



Conditions et processus menant à des changements à la suite d'interventions en santé et en sécurité du travail : l'exemple d'activités de formation

*Conditions and processes leading to changes following occupational health and
safety interventions: The example of training*

*Condiciones y procesos que conducen a acciones preventivas como consecuencia
de intervenciones en salud y seguridad : el ejemplo de las actividades de
formación*

Geneviève Baril-Gingras, Marie Bellemare et Jean-Pierre Brun



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/2998>

DOI : 10.4000/pistes.2998

ISSN : 1481-9384

Éditeur

Les Amis de PISTES

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2007

Référence électronique

Geneviève Baril-Gingras, Marie Bellemare et Jean-Pierre Brun, « Conditions et processus menant à des changements à la suite d'interventions en santé et en sécurité du travail : l'exemple d'activités de formation », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 9-1 | 2007, mis en ligne le 01 mai 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/2998> ; DOI : 10.4000/pistes.2998

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conditions et processus menant à des changements à la suite d'interventions en santé et en sécurité du travail : l'exemple d'activités de formation

Conditions and processes leading to changes following occupational health and safety interventions: The example of training

Condiciones y procesos que conducen a acciones preventivas como consecuencia de intervenciones en salud y seguridad : el ejemplo de las actividades de formación

Geneviève Baril-Gingras, Marie Bellemare et Jean-Pierre Brun

1. Introduction

- 1 La formation est l'une des mesures de prévention auxquelles recourent le plus spontanément les employeurs. Cet article traite des conditions propres à l'établissement et des processus engagés par la formation en santé et en sécurité du travail (SST) qui vont mener à des changements visant la prévention. Les résultats présentés sont extraits d'une étude portant plus généralement sur la production de changements visant la prévention, à l'occasion d'interventions externes en SST (Baril-Gingras, 2003, Baril-Gingras et coll., 2004), la formation n'étant que l'un des moyens possibles à l'occasion de ces interventions. Les interventions étudiées ont été réalisées par des conseillers d'associations sectorielles paritaires (ASP) en SST.¹ L'étude a consisté à suivre ces interventions de manière à cerner l'issue des propositions de changement, par des observations des interactions entre le conseiller et ses différents interlocuteurs dans l'établissement, et par des entretiens avec les conseillers, des représentants de

l'employeur, des travailleurs et leurs représentants, à différents moments au cours de ces interventions. Avant d'exposer le cadre théorique puis la méthodologie et les résultats de cette étude, nous examinons divers travaux qui se sont intéressés aux processus par lesquels des actions préventives peuvent être générées, entre autres à la suite d'une formation ; nous traitons ensuite plus spécifiquement de la contribution de la formation en SST, puis des facteurs qui l'influencent.

2. Problématique

- 2 La question générale à laquelle nous avons cherché à répondre est la suivante :
Comment (par quels processus) et dans quelles conditions (quel contexte) les interventions de conseil externe en santé et en sécurité du travail contribuent-elles à la production de changements visant la prévention ?
- 3 Cette question apparaît particulièrement pertinente dans le cas de la formation, puisque c'est l'une des activités de prévention qui a fait l'objet des questionnements les plus approfondis quant aux conditions de son efficacité. L'étude s'intéresse à la compréhension de ce qui rend possible le changement *dans les conditions de travail et les activités de travail* à l'occasion d'interventions en SST, y compris celles utilisant la formation, plutôt qu'à d'éventuelles « transformations » à *l'échelle des individus*. Comme on le verra, le cadre théorique de l'étude dont sont extraits les résultats présentés est inspiré de travaux sur les interventions en SST et en ergonomie, et sur la mise en œuvre de politiques publiques en SST (Dawson et coll., 1988), plutôt qu'exclusivement par les écrits scientifiques propres à la formation.² En incitant à examiner les activités de formation comme un processus social, nous croyons que ce cadre théorique peut contribuer à la compréhension de ce qui permet des changements à cette occasion.
- 4 On trouve dans les écrits scientifiques des travaux qui confirment la contribution positive et essentielle de la formation pour la prévention en SST, et qui donnent des indications sur les facteurs favorisant son efficacité. Or, on verra que certains de ces facteurs dépassent le champ d'action des formateurs. Ainsi, Cohen et Colligan (1998) ont réalisé une revue des études évaluatives publiées en anglais sur la formation en matière de SST. Des 138 études recensées, 119 indiquent que la formation, ou la formation accompagnée d'une autre mesure préventive, est associée à un effet positif, du point de vue de la prévention, sur le ou les indicateurs de résultat retenus. Il s'agit soit d'indicateurs subjectifs ou auto-rapportés (réactions des participants, connaissances acquises, mise en application), soit d'indicateurs plus indépendants et objectifs, servant de substitut à la mesure des effets finaux (observations directes des comportements, par exemple), ou encore de ces effets finaux eux-mêmes, comme la réduction des blessures, des maladies, des coûts ou des jours de travail perdus. Il est donc clair que la formation apporte une contribution nécessaire à la prévention. Cependant, comme on le verra maintenant, divers travaux suggèrent que l'efficacité de la formation dépend entre autres des activités pré et post formation, dont la réalisation dépend largement du milieu de travail. Par ailleurs, il ressort également que le transfert du contenu de la formation par les participants dans leur situation de travail ne dépend pas que du fait qu'ils aient intégré de nouvelles connaissances ou savoir-faire, mais aussi d'autres processus, que nous chercherons à documenter.
- 5 Nous commençons par faire état de certains des travaux qui ont fondé le modèle d'analyse des interventions utilisé ici, qui sera ensuite exposé. L'examen des écrits

scientifiques consultés est structuré par les concepts proposés par deux modèles qui, bien qu'élaborés dans des contextes différents, partagent certaines similitudes, soit ceux de Green et Kreuter (1991) et de Daniellou (1998, repris dans Martin et Baradat, [dir.] 2003), référant lui-même à un ensemble de travaux issus de l'ergonomie centrée sur l'activité.

- 6 Ainsi, les processus de production de changements ont fait l'objet de réflexions particulièrement développées dans le domaine de la promotion de la santé. L'une des plus achevées est le modèle PRECEDE-PROCEED de Green et Kreuter (1991) : ces auteurs proposent que les comportements individuels et collectifs (y compris les gestes posés par une organisation quant à l'environnement dans lequel se produisent ces comportements) sont influencés par trois catégories de phénomènes, soit des « facteurs prédisposant les comportements » (attitudes, valeurs, croyances, etc.), des « facteurs habilitants » (nouvelles habiletés, environnement, accessibilité des ressources, politiques, etc.) et des « facteurs de renforcement », comme le support des pairs et des supérieurs. Ces trois catégories rejoignent, sans qu'il y ait correspondance parfaite, les trois pôles du triangle sur lesquels Daniellou (1998) suggère que les ergonomes doivent agir pour contribuer à la transformation des situations de travail. Le premier est le « pouvoir penser », ou la possibilité de faire évoluer les représentations des acteurs de l'entreprise, ce qui a fait l'objet d'une réflexion élaborée par des ergonomes, entre autres dans le contexte de la formation de divers acteurs à l'analyse du travail (voir en particulier Teiger, 1993). Le second pôle est le « pouvoir agir »³ des acteurs de l'entreprise, que nous avons entre autres associé à la capacité à trouver des réponses aux problèmes, et aux ressources de toute nature pour les mettre en œuvre. Le troisième pôle est le « pouvoir débattre », c'est-à-dire la possibilité de faire se rencontrer et se confronter les différentes logiques présentes dans l'entreprise. Nous examinons tout d'abord divers résultats qui réfèrent au rôle des conditions entourant la formation, soit en référence à Green et Kreuter (1991), à des « facteurs habilitants » et des « facteurs de renforcement ».

2.1 Les conditions entourant les interventions et la production de changements

- 7 La formation peut être une activité isolée, ne couvrant qu'une partie de la trajectoire allant de la reconnaissance d'un problème à des changements. Elle peut aussi s'intégrer à une intervention qui la précède et la suit, couvrant une plus grande portion de cette trajectoire. Or, Vézina et coll. (1998) observent, dans le secteur minier, que la participation active des travailleurs, des employeurs et de leurs représentants à des activités pré et post formation est reliée à l'efficacité de la formation, soit la capacité des travailleurs à mettre en œuvre les mesures de sécurité en faisant l'objet. La revue des écrits réalisée par Cohen et Colligan (1998, p. 34) conclut également que les effets de la formation sur les connaissances des travailleurs par rapport aux risques, leur action pour les contrôler et l'adoption par ceux-ci de pratiques sécuritaires dépendent largement des conditions entourant la formation et de celles prévalant par la suite (*extra-training or post-training environmental factors*). Cela comprend les actions de la direction pour favoriser la mise en œuvre, dans le milieu de travail, des connaissances acquises ou des comportements suggérés à l'occasion de la formation.
- 8 Le rôle de la formation et celui des conditions qui l'entourent sont particulièrement bien mis en évidence dans le cas de la prévention des lésions musculo-squelettiques. Ainsi, parmi les études recensées par Cohen et Colligan (1998, p. 29), certaines indiquent que la

formation n'amène pas de résultats positifs ou seulement des résultats partiels : la plupart d'entre elles concernent des risques classés comme étant de nature ergonomique, associés aux maux de dos et autres troubles musculo-squelettiques. Or, ces résultats découleraient de la difficulté à mettre en œuvre, en situation réelle, les méthodes de travail exposées lors de la formation, du fait d'aménagements inadéquats, d'une organisation du travail peu favorable ou, par exemple, de difficultés pour le personnel soignant à obtenir la collaboration des patients. De fait, Cohen et Colligan (1998) constatent que les interventions où la formation est accompagnée de mesures ergonomiques (ex. : aménagement des lieux de travail ou conception d'outils) sont parmi celles qui génèrent les résultats les plus substantiels quant à la réduction de la fréquence et du coût des lésions (1998, p. 29), ce qui renforce, selon les auteurs, l'intérêt d'une approche systémique. Par ailleurs, la contribution nécessaire de la formation est bien établie par d'autres travaux montrant que certaines mesures préventives peuvent ne pas entraîner les effets escomptés, si elles ne sont pas accompagnées de formation : par exemple, l'introduction de mobilier ajustable pour les utilisateurs d'écrans (Green et Brigs, 1989, cités par Montreuil et coll., 2006).

- 9 Divers travaux suggèrent donc que l'apport de la formation est modulé par les conditions dans lesquelles elle a lieu et par la présence ou non d'autres activités préventives. Par exemple, Hénault et Simard (1997) ont étudié l'efficacité de deux stratégies utilisées pour introduire le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT) dans des entreprises québécoises. Les deux établissements étudiés se distinguent fortement quant à la stratégie d'implantation du SIMDUT, notamment par rapport au leadership et au support de la direction ; ils se distinguent moyennement quant à l'encadrement formel du SIMDUT (intégration de l'entreposage et de l'inventaire des produits, suivi des normes quant aux étiquettes et fiches signalétiques, participation de services de support et suivi de supervision) ; cependant, ils ne se distinguent que faiblement quant aux modalités de la formation comme telle (conformité de la formation initiale, contenu de la formation, fréquence des rappels). Les résultats ne montrent que de faibles différences entre les deux établissements quant aux connaissances acquises par les travailleurs à la suite de la formation au SIMDUT. Par contre, on observe des différences plus importantes quant à la présence de comportements sécuritaires après la formation. Quant aux accidents reliés aux produits dangereux (soit l'effet final attendu), ils sont dix fois moins élevés dans l'entreprise qui a mis en œuvre le SIMDUT selon une stratégie au degré de systémisme élevé. Le contexte dans lequel s'inscrit l'activité de formation aurait ainsi un rôle déterminant quant au transfert dans la pratique.
- 10 Le rôle du contexte est aussi mis en évidence par les travaux de Trudel et Montreuil (1999). Les auteurs se sont intéressés à la mise en œuvre, par onze opérateurs, de principes enseignés lors d'une formation visant à réduire les troubles musculo-squelettiques et visuels associés à l'utilisation de postes de travail à écran. Une étude épidémiologique plus vaste visait à mesurer les effets de cette formation (Montreuil et coll., 1997). Trudel et Montreuil (1999) concluent que les participants soumettent les principes de prévention à un jugement de « compatibilité » (et de « pertinence »), ce qui les amène à décider de les mettre en œuvre ou non. Montreuil et coll. (2006) expliquent que la formation destinée aux utilisateurs d'écrans a été précédée par une rencontre individuelle avec chacun des superviseurs, pour assurer leur soutien ; la formation peut ainsi être accompagnée d'actions visant explicitement à agir sur le contexte.

2.2 Les processus de production de changements à l'occasion d'interventions, y compris de formation

- 11 Il apparaît donc que les changements qui font suite à une intervention de formation ne relèvent pas exclusivement de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Divers travaux mettent en évidence d'autres processus menant à des changements, qui peuvent prendre place à l'occasion d'interventions faisant appel à la formation.

2.2.1 Les représentations, le « pouvoir penser » ou les « facteurs prédisposants »

- 12 Une première catégorie de phénomènes mise en évidence par le modèle PRECEDE-PROCEED de Green et Kreuter (1991) concerne les « facteurs prédisposant le comportement », c'est-à-dire ses antécédents et ses motivations. Sans qu'il y ait de correspondance terme à terme entre ce concept et celui de « représentations », on peut mettre en évidence certains points communs.⁴ Ainsi, certaines interventions de formation ont explicitement pour objectif une transformation de ces représentations chez des opérateurs, des représentants des travailleurs ou des concepteurs, comme préalable nécessaire à une transformation des situations de travail. Pour Teiger (1993), « le changement dans l'ordre de l'action dépend du changement dans l'ordre de la représentation », qui amène un « changement de point de vue », une « ouverture au plan cognitif » qui change le rapport au travail. Parlant de la formation de délégués de comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail à l'analyse ergonomique du travail, l'auteure propose que :

« (...) la formation peut contribuer à lever un certain nombre d'obstacles qui entravent l'opérationnalisation des connaissances dans l'action. Parmi ces blocages, figurent l'intériorisation de la dévalorisation personnelle et sociale liées aux caractéristiques du travail (dans la production de masse surtout), la culpabilisation individuelle dans le domaine des effets du travail sur la santé, le blocage de l'imagination de propositions par l'idéologie de la technique toute puissante et intouchable conduisant au fatalisme, les résistances de l'ordre de « l'idéologie défensive » de métier ou de sexe, au sens de la psychopathologie du travail (Dejours, 1980, Dejours et al., 1987) pour se protéger contre la peur, l'angoisse et la folie. » (Teiger 1993, p. 319).

- 13 Les changements de représentation permettraient ainsi l'ouverture du champ de ce que les acteurs considèrent possible (Teiger, 1993; Teiger et Montreuil, 1995).

2.2.2 Le « pouvoir agir » ou les « facteurs habilitants »

- 14 La seconde catégorie proposée par le modèle PRECEDE-PROCEED regroupe les « facteurs habilitants » (*enabling*) qui facilitent le passage de la motivation à la réalisation d'une action, soit l'environnement, les ressources (tant leur organisation que leur accessibilité), les nouvelles habiletés requises pour le changement, les politiques et l'organisation. Outre de nouvelles habiletés et connaissances, on réfère donc également aux conditions entourant la formation, dont nous avons traité en examinant le rôle du contexte. Nous nous intéresserons ici à la mobilisation et au développement des capacités des acteurs à agir. Auparavant, soulignons le rôle attribué par Daniellou (1998) à la notion de « pouvoir agir », dans la relation entre le travail et la santé : l'auteur réfère à Clot (1997) et à Rabardel (1998) (voir les références à la note 4) qui s'appuient eux-mêmes sur Ricœur

(1990) ; dans un texte ultérieur, Clot (1999) présente le blocage du pouvoir d'agir comme l'une des sources de la souffrance dans le travail. Daniellou applique cette idée à la production des lésions professionnelles, en particulier les troubles musculo-squelettiques.

- 15 Les réflexions sur la manière de mobiliser les capacités dont disposent déjà les acteurs ont été particulièrement développées dans le domaine de la formation à l'analyse ergonomique du travail. De manière générale, ces formations reconnaissent l'expérience professionnelle et les savoirs des participants, privilégient l'apprentissage par l'action, et font appel à la connaissance opératoire qu'ont les participants du fonctionnement de l'organisation pour l'introduction des changements (Montreuil et Bellemare, 2001). Teiger et Frontini (1998, p. 104) expliquent ainsi l'un des principes de la formation de préventeurs à l'ergonomie :

« L'expression des représentations initiales et les présentations des études en cours (par les participants) sont « accompagnées » méthodologiquement par une écoute et un « questionnement ergonomique », de type maïeutique, c'est-à-dire en aidant à « exprimer ce que l'on sait mais que l'on ne sait pas que l'on sait » (Teiger, 1987) et favorisant la prise de conscience et la découverte ».

- 16 Garrigou (1992) et Garrigou et Carballeda (1993) font état de l'utilisation de ce type de questionnement en dehors d'une situation de formation. Cela illustre une mobilisation et un renforcement de la capacité d'agir d'acteurs du milieu de travail.

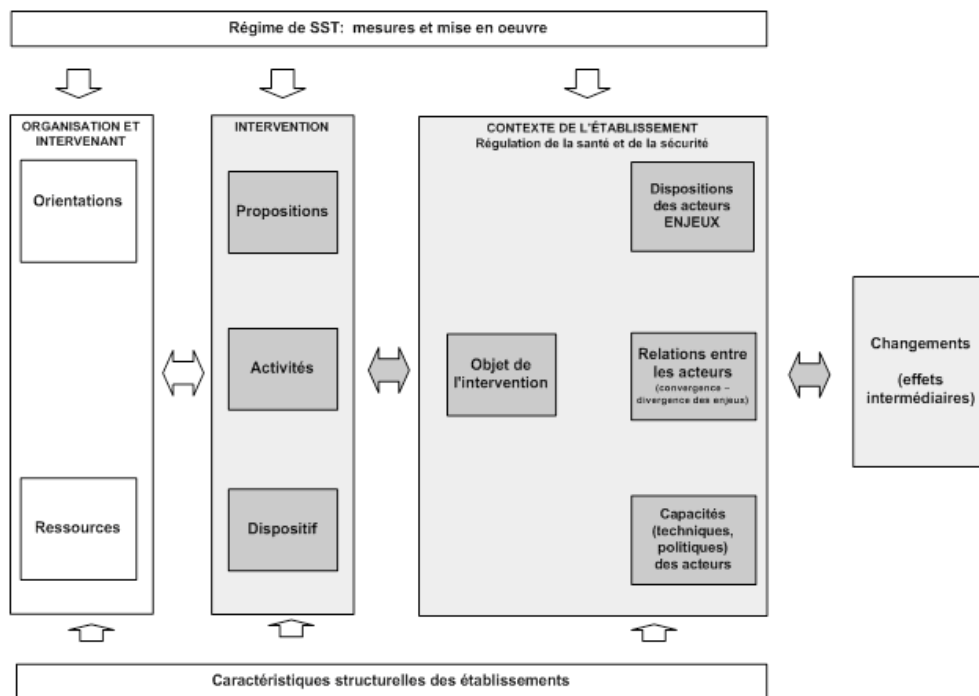
2.2.3 Les relations entre les acteurs, le « pouvoir débattre » ou les « facteurs de renforcement »

- 17 Les phénomènes regroupés dans la troisième catégorie du modèle proposé par Green et Kreuter (1991) consistent en des « facteurs de renforcement » qui suivent le comportement, le valorisent et contribuent à son maintien. L'un des pôles du triangle défini par Daniellou (1998), celui du « pouvoir débattre », nous semble référer, en partie au moins, à des phénomènes du même ordre. Il n'interviendrait cependant pas « après » l'action, mais dans le processus même menant à l'action. Ainsi par exemple, pour Daniellou (1995, p. 26), l'efficacité de l'analyse ergonomique du travail passerait, entre autres, par le fait de fournir aux acteurs des descriptions du travail différentes de celles qui prévalaient jusqu'alors et qui vont leur permettre de négocier et de décider sur d'autres bases. Les observations de Trudel et Montreuil (1999, p. 180) nous semblent renforcer la pertinence de l'un et l'autre concepts : ces auteurs constatent que l'aménagement de leur poste par des opérateurs utilisant un écran est influencée par le consentement du superviseur et le support des pairs. De même, pour Garrety et Badham (2000), les produits de l'intervention (dans ce cas, une intervention socio-technique) dépendraient au premier chef des processus de négociation entre les acteurs, et des rapports entre eux : le changement technologique auquel s'associe l'intervention étudiée serait d'abord un processus « politique ».
- 18 Nous avons fait état de quelques travaux qui conduisent à considérer le rôle des conditions dans lesquelles la formation s'inscrit, ou de la trajectoire qui la précède et la suit ; par ailleurs, au-delà de l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire, nous avons mis en évidence d'autres processus par lesquels des changements pouvaient être engagés, du fait ou à l'occasion de la formation. Nous exposons maintenant comment ces travaux ont contribué à la définition du cadre théorique de l'étude, et au modèle d'analyse qui servira ici à examiner des situations de formation.

3. Cadre théorique et modèle

- 19 Pour répondre à la question de recherche énoncée précédemment, nous nous sommes appuyés sur un modèle construit selon une approche à la fois déductive et inductive : déductive, puisqu'elle s'inspire de travaux tels ceux rapportés ici ; inductive, parce que ce modèle a aussi été construit de manière itérative au cours de l'analyse des matériaux recueillis. Cette approche s'inspire des propositions d'Eisenhardt (1989) qui visent à construire une « théorie » à partir d'études de cas.⁵ Nous décrivons plus particulièrement les éléments du modèle auxquels réfèrent les résultats exposés, marqués en gris à la figure 1. On trouvera une présentation plus élaborée du cadre théorique et du modèle dans Baril-Gingras (2003) et Baril-Gingras et coll. (2004). Après avoir présenté le modèle en question, nous reviendrons brièvement sur la conception de la formation qui en découle.

Figure 1. Le modèle d'analyse élaboré



3.1 Le contexte de l'établissement

- 20 Le modèle proposé suppose de situer l'intervention dans le contexte propre au milieu de travail où elle a lieu. Dans le cas de la formation, nous rejoignons ainsi Maggi (1996, p. 154) en nous intéressant aux
- « processus d'action sociale qui précèdent et suivent les moments d'éducation scolaire et extrascolaire, c'est-à-dire les processus d'activation et d'utilisation de la formation ».
- 21 Ainsi, dans ce modèle, le contexte de l'établissement —qui devient le contexte de la formation, le cas échéant, et contribue à en définir les conditions— est précisé par des caractéristiques externes et internes à l'établissement. Parmi les caractéristiques

externes, on peut inclure celles de la législation et de la réglementation en santé et en sécurité du travail, et de leur mise en œuvre par l'inspectat ; on pourrait élargir ce contexte aux politiques publiques créant des obligations ou des incitatifs plus ou moins puissants quant à la formation en milieu de travail. Les caractéristiques internes à l'établissement concernent entre autres ce que nous avons appelé les « capacités » (techniques et politiques) des acteurs et leurs « dispositions » (liées entre autres à leurs enjeux), par rapport à l'objet de l'intervention et par rapport aux propositions de changement formulées dans le cadre de l'intervention. Ces deux concepts sont issus des travaux de Dawson et coll. (1989).⁶ Dans la littérature sur la formation (par exemple, Malglaive, 1990) le terme de « capacités » réfère à une caractéristique des individus, éventuellement acquise par l'apprentissage. Nous l'employons dans un sens compatible mais plus large : il couvre ici plus généralement toutes les « ressources », y compris celles des individus, qui peuvent être mobilisées pour réaliser des actions en prévention, soit également du temps, des budgets, l'influence permettant d'orienter une décision, etc., y compris la capacité des travailleurs et de leur représentant à imposer la santé et la sécurité du travail comme un enjeu, si elles n'en représentent pas un pour l'employeur. Ainsi, les « capacités » peuvent ici être reliées aux « facteurs habilitants » du modèle PRECEDE-PROCEED, et du coup, à certaines des conditions dans lesquelles s'inscrit la formation. Quant au concept de « dispositions », il peut référer entre autres aux représentations et aux « facteurs prédisposant » à l'action. Cependant, ces dispositions à agir sont ici enracinées dans les enjeux que représentent les différentes questions débattues à l'occasion des interventions, pour les acteurs de l'entreprise, dans les rapports sociaux de travail. Parce que la convergence ou la divergence des enjeux des différents acteurs quant à une proposition de changement en particulier influence sa réalisation, la description des « relations entre les acteurs », autour de l'objet de l'intervention, complète la caractérisation du contexte. L'intérêt pour les relations entre les acteurs est à mettre en lien avec les processus de production de changement associés précédemment au « pouvoir débattre », à la présence de « facteurs de renforcement » du modèle PRECEDE-PROCEED, de même qu'à la capacité des travailleurs à se constituer en acteur collectif, à parler au « nous ».

3.2 L'intervention

- 22 Selon le modèle illustré à la figure 1, les changements (entre autres, à la suite de la formation) dépendraient à la fois de caractéristiques du contexte propre au milieu de travail, et de caractéristiques de l'intervention elle-même, cette dernière se modulant en partie en fonction de ce contexte (d'où les flèches dans les deux sens). Le modèle cherche à décrire les interventions de manière synthétique, afin de les comparer entre elles et d'identifier l'influence de leurs caractéristiques. L'intervention est donc décrite par trois de ses caractéristiques.
- 23 La première est son « dispositif », soit, dans la définition retenue ici, l'identité des interlocuteurs de l'intervenant ou des participants à la formation, et les structures, formelles et informelles, utilisées ou mises en place pour organiser les relations entre l'intervenant et ces acteurs, et entre ces derniers. On peut associer cet intérêt pour les relations entre les acteurs au cours de l'intervention et pour la manière dont elles s'organisent à l'idée développée par Maggi (1996, p. 154) qui considère que « Le moment

même de la formation constitue un système social » s'insérant dans un système plus complexe.

- 24 La seconde caractéristique de l'intervention décrite dans le cadre de l'étude concerne les activités ou les méthodes utilisées. Il s'agit ici de s'intéresser à la manière dont les interventions sont réalisées : quelles sont les activités retenues, à chacune des étapes types que sont l'analyse et le diagnostic, la recherche ou la construction de solutions, l'implantation des propositions et le suivi, le cas échéant ? Comment les conditions de l'intervention sont-elles « négociées » ? Comment les capacités des acteurs sont-elles utilisées, éventuellement développées ? Etc. On trouvera dans Baril-Gingras (2003) et Baril-Gingras et coll. (2004) une analyse de la « négociation » des interventions ; un projet en cours vise une meilleure compréhension de leurs stratégies.
- 25 La dernière caractéristique des interventions retenue concerne les propositions de changement elles-mêmes, qu'elles soient formulées par les acteurs du milieu de travail ou par l'intervenant, tout au cours de l'intervention. Quelles dimensions des situations de travail touchent-elles ? Quels sont les enjeux dans chaque cas ? Comment leur forme (plus ou moins opérationnalisée) influence-t-elle leur issue ?

3.3 Les changements

- 26 Les effets finaux attendus d'une intervention en SST sont le plus souvent une réduction des lésions professionnelles. Les changements étudiés par le biais de ce modèle sont plutôt des effets intermédiaires, soit la réalisation des propositions qui concernent l'objet de l'intervention, et qui consistent à modifier les conditions d'exercice du travail, entre autres en mettant en place des activités de prévention. On rejoint ici par exemple l'étude faite par Montreuil et coll. (1998, p. 27) qui distinguent entre des effets immédiats (ex. : l'acquisition de connaissances par les participants à une formation destinée aux utilisateurs d'ordinateurs), les effets intermédiaires (ex. : des actions d'aménagement instaurées par ces mêmes personnes) et des effets finaux (ex. : la diminution de la prévalence des symptômes musculo-squelettiques).
- 27 L'objet de cet article n'étant pas de proposer une théorie de la formation, mais éventuellement de permettre aux intervenants ayant recours à la formation de confronter la théorie (généralement implicite) de la formation qui sous-tend leur action (voir Berthelette, 1995) à des observations sur les processus de changement à l'œuvre à la suite de telles activités, on peut cependant associer au modèle proposé ici une certaine conception de la formation : on a vu que le recours à ce modèle amène à concevoir la formation à la fois comme un système social en soi et comme s'intégrant dans un système social qui lui préexiste et la dépasse dans le temps. La référence aux deux ensembles conceptuels complémentaires que sont le modèle PRECEDE-PROCEED (Green et Kreuter, 1991) et l'ensemble « pouvoir penser », « pouvoir débattre », « pouvoir agir » (Daniellou, 1998) rompt en effet avec ce que Malglaive (1990, p.112 et suivantes) qualifie de conception behavioriste de la formation. Plus généralement, les participants à la formation sont considérés comme des « sujets » qui, comme le proposent Trudel et Montreuil (1999), portent un jugement sur son contenu. Ces « sujets » agissent et interagissent en contexte. C'est à ce système social et aux processus qui s'y génèrent que nous nous intéressons ici (voir Maggi, 1996, p. 166). Cela ne réduit en rien l'intérêt d'un questionnement sur les modalités de la formation (voir les caractéristiques des

« activités » dans le modèle de la figure 1) mais suggère qu'elles ne suffisent pas à expliquer l'issue de ces interventions.

4. Méthodologie et matériaux recueillis

- 28 Les résultats présentés ici portent sur quatre situations de formation. Ils sont extraits d'une étude qualitative et longitudinale plus vaste, comparant le contexte et le processus de sept interventions prenant place dans six établissements,⁷ étude à laquelle quatre associations sectorielles paritaires parmi les douze existantes ont collaboré.⁸ On inclut ici dans le terme « intervention » l'ensemble des interactions, des actions et des effets produits, et non pas exclusivement les actions de l'intervenant. La sélection des cas de cette première étude correspond à un échantillonnage raisonné, visant à retenir ceux qui éclairent le mieux les différentes dimensions sous-tendant la question de recherche.⁹ De ces sept cas initiaux, trois (cas B, F et G) ont fait appel à la formation sur les risques reliés au travail et les mesures de prévention, et sont donc analysés ici. Nous disposons pour chacune de notes d'observations à l'occasion de la présence des conseillers dans les établissements, d'entrevues avec ces derniers de même qu'avec leurs interlocuteurs, soit des représentants de l'employeur (direction, superviseurs et responsable SST), des travailleurs participant aux formations et leurs représentants, à différents moments pendant et après les interventions. Pour ces trois cas, nous avons procédé à l'analyse des activités associées à la formation avant, pendant et après les sessions elles-mêmes, des interactions auxquelles elles donnent lieu et du matériel écrit utilisé ou produit à ces occasions (documents de formation, etc.). Par ailleurs, pour les besoins de la présente analyse, nous intégrons un cas supplémentaire (cas H¹⁰) dont les matériaux ont été recueillis mais n'avaient pas encore été exploités dans le contexte de l'étude dont sont tirés les trois autres : il s'agit de la description rétrospective (plutôt que longitudinale) de l'ensemble des interventions (y compris de formation) menées par des conseillers de l'une des associations participantes, dans un établissement en particulier, et des actions entreprises à cette occasion par l'établissement lui-même.¹¹ Les matériaux analysés et les caractéristiques des interventions étudiées sont décrits au tableau 1.
- 29 Ces quatre interventions se sont déroulées dans trois établissements différents (les cas F et G ayant eu lieu dans le même milieu de travail), employant chacun de 60 à 200 travailleurs. Le petit nombre de cas et le mode d'échantillonnage font en sorte que l'échantillon d'interventions étudiées n'a pas pour objectif d'être « représentatif » des établissements où se déroulent des activités de formation, ni des interventions de formation, au sens de « semblables à la moyenne ». Comme on le verra, le hasard a au contraire permis d'étudier des situations très contrastées quant à l'origine des interventions (demande, offre acceptée, obligation), à l'histoire et à la durée de la relation entre l'établissement et l'organisme conseil (première intervention, sixième depuis trois ans), et au degré de développement des activités en prévention dans l'établissement. Cela créera des conditions allant de très peu favorables à la production de changements visant la prévention (cas F) à très favorables (cas H). Le cas F a ainsi été qualifié de situation « hors de l'ordinaire », jamais rencontrée dans l'expérience du conseiller ; elle apparaît de ce fait révélatrice des conditions qui devraient être présentes pour que la formation puisse générer l'ensemble des résultats attendus. Cette diversité permet de mettre en évidence les éléments de contexte et les critères qui amènent les intervenants externes à définir diverses stratégies à court, moyen ou long terme, propres à chaque établissement ;

celles-ci visent à rendre présentes, le plus possible, les conditions nécessaires au changement, de manière à ce que les travailleurs aient des moyens de protéger leur santé et leur sécurité, et à ce que l'établissement se structure en matière de prévention. Elles varient avec les marges de manœuvre plus ou moins grandes dans l'établissement, et dépendent du mandat de l'organisme conseil, de ses politiques quant aux conditions dans lesquelles le service est donné, de la présence ou non d'une obligation légale spécifique, de l'action éventuelle d'un inspecteur, etc.

Tableau 1. Caractéristiques des interventions étudiées comportant des activités de formation et nature des matériaux recueillis

	Cas B	Cas F	Cas G	Cas H
Nature de l'intervention	mise à jour du programme de prévention et accompagnement du comité paritaire de SST	formation au SIMDUT et assistance à son implantation	formation à la conduite sécuritaire de chariots élévateurs	ensemble des interventions dans l'établissement (6), dont 4 activités de formation différentes
Durée de l'intervention et de l'étude	observations pendant 16 mois	derniers entretiens, 10 mois après le début de l'intervention, 5 mois après la 1 ^{re} formation SIMDUT, 3 mois après la 1 ^{re} formation chariot		depuis 3 ans étude rétrospective
État d'avancement à la fin de l'étude	en cours	terminée	terminée	activité de formation en cours
Observations				
Réunions formelles	9	1	0	0
Autres activités (dont formation)	4	2	1	1
Entrevues				
Coordonnateur SST	4 + (2)	2 + (2)	2	1
Superviseur	4 + (2)	0 (même que G)	1	0
Direction, cadre sup., resp. RH	4	0 (même que G)	1	0
Travailleurs	3	observations	observations	0

Rep. des trav. (Comité SST et/ ou syndical)	3	0 (même que G)	1	2
Entrevues avec les intervenants				
au cours de l'intervention	5 + (9)	5 + (2)	1 + (2)	1
de validation	1 + (1)	1 + (2)	1 + (1)	1

() entretiens téléphoniques pour lesquels nous disposons de notes manuscrites transcrivant l'essentiel de nos questions et des propos de nos interlocuteurs.

4.1 Les changements étudiés

- 30 L'idéal, dans une telle étude, serait d'identifier chaque changement proposé au cours de l'intervention, y compris par le contenu de la formation, et d'évaluer de manière systématique, par des observations, si ces éléments (des comportements, le plus souvent, mais aussi d'autres mesures) sont ou non adoptés par les participants, comme l'ont fait Montreuil et coll. (1998). Étant donné que l'étude ne portait pas exclusivement ni spécifiquement sur des activités de formation, l'approche utilisée pour les cas B, F et G a été plus restrictive ; nous avons ainsi retenu l'un et l'autre des éléments suivants : 1- les propositions faites par les conseillers concernant directement une situation présente dans l'établissement (par exemple, à la suite de questions aux participants sur la manière dont on procède pour changer des luminaires, l'explication des dispositions réglementaires qui interdisent de monter sur les fourches du chariot élévateur et des pratiques suggérées), plutôt que les recommandations générales qui seraient formulées indépendamment d'un questionnaire spécifique sur la situation présente ; 2- les risques et les mesures préventives qui ont été l'objet de questions, de commentaires ou de discussions par les participants au cours de la formation ou au cours des étapes qui l'ont précédée, par exemple quant aux risques associés à une activité effectuée dans l'établissement, quant à la pertinence de telle ou telle mesure, et à la possibilité de la mettre en œuvre. On peut raisonnablement penser qu'il s'agit d'une sélection de certains des éléments de la formation qui peuvent poser le plus de difficultés dans le transfert vers la pratique. Nous avons donc relevé les changements opérés ou non, sur ces éléments en particulier, à partir de ce qu'en ont dit les acteurs rencontrés et de ce que nous avons pu observer nous-mêmes. Les entrevues comprenaient ainsi une question générale, ouverte, quant à ce qui avait changé à la suite de la formation, puis des questions spécifiques quant à l'implantation de solutions à chacun des problèmes énoncés et quant à l'issue de chacune des propositions de changement relevées.

5. Résultats et discussion

- 31 Les cas étudiés sont décrits dans les tableaux présentés à la fin de cet article. Nous présentons ici une analyse de ces quatre cas, sous les deux thèmes suivants : le rôle du contexte dans la production de changements à la suite de la formation ; au-delà du

transfert de connaissances ou de savoir-faire, d'autres processus de production des changements entourant la formation.

Tableau 2. Contexte des établissements

	Cas F	Cas G	Cas B	Cas H
Taille de l'organisation	très grande		moyenne	très grande
Taille de l'établissement	moyenne		moyenne	moyenne
Comité paritaire de SST (CPSST)	existe depuis 1 an, activités interrompues	activités reprises	existe depuis > 10 ans, activités interrompues depuis 1 an	existe depuis > 10 ans
Relais SST employeur	5 personnes différentes se succèdent comme coordonnateur SST pendant les 2 interventions, assument d'autres fonctions, de sans formation à quelques cours en SST dans une formation en GRH		coordonnateur ne dispose pas de formation spécialisée en SST, assume aussi d'autres fonctions	coordonnateur spécialisé en SST à temps plein en SST sur plusieurs sites
Relais SST travailleurs	Représentant des travailleurs au CPSST n'a pas reçu de formation en SST		membres du CPSST : formation syndicale en SST, formation spécifique à certains risques	membres du CPSST : formation spécifique à certains risques
Origine de l'intervention	obligation par l'inspecteur de la CSST	demande de l'établissement	offre par le conseiller, acceptée	demandes de l'établissement
Histoire de la relation avec l'organisme conseil	première intervention	2 ^e intervention (même établ. que cas F)	première intervention	6 interventions depuis 3 ans
Conditions globales	—	+	++	+++

5.1 Le rôle du contexte dans la production de changements à la suite de la formation

- 32 La revue des écrits réalisée par Cohen et Colligan (1998) met déjà en évidence la contribution de ce que nous avons appelé des « facteurs habilitants » : par exemple, la présence des équipements requis pour mettre en œuvre des techniques ou principes

enseignés ; comme le rôle de ces facteurs est déjà bien établi, nous allons plutôt insister sur d'autres éléments du contexte, moins explorés par les écrits consultés. Il s'agit : a) du niveau préalable de développement des activités en prévention ; b) de la présence d'acteurs en mesure de se faire le « relais » des propositions de changement, et d'en être le maître d'œuvre ; c) de la présence d'enjeux favorables à des changements, dont l'association possible, dans certains cas, entre SST et dysfonctionnements dans les opérations. Ce dernier élément a cependant des limites importantes, en particulier pour les problèmes de santé. La capacité des travailleurs et de leurs représentants de faire de la SST un enjeu en soi demeure toujours un facteur déterminant, en particulier quand de tels enjeux favorables ne sont pas présents. Le tableau 2 fournit des informations éclairant les points a) et b) ; il suggère que la production de changements à l'occasion des interventions de formation est largement influencée par le contexte dans lequel ont lieu ces interventions, qui va ici de très favorable (cas H) à plutôt défavorable (cas F). Lorsque le contexte est *a priori* peu favorable, on observe des tentatives pour aller au-delà de la formation, en s'adressant aux conditions qui influenceront ses effets, et en utilisant les marges de manœuvre existantes dans l'établissement. Cela dépend donc de la connaissance du contexte, meilleure si l'intervention n'est pas la première, et favorisée par la continuité de la relation.

5.1.1 Des activités de prévention déjà en place, et celles accompagnant la formation

- 33 On réfère ici, dans le modèle présenté à la figure 1, aux « capacités » exprimées par le degré de développement des activités en prévention. Les cas exposés illustrent en effet l'importance, pour expliquer les changements générés (ou non) par la formation, d'examiner les autres activités en prévention déjà en place dans l'établissement (ce qui peut découler de la collaboration avec l'organisme de prévention par le passé) et celles qui accompagnent la formation. Ainsi, dans le cas H, la formation est d'emblée conçue par le représentant de l'employeur en SST comme un élément d'un processus. Les autres activités nécessaires (modifications à des aménagements, modifications de procédés, de méthodes de travail) sont déjà anticipées, et de telles actions préventives ont déjà été mises en place par le passé dans l'établissement, entre autres avec le soutien de l'organisme de prévention. Dans le cas B, on observe que ce n'est pas pour réaliser l'activité de formation que des difficultés sont rencontrées, mais pour compléter les autres activités qui vont lui permettre de jouer son rôle (inventaire des espaces clos, vérification et acquisition des équipements manquants, etc.). L'enjeu est celui du temps qui doit être rendu disponible afin que ces activités soient mises en place. Ce cas illustre bien que si la formation est parmi les activités les plus spontanément réalisées par les établissements, c'est entre autres parce qu'elle est, sur le plan des ressources internes, parmi les moins exigeantes : elle nécessite des libérations ponctuelles, éventuellement un arrêt des opérations, mais peut être perçue comme n'engageant pas de ressources récurrentes. Par ailleurs, le choix de la formation par l'établissement peut correspondre à une représentation de la prévention comme reposant essentiellement sur les comportements des travailleurs. Dans les cas F et G, aucune des activités qui devraient entourer la formation pour assurer son efficacité n'est encore en place, et l'établissement n'a pas l'expérience de mettre en place des activités de ce type, que ce soit une procédure simple comme l'inspection quotidienne des chariots élévateurs, ou l'examen des caractéristiques des produits, procédés, et postes de travail d'un point de vue de SST. Les actions préventives implantées jusqu'ici l'avaient été du fait de l'action de l'équipe de

santé au travail du CLSC et de l'inspecteur de la CSST. Ce constat nous semble renforcer la pertinence des efforts pour soutenir la mise en place des activités entourant la formation, et plus généralement de l'action d'intervenants externes en mesure d'adopter une perspective systémique et de mener une action tant à court terme qu'à moyen et long terme, qui disposent de l'indépendance nécessaire pour maintenir le cap sur la prévention face aux multiples enjeux qui traversent les milieux de travail.

5.1.2 Des « capacités » : la présence de « relais » et « maîtres d'œuvre » des changements

- 34 Les résultats présentés maintenant réfèrent aussi au concept de « capacités » dans le modèle de la figure 1, cette fois sous l'angle des « relais » à l'action des intervenants externes. Ainsi, la présence d'acteurs qui sont, ou qui deviennent, au cours de l'intervention, avec le soutien de l'intervenant, en mesure de se faire le « relais » ou le « maître d'œuvre » des propositions de changement apparaît, dans l'ensemble des interventions étudiées, comme un facteur important pour expliquer l'issue des interventions. En effet, implicitement ou explicitement, chacune des propositions s'adresse à l'un ou à l'autre, ou à plusieurs des acteurs collectifs présents dans l'établissement. Certaines propositions ne concernent qu'un seul acteur, par exemple, des comportements proposés lors d'une formation (klaxonner, s'arrêter aux intersections, etc., dans le cas G). Par contre, d'autres supposent la coordination de l'action de différents acteurs, parfois des modifications dans la répartition des tâches : par exemple, la mise en place d'une procédure de cadenassage.
- 35 Les observations suggèrent que l'acceptation et la réalisation d'une proposition formulée au cours de la formation dépassant ce qui est à la portée des travailleurs participants (dont leurs comportements) sont influencées par la présence d'un (ou de plusieurs) acteurs en mesure de se faire le « relais » ou le « maître d'œuvre » de cette proposition. Par exemple, dans le cas G, certains changements qui font suite à la formation à la conduite des chariots élévateurs découlent de l'action d'un représentant des travailleurs au CPSST, de sa propre initiative ou en se faisant le relais de ses collègues. C'est lui qui propose par exemple l'installation de miroirs sphériques, de signaux d'arrêt, d'une barrière empêchant les piétons pénétrant dans une zone où peuvent circuler des chariots élévateurs d'être frappés par l'un d'eux, du fait d'une configuration particulière des locaux. Ces changements ont été réalisés. Par contre, d'autres propositions qui vont aussi au-delà des comportements des conducteurs eux-mêmes ne sont pas réalisées. C'est le cas, comme on l'a vu, pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une fiche d'inspection quotidienne des chariots (freins, lumières, pneus, etc.) en fonction des particularités de chaque modèle. Les travailleurs participant à la formation soulignent en effet la nécessité d'améliorer l'entretien des chariots. Les personnes interrogées (travailleur et superviseur) considèrent qu'une telle fiche serait utile. Le conseiller donne des indications précises sur le contenu d'une fiche d'inspection, à adapter en fonction des modèles de chariot, et réitère son offre de support aux responsables employeur successifs. Cependant, il ne se trouve pas, parmi les participants à la formation, de personne en mesure de se faire le « relais » ou le maître d'œuvre de ces propositions qui dépassent ce que les travailleurs peuvent faire eux-mêmes à la suite de cette formation. Les superviseurs sont absorbés par la réorganisation de la production, et certainement préoccupés par les possibilités de fermeture. Si les intervenants externes ont un rôle essentiel en aidant à développer les capacités de « relais » et de « maître d'œuvre »

d'actions en prévention, ce cas extrême (comme le cas B) met en évidence qu'ils ne peuvent se substituer aux acteurs internes, en particulier pour les activités récurrentes, dont certaines sont nécessaires pour que la formation porte ses fruits. Or, diverses dispositions légales peuvent soutenir la formation d'acteurs internes, et la présence de personnel qualifié en prévention.

- 36 Là encore, le cas H représente des conditions particulièrement favorables : le coordonnateur SST a une formation professionnelle en SST et semble disposer de plus de temps que l'ensemble de ses homologues dans les autres établissements étudiés. Les membres du comité de SST sont libérés pour réaliser les inspections régulières et les problèmes ramenés au comité de SST doivent obtenir des réponses. Les cas B, F et G mettent chacun en évidence les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les coordonnateurs SST qui sont placés face à des responsabilités importantes, sans pour autant disposer des moyens qui leur seraient nécessaires. Dans ces deux établissements (B, F et G), ceux-ci exprimeront clairement l'importance du soutien externe ; l'un des responsables successifs (2), dans le cas F, fera part de son soulagement de pouvoir bénéficier de conseils pour la mise en œuvre du SIMDUT.
- 37 Dans les établissements les plus structurés comme les moins structurés en prévention, les intervenants externes apportent des connaissances et une expertise « spécialisées » (par exemple, quant au contenu de la formation). Dans ceux où les activités de prévention sont les moins développées, ils contribuent aussi à l'organisation même de la prévention. La présence d'acteurs internes en mesure de prendre en charge des activités de prévention apparaît comme une condition importante pour expliquer l'issue des interventions de formation. Or, les intervenants externes observés contribuent au développement de tels relais et maîtres d'œuvre internes par la formation, de même que par l'accompagnement soutenu au fil du temps. Berthelette et Pineault (1992) soulignaient déjà que la fréquence des contacts entre l'équipe de santé au travail du CLSC et l'établissement est positivement reliée à la mise en place de certaines des mesures. De même, Simard et coll. (1992) indiquent que le degré de suivi par l'inspecteur a un effet positif sur la prise en charge (définie comme la mise sur pied d'un comité paritaire de santé et de sécurité, ou la désignation d'un représentant à la prévention). Dans le cadre de l'étude plus vaste dont sont issus les résultats présentés ici, nous avons observé que les établissements ayant établi une collaboration soutenue avec l'association offrant le conseil en SST avaient atteint un degré de développement des activités en prévention plus élevé que ce que leurs caractéristiques structurelles (taille, niveau de qualification, etc.) auraient laissé supposer (voir Baril-Gingras et coll. 2006). Comme on le verra maintenant, il s'agit également du produit des enjeux qui sont présents autour des questions de SST, et des rapports entre les acteurs sociaux.

5.1.3 Des enjeux favorables (et leurs limites), et la capacité des travailleurs de faire de la SST un enjeu

- 38 En référence au modèle de la figure 1, ce deuxième bloc de résultats concerne le rôle des enjeux pour les différents acteurs (influençant leurs « dispositions ») et, éventuellement, de la convergence ou de la divergence de ces enjeux autour d'un objet en particulier dans la production des changements (soit les « relations entre les acteurs »). Dans toutes les interventions étudiées, il ressort que les propositions de changement sont plus facilement réalisées quand elles sont associées à des enjeux importants pour les directions et les superviseurs ; or, l'un de ces enjeux est la présence de dysfonctionnements dans les

opérations, ou dans la réalisation des objectifs de production, que ce soit de biens ou de services. La comparaison entre les cas F et G, qui ont lieu dans le même établissement à quelques mois d'intervalle, illustre le rôle de cet enjeu : la direction de l'établissement ne croit pas qu'il y ait de problème important associé à l'utilisation des produits contrôlés par le SIMDUT, et il n'y a pas de problème de production qui y est relié. *A posteriori*, la direction expliquera que les ressources affectées à la mise en œuvre du SIMDUT ont été clairement insuffisantes, soulignant le contexte difficile de la réorganisation de la production. On se rappellera que les superviseurs n'ont pas été libérés pour participer à la formation au SIMDUT, dans une période de surcharge de travail. À l'opposé, ils sont présents à la formation à la conduite sécuritaire de chariots élévateurs. Or, la demande pour cette dernière formation est directement associée à la réorganisation de la production ; elle doit, entre autres, permettre d'assurer la fluidité de celle-ci, grâce à la présence d'un nombre suffisant de conducteurs qualifiés. Si l'association SST-dysfonctionnement dans les opérations peut, dans certains cas, constituer un enjeu favorable à des changements, il demeure que tous les risques, et en particulier les problèmes de santé, ne sont pas associés à de tels dysfonctionnements, entre autres du fait que les lésions apparaissent avec un temps de latence qui peut être long ; par ailleurs, certains dysfonctionnements ne sont pas reconnus par les superviseurs, les concepteurs et les directions, et tous les changements visant l'augmentation de la productivité ne sont pas positifs d'un point de vue de SST. Le cas B illustre l'importance que prend la capacité des travailleurs et de leurs représentants à établir et maintenir la SST en elle-même comme un enjeu. Dans cette organisation, le principal syndicat s'est doté d'une structure de représentation spécifique à la SST, qui relaie les informations et les problèmes aux représentants siégeant au comité de SST. Par ailleurs, le cas F suggère le rôle que doit pouvoir jouer le contrôle par l'inspection pour qu'un problème de SST qui n'est pas associé à des dysfonctionnements dans les opérations soit traité ; les intervenants externes de conseil peuvent également y contribuer ; ainsi, les offres d'intervention (plutôt que les seules demandes) permettent de traiter de problèmes autrement non reconnus ou banalisés, parfois parce qu'il n'y a pas de réponse connue des acteurs de l'établissement.

5.2 Au-delà du transfert de connaissances ou de savoir-faire, d'autres processus de production des changements

- 39 L'analyse des observations et des entrevues et l'examen de l'issue de chacun des problèmes énoncés et de chacune des propositions formulées indiquent qu'au-delà du transfert de connaissances ou de savoir-faire, les processus suivants peuvent aussi contribuer à générer des changements, à la suite de la formation.

5.2.1 Une transformation de la représentation qu'ont les travailleurs de leur capacité à agir

- 40 Ce processus réfère à une action sur les éléments du modèle que sont les « capacités » et les « dispositions » des acteurs à agir. Les observations réalisées montrent, comme d'autres travaux, que la connaissance des risques n'est pas une condition suffisante à l'action : au-delà de l'apport de connaissances, les travaux de Teiger (1993) cités précédemment suggèrent que la formation peut modifier la représentation qu'ont les acteurs (ici les travailleurs participant à la formation) de leur propre capacité à agir.

- 41 Ainsi, deux situations se présentent dans les interventions étudiées. Dans la première, l'action du conseiller fait connaître ou reconnaître des risques qui ne l'étaient pas auparavant, entre autres en répondant aux interrogations des travailleurs quant à la présence ou non d'un tel risque (Est-ce dangereux pour la santé ? Cela peut-il provoquer un accident ?) (cas F et G). Dans la seconde situation, l'action du conseiller porte sur des risques qui étaient connus auparavant, mais sur lesquels l'action préventive n'était pas organisée, ou devait être mise en œuvre de nouveau. Dans l'une comme dans l'autre, les conseillers font appel à différents moyens pour mettre en évidence l'existence des risques et les conséquences possibles pour la santé et la sécurité. Ils donnent des exemples de situations où les risques se sont matérialisés par des accidents dans des établissements ou des activités semblables, ce que permet leur connaissance du secteur ; ils réfèrent à des normes auxquelles ils comparent des situations observées, font appel à l'expérience de leurs interlocuteurs, etc.
- 42 Dans les situations de banalisation ou de « naturalisation » des risques (selon l'expression d'Allard 1996), ce n'est pas leur « connaissance » qui est en jeu, mais leur « reconnaissance ». Ainsi, dans le cas B, des travailleurs rapportent des dérives dans la mise en œuvre des procédures de sécurité pour l'entrée en espace clos : ils expliquent qu'à force d'être confrontés au danger, leur peur diminue. Les attitudes de banalisation, de naturalisation ou de négation sont connues dans des situations où les travailleurs ont peu de moyens de contrôler les risques, lorsque l'application de mesures préventives peut être en contradiction avec d'autres règles plus ou moins explicites qui structurent les activités de travail, ou encore qu'elle représente un « coût » supplémentaire pour les travailleurs en temps, en énergie, ou un coût psychique (se rappeler encore le danger). La négation ou la minimisation des risques est observée chez des superviseurs, dans d'autres cas rapportés par les conseillers, lorsque les propositions apparaissent comme de nouveaux impératifs (« il faut », « on doit ») contradictoires avec d'autres exigences (les contraintes de temps de la production, en particulier). Ces nouvelles règles s'ajoutent à une charge de travail déjà élevée et sont en compétition avec d'autres impératifs pour l'accès aux ressources limitées (en temps, économiques) que contrôlent ces superviseurs.
- 43 Un cas issu de l'étude plus vaste dont sont tirés les matériaux présentés ici illustre cette « naturalisation » des risques. Ce cas d'intervention ne comporte pas d'activité de formation, mais décrit bien une situation rapportée par les intervenants interrogés, comme pouvant survenir lors d'activités de formation. Ainsi, dans le cas E, le risque d'agression par les clients était d'abord perçu comme problématique, mais faisant partie du travail. Les propositions du conseiller permettent de penser que « ça peut être différent » : il ouvre, par son questionnement structuré, sur différentes possibilités d'action « à la source », construites dans les échanges avec les participants, pour prévenir ces agressions. Ces solutions dépassent celles qui sont le plus souvent préconisées dans le milieu, qui consistent en des moyens de défense (plus ou moins efficaces et comportant d'autres risques) ; elles s'étendent jusqu'à la conception des aménagements, aux méthodes de travail et à l'organisation du travail. Cette intervention illustre ainsi le processus de changement que constitue l'action sur la représentation de la capacité à agir des acteurs du milieu de travail.

5.2.2 La légitimation de l'action des travailleurs sur des risques qu'ils connaissent déjà

- 44 Un autre processus par lequel la formation contribue à des changements est la légitimité qu'elle apporte à l'action des travailleurs qui y participent. Il s'agit ici encore d'une action sur les éléments du modèle que sont les « capacités » des acteurs, et sur leur « dispositions » à agir. Cela amène, indirectement, une modification des « relations » entre les acteurs. En effet, dans les cas F et G, des travailleurs prennent des initiatives afin d'éliminer ou de contrôler des risques qu'ils connaissaient et qui les préoccupaient déjà avant la formation. Par exemple, des conducteurs de chariot élévateur avaient cessé d'utiliser le klaxon pour signaler leur passage à une intersection parce qu'un superviseur le réprouvait. Ils ont cependant repris cette pratique après que la formation l'eut présentée comme une mesure de sécurité recommandée. De même, les conducteurs craignaient que les chariots élévateurs au propane, dont ils rapportent les problèmes d'entretien, tombent en panne alors qu'ils les utilisaient dans une zone à haute température et que la bonbonne soit alors exposée à la chaleur. Ils ont ainsi décidé qu'il valait mieux attendre que la température soit redescendue à un niveau sécuritaire avant d'y entrer. Cela a amené des discussions avec leur superviseur quant aux changements à introduire dans l'organisation du travail pour ce faire.

5.2.3 Le partage, entre les participants, d'habiletés reliées à la prévention

- 45 Certaines des sessions de formation observées sont l'occasion pour les participants de partager des informations sur les risques propres au milieu de travail, et d'expliquer les pratiques informelles mises en œuvre pour prévenir les incidents, ce qui permet alors d'en vérifier la validité et éventuellement de les diffuser. En créant cet espace de discussion, la formation agit, indirectement, sur les « capacités » des acteurs. Par exemple, dans le cas G, l'un des participants explique que des contenants défectueux (leurs pattes étant tordues ou cassées) risquent de basculer lorsqu'ils sont empilés, et que les travailleurs qui conduisent déjà les chariots élévateurs ne les utilisent plus, mettant de côté ceux qu'ils repèrent. Le partage de ce type d'information est facilité par le formateur, qui fait appel à une variété de stratégies pour stimuler une participation active des personnes présentes lors de la séance.

5.2.4 Un processus collectif de résolution de problème, de prise de décision et d'action

- 46 Un autre processus de production de changement observé concerne au premier chef les « relations » entre les acteurs, dans le modèle de la figure 1, soit ici entre membres d'un groupe homogène. Ainsi, certains des changements rapportés à la suite de séances de formation sont décrits, par les travailleurs participants, en faisant appel au « nous » ou au « on » (incluant la personne qui parle...) plutôt qu'au « je » ; c'est le cas bien que la personne ait été rencontrée en entrevue individuelle et que la mesure préventive en question doive être adoptée par chaque travailleur individuellement. Par exemple, dans le cas G, la décision des conducteurs de chariots élévateurs de ne plus circuler dans une zone où la température est encore trop élevée est rapportée comme un processus collectif plutôt qu'une initiative individuelle. La mise en œuvre de ce type de mesure peut nécessiter un consensus entre les travailleurs ; autrement, certains d'entre eux devront

effectuer les tâches que d'autres ne veulent plus faire. Par ailleurs, cela requiert une réorganisation de la production, et de ce fait, l'accord du superviseur.

- 47 Dans le cas B, la plupart des travailleurs avaient déjà reçu, quelques années auparavant, une formation quant à la procédure sécuritaire à suivre pour l'entrée en espace clos. Différents phénomènes ont été évoqués par les travailleurs, leurs représentants et ceux de l'employeur pour expliquer que cette procédure n'était plus mise en œuvre de manière aussi rigoureuse et systématique qu'auparavant. Les entrevues et les échanges au comité de SST suivant la formation suggèrent que celle-ci a donné aux travailleurs la possibilité d'établir ou de rétablir la procédure sécuritaire comme leur norme collective, un représentant des travailleurs expliquant, en utilisant la forme collective, que c'est maintenant comme ça qu'« on » travaille dans son service.
- 48 La dimension collective du processus menant à des changements est aussi présente, parmi les travailleurs, pour des mesures qui ne requièrent pas une réorganisation, et où les comportements de chacun sont techniquement indépendants. C'est le cas de l'utilisation du klaxon pour signaler son passage à une intersection, également rapportée en utilisant le « nous ». Ces observations suggèrent l'importance des « facteurs de renforcement », tel que proposé par Green et Kreuter (1991). On sait que la cohésion au sein des groupes de travail est un facteur important pour expliquer l'initiative sécuritaire des travailleurs (Simard et Marchand, 1997). Par ailleurs, le recours aux échanges entre pairs est rapporté par Teiger et Frontini (1998, p. 104) comme étant un instrument pédagogique qui permet une élaboration conjointe tout en sortant les participants d'une relation passive à la formation, peu favorable à l'appropriation.
- 49 Cette dimension collective du processus de changement, pour les travailleurs, contraste avec le fait que, le plus souvent, les objectifs explicités des formations consistent en des changements de nature individuelle. Or, des activités de formation intègrent formellement, dans leur conception, une dimension collective. Dans ce contexte comme à d'autres occasions, les intervenants observés ont recours, de manière spontanée, à un questionnement des participants sur les conditions qui prévalent dans leur milieu ; ils stimulent des échanges entre les participants sur la manière dont ils pourront intégrer les nouvelles règles proposées, et des échanges entre les travailleurs et les superviseurs sur les conditions qui le rendront possible. Nos observations suggèrent que de telles pratiques contribuent à la production de changements visant la prévention.

6. Conclusion

- 50 Les analyses présentées s'appuient sur un petit nombre de cas, issus d'une étude ne portant pas spécifiquement sur la formation. Leur validité serait renforcée par l'examen d'un plus grand nombre de cas d'interventions de formation, où chacun des changements proposés par le formateur ou les participants à l'occasion de la formation ferait l'objet d'un suivi. Malgré les limites de ces résultats, ils nous semblent, d'une part, renforcer l'intérêt d'études qualitatives et, d'autre part, fournir quelques pistes de réflexion aux praticiens de la formation et à ceux et celles qui définissent les politiques publiques en matière de santé et de sécurité du travail.
- 51 Les situations de formation que nous avons analysées ici diffèrent de celles qui font le plus souvent l'objet de publications, qui sont sélectionnées pour leur caractère innovateur ou exemplaire, le plus souvent dans des contextes globalement favorables :

demande ou offre acceptée, conditions prédéfinies et contrôlées, acteurs relais présents, etc. Ici, la diversité des contextes dans lesquels se sont déroulées les interventions de formation observées a permis de mettre particulièrement en évidence le rôle de ce contexte, ce que quelques études recensées par Cohen et Colligan (1998) avaient déjà fait. Les cas rapportés ici rejoignent donc les résultats d'études antérieures quant à l'importance cruciale des conditions entourant la formation, pour l'efficacité de celle-ci. Cela entérine la pertinence des conditions posées par les organismes de prévention pour la réalisation d'activités de formation, quant aux activités pré et post formation dans lesquelles les établissements doivent s'engager, avec leur soutien. Cela peut fournir des arguments aux intervenants externes et aux préventionnistes internes en ce sens. Cela peut aussi soutenir l'action des institutions qui peuvent définir des obligations non seulement quant au fait que la formation soit donnée, mais aussi quant à un certain nombre de conditions l'accompagnant, de manière à ce qu'elles puissent générer les résultats attendus. En particulier, nos observations mettent en évidence le rôle clé d'acteurs internes en mesure de se faire le relais ou le maître d'œuvre de propositions de changement formulées au cours de la formation. Or, certaines législations prévoient des dispositions qui peuvent contribuer à la présence de tels relais à l'action d'un formateur externe, à ce que les établissements se dotent de formateurs internes. Plus largement, des dispositions légales peuvent avoir pour objectif d'assurer une formation de base en SST à des représentants de l'employeur et des travailleurs, et du personnel qualifié en prévention.

- 52 Ces observations renforcent également la pertinence de l'accessibilité, pour les établissements, du soutien qui peut être apporté par les organismes de prévention tels que ceux ayant participé à la présente étude : en effet, un tel cadre permet que la formation soit insérée dans un ensemble de services visant à soutenir l'organisation de la prévention, et cela dans une perspective à court, moyen et long terme. Les établissements ayant établi une collaboration soutenue avec ces organismes conseils en prévention se trouvent ainsi dans une meilleure situation pour que la formation puisse générer l'ensemble des changements attendus, du point de vue de la prévention. Les cas étudiés nous semblent mettre en évidence l'importance de la présence d'intervenants externes qui disposent du temps nécessaire pour soutenir l'organisation de la prévention (au-delà de la fourniture d'une session de formation), qui inscrivent leur action dans une perspective tant à court, qu'à moyen et long terme, et qui ont l'indépendance nécessaire par rapport aux enjeux autres que la santé et la sécurité des travailleurs. Or, au Québec, tous les milieux de travail ne sont pas couverts par une association sectorielle paritaire et par une équipe de santé au travail du réseau public. Par ailleurs, le cas F souligne le rôle d'une action de contrôle externe soutenue, ici par la CSST, tant pour mettre en place l'action en prévention que pour assurer qu'elle se réalise effectivement, afin que la santé et la sécurité des travailleurs soient protégées.
- 53 Finalement, nous avons fait état de différents processus de production de changements, à la suite de la formation, autres que l'acquisition de connaissances et même de savoir-faire, par la pratique. Certains de ces processus ont déjà été mis en évidence par des travaux antérieurs. Si les intervenants observés ici ont déjà recours spontanément, de manière plus ou moins formalisée, à des méthodes qui les stimulent (par exemple, en organisant des échanges au cours de la formation), cela suggère cependant l'intérêt que la conception même des activités de formation fasse explicitement appel, entre autres, aux

processus collectifs de production de changement, qui vont au-delà de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire par les participants.

La recherche dont sont tirés les résultats présentés ici a été réalisée à l'aide d'une subvention de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec et d'une bourse de doctorat du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada. Elle a été rendue possible grâce à la collaboration de l'Association sectorielle-Fabrication d'équipement de transport et de machines (ASFETM), l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail secteur affaires municipales (APSAM), l'Association pour la santé et la sécurité du travail, secteur affaires sociales (ASSTSAS), Préventex, l'association paritaire sectorielle en santé et en sécurité du travail des secteurs du textile primaire et de la bonneterie. Les auteurs remercient les directions et les conseillers des associations participantes, de même que les travailleurs, leurs représentants et les représentants de l'employeur dans les établissements où ont eu lieu les observations et entrevues. Les auteurs demeurent seuls responsables du contenu de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, D. (1996). *De l'évaluation de programme au diagnostic socio-systémique : trajet épistémologique*. Thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, octobre 1996, 252 p.
- Baril-Gingras, G. (2003). *La production de transformations visant la prévention lors d'interventions de conseil externe en santé et sécurité du travail : un modèle fondé sur l'analyse d'interventions de conseillers d'associations sectorielles paritaires, dans le contexte du régime québécois*. Thèse de doctorat (Ph.D.) en sciences de l'administration, Université Laval, Québec, 947 p. et annexes.
- Baril-Gingras, G., Bellemare, M., Brun, J.-P. (2004). *Intervention externe en santé et en sécurité du travail : un modèle pour comprendre la production de transformations à partir de l'analyse d'interventions d'associations sectorielles paritaires*. Études et recherches, IRSST, 184 p. et annexes. (www.irsst.qc.ca)
- Baril-Gingras, G., Bellemare, M., Brun, J.-P. (2006). Interventions externes en santé et en sécurité du travail : Influence du contexte de l'établissement sur l'implantation de mesures préventives. *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 61, n° 1, p. 9-43.
- Bellemare, M., Ledoux, E. (1995). De l'activité de travail aux données pour la conception : quel rôle pour l'ergonome ? *Comptes rendus du 27^e congrès annuel de l'Association canadienne d'ergonomie*, Québec, 23-25 octobre 1995, p. 165-170.
- Bellemare, M., Montreuil, S., Marier, M., Prévost, J., Allard, D. (2001). Le processus d'amélioration des situations de travail en entreprise : de la formation à l'action par l'approche participative en ergonomie. *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 56, no 3, p. 470-490.
- Berthelette, D., Pineault, R. (1992). Analyse d'implantation du programme de santé au travail. Résultats d'une recherche évaluative. *Travail et santé*, vol. 8, n° 4, p. S23-S30.
- Berthelette, D. (1995). L'évaluation de programmes de formation en ergonomie. *Éducation permanente* n° 123, p. 97-109.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses universitaires de France. collection Le travail humain, 243 p.
- Cohen, A., Colligan, M.J. (1998). *Assessing Occupational Safety and Health Training, A Literature Review*. Cincinnati, National Institute for Occupational Safety and Health, Center for Disease Control and Prevention, Publication n° 98-145, 149 p.
- Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail, *Performances humaines et techniques*, n° hors série, Séminaire de Paris 1, Paris, p. 25-29.
- Daniellou, F. (1998). Participation, représentation, décisions dans l'intervention ergonomique. In Pilnière, V., L'hospital, O., (Eds), *Actes de Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie*. Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2, p. 3-16.
- Dawson, S., Willman, P., Bamford, M., Clinton, A. (1988). *Safety at Work: The Limits of Self-Regulation*. Cambridge, Cambridge University Press, 310 p.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale*. Paris, Le Centurion.
- Dejours, C., (1987-1988). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris, CNRS.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, vol. 14, n° 4, 532-550.
- Garrety, K., Badham, R. (2000). The Politics of Socio-technical Intervention: An Interactionist View. *Technology Analysis and Strategic Management*, Taylor and Francis, vol. 12, n° 1, p. 103-118.
- Garrigou, A. (1992). *Les apports des confrontations d'orientations socio-cognitives au sein de processus de conception participatifs : le rôle de l'ergonomie*. Thèse de doctorat d'ergonomie, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 155 p.
- Garrigou, A., Carballada, G. (1993) Pour une approche réflexive en ergonomie : un exemple d'analyse a posteriori d'une intervention ergonomique. *Performances Humaines et Techniques*, hors série, septembre 1993, p. 47-52.
- Glaser, B., A. Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Londres: Wiedenfeld and Nicholson.
- Green, L.W., Kreuter, M.W. (1991). *Health Promotion Planning, An Educational and Environmental Approach*. Second Edition, Toronto, Mayfield Publishing, 506 p.
- Green, R.A., Briggs, C.A. (1989). Effect of overuse injury and the importance of training on the use of adjustable workstations by keyboard operators. *Journal of Occupational Medicine*, vol. 31, issue 6, p. 557-562.
- Hénault, J., Simard, M. (1997). Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT) : Mesures d'efficacité de diverses stratégies d'implantation d'un changement organisationnel dans l'entreprise. *Travail et santé*, vol. 13, n° 1, p. S3.
- Huberman, A. M., M. Miles. (1991). *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles et Montréal : ERPI et DeBoeck-Wesmael.
- Maggi, B. (1996). Les conceptions de la formation. *Économies et Sociétés, Série Économie du travail*, Série AB n° 19, n°s 11-12, novembre-décembre 1996, p. 151-177.
- Lemire, L. (1996). *Évaluation de l'implantation du plan de prévention de l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail - secteur fabrication de produits en métal et produits électriques sur l'évolution des taux d'accidents du travail*. Mémoire de maîtrise, Département des relations industrielles, Université de Montréal, Montréal, février 1996, 125 p.

- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 285 p.
- Martin, C., Baradat, D. (dir.) (2003). *Des pratiques en réflexion, 10 ans de débat sur l'intervention ergonomique*. Octarès Éditions, 558 p.
- Montreuil, S., Laflamme, L., Brisson, C., Teiger, C. (2006). Conditions that influence the elimination of postural constraints after office employees working with VDU have received ergonomics training. *Work*, vol. 26, n° 2, p. 157-166.
- Montreuil, S., Bellemare, M. (2001). Introduction au numéro spécial Ergonomie, formation et transformation des milieux de travail. *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 56, n° 3, p. 459-469.
- Montreuil, S., Brisson, C., Trudel, L. (1998). Évaluation des effets d'une formation par l'amélioration des postures adoptées lors du travail avec un ordinateur. *Performances Humaines et Techniques*, n° hors série, décembre 1998, p. 27-31.
- Montreuil, S., Brisson, C., Arial, M., Trudel, L. (1997). Évaluation des effets d'un programme de formation chez les utilisateurs de terminaux à écran de visualisation. Montréal, IRSST, Collection Études et Recherche, Rapport de recherche R-167, 121 p.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 425 p.
- Simard, M., Marchand, A. (1997). *La participation des travailleurs à la prévention des accidents du travail : formes, efficacité et déterminants*. Rapport R-154, Études et Recherches, Montréal : IRSST.
- Simard, M., Marchand, A., Dupéré, D., Thériault, G. (1992). *Évaluation de l'efficacité des approches et interventions de la fonction prévention-inspection de la CSST. Rapport final, Montréal, juillet 1992, 126 p.*
- Teiger, C. (1987). Ce qui se passe dans les sessions de formation. In Dejours, C. (Ed.) *Souffrance et plaisir dans le travail*, Paris, CNRS, p. 89-94.
- Teiger, C. (1993). Représentation du travail, travail de la représentation. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel, D. Dubois, Éd., *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octarès, p. 311-343.
- Teiger, C., Montreuil, S. (1995). Les principaux fondements de l'analyse ergonomique du travail en formation. *Éducation permanente*, n° 124, 1995-3, p. 13-28.
- Teiger, C., Frontini, J.-M. (1998). L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail comme moteur de changement individuel et organisationnel. Le cas de la formation des préventeurs en entreprise. *Performances Humaines et Techniques*, n° hors série, décembre 1998, p. 101-110.
- Trudel, L., Montreuil, S. (1999). Understanding the transfer of knowledge and skills from training to preventive action using ergonomic work analysis with 11 female VDT users. *Work*, vol. 13, p. 171-183.
- Vézina, M., Lavoie, M., Gagnon, R., Levaque Charron, R., Joubert, P., Brun, J.-P., Bourbonnais, R. (1998). *Évaluation des déterminants de l'efficacité d'une formation en matière de sécurité du travail dans le secteur minier*. Rapport R-207, Études et Recherches, IRSST, Montréal, 54 p.
- Yin, R. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, p. 58-65.
- Yin, R. (1984). *Case study research, Design and Method*. Beverly Hills, Sage, 160 p.

ANNEXES

Description des cas étudiés

CAS H	
Contexte général	Établissement de taille moyenne ; intégration récente à une très grande organisation, accompagnée d'exigences en matière de prévention et de l'embauche d'un coordonnateur en SST. Travailleurs en majorité qualifiés. Établissement syndiqué (« boutique »). Établissement fortement structuré en prévention.
Ressources internes en SST	Coordonnateur disposant d'une formation technique et universitaire spécialisée en SST, couvrant plusieurs établissements. Comité de SST actif depuis plus de 10 ans.
Origine de la formation, histoire de la relation avec l'ASP	Demande de l'établissement. Services de l'association utilisés de manière régulière depuis l'arrivée du coordonnateur SST (6 interventions dans les 3 dernières années).
Formation 1	Membres du comité de SST formés à l'inspection préventive.
Activités proposées	Mise en œuvre d'une procédure d'inspection régulière avant chaque réunion du comité de SST, aux 6 semaines.
Processus et changements	Inspections préventives réalisées selon le calendrier prévu. Amélioration de l'efficacité de l'inspection pour générer des changements, selon les représentants des travailleurs et le coordonnateur : l'objectif du CPSST est que 90 % des problèmes soulevés à la suite de l'inspection soient corrigés pour la réunion suivante. Selon le coordonnateur, ceux qui ne sont pas corrigés dans ces délais s'expliquent par des raisons techniques (ex : préparation de devis). Recours régulier aux services de conseil de l'association, entre autres à propos de problèmes décelés lors de l'inspection, suivi de changements tels que déplacement d'équipements bruyants hors des zones de travail, ajout de silencieux, dispositifs de captation de contaminants, etc.
Formation 2	Formation des travailleurs sur les risques associés à la manutention de charges.

Activités proposées	Le coordonnateur situe la formation dans un ensemble d'actions à implanter : « la formation peut aider mais n'est pas en tant que telle la seule solution ». Avant : le coordonnateur s'est assuré de l'engagement de la direction quant à des ressources pour le réaménagement de l'entrepôt. Après : travailleurs invités à indiquer leurs suggestions de moyens de prévention sur un formulaire à remettre au comité de SST. Tournée des postes de travail et observation des activités de travail à venir afin d'identifier ce qui doit être fait. Mesures de prévention prévues : réorganisation du magasin, modifications dans l'aménagement des postes et les méthodes de travail. Utilisation prévue des services de conseil de l'association.
Processus et changements	À venir.

CAS B	
Contexte général	Établissement de taille moyenne. Travailleurs qualifiés. Syndiqués. Programme de prévention (PP) existant, doit être mis à jour ; laisser-aller dans les activités de prévention les dernières années, aux dires des deux parties. Intervention de l'équipe de santé au travail du CLSC en cours. Mesures en place : équipements de protection individuelle et collective, procédures de sécurité, formation des travailleurs et certaines actions visant l'élimination du risque à la source, telles des équipements de manutention.
Ressources internes en SST	Coordonnateur SST ne disposant pas de formation spécifique en SST, assumant cette tâche en plus de ses activités habituelles. Comité de SST : existant depuis de nombreuses années, fonctionnement interrompu puis nouveau CPSST mis en place, plusieurs membres ayant une expérience de plusieurs années. Réunions très espacées dans la dernière année : une liste de points non réglés s'allonge, ce qui crée des tensions. Syndicat très actif en SST, structure syndicale décentralisée spécifique en SST.
Origine de l'intervention, histoire de la relation avec l'ASP	Tensions dans l'établissement : un travailleur considère que les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une procédure ne sont pas fournies. Établissement mis en contact avec l'ASP, dont c'est la première intervention dans l'établissement, bien que des informations aient été régulièrement envoyées.
Formation	Formation des travailleurs sur l'entrée en espaces clos.
Activités proposées	Avant : inventaire et caractérisation des espaces clos, vérification des équipements de détection de gaz, de protection respiratoire et de sauvetage, etc. Tâches réparties entre les membres du comité et superviseurs.

Processus	<p>Informations recueillies par le conseiller pour situer la problématique et le niveau d'organisation en prévention. Constat que les besoins dépassent le problème à l'origine de l'intervention. Offre acceptée par les deux parties : inspection de l'ensemble de l'établissement, rencontres de différents acteurs (travailleurs, superviseurs), élaboration d'un plan d'action soumis au comité de SST pour la mise à jour du PP et accompagnement du CPSST. Le plan d'action comprend diverses formations (dont celle concernant l'entrée en espaces clos), chacune accompagnée d'un ensemble d'activités. Pour la mise à jour de la procédure d'entrée en espace clos, le conseiller fournit de la documentation, la réglementation et les normes pertinentes. Il répond à des questions de différents acteurs. Les tâches d'inventaire et de caractérisation des espaces clos, de vérification des équipements de détection de gaz, de protection respiratoire et de sauvetage, etc. sont réparties entre les membres du comité (trav. et superviseurs). En cours de route, le temps alloué aux réunions du comité est réduit. La réalisation des tâches et le fonctionnement du comité sont interrompus pendant quelques mois. Lorsque le comité se réunit à nouveau, des tensions apparaissent du fait des délais dans la mise en œuvre des procédures. Le comité discute des ressources allouées (temps, équipements). Des membres du comité soulignent l'absence de certains équipements pour appliquer la procédure, que d'autres sont inadéquats ; certains ont déjà été commandés. Après ce bilan, le comité relance la mise en œuvre du plan d'action, avec le soutien du conseiller. Les équipements manquants seront commandés par un superviseur. Les tâches sont réparties de nouveau entre les membres. Des superviseurs rencontrent la direction pour s'assurer que du temps sera alloué pour appliquer l'une des procédures de sécurité, ce qu'ils obtiennent.</p>
Changements	<p>Formation : Activités de formation réalisées par le conseiller et l'équipe de santé au travail du CLSC, pour tous les travailleurs concernés. Changements dans les pratiques des trav. rapportées lors d'une réunion du CPSST. Autres activités : Inventaire et caractérisation des espaces clos et équipements de sécurité en cours, à compléter au moment où se termine l'étude.</p>

CAS F	
Contexte général	<p>Établissement de taille moyenne ; intégré depuis peu à une très grande organisation. Réorganisation de la production et de la gestion ; fortes pressions pour l'amélioration du dossier d'accidents. Roulement très élevé du personnel cadre. Au début de l'intervention, le SIMDUT n'est pas un enjeu important pour la direction. Possibilités de fermeture évoquées par la direction de l'organisation pendant plusieurs mois, survient quelques mois après une 2^e intervention (G). Travailleurs généralement non qualifiés. Syndicalisation récente. Établissement très peu structuré en prévention. Mesures en place : pour l'essentiel, à la suite de l'intervention de l'équipe de santé au travail du CLSC il y a quelques années et de visites fréquentes de l'inspecteur de la CSST : dispositifs de sécurité sur des machines, équipements de protection individuelle, substitution d'un produit.</p>

Ressources internes en SST	<p>Coordonnateur SST pour l'employeur : en 10 mois (durée de l'étude des interventions F et G), cinq personnes assument successivement cette fonction. Le 2^e, avec lequel l'intervention est planifiée, n'a pas de formation ou d'expérience dans le domaine, se dit soulagé d'avoir l'aide du conseiller face à une tâche à laquelle il n'est pas préparé. Les 3^e et 5^e ont suivi des cours en SST dans une formation en GRH, le 5^e a en plus un peu d'expérience. Comité SST créé à la demande du syndicat, fonctionnement interrompu depuis quelques mois, reprend à la fin de l'étude. Représentant des travailleurs en SST : élu à la suite de la syndicalisation récente, bonne crédibilité auprès de ses collègues, n'a pas reçu la formation demandée à son syndicat.</p>
Origine de l'intervention, histoire de la relation avec l'ASP	<p>L'inspecteur de la CSST exige la formation des travailleurs sur le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT). Il renvoie l'établissement à l'ASP. Première intervention, bien que les services de l'ASP aient été offerts par le passé.</p>
Formation	<p>Formation des travailleurs au SIMDUT.</p>
Processus	<p>Après le départ du responsable SST employeur (1), le conseiller est recontacté par le responsable intérimaire (resp. 2). Le conseiller demande la présence du rep. des trav. lors des rencontres préparatoires (accepté, réalisé). Il s'agit d'un représentant élu par les travailleurs. Le conseiller explique les démarches nécessaires pour la formation et comment procéder pour implanter le SIMDUT ; il suggère des modalités acceptées (voir plus bas, implantées en partie seulement par l'établissement), demande de visiter l'établissement pour préparer la formation, ce qui se fait en compagnie du représentant des travailleurs (accepté, réalisé). Le conseiller répond aux questions du resp. 2. Au cours de la formation (plusieurs semaines), le responsable par intérim (2) est remplacé par un nouveau resp. des RH (3). Le conseiller a des contacts répétés avec les différents successeurs du resp. 2, réitère son offre de soutien, rappelle les démarches à faire et maintient des contacts avec le rep. des travailleurs. Les formations terminées, le resp. (3) constate que le système reste à implanter, mais quitte l'établissement avant d'avoir pu distribuer les fiches signalétiques. L'intérim est assuré par le contrôleur (4). Un nouveau resp. des RH (5) est embauché. Il n'a pas été informé par son prédécesseur des démarches faites sur le SIMDUT, ni des suggestions du conseiller. Le resp. 5 contacte l'équipe de santé au travail du CLSC pour un ensemble de questions, reprend les réunions du CPSST. Le directeur de l'établissement considère alors que l'établissement a été négligent dans la mise en place du SIMDUT, la direction et les superviseurs étant concentrés sur l'implantation de la nouvelle organisation de la production et la démonstration de la viabilité de l'établissement. Le conseiller offre de rencontrer le resp. 5 pour un suivi des deux interventions. L'offre est acceptée, mais le resp. 5 reporte le rendez-vous puis n'est pas disponible ; fermeture de l'établissement quelques mois après.</p>

<p>Activités proposées</p>	<p>Formation des superviseurs : Le conseiller demande la présence des superviseurs lors de la formation : il souhaite éviter qu'ils se trouvent sans réponse aux questions des travailleurs (accepté, non réalisé par l'établissement).Suivi de la formation, aux postes de travail (partie pratique) : Le conseiller convient avec le resp. 2 de revenir, après la formation, visiter chaque poste (deux quarts) pour s'assurer que les trav. comprennent bien les fiches signalétiques des produits utilisés et que les mesures de prévention adéquates sont mises en œuvre (accepté, non réalisé faute de disponibilité de l'établissement avant la fermeture). Implantation du SIMDUT : Le conseiller explique l'ensemble des exigences du SIMDUT, dont la nécessité que l'établissement rende disponibles les fiches signalétiques pour les travailleurs (accepté, non réalisé); il explique comment procéder pour les recueillir, propose leur classement et leur analyse par un spécialiste de l'ASP (accepté, réalisé par l'ASP). Il explique comment réaliser l'implantation de chacune des autres exigences du SIMDUT. Mesures préventives quant aux risques particuliers à un produit : Après examen des fiches signalétiques, un spécialiste de l'ASP suggère d'investiguer les risques de certains produits, indique au conseiller les infos à recueillir sur les procédés, pour s'assurer que les mesures de protection appropriées soient prises. Le conseiller visite à nouveau les postes avec le rep. des travailleurs. Les procédés justifient en effet un examen des mesures préventives. Comme première étape, il demande au resp. (2) de contacter l'équipe de santé au travail du CLSC pour connaître les mesures de concentration des contaminants qui auraient déjà été faites, sinon pour demander de nouvelles mesures (accepté, non réalisé par l'établissement avant l'arrivée du resp. 5, qui contacte le CLSC pour un ensemble de questions, peu de temps avant la fermeture).</p>
-----------------------------------	---

Changements	<p>Formation des travailleurs : reçue par tous les travailleurs des deux quarts.</p> <p>Formation des superviseurs : ne sont pas libérés pour la formation, du fait de difficultés d'implantation d'une nouvelle organisation du travail.</p> <p>Suivi de la formation à chacun des postes de travail (partie pratique) : Offre réitérée par le conseiller, report puis absence de réponse de l'établissement.</p> <p>Implantation du SIMDUT : Le responsable (2) rassemble des fiches, fait venir celles manquantes. Un spécialiste de l'ASP analyse les fiches et les classe par catégories de produits. L'établissement dispose de l'ensemble des fiches, plusieurs étant dispersées ou manquantes avant. Plusieurs mois après la formation, les fiches signalétiques ne sont pas distribuées dans les bureaux des superviseurs, ni accessibles aux travailleurs. L'information sur les activités à compléter pour implanter le SIMDUT n'a pas été transmise du resp. 4 au resp. 5.</p> <p>Mesures préventives quant aux risques particuliers à un produit : L'information n'est pas transmise d'un responsable à l'autre ; la recommandation est répétée régulièrement, mais l'établissement n'y donne pas suite ; le resp. (5) contacte le CLSC pour un ensemble de questions peu de temps avant la fermeture.</p> <p>Action sur les risques repérés par les travailleurs à la suite de la formation : Plusieurs trav. recherchent des infos auprès de leur rep. en SST, lui rapportent des problèmes expérimentés avec les produits et avec certains équipements de protection individuelle. Ces problèmes sont rapportés au comité de SST lorsqu'il reprend ses activités. Les conducteurs des chariots élévateurs décident de ne plus circuler dans une zone où la température est très élevée tant qu'elle n'est pas redescendue, pour éviter qu'en cas de panne, la bonbonne de propane soit exposée à la chaleur.</p>
-------------	--

CAS G	
Contexte général	Demandes de plus en plus pressantes de la direction de l'organisation et menaces de fermeture de l'établissement ; tentatives de mieux structurer les actions en prévention. Fermeture quelques mois après le début de l'intervention G.
Ressources internes en SST	Voir cas F (même établissement).
Origine de l'intervention, histoire de la relation avec l'ASP	Demande pour cette 2 ^e intervention alors que la 1 ^{re} est toujours en cours. Problème soulevé par les superviseurs, découlant de l'introduction d'un nouveau mode d'organisation du travail : manque de personnel sachant conduire un chariot élévateur ; nécessaire pour assurer la circulation entre les postes.
Formation	Formation théorique à la conduite sécuritaire de chariots élévateurs.
Activités proposées	<p>Formation : Formation théorique et pratique proposée ; partie pratique non retenue par le responsable RH, prise en charge par un contremaître.</p> <p>Autres actions préventives : Mesures préventives entourant l'utilisation des chariots élévateurs exposés lors de la formation en présence des superviseurs ; indications sur contenu type d'une fiche d'inspection quotidienne des chariots, etc.</p>

<p>Changements et processus</p>	<p>Formation : Bien que la pertinence d'une formation pratique ait été expliquée, le resp. RH ne retient que la partie théorique. Un contremaître prend en charge le volet pratique. Au cours de la formation, les exemples utilisés s'appuient sur la connaissance par le conseiller des activités et du contexte de l'établissement, et des équipements utilisés. Les travailleurs susceptibles de conduire les chariots et leurs superviseurs reçoivent tous la formation. Par la suite, le nouveau resp. RH (5) s'informe auprès du conseiller quant à la manière d'évaluer la capacité des travailleurs à appliquer l'enseignement reçu, à la demande des superviseurs. La formation pratique comporte un examen en situation de conduite ; le conseiller suggère que les opérateurs qui éprouvent alors des difficultés bénéficient d'un accompagnement individuel. Finalement, ce service n'est pas retenu. Le superviseur prépare un exercice pratique qui sert à l'évaluation. Un représentant des travailleurs et un superviseur rapportent des changements dans les comportements (faire des arrêts, klaxonner si prescrit, etc.).</p> <p>Autres actions préventives : Le représentant des travailleurs au CPSST demande et obtient l'installation d'une barrière pour délimiter une zone de circulation dangereuse pour les piétons. Des miroirs sont installés. La fiche d'inspection préventive quotidienne des chariots suggérée à l'occasion de la formation n'est pas implantée. Certains problèmes soulevés par les participants à la formation, pour lesquels les formateurs ont expliqué les mesures appropriées, ne sont pas réglés : bien que les travailleurs aient signalé le problème en formation et que des incidents aient eu lieu, les zones de circulation pour les piétons ne sont pas délimitées ; l'usage non sécuritaire de cet équipement pour le travail en hauteur demeure, bien que les risques et les mesures appropriées aient été discutés à l'occasion de la formation. Certains de ces problèmes sont soulevés lors des réunions du comité de SST, qui a repris ses activités. Cependant, l'établissement ferme ses portes quelques mois après le début de l'intervention.</p>
--	---

NOTES

1. Il s'agit d'organismes sans but lucratif mis en place dans douze secteurs d'activité économique en vertu de la Loi québécoise sur la SST, mandatés pour fournir des services de formation, d'information, de conseil et d'assistance techniques, et collaborer à des activités de recherche et développement.
2. Cette étude n'avait donc pas pour objet d'éclairer le débat sur ce qui peut être transféré par la formation. Il n'y est pas question des diverses modalités par lesquelles elle parviendrait à agir sur les savoirs, savoir-faire, savoir être, ou sur les connaissances, comportements et valeurs. D'ailleurs, le choix des termes relève lui-même d'une conception particulière de la formation (voir Maggi, 1996, p. 152-154).
3. En référence, entre autres, à des travaux de Clot et à une communication orale de Pierre Rabardel qui ne nous étaient pas directement accessibles mais dont voici les références :
 -Clot, Y. (1997) Le travail, activité dirigée, contribution à une analyse psychologique de l'action. Document de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Paris, Université Paris VIII.
 -Rabardel, P. (1998) Communication orale au séminaire « Nouvelles organisations et santé mentale ». Paris, CNAM-Laboratoire de Psychologie du travail.
4. Il y a notamment des différences entre les travaux référant à l'un ou à l'autre concept, quant aux méthodes qu'ils utilisent et aux fondements épistémologiques qui les sous-tendent.

5. L'approche proposée par Eisenhardt (1989) se veut une synthèse de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967), de la méthodologie de l'étude de cas proposée par Yin (1981 et 1984) et de méthodes qualitatives pour la comparaison entre les cas (Huberman et Miles, 1991). À la fois inductive et déductive, cette approche vise le développement d'hypothèses qui pourraient être vérifiées dans un plus grand nombre de cas, et d'une théorie qui puisse être généralisée (voir Eisenhardt, p. 546). Elle se démarque donc d'autres approches méthodologiques faisant appel à l'étude de cas et à l'induction, et de certains travaux s'appuyant sur la théorisation ancrée, souvent associés à une approche phénoménologique et une épistémologie constructiviste ; nos travaux se situent dans une perspective structuro-constructiviste.

6. Les concepts de capacités et de dispositions sont issus des travaux de Dawson et coll. (1988) portant sur les effets du régime de SST en Grande-Bretagne, fondé sur l'autorégulation. Les études de cas réalisées par ces auteurs les amènent à conclure que son efficacité est directement liée aux dispositions (willingness) et à la capacité (capacity) des entreprises à agir en prévention (p. 249). Ces capacités et dispositions s'expliqueraient à la fois par des phénomènes d'ordre structurel (taille de l'entreprise, par exemple) et par d'autres liés aux régulations de la SST dans les rapports entre les acteurs (ex. : niveau d'organisation syndicale), ce que suggère également notre modèle.

7. L'analyse des sept cas d'intervention s'appuie sur : les notes d'observation lors des visites du conseiller dans l'établissement (43 événements telles des réunions, visites de postes, inspections, etc.) ; 50 entrevues semi-dirigées avec des acteurs des établissements ; 8 entretiens téléphoniques dont les principaux éléments étaient retranscrits en direct ; 26 entrevues et 41 entretiens téléphoniques avec les conseillers au cours de l'intervention ; 10 entrevues et 8 entretiens téléphoniques pour la validation de l'analyse par les conseillers ; les documents échangés entre l'ASP et le milieu de travail ; d'autres documents permettant de mieux comprendre le contexte (procès-verbaux du CPSST, rapports annuels, journal et site Internet de l'établissement, etc.). Chaque proposition de changement par un acteur de l'établissement ou par le conseiller était notée et son issue retracée (acceptation par les différents acteurs et réalisation ou non).

8. Il s'agit de Préventex, qui couvre les secteurs du textile primaire et de la bonneterie ; l'Association sectorielle des secteurs de la fabrication d'équipements de transport et de machines (ASFETM) ; l'Association pour la santé et la sécurité du travail, secteur affaires sociales (ASSTSAS) et l'Association paritaire du secteur affaires municipales (APSAM).

9. Chaque conseiller des associations participantes était libre de proposer des cas, au fur et à mesure que des demandes lui parviendraient. Les caractéristiques des établissements participants sont décrites dans Baril-Gingras (2003) et Baril-Gingras et coll. (2004). Un seul des établissements approchés a refusé de participer ; deux n'ont pas retourné les appels. Une étude de cas a été interrompue en raison de problèmes dans l'entreprise, non reliés à l'intervention. La première étude de cas a débuté en septembre 1999 et les dernières au printemps 2000. Toutes étaient terminées en septembre 2001.

10. Dans le rapport de recherche (Baril-Gingras et coll., 2004), on réfère au cas H comme au « suivi 9 ».

11. Ces matériaux supplémentaires ont été recueillis dans l'objectif de mieux situer l'articulation de différentes interventions dans l'histoire de la relation entre un milieu de travail et un organisme de conseil.

RÉSUMÉS

Cet article traite des conditions et processus menant à des changements à la suite d'interventions en santé et en sécurité du travail ; il utilise l'exemple d'activités de formation. Des observations et entrevues ont été réalisées lors de quatre interventions de conseillers d'associations sectorielles paritaires en SST. Trois dimensions du contexte influencent les changements : le degré préalable de développement des activités en prévention ; la présence d'acteurs en mesure de s'en faire les « relais » et « maîtres d'œuvre » ; la présence d'enjeux favorables. La collaboration passée avec l'organisme conseil contribue aux deux premières, suggérant l'intérêt du suivi soutenu par l'organisme de prévention. Différentes stratégies sont déployées pour développer les capacités manquantes et soulever les enjeux favorables. Divers processus menant à des changements sont observés : une transformation de la représentation qu'ont les travailleurs de leur capacité à agir ; la légitimation de leur action sur les risques ; le partage d'expérience en prévention ; un processus collectif de résolution de problème.

This article deals with the conditions and processes that lead to changes following occupational health and safety interventions, with training activities being used as an example. Observations and interviews were conducted during four training interventions carried out by advisors from joint OHS sector-based associations. Three aspects of the context influence the changes: the previous degree of development of prevention activities; the presence of “relay” actors; and the presence of favourable issues. Previous collaboration with the prevention organization contributes to the presence of the first two, suggesting the relevance of sustained follow-up by the prevention organization. Different strategies are used to develop these capacities and to raise favourable issues. Different processes leading to changes were observed: a change in the workers' perception of their capacity to take action; legitimization of their action on risks; sharing of prevention-related experience; and a collective problem-solving process.

Utilizando como ejemplo las actividades de formación, este artículo trata de las condiciones y procesos que conducen a los cambios que siguen las intervenciones en salud y seguridad en el trabajo (SST). Se realizaron observaciones y entrevistas durante las intervenciones de cuatro consejeros de las asociaciones sectoriales paritarias en SST. Tres dimensiones del contexto influyen los cambios : el grado previo de desarrollo de las actividades de prevención ; la presencia de actores que pueden servir de « relevo » y de “maestros de obra” y la presencia de características de la situación que son favorables. La colaboración pasada con el organismo consejero contribuye a las dos primeras, sugiriendo el interés de un seguimiento continuo por parte del organismo de prevención. Diferentes estrategias son desplegadas para desarrollar las capacidades que faltan y para revelar los factores favorables. Observamos diversos procesos que conducen a cambios : una transformación de la representación que tienen los trabajadores en cuanto a su capacidad de actuar, la legitimación de su acción sobre los riesgos, el compartir la experiencia en prevención ; un proceso colectivo de resolución de problemas.

INDEX

Mots-clés : formation, intervention, étude qualitative, SST

Palabras claves : formación, intervención, estudio cualitativo, salud y seguridad en el trabajo

Keywords : training, intervention, qualitative study, occupational health and safety

AUTEURS

GENEVIÈVE BARIL-GINGRAS

Département des relations industrielles, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4,
Genevieve.Baril-Gingras@rlt.ulaval.ca

MARIE BELLEMARE

Département des relations industrielles, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4,
Marie.Bellemare@rlt.ulaval.ca

JEAN-PIERRE BRUN

Département de management, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4, Jean-
Pierre.Brun@mng.ulaval.ca