HAL
open science

Ergonomie du travail enseignant

Luc Ria

To cite this version:

Luc Ria. Ergonomie du travail enseignant. A. van Zanten. Dictionnaire de l'Education, Presses Universitaires de France, pp.282-284, 2008. hal-00804078

HAL Id: hal-00804078

https://hal.science/hal-00804078v1

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ERGONOMIE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Luc Ria, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne

In A. van Zanten (Ed.). Dictionnaire de l'Education. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

L'ergonomie est une discipline scientifique qui étudie l'homme au travail. Ses concepts et ses méthodes offrent un regard nouveau sur le travail enseignant et sur la conception de dispositifs de formation des futurs enseignants.

Visées et méthodes de l'ergonomie

L'ergonomie étudie l'activité professionnelle dans ses conditions naturelles d'accomplissement. L'ergonomie de correction tend à améliorer les situations de travail existantes ; elle demeure néanmoins parcellaire et limitée dans son efficacité. L'ergonomie de conception s'attache à comprendre l'homme au travail pour intervenir dès la définition de son poste de travail, de sa situation professionnelle ou dès sa formation. Elle se centre sur les composantes cognitives, notamment perceptives, attentionnelles, décisionnelles de l'activité d'un agent sous forte pression temporelle dans des contextes incertains. Elle s'attache à la compréhension de phénomènes de plus en plus complexes, comme les situations dynamiques intégrant l'activité de plusieurs acteurs et les communications hommes-machines. Les recherches en ergonomie ont une double visée. La première est une visée épistémique qui correspond à la production de connaissances relatives aux savoirs et raisonnements mobilisés par les acteurs au travail. La seconde est une visée transformative guidée par l'intention de transformer les situations professionnelles pour améliorer la santé des travailleurs sans perdre de vue les objectifs de l'entreprise.

L'ergonomie, notamment de langue française, repose sur plusieurs distinctions. Une première est opérée entre tâche et activité. La tâche est définie par un but, des sous-buts et des conditions particulières d'atteinte de ce but. L'activité désigne ce que fait l'acteur pour atteindre ce but, réaliser la tâche. L'activité revêt deux facettes : l'une observable (la composante motrice, verbale, comportementale), l'autre non observable dont on infère l'existence constituée par les processus activés par les opérateurs, et analysée selon leurs composantes perceptives, cognitives et émotionnelles. Une seconde distinction est faite entre l'activité prescrite et l'activité effectivement réalisée. Enfin une troisième distinction est opérée entre l'activité réalisée et l'activité réelle. La première n'étant qu'une partie de la seconde riche en complexité et en contradiction. L'activité réelle peut être ce qui ne se fait pas, mais aussi ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, sans compter ce qui est à refaire (Clot, 1999). L'activité appréhendée du point de vue de l'acteur possède ainsi une épaisseur dont une approche se focalisant uniquement sur la représentation et le suivi du but à atteindre ne peut rendre compte.

Plusieurs méthodes en ergonomie ont été développées selon la nature du travail étudié. Les analystes procèdent au recueil des comportements des acteurs au travail (enregistrement de l'activité, observation participante, notes ethnographiques) et à la conduite d'entretiens. Ces entretiens ont généralement pour finalité de rendre compte du point de vue de l'acteur en situation de travail. Il peut s'agir de l'expression simultanée de verbalisations au cours du travail si celle-ci ne perturbe pas de manière significative le travail en cours. Dans le cas contraire, l'expression rétrospective est privilégiée. L'entretien d'explicitation mobilise la capacité d'introspection de l'acteur et de remémoration de l'expérience vécue (sans média particulier). L'entretien d'autoconfrontation mobilise la capacité à expliciter l'activité significative pour l'acteur à partir de la confrontation à des traces matérielles de son activité passée (enregistrements vidéo ou audio, photographies, agendas). Ces entretiens favorisent la mise en mot de l'expérience, le dévoilement de connaissances mobilisées dans l'action qui ne sont pas forcément explicites au moment même de l'action. Enfin, un entretien d'autoconfrontation croisée, au cours duquel deux professionnels commentent successivement puis ensemble leurs séquences de travail en présence du chercheur, suscite la confrontation des styles individuels comparativement au genre, compris comme le système de normes impersonnelles qui définissent souvent de manière implicite les usages entre professionnels. Ce dernier type d'entretien favorise bien davantage les processus transformatifs de l'activité au cours de l'entretien que lors d'un entretien confrontant l'acteur à sa propre activité. Au final, la description des comportements de l'acteur au travail et les verbalisations explicitant son point de vue peuvent permettre de modéliser son « cours d'action » (Theureau, 2006), correspondant à l'organisation locale et globale de son activité professionnelle. Ces cadres et méthodes d'analyse de l'activité se sont étendus dans de nombreux domaines dont celui de l'enseignement et de la formation d'adultes.

Ergonomie et enseignement

L'une des tendances actuelles de la recherche en enseignement est de s'attacher à l'étude du travail enseignant au quotidien pour décrire et comprendre ses caractéristiques, sa complexité et ses évolutions. L'ergonomie s'est inscrite tardivement dans ce mouvement. Ce qui provient peut être du cloisonnement des programmes de recherche mais aussi du fait que les méthodes en ergonomie n'étaient pas forcément en mesure d'étudier des activités cognitives ou symboliques sophistiquées. Ce qui peut aussi s'expliquer par une tradition en éducation privilégiant la constitution de théories sur les connaissances des disciplines d'enseignement au détriment de l'activité nécessaire pour les enseigner.

Le travail enseignant est décrit comme une entité composite comprenant simultanément des aspects codifiés et flous, contrôlés et autonomes, formels et informels, déterminés et contingents (Tardif et Lessard, 1999).

Il se caractérise par une sur-prescription des objectifs à atteindre mais aussi par une sous-prescription des moyens concrets pour parvenir à atteindre ces objectifs. L'incomplétude des contraintes officielles définit en creux une marge d'autonomie pour les enseignants mais leur procure aussi en permanence le sentiment de vivre des situations problématiques et contradictoires dont les principales sources d'incompatibilité se situent entre les différents objectifs éducatifs, entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement, et entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage. L'activité de l'enseignant dans sa classe peut alors être étudiée selon le travail prescrit, c'est-à-dire selon des contraintes objectives : textes réglementaires, curriculums scolaires, durées et périodicité des apprentissages, niveaux scolaires des élèves, nombre d'élèves par classe, etc. Elle peut l'être aussi selon le travail réel, c'est-à-dire selon la façon dont l'enseignant perçoit et interprète l'ensemble de ces contraintes en fonction de ses propres normes et valeurs.

La complexité du travail enseignant provient de ces multiples contraintes plus ou moins explicites qui imposent une organisation de l'activité des enseignants et qui, dans le même temps, définissent les contraintes auxquelles ils répondent. Leur activité professionnelle se caractérise ainsi par son espace fixe, fermé et délimité, par sa temporalité cyclique et limitée, par ses échanges cognitifs entre des protagonistes aux capacités cognitives inégales, par ses interactions sociales avec des acteurs nombreux et contraints. Ce qui en fait un métier incertain, dynamique, changeant, pluridimensionnel, avec des échéances temporelles variées (Durand, 1996).

Les travaux d'inspiration ergonomique ont favorisé l'étude de l'enseignement comme un système d'interaction dans un contexte singulier à partir de l'hypothèse que la variabilité des comportements des enseignants en classe est davantage associée à la variabilité des contextes qu'à des facteurs individuels. Cette perspective écologique a montré l'adaptation implicite de l'activité des enseignants aux contraintes objectives et subjectives de leurs environnements de travail, comme par exemple le poids de l'ancrage spatio-temporel de leur activité dans la détermination des formes d'interactions scolaires. D'autres études se sont attachées à montrer que le travail des enseignants consiste à gérer un environnement dynamique ouvert dans lequel les élèves ont une dynamique propre, des mobiles personnels au moins partiellement indépendants des leurs. Dans un registre différent mais complémentaire, des recherches empiriques ont étudié la dynamique du flux de l'activité des enseignants compte tenu de leurs situations de travail (flux typique ou singulier des préoccupations, des connaissances, des émotions, etc.). Elles ont permis par exemple de restituer la dynamique des émotions éprouvées par les enseignants lors de leurs premières expériences de classe. En effet, ceux-ci apprennent à maîtriser simultanément des gestes professionnels nouveaux et leurs émotions sous le regard de leurs élèves. Ils identifient peu à peu les situations typiques d'émergence de leurs émotions, et apprennent à les manipuler à des fins pédagogiques en les dissimulant ou au contraire en les simulant ostensiblement selon les circonstances.

Ergonomie et formation des enseignants

L'ergonomie ne peut pas modifier directement les conditions d'exercice d'un métier enseignant de plus en plus difficile. Cependant, elle peut participer à la conception de dispositifs de formation initiale des enseignants pour les préparer le plus favorablement possible à ce métier en permanente transformation. A la croisée de l'ergonomie cognitive et de la didactique des disciplines, la didactique professionnelle offre une piste intéressante pour la formation en identifiant les « concepts pragmatiques » et les connaissances en actes des professionnels au travail (Pastré, 2005). La conception de situations de simulation en formation sur la base de l'analyse de l'activité professionnelle permet à la fois de confronter les acteurs à une complexité proche des situations réelles tout en favorisant la construction d'une expérience sans risque et en recourant à la manipulation des paramètres de la situation : la temporalité, la difficulté du problème, la taille de l'environnement, etc.

Par exemple, le repérage de l'activité typique des enseignants lors de leurs premiers pas professionnels dans des contextes d'enseignement difficiles, mais aussi de l'activité revêtant un caractère problématique de leur point de vue, peut constituer un observatoire de situations professionnelles réelles permettant de transformer en formation la vision idéaliste (ou stéréotypée) qu'ont les professeurs stagiaires de leur futur métier et de les préparer à des situations d'enseignement qu'ils ne peuvent ignorer. Ce type de dispositif ne remplace pas l'expérience professionnelle mais la simule, l'accompagne en multipliant les confrontations collectives et les variations de points de vue. Il favorise l'acculturation de gestes d'enseignement, identifiés et partagés en formation et dont l'efficacité pratique peut être testée en classe. Dans cette perspective, l'apprentissage de situations d'enseignement dans leur globalité est privilégié par rapport à l'apprentissage de savoirs scolaires ou de savoirs pédagogiques détachés de leurs conditions d'émergence et d'usage. Ce qui permet de conserver le sens pratique des situations professionnelles. Le caractère scientifique de la modélisation de l'activité professorale permet de dépasser le dilemme entre des formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés et celles présentant des curriculums de contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle. Finalement, l'exploitation en formation initiale de matériaux relatifs au travail réel des enseignants, peut contribuer au processus de re-normalisation du travail prescrit.

CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.
DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1996.
PASTRE P., *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, OCTARES, 2005.
TARDIF, M., LESSARD, C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Laval : Les Presses de l'Université Laval, 1999.
THEUREAU J., *Le cours d'action : Méthode développée,* Toulouse, OCTARES, 2006.