



**HAL**  
open science

**MODALITES D’ACTION ET TENSIONS DE LA  
POSTURE D’INTERVENANT-CHERCHEUR EN  
ANALYSE ERGONOMIQUE DE L’ACTIVITE DES  
PROFESSIONNELS DE L’EDUCATION. L’EXEMPLE  
DE LA MISE EN ŒUVRE DE L’ENSEIGNEMENT  
D’HISTOIRE DES ARTS EN FRANCE.**

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. MODALITES D’ACTION ET TENSIONS DE LA POSTURE D’INTERVENANT-CHERCHEUR EN ANALYSE ERGONOMIQUE DE L’ACTIVITE DES PROFESSIONNELS DE L’EDUCATION. L’EXEMPLE DE LA MISE EN ŒUVRE DE L’ENSEIGNEMENT D’HISTOIRE DES ARTS EN FRANCE. . 45 me congrès annuel de l’Association Canadienne d’Ergonomie, ACE Association Canadienne d’Ergonomie, Oct 2014, Montréal, Canada. hal-01487514

**HAL Id: hal-01487514**

**<https://hal.science/hal-01487514>**

Submitted on 12 Mar 2017

**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.

**MODALITES D'ACTION ET TENSIONS DE LA POSTURE D'INTERVENANT-  
CHERCHEUR EN ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELS  
DE L'EDUCATION.  
L'EXEMPLE DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS  
EN FRANCE.**

**Laurence Espinassy**

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France  
Equipe ERGAPE

[laurence.espinassy@univ-amu.fr](mailto:laurence.espinassy@univ-amu.fr) (+33)6 13 13 25 14)

**Résumé :**

Nous sommes des enseignants-chercheurs menant des analyses ergonomiques de l'activité enseignante. Nous sommes issus du milieu de l'enseignement et de la formation, et nous y occupons des postes de responsables. Nous souhaitons exposer le potentiel et les écueils d'une telle posture d'intervenant-chercheur dans et sur son milieu professionnel d'exercice initial.

Comment arbitrer et tenir ensemble les exigences en tension dans cette posture d'appartenance au métier investigué ? Comment articuler les temps et les logiques de l'intervention, de la recherche, et de l'ingénierie de formation ? Comment les résultats de ces recherches peuvent-ils être considérés par les politiques éducatives (de leur conception à leur mise en œuvre), alors que ces chercheurs deviennent, à leur tour et à leur niveau, prescripteurs intermédiaires ? Quels sont les indicateurs de réussite de telles interventions ? Nous prendrons pour exemple une intervention en établissement scolaire concernant la mise en œuvre de l'enseignement d'Histoire des Arts.

**Mots clés :** Analyse de l'activité enseignante – posture d'intervenant-chercheur – Evaluation de l'intervention.

**Abstract :**

**Key Words**

## 1- INTRODUCTION

L'appartenance institutionnelle des chercheurs d'ERGAPÉ (ERGonomie des Professionnels de l'Education) correspond, d'une part, à celle d'un laboratoire de recherche en Sciences de l'Education et d'autre part, à celle d'une composante universitaire chargée de la formation des enseignants l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education), dans laquelle nous occupons des postes de formateurs et de responsables. Nos travaux s'inscrivent dans l'analyse ergonomique du travail (AET) dans la tradition de l'Ergonomie francophone selon les principes empruntés à Wisner (1995).

L'enseignement en France est considéré comme un milieu très normatif, où les réformes et programmes se succèdent rapidement, dans l'idée qu'il suffit de les décréter pour que leur mise en œuvre suive immédiatement. Face aux difficultés rencontrées par les acteurs, les autorités hiérarchiques font généralement appel à des spécialistes d'une discipline scolaire qui font un diagnostic du problème auquel suffit d'appliquer la solution et des outils préconisés. Il s'agit de questionner l'évaluation différemment qu'en termes de mesures d'écart. L'AET permet de considérer autrement les difficultés du métier qui, non seulement, ne se résume pas à l'application de la prescription, mais qui de plus, « se discute ». Les dispositifs d'intervention-recherche et le cadre de méthodologies indirectes mis en œuvre par ERGAPÉ sont susceptibles de permettre aux professionnels de « prendre la mesure de ce qu'il faut changer dans l'activité pour remettre le geste en mouvement dans le dialogue professionnel entre les connaisseurs que sont les opérateurs » (Fernandez, 2009, p. 277).

### L'analyse ergonomique de l'activité enseignante

C'est souvent une difficulté liée à l'état de crise d'un milieu de travail qui pousse les acteurs à formuler une demande d'intervention et ouvre ainsi la porte à l'analyse de l'activité. L'analyse ergonomique de l'activité enseignante s'inscrit dans une approche historico-culturelle qui l'ancre dans ses rapports au métier et aux collectifs de travail. Les travaux menés dans cette perspective montrent que le travail des professeurs ne se confine pas à l'espace et au temps de la classe (Amigues, 2003, Amigues, Faïta et Saujat, 2004) ; ils avancent que le travail qui s'y réalise dépend de l'activité collective d'organisation du milieu de travail par les professeurs (à l'extérieur de la classe) et que celle-là alimente en retour celui-ci (Amigues & al., 2010). Les réformes incessantes et les injonctions paradoxales des prescripteurs dans le domaine de l'éducation convoquent souvent, tout en la récusant, la mobilisation subjective au travail pour faire « avancer » les réformes, ce qui n'est pas sans effet sur la santé et l'efficacité au travail. ERGAPÉ s'intéresse au développement des ressources favorables à la mobilisation psychologique des personnels de l'éducation par l'observation et l'analyse des situations concrètes de travail où sont interrogées les modalités de l'efficacité de leur action, dans leurs rapports aux prescriptions (Amigues, 2009). Dans cette perspective, il s'agit pour nous de regarder les pratiques effectives, comme le résultat d'une construction, à la fois individuelle et collective, qui interroge l'histoire du métier et ses possibilités d'évolution, et par conséquent, de construire des connaissances sur le processus de développement de l'expérience professionnelle.

Mais il semble que l'on ne puisse pas intervenir en milieu de travail enseignant comme en entreprise, et c'est à ce titre que notre statut institutionnel entre en jeu.

Si l'on prétend se différencier des pratiques évaluatives et surplombantes décrites plus haut, par quel type de dispositif prend-on au sérieux le travail et les difficultés de ceux qui « sont sur le terrain » ? Comment saisir l'activité enseignante et/ou les composantes des politiques éducatives dans l'analyse du travail enseignant au quotidien ?

Une modalité de la Formation Continue des personnels (FC) permet à des équipes éducatives (enseignants et chef d'établissement) de demander des « formations établissement » ; il s'agit d'interpeller les instances académiques, qui sollicitent l'Institut de

Formation, afin d'identifier des formateurs capables de répondre à un besoin identifié par le « terrain » et dans un contexte spécifique (le plus souvent en zone de grande turbulence professionnelle). C'est ainsi qu'il y a plus de dix ans, ERGAPE, alors équipe de recherche naissante mais constituée de formateurs aguerris, a commencé à répondre à divers appels d'offre, en proposant un cadre d'AET comme modalité de formation. Chemin faisant, à plusieurs reprises, des équipes éducatives ou chef d'établissement se sont directement adressés à ERGAPE pour intervenir dans des écoles, collèges ou lycées (avant de contractualiser avec la FC).

Dans cette interaction entre intervention, recherche et formation, c'est notre posture que nous souhaitons interroger ici, à l'articulation entre AET et Sciences de l'Education.

En remontant l'histoire de ces interventions-recherches, nous faisons l'hypothèse que :

1- nous avons été sollicités car l'institution nous considérait comme « experts sachant », en vertu de notre activité d'expertise didactique doublée d'une solide expérience d'enseignement « de terrain », qui justement, deviendra celui de nos recherches. Ce serait donc cette considération par divers collectifs de travail qui nous ouvrirait le cadre institutionnel de l'action, nous permettant l'accès au terrain, par le biais de la FC.

2 - c'est en vertu de la reconnaissance d'une certaine efficacité de nos interventions en AET que l'on nous a sollicités, sans pour autant que nos compétences premières aient disparues.

## **2- UN EXEMPLE D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE : MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS**

En tant que membre d'ERGAPE, nous avons été sollicitée par un collectif pluridisciplinaire d'enseignants exerçant dans un collège situé en contexte particulièrement difficile, afin de les seconder dans la mise en œuvre des programmes d'« enseignement d'Histoire des Arts » (HdA) au cours de l'année scolaire 2009-2010, en France.

### **Contexte institutionnel et social**

L'HdA devrait jouer le rôle de liant entre disciplines et donner sens à certains apprentissages en les mettant en perspective avec l'histoire de l'humanité et ses formes artistiques (Espinassy, 2011). Depuis la rentrée scolaire 2009 ces nouveaux programmes, dont la caractéristique est de couvrir un champ de savoirs particulièrement vaste et de s'adresser à toutes les disciplines, doivent être enseignés ; en cours d'année, on apprend que cet enseignement sera obligatoirement évalué au Diplôme National Brevet (DNB, marquant la fin d'études au collège en 3<sup>me</sup>) à la session 2011, doté du coefficient 2, soit le plus fort possible attribué à certaines disciplines. Mais en attendant, sans en connaître encore les modalités précises d'évaluation, en 2009-2010, « l'oral d'histoire des arts fait l'objet d'une expérimentation dans tous les établissements » (MEN BO N°32 2008 et N°31 2009). L'évaluation d'HdA va donc jouer une lourde part dans l'obtention du diplôme : les enseignants et les cadres de ce collège, mais plus encore les élèves et leurs parents, lui accorderont beaucoup d'importance. À l'instant donc de notre intervention, fin janvier 2010, nous nous situons au milieu du gué : il aurait fallu mettre en œuvre ces programmes depuis la rentrée, il faut pouvoir les expérimenter d'ici la fin de l'année en cours, et proposer une organisation cohérente des enseignements et de leur évaluation pour la rentrée à venir. Une sorte de malaise et de culpabilisation plane sur l'établissement, car jusqu'alors rien n'a encore été fait en ce sens. Pourtant, en à peine trois ans, l'ensemble de la mise en œuvre, jusqu'à son évaluation, doit être effective. Cette marche forcée pose de nombreux problèmes aux établissements et aux enseignants : s'organiser pour travailler ensemble, concevoir des outils d'évaluation communs, remettre en cause des habitudes de travail individuelles et collectives...

### Contexte de la recherche et demande du milieu

Au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2009-10 ont lieu les premières prises de contact entre équipe pédagogique et chercheur. Notons que dans ce collège enseignent des professeurs qui ont participé à deux interventions de l'équipe ERGAPE quelques années auparavant. Une certaine relation de confiance est déjà établie et nos travaux en AET y sont déjà plus ou moins connus par les « anciens » (cinq ans à huit ans d'ancienneté en moyenne), mais pas par les nouveaux nommés, ni par la chef d'établissement. Lors du cadrage de notre intervention, cette dernière nous demande « *de lui dire si ses professeurs travaillent bien* ». La place institutionnelle qu'elle nous assigne semble manifeste : responsable de formation d'enseignements artistiques, donc *a priori* « d'expert » en HdA, et évaluateur potentiel. Mais le déplacement de notre posture du côté de l'AET nous fait considérer sa demande sous l'angle de l'importante pression sociale et institutionnelle qu'elle subit. En effet, le taux de réussite au DNB est un indicateur d'atteinte des objectifs annoncés du projet d'établissement qui déterminent les moyens alloués au collège ; concernant l'HdA, au-delà des préoccupations d'apprentissage, un maximum d'élèves doit réussir une épreuve affectée d'un coefficient 2 ; chacun doit donc « y mettre du sien ». Ainsi, l'HdA, à tous les niveaux d'exercice et d'encadrement, est bien un nouvel enseignement qui contraint le travail enseignant entre une prescription massive mais mal définie, et la logique d'évaluation qui l'accompagne, et qui borne le périmètre de l'activité individuelle et collective, en lui donnant un but à caractère obligatoire. Le fait que cette chef d'établissement associe le développement du métier à la performance des professeurs, dénote de son propre désarroi face aux réformes.

### Cadre méthodologique

Nous obtenons que la chef d'établissement libère les enseignants fin janvier 2010, pour une réunion de trois heures destinée à expliquer et lancer le projet, si accord entre les protagonistes. Une autre réunion collective de l'équipe enseignante aura lieu en Mars, sans le chercheur, et donnera lieu à la production d'outils communs et transversaux dans le but de la mise en œuvre effective d'HdA. Dans le cadre méthodologique adopté (Clot et Faïta 2000, Faïta et Saujat, 2010), les enregistrements vidéo en classe et les autoconfrontations simples et croisées débiteront en Mai, à la suite d'une troisième réunion fin Avril entre chercheur et professeurs, afin de s'accorder sur les modalités et organisation de l'intervention, que nous n'aurons pas le loisir de décrire ici en détail, et qui se terminera en juin.

Mentionnons une particularité : afin d'organiser l'enregistrement vidéo des séances de classe, puis les autoconfrontations simples et croisées des enseignants volontaires mettant en œuvre HdA, il a fallu circonscrire les équipes pédagogiques regroupant les professeurs présents ; c'est donc à partir de l'emploi du temps de quatre classes, où enseignent le plus grand nombre, que l'ordre des enregistrements a été déterminé. La superposition des deux logiques organisationnelles, celle de la mise en œuvre d'HdA, et celle de l'intervention-recherche a rendu visible les convergences d'emploi-du-temps des enseignants. Cette mise en évidence des plages horaires disponibles entre les cours (afin de limiter la perturbation de ces derniers) pour l'enregistrement des autoconfrontations croisées a, de fait, une double finalité : savoir qui est présent dans le collège pour être filmé en présence d'un collègue, a pour conséquence de révéler les possibilités de travail commun pour l'HdA. On constate que l'introduction d'un nouveau dispositif incite les agents à interroger leur champ d'action et, par conséquent, à renouveler leurs conceptions relatives à ce champ, ainsi que les modes opératoires qu'ils y déploient (Espinassy, 2013).

### Résultats

Si l'on interroge la manière dont ce nouveau dispositif d'enseignement est susceptible de se constituer comme source de développement ou, au contraire, de contribuer à une

dégradation des milieux de travail, contrariant l'activité collective et individuelle des enseignants, voici quelques résultats résumés :

Concernant les réunions collectives, le suivi chronologique des échanges langagiers de ce collectif de travail nous montre peu à peu comment la prescription est passée au crible du métier (cerner ensemble le champ de la demande, dresser un état des lieux...). Parvenus ensemble au constat qu'il va falloir obligatoirement « faire des choix » (et donc s'accorder sur « lesquels ? »), ces professeurs s'orientent ensuite sur le « comment s'organiser ? ». Cela implique de négocier individuellement et collectivement entre les dimensions éthique et technique du métier. L'enjeu est de redéfinir les contours de ressources qui servent de recours face à l'incertitude, par l'exploration commune de ce qui est à faire, et trouver des modalités de faisabilité. L'évolution de leur situation sous le coup de nouvelles prescriptions, les oblige collectivement à développer une capacité d'analyse de « ce que l'on fait déjà », pour pouvoir s'organiser dans le travail à venir. A nos yeux, le cadre méthodologique qui s'installe ici, initie et accompagne ce développement de la situation de travail. La découverte collective de ce que pourrait être l'axe directeur de leur travail commun, leur « *colonne vertébrale* » débloquera la situation. En très peu de temps, sont trouvés le lien didactique entre disciplines et des modalités d'organisation : revendication d'heures de concertation au chef d'établissement, proposition d'ateliers et équipes de travail différenciées.

Concernant la mise en œuvre effective de ces nouveaux programmes, et malgré la créativité collective du point de vue des outils et dispositifs conçus en amont, les enregistrements du travail individuel en classe et les autoconfrontations mettront à jour de nombreux écueils rencontrés par ces enseignants pourtant expérimentés (déstabilisation de leurs façons de faire habituelles, remise en question de leurs savoirs disciplinaires, de leur vocabulaire, de leurs compétences transversales... pour détail des analyses cf. Espinassy, 2011, 2013).

### 3- DISCUSSION : COMMENT EVALUER DE TELLES INTERVENTIONS ?

Nos interventions-recherches dans le milieu enseignant se structurent autour des différents statuts qui sont les nôtres dans l'institution : d'enseignant que nous avons été, de formateurs d'enseignants que nous sommes, on nous laisse la possibilité d'agir en mobilisant l'AET pour répondre aux demandes qui nous sont adressées. En premier lieu, notre statut « experts sachant » nous a permis de répondre à une commande institutionnelle de formation. Ce « travail du milieu », selon des modalités d'AET, a créé le cadre propice à la formulation de demandes d'interventions par les collectifs ainsi mobilisés, ce qui par la suite, nous a permis de développer l'expertise de l'analyse ergonomique du travail des professeurs qui, à présent, identifie ERGAPE. Ce sont les tensions de notre posture d'intervenant-chercheur que nous mettons en discussion, notamment autour de la question de l'évaluation de l'impact de nos interventions ?

- Dans le cas d'HdA décrit ici, « *la surprescription d'un côté et sous prescription des moyens pour l'atteindre, de l'autre* » avait provoqué une sorte d'apathie dans ce collectif de professeurs (Daniellou 2002); on peut considérer que lors de l'intervention, ces derniers, en traitant la prescription en termes du métier, ont produit des « *prescriptions remontantes* » et les conditions organisationnelles susceptibles d'augmenter leur « *pouvoir d'agir* » (Clot, 1999).

- Dans le cadre de cette intervention, pour cause d'incompatibilité de l'organisation du travail de chacun, en tant qu'intervenant-chercheur, nous n'avons pas pu organiser de « retour au collectif » avec les intéressés pour identifier la nature des transformations engendrées, aussi bien du point de vue de l'organisation que de l'activité des professionnels. Mais, en tant que responsable de la Formation Continue, lors de rencontres professionnelles, nous percevons des indices du développement de l'histoire professionnelle et de la production de ce collectif, (mise en circulation d'outils, modes d'organisation...).

À d'autres échelles, d'autres indicateurs nous interpellent à propos de l'activité d'ERGAPÉ :

- La stabilité de certains groupes, ou la « fidélité » de certains professionnels de l'Education que nous retrouvons de formations en interventions, peut-elle être considérée comme la preuve que l'AET crée du métier, et/ou du collectif ? Il semble qu'un effet d'enrôlement se produise à l'échelle académique, agréant de nouveaux venus manifestement informés par leurs collègues des effets en retour de l'AET, et formulant à leur tour de nouvelles demandes d'intervention.
- A l'échelle nationale, la part importante accordée aux « savoirs -de et pour- le métier » valorisant notre entrée par l'AET dans le nouveau cadre de la formation initiale des enseignants peut-elle être considérée comme une prescription remontante ? Quoiqu'il en soit, en tant que responsables de formation, c'est à nous qu'il incombe de les mettre en œuvre, et donc de pouvoir intégrer l'AET aux modalités de formation.

Avec les participants à ce symposium, nous souhaitons approfondir notre réflexion sur les limites et possibilités d'analyser le travail en étant du métier investigué.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues R., Félix C., Espinassy L., Mouton J-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? In *Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche*. (Eds : J-F. Marcel, T. Piot, V. Dupriez). *Travail et formation en éducation N°7* [en ligne]. <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, n°1 hors-série. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues R., Faïta D., Saujat F. (2004). " L'autoconfrontation croisée " : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », dans *Bulletin de Psychologie*. T.57 (1) 469 (41-44)
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Daniellou F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale du XXXVII<sup>e</sup> Congrès de la SELF – Aix-en-Provence. Actes en ligne <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>
- Espinassy, L. (2013). L'Enseignement de « l'histoire des arts » au collège en France : Appropriation des prescriptions et organisation collective du travail. *Colloque international en éducation - Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, 2 et 3 mai CRIFPE 2013*
- Espinassy, L. (2011). L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant? Colloque international « *Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle : Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* », INRP-IFÉ. Lyon, 16, 17 et 18 mars 2011. Actes en ligne : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/105.htm>
- Faïta, D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Fernandez, G. (2009). *Soigner le travail. Itinéraire d'un médecin du travail*. Toulouse: Editions Erès.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.