douleur au dos, méticulosité

**Stratégies :** Il s'accroupit, appuie ses bras sur ses genoux pour stabiliser son dos, prend son temps

L'activité du ou de la stagiaire produit des conséquences : sur sa productivité, sur la qualité du travail, sur sa santé et sécurité au travail, sur son apprentissage.

### Que permet cette régulation?



Ces conséquences peuvent être bénéfiques : le ou la stagiaire réussit sa tâche, est fier de lui ou d'elle, accomplit les tâches rapidement, apprend de nouvelles choses, etc. Elles peuvent aussi être délétères : il ou elle abîme un produit, a du mal à finir la tâche qu'on lui a attribué dans le temps imparti, se blesse, etc.

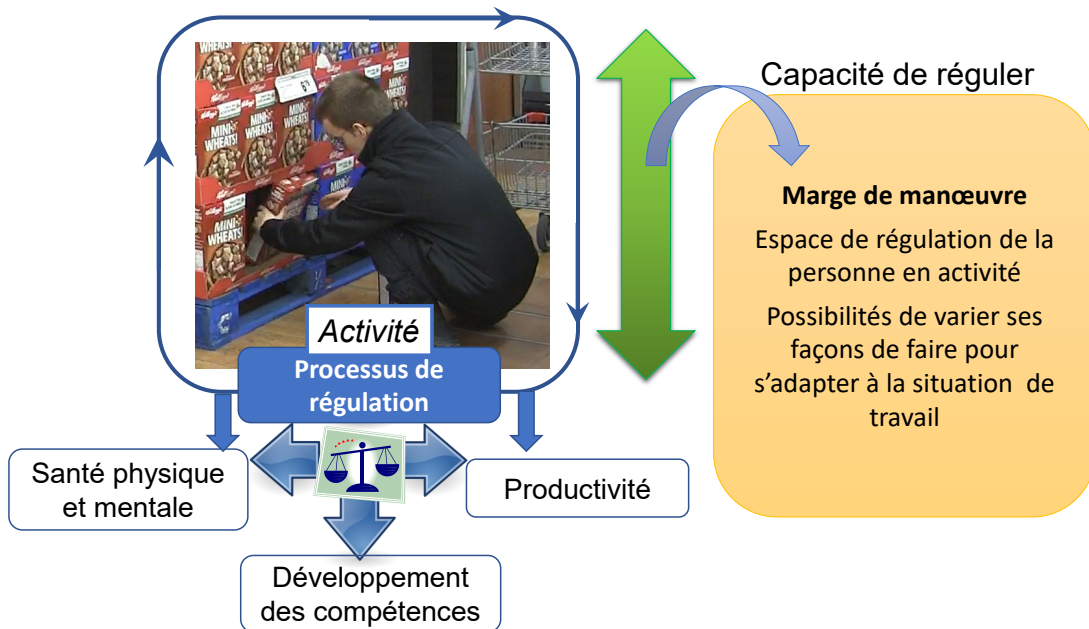
Le processus de régulation de l'activité permet à la personne de :

- 1) rechercher les meilleurs compromis pour travailler en santé et en sécurité au travail;
- 2) atteindre les cibles de performance exigées;
- 3) développer graduellement des compétences.

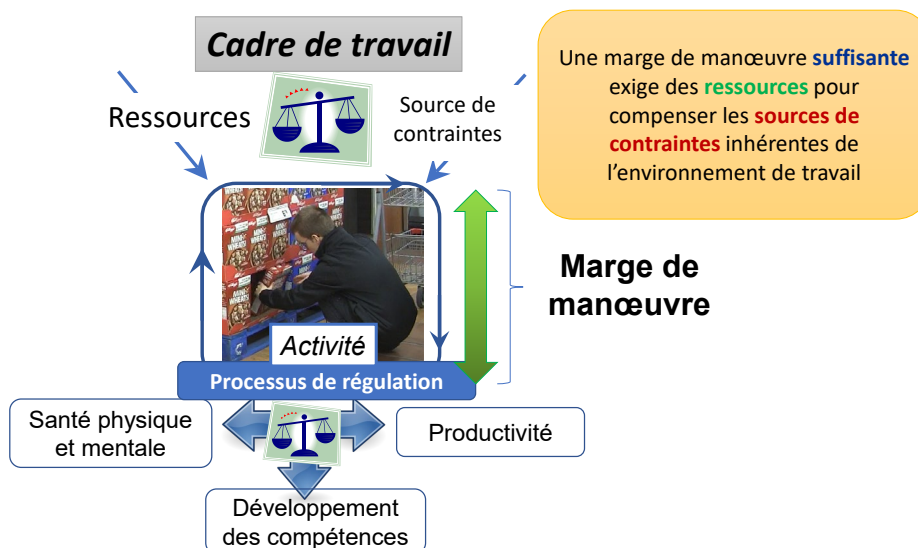
**Mais pas à n'importe quelle condition**, seulement si la personne a une marge de manœuvre pour réguler son activité.

La **marge de manœuvre** pourrait se définir comme l'espace de régulation d'une personne ou les possibilités qu'elle a de varier ses façons de faire pour s'adapter à des facteurs internes (la fluctuation de son niveau de concentration ou sa fatigue, par exemple) et externes (la fluctuation de la production, par exemple). Une personne qui n'a pas de marge de manœuvre ne peut pas s'adapter ou réguler son activité de manière adéquate. C'est dans cette circonstance qu'elle va rencontrer des difficultés (erreur, blessure, bris de matériel, comportement inapproprié) et qu'elle pourrait être en échec dans la réalisation de ses tâches.

## La marge de manœuvre



La marge de manœuvre dont dispose une personne dépend des **déterminants du travail** qui sont présents dans la situation de travail. Les déterminants du travail peuvent représenter pour la personne une **ressource** ou une **source de contraintes**. Si les sources de contraintes inhérentes au travail sont compensées par des ressources en qualité et en quantité suffisante, la balance des conditions sera positive et on dira que la personne a suffisamment de marge de manœuvre pour bien réguler son activité.



# M.É.T.I.E.R.

Qu'est-ce qui fait qu'un élève a ou non de la marge de manœuvre? Cela dépend **des déterminants du cadre de travail ainsi que des caractéristiques individuelles**. Les déterminants se composent des matières et produits manipulés, des équipements et outils mis à la disposition du ou de la stagiaire, des tâches demandées et des exigences imposées, de l'environnement physique (local, bruits, éclairage, poussière, etc.), mais aussi de l'environnement social au travail. La marge de manœuvre dépend aussi des caractéristiques de l'individu et de ses ressources internes (connaissances, capacité, fatigue, force, etc.). Pour faciliter l'identification des déterminants du travail et des caractéristiques des individus qui influencent la régulation de l'activité, l'équipe de recherche de Marie Laberge a développé le référentiel **M.É.T.I.E.R.**

**Matières et produits** : Cet élément concerne **l'ensemble des matières manipulées ou à transformer**. Par exemple : des aliments pour un cuisinier, des boîtes pour un préposé à la marchandise, mais aussi des clients dans le cas d'un service offert.

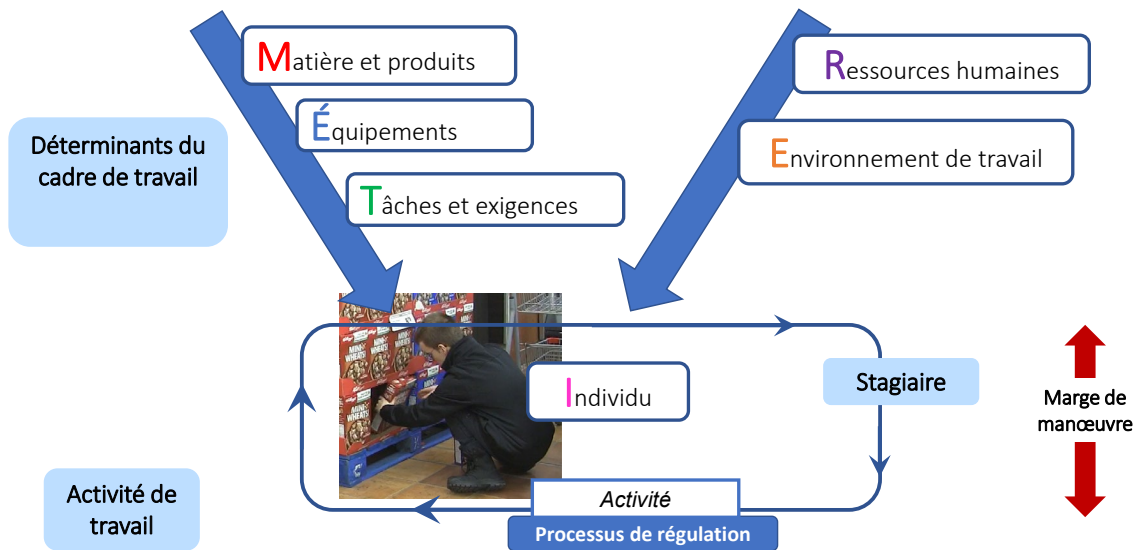
**Équipement et matériel** : Cet élément concerne **les machines, les outils, les équipements et les équipements de protection individuels**. Il faut porter une attention particulière aux dangers liés aux machines, ainsi qu'à l'entretien et à la disponibilité des équipements.

**Tâches et exigences** : Cet élément s'intéresse à la **tâche** en elle-même, ce qui correspond à ce que le ou la stagiaire doit faire, soit : 1) les compétences et tâches du plan de formation, 2) ce que l'entreprise identifie comme tâche (p. ex. laver la vaisselle). Dans cette composante, les **exigences** doivent aussi être décrites (les attentes en termes de qualité, de durée et de quantité, les critères de performance de l'entreprise et du plan de formation).

**Individu** : Dans l'analyse des déterminants, il faut prendre en compte les caractéristiques de **l'individu** réalisant le travail, autrement dit le ou la stagiaire (son expérience, son âge, son sexe, ses caractéristiques physiques, ses forces, ses talents, ses capacités, ses difficultés d'apprentissage, ses difficultés motrices, son environnement familial, etc.).

**Environnement** : Cet élément concerne **les caractéristiques physiques du poste de travail** (aménagement, disposition spatiale) ainsi que les **facteurs d'ambiance** (lumière, bruit, température, etc.) du poste de travail.

**Ressources humaines** : Cet élément s'intéresse à toutes les **personnes** qui représentent potentiellement des **ressources** pour l'élève stagiaire en milieu de travail (collègues, superviseur·euse, parfois même clients).



En considérant le cadre de référence proposé, le rôle du ou de la superviseur·euse enseignant·e serait donc de comprendre les défis d'apprentissage en situation pour différents contextes afin de déterminer quelles seront les meilleures ressources opératoires à développer pour favoriser la réussite et le passage à un contexte d'apprentissage de plus en plus authentique. Pour ce faire, **l'analyse de l'activité de travail** est une démarche intéressante permettant d'identifier les défis d'apprentissage et de développer les ressources adaptées.

## Quelques méthodes pratiques pour comprendre le travail

Pour bien comprendre l'activité de travail, il est suggéré d'observer et de questionner différentes personnes afin de connaître les sources de contraintes et les ressources au travail, puis saisir l'activité de travail qui en découle, ainsi que ses conséquences sur la santé et la production. Les techniques d'analyse de l'activité de travail ont été développées par des ergonomes, mais elles peuvent être utilisées par les personnes enseignantes pour comprendre l'activité réelle de leurs élèves stagiaires.

Il existe plusieurs moyens pour parvenir à mieux comprendre l'activité de travail réelle que l'on peut classer en deux catégories : les observations du travail et les verbalisations sur le travail. L'activité de travail comporte une part d'actions visibles : les gestes, les mouvements, la séquence des opérations, les postures, les déplacements, les communications, etc. L'activité de travail comporte, elle, une part invisible : l'activité mentale, les raisonnements, les jugements, les relations sociales, les sources de difficultés, etc. Par les observations, il est possible d'accéder aux éléments visibles de l'activité et par les verbalisations, à ses composantes moins visibles.

Les observations et les verbalisations permettent de recueillir des informations sur des éléments factuels du travail dans le but, par exemple, de porter un jugement sur le caractère adéquat ou non de la situation. Elles servent également à concevoir des situations de réflexion sur l'activité, utiles pour transformer le travail ou favoriser les apprentissages qualifiants (composante réflexive de la compétence). L'information recueillie et la prise de conscience suscitée permettent d'agir auprès de l'entreprise et de ses acteur·trice·s et auprès des élèves stagiaires. Vous êtes invité·e·s à multiplier les façons différentes d'obtenir des informations et de stimuler la réflexion.

Attardez-vous aux différentes façons de faire en fonction des personnes, des circonstances, des moments, des outils, etc., afin d'aider l'élève à bâtir son répertoire des ressources opératoires.

À noter : pour parvenir à bien comprendre le travail, vous pouvez observer et faire verbaliser aussi bien les acteur·trice·s de l'entreprise (superviseur·euse·s, parrains ou marraines, collègues, etc.) que l'élève. Les méthodes réflexives s'utilisent auprès de ces deux catégories d'acteur·trice·s.

### Les observations du travail

Les observations permettent d'obtenir des informations sur le travail plus objectives que les représentations partielles qu'en ont le ou la stagiaire ou les différent·e·s acteur·trice·s dans l'entreprise. Cette méthode requiert votre présence sur les lieux de stage. Il est donc indispensable d'aller voir ce qui se passe dans les milieux de travail de vos stagiaires. Lors des visites prévues au calendrier, il est suggéré de prendre un moment pour simplement observer votre stagiaire dans son environnement de travail, alors qu'il ou elle accomplit ses tâches régulières.

### Quoi observer?

Un observable est une variable du travail que l'on peut observer. Pour rendre compte de l'activité réelle, plusieurs catégories d'observables sont pertinentes à considérer. Les tableaux suivants en présentent quelques-unes selon les différentes composantes de l'activité :

#### Observer la composante physique de l'activité

Indicateurs de l'activité	Informent sur :
Séquence des opérations	Charge physique, techniques de travail, gestion du temps, adaptation à la variabilité (façons de faire, produits, cycles de production, etc.)
Mouvements et gestes	Apprentissage moteur, savoir-faire, charge physique (travail statique, répétitif)
Déplacements	Zones d'intérêt, postes amont et aval, flux des produits, matières premières et des personnes
Postures	Savoir-faire, protection/risque de douleur, charge de travail physique, conditions physiques (p. ex. aménagement, outils)
Manutention	Tâches, savoir-faire, gestion des flux de circulation des produits, matériaux, charge de travail physique, techniques de travail
Utilisation des outils et des équipements	Charge physique, exigences liées à la transformation des produits, apprentissage moteur, technique, savoir-faire

#### Observer la composante mentale de l'activité

Indicateurs de l'activité	Informent sur :
Signaux détectés (visuel, auditif, tactile, olfactif, gustatif, etc.) et les réponses associées	Traitement de l'information, adaptation des réponses, charge mentale, gestion des tâches multiples, gestion des imprévus, gestion des interruptions, etc.
Variations dans les façons de faire	Résolution de problèmes, compromis (conflits de buts), mécanismes d'adaptation (p. ex. servir les clients plus rapidement), régulation de l'activité
Gestion temporelle de la tâche	Organisation, sens de la priorisation, gestion de la pression temporelle, mécanismes de récupération, adaptation aux transitions, gestion des cycles production/attente
Organisation de l'espace	Planification, organisation, gestion des tâches multiples, régulation de la charge physique

## Observer la composante sociale de l'activité

Indicateurs de l'activité	Informent sur :
Contenu des communications	Compréhension des consignes, rétroaction (positive, négative), socialisation, mémorisation, résolution de problèmes
Direction des échanges	Liens fonctionnels et hiérarchiques, socialisation, prise en charge de la formation
Entraide, coopération	Intégration au collectif, difficultés à réaliser la tâche seul·e, régulation collective du travail
Interactions non verbales	Traitement de l'information, difficulté de compréhension, conditions environnementales (p. ex. bruit, distance entre les travailleur·euse·s, etc.).
Relations interpersonnelles	Socialisation, intégration au collectif

### Comment observer?

Il est préférable d'observer le travail du ou de la stagiaire tel qu'il se ferait sans votre présence que de demander de faire une tâche sur commande. Vous pouvez lui demander de faire comme si vous n'étiez pas là et d'accomplir son travail normalement. Prenez des notes au vol : le lieu où il ou elle se trouve, la position choisie, les produits qu'il ou elle place, la recette qu'il ou elle prépare, les personnes qu'il ou elle côtoie, les difficultés particulières qu'il ou elle rencontre, les équipements qu'il ou elle utilise, l'ordre des opérations, etc. Toutes ces notes pourront servir pour discuter avec le ou la superviseur·euse du milieu de travail et pour faire un retour réflexif sur la situation de stage avec l'élève.

Si l'entreprise est d'accord, filmer le travail peut s'avérer très intéressant. Cette modalité d'observation permet de revenir avec le ou la stagiaire sur les façons de faire, sur le contexte de travail et sur les éléments sous-jacents. Il peut également être intéressant de prendre des photos en milieu de stage (on peut y voir la position de l'élève lorsqu'il accomplit telle ou telle tâche, l'utilisation d'un équipement, etc.)

### Limites des observations

- Les observations sont souvent limitées dans leur durée (on va observer tel jour ou à tel moment... forcément, on ne peut pas tout voir). Les verbalisations permettent donc de compléter les observations dans la durée et dans la variabilité des situations.
- Les observations peuvent intimider le ou la stagiaire et les autres travailleur·euse·s. Avec le temps, cette limite diminue. Si vous prenez la peine de vous présenter et si les travailleur·euse·s vous voient souvent, ils ou elles seront moins intimidé·e·s. Il est important de rassurer les stagiaires et les autres personnes qui travaillent : vous n'êtes

pas là pour juger si le travail est bien fait, mais pour comprendre le travail afin d'aider l'élève à développer ses compétences.

- Les observations permettent de rendre compte de l'activité visible seulement. Les raisonnements sous-jacents, qui représentent la partie invisible de l'activité, peuvent difficilement être captés par l'observation. Les techniques de verbalisation, associées aux observations, permettent de compléter les informations sur toutes les composantes de l'activité de travail : physique, mentale et sociale.

### Les verbalisations sur le travail

En général, les stagiaires et les travailleur·euse·s sont heureux que vous vous intéressiez à ce qu'ils ou elles font. Cela donne de la valeur à leur travail. Faire parler un·e travailleur·euse de son travail n'est cependant pas toujours facile. Les travailleur·euse·s ne sont pas toujours conscient·e·s des processus sous-jacents aux actions qu'ils posent. Il est encore plus difficile de faire parler un·e stagiaire, car son expérience est plus limitée et, parfois, il ou elle peut se sentir évalué·e ou jugé·e.

Si vous voulez obtenir de l'information crédible et valide, il est important que la personne à qui vous vous adressez ne se sente pas jugée. Outre son potentiel métacognitif et réflexif, les verbalisations sont complémentaires aux observations pour analyser l'activité de travail. L'activité ne peut être réduite à ce qui est observable. Les raisonnements, le traitement d'informations et la planification des actions ne peuvent être vraiment appréhendés qu'à travers les explications des opérateur·trice·s (travailleur·euse·s expérimenté·e·s ou apprenti·e·s...). En outre, certaines conséquences du travail ne sont pas apparentes, comme la fatigue, le stress, les douleurs musculosquelettiques, etc. Le ou la travailleur·euse peut les verbaliser et les mettre en relation avec les caractéristiques de l'activité.

### Quoi verbaliser?

Il y a trois objets qui sont pertinents à analyser dans une situation de travail : l'activité déployée (physique, mentale, sociale), les conditions dans lesquelles elle est réalisée (un environnement, un espace, des personnes autour, des exigences, des demandes, des ressources, etc.) et ses conséquences (p. ex. en termes de santé ou de sécurité, de qualité, de quantité, de productivité, d'efficacité).

### Comment faire verbaliser sur le travail?

Les verbalisations s'utilisent aussi bien pendant l'action qu'après l'action. Les verbalisations en cours d'action consistent à faire parler le ou la travailleur·euse pendant qu'il ou elle effectue son travail. Il peut s'agir de l'élève ou de tout autre travailleur·euse qui l'accompagne. Ainsi, soit vous demandez au travailleur ou à la travailleuse de vous expliquer ce qu'il ou elle fait au fur et à mesure, soit vous lui posez des questions sur ce qu'il ou elle est en train de faire (p. ex. « *J'ai remarqué que tu t'y prenais différemment quand tu places ces deux types de produits, peux-tu m'expliquer?* »). Les verbalisations a posteriori sont celles qui s'utilisent lorsque le travail est terminé, en classe par exemple.

Il y a deux étapes fondamentales pour faire verbaliser une personne à propos de son travail :

<p><b>Mise en situation</b></p>	<p>Pour les verbalisations en cours d'action, la situation représente l'activité de travail en cours. Pour les verbalisations a posteriori, avant de poser des questions sur le travail, il est important de mettre en scène une situation typique. Il s'agit de proposer une situation reflet. Plus la situation se rapprochera de la réalité vécue par le ou la stagiaire, plus il sera facile d'obtenir des réponses valides et riches. Pour créer une mise en situation féconde, il est important d'être précis. Il faut fournir des repères concrets, soit chronologiques (à tel moment, pendant cela, etc.), d'espace (poste de travail, lieu physique, proximité de telle ou telle aire d'activité), d'objets (équipements, machines, outils, etc.) ou de socialisation (échanges d'information, relations que les autres établissent entre eux et avec le ou la jeune, etc.).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Repères chronologiques : <i>Peux-tu me raconter ta journée de lundi? Qu'est-ce que tu as fait en arrivant? Et ensuite?</i> (Fournir des repères concrets et proches du jour de l'observation pour aider le ou la travailleur-euse à se souvenir des détails)</li> <li>Repères d'espace : Se servir d'un plan d'usine ou du magasin; demander d'expliquer les étapes ou le déroulement du travail en pointant sur le plan les différents lieux.</li> <li>Repères d'objet : Se servir de photos d'équipement où on voit les boutons, les manettes, les différentes commandes et faire parler du fonctionnement.</li> </ol> <p>La mise en situation est plus riche lorsqu'elle est appuyée par du matériel concret : vos notes d'observation, un plan de l'entreprise (montrer les lieux; les déplacements; l'emplacement des ressources, des collègues, etc.), des séquences vidéo, des photos, un outil tangible, etc.</p>
<p><b>Questionnement</b></p>	<p>Le questionnement doit être réalisé avec beaucoup de précautions. Le risque est de poser des questions qui appellent des réponses préétablies. Un autre risque est de poser des questions qui produisent des réponses générales n'apportant pas d'information pertinente. Le questionnement sert d'abord à reconstituer la situation, mais ensuite à connaître la variabilité de l'activité (<i>Est-ce que ça se passe toujours comme ça? Est-ce que tu t'y prends toujours de cette manière? Est-ce que tu réussis toujours à la faire? Qu'est-ce qu'il se passe quand tu ne réussis pas?</i>).</p> <p>Exemples de bonnes questions : qu'est-ce que tu fais en ce moment ? Comment le fais-tu ? Qu'est-ce qui t'amène à ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ? ... L'important c'est de s'appuyer sur des faits significatifs et spécifiques à la situation. Les explications viennent en général naturellement lorsqu'on demande des descriptions fines des actions.</p>

### *Quelques stratégies pour utiliser les verbalisations*

- Établir la relation de confiance, être clair sur les intentions.
- Maintenir un cadre ouvert d'échange.
- Se servir des réponses pour affiner le questionnement; demander de préciser, lui rappeler ses réponses antérieures et les confronter, etc.
- Éviter les formulations qui commencent par « pourquoi ». Ça peut être perçu comme suspicieux et inciter l'opérateur·trice à se justifier, et aussi parce que le pourquoi mène à une confusion quant aux causes ou aux objectifs de l'activité (le pourquoi peut autant vouloir dire « *Quelles sont les raisons qui t'ont poussé·e à faire cela? Où as-tu fait cela et à quelle fin?* »).
- Ne pas demander une opinion (*Est-ce que tu penses que...?* ou bien *Trouves-tu que tu as bien réagi?*), mais demander plutôt de reconstituer des événements ou un raisonnement menant à un résultat tangible. On invite donc à commenter des faits qui sont tirés, par exemple, de situations observées ou rapportées.
- Ne jamais porter un jugement, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.
- Proposer des scénarios d'activité (mettre en scène l'action) pour créer les mises en situation.
- Utiliser des situations concrètes qui sont liées à l'activité réelle de travail propre à chaque jeune.
- Ne jamais forcer la verbalisation. Les personnes interrogées sont parfois réticentes à répondre (p. ex. lorsque les façons de faire sont risquées ou non-conformes aux prescriptions, lorsque les réponses sont engageantes sur le plan psychique : peur, anxiété, stress, etc., lorsque les réponses risquent d'être interprétées comme de l'inaptitude). Il faut respecter les réticences perçues ou exprimées pour ne pas brimer le questionnement ultérieur.

### *Limites des verbalisations*

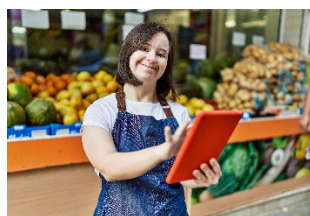
- Verbaliser ou faire verbaliser ne va pas de soi. La personne tend à décrire son travail et ses conséquences en fonction de ce qu'elle pense être les intérêts et les buts de son interlocuteur·trice.
- Certaines opérations routinières ou certaines stratégies peuvent être le résultat d'apprentissages anciens ou complètement intériorisés. Leur importance, leurs motifs et les connaissances sous-jacentes ne sont pas toujours évoqués spontanément. Il faut donc user de perspicacité et d'originalité dans le questionnement pour faire prendre conscience des fondements de l'action.
- Certaines dimensions de l'activité ne se prêtent pas facilement à la verbalisation, comme les habiletés manuelles ou sensori-motrices (p. ex. verbaliser comment lacer ses chaussures).

## Pour aller plus loin...

- Bazile, J., Caens Martin, S., Girerd, S., Mayen, P., Mayeux, C. et Renaud, G. (2004). *Analyse du travail en didactique professionnelle* [DVD]. Educagri éditions.
- Breslin, C. F., Polzer, J., MacEachen, E., Morrongiello, B. et Shannon, H. (2007). Workplace Injury or 'part of the Job'? : Towards a Gendered Understanding of Injuries and Complaints among Young Workers. *Social Science & Medicine*, 64(4), 782-93.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.10.024>
- Cahour, B. et Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one's own activity: Understanding, development and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2). <https://doi.org/10.3917/rac.010.000a>
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-156). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2000.01>
- Cru, D. (2015) Les savoir-faire de prudence : un enjeu pour la prévention. Consignes formelles et pratiques informelles de sécurité. Dans : A. Thébaud-Mony (dir.), *Les risques du travail. Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (p. 423-426). La Découverte, « Hors collection Sciences Humaines ». <https://www.cairn.info/les-risques-du-travail--9782707178404-page-423.htm>
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de Paris.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse de activités* (p. 193-205). Presses Universitaires de France.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie. (1re édition. 1991, 2e édition, 1997) 3e édition. ANACT. 287 p.
- Guérin, F., Pueyo, V., Béguin, P., Garrigou, A., Hubault, F., Maline, J. et Morlet, T. (2021). *Concevoir le travail, le défi de l'ergonomie*. Octarès Éditions.
- Hoc, J., et Leplat, J. (1983). Evaluation of Different Modalities of Verbalization in a Sorting Task. *International Journal of Man-Machine Studies*, 18, 283-306.
- Francophone Perspectives of Learning Through Work* (p. 49-70). Springer International Publishing. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-18669-6\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-18669-6_3)

- Laberge, M., Calvet, B., Fredette, M., Tabet, N., Tondoux, A., Bayard, D. et Breslin, C. (2016). Unexpected events: Learning opportunities or injury risks for apprentices in low-skilled jobs? A pilot study. *Safety science*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2014.04.012>
- Laberge, M., MacEachen, E. et Calvet, B. (2014). Why Are Occupational Health and Safety Training Approaches not Effective? Understanding Young Worker Learning Processes Using an Ergonomic Lens. *Safety Science*, 68, 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2014.04.012>
- Laberge, M., Tondoux, A. et Charland, G. (2020). *Notions utiles à la supervision de stages de métiers semi-spécialisés. Santé et sécurité du travail*. Rapport IRSST, DF-1071. <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/DF-1071.pdf?v=2023-04-03>
- Leplat, J. (1972). Planification de l'action et régulation d'un système complexe. *Bulletin de Psychologie*, 298(XXV), 533-538.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (8-1).
- Ouellet, S. et Vézina, N. (2008). Professional know-how and MSD prevention: conceptual and methodological reflection leading to their identification and the start of their construction. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.2260>
- Pastré P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Ross L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New-York: Academic Press, 10, 173-220.
- Saint-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É. et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Éditions Multimondes.
- Vézina, N. (2001). La pratique de l'ergonomie face aux TMS : ouverture à l'interdisciplinarité. Proceedings of the 36<sup>th</sup> Joint Conference of the Association of Canadian Ergonomists and the Société d'ergonomie de langue française. Montréal-Canada, 44-60.

## Annexe : Guide d'analyse du travail



**« Ce que nous devons apprendre, nous l'apprenons en le faisant ».**

Aristote

Équipe : Marie Laberge, Ph. D., Vanessa Rémerly, Ph. D.  
Marie-Soleil Giguère, enseignante en adaptation scolaire, CSS des Affluents  
Annie Germain, conseillère pédagogique, CSS des Affluents  
Contact : [marie.laberge@umontreal.ca](mailto:marie.laberge@umontreal.ca)

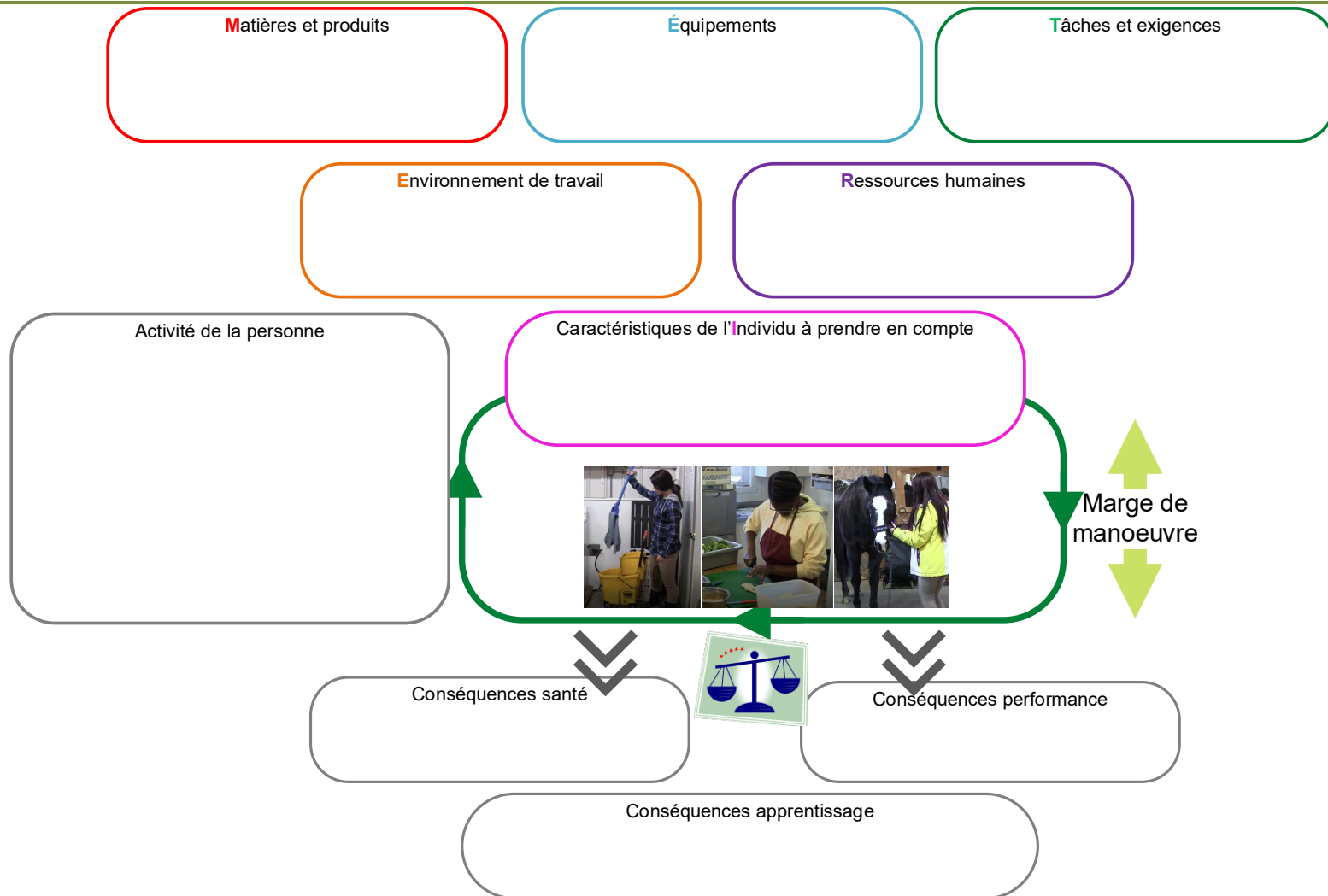
Analyser une vidéo d'un élève au travail. Répondez aux questions suivantes.

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<b>Quelles sont les attentes des employeur·euse·s selon vous?</b>	
<b>Quels sont les enjeux d'apprentissage du métier sous-jacents?</b>	
<b>Quels sont les risques liés à la santé et la sécurité du travail?</b>	
<b>Quelles sont les stratégies protectrices utilisées par la personne observée?</b>	

Répondez aux questions suivantes en **utilisant uniquement les éléments observables** dans la vidéo de la personne au travail.

<b>Observations</b>	
<b>Comment la personne s'y prend-elle?</b>	
<b>Quels sont les gestes, postures et mouvements</b>	
<b>Quelles sont les erreurs et les difficultés</b>	
<b>Décrivez la vitesse et les stratégies pour gagner du temps</b>	

Observez la vidéo et inscrivez vos observations dans les différentes parties du schéma (ne pas déduire; **noter ce qui est observable uniquement**)  
[Note : si vous manquez de place, poursuivez sur des feuilles annexes en indiquant clairement la composante du modèle visé]



Pour chaque partie du schéma de la page précédente, formulez deux questions qui vous permettraient d'approfondir votre connaissance...

- des déterminants de l'activité et des caractéristiques de l'individu à prendre en compte
- de l'activité elle-même et du processus de régulation (pensez à tout ce qui peut faire varier l'activité)
- des conséquences sur la santé, l'apprentissage et la performance au travail
- des ressources potentiellement pertinentes dans cette situation

Référence au schéma	Questions
<p><b>Les déterminants du cadre de travail:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matière et produits</li> <li>• Équipements</li> <li>• Tâches et exigences</li> <li>• Environnement de travail</li> <li>• Ressources humaines</li> </ul>	
<p>Les caractéristiques de l'<b>individu</b> à prendre en compte pour analyser l'activité et trouver des ressources pertinentes</p>	

<p><b>L'activité</b> (pensez aux composantes mentales et sociales), les stratégies déployées par le ou la stagiaire, les variations dans l'activité</p>	
<p><b>Les conséquences</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sur la santé</li><li>• Sur l'apprentissage</li><li>• Sur la performance</li></ul>	
<p><b>Les ressources</b> potentiellement pertinentes dans cette situation (pensez à des conditions/moyens/adaptation de la tâche/soutien social, etc., qui pourraient aider l'élève à augmenter sa marge de manœuvre)</p>	