

DES PRATIQUES D'APPUI ERGONOMIQUE EN FORMATION CONTINUE COMME AIDE AUX ENSEIGNANTS EN DIFFICULTE

Louis BASCO,
IUFM, Aix-Marseille, Avignon, France

Une recherche sur « l'évolution de la volonté d'enseigner » (Basco, L. 2001) qui s'est, tout particulièrement, intéressée aux maîtres du premier degré analyse la question en regard des profils socio-démographiques, curriculaires et vocationnels. Elle s'établit sur une enquête auprès d'un échantillon que l'on a voulu représentatif, au niveau national, de la population des enseignants du premier degré.

Les données recueillies mettent en évidence l'existence de périodes d'incertitude voire de crise. Près de 40 % des maîtres interrogés ont fait état d'un ou plusieurs moments de leur carrière au cours desquels ils ont pensé sérieusement à quitter leur métier. Au-delà du constat de cette réalité, il est important que des solutions d'aide psycho-pédagogiques puissent être apportées.

Comment conserver le désir d'enseigner ? Comment peut-on mettre en place des stratégies d'accompagnement psycho-pédagogiques aux enseignants en difficulté ?

La formation continue professionnelle et psychologique des maîtres s'affirme et peut être ce processus interne à la personne. Elle est une procédure sur la personne avec elle-même. Des techniques basées sur les principes de l'ergonomie peuvent renforcer la formation. Ce projet s'inscrit dans le choix d'accéder autrement à la réalité professionnelle et particulièrement aux gestes efficaces. Nous formulons donc l'hypothèse qu'un travail d'approche ergonomique sur les pratiques au-delà de l'analyse des gestes professionnels en s'intéressant à la personne peut aider le maître du premier degré en proie au doute voire à la crise.

Une nouvelle recherche (Basco L., 2002)⁶¹ met en place, à titre expérimental, des structures de soutien aux enseignants du premier degré en difficulté par un travail d'approche ergonomique.

L'objet de cette communication a pour finalité de présenter la logique de cette étude. Nous précisons dans un premier temps ce qu'est l'ergonomie. Ensuite, nous témoignons du départ de ce récent travail en apportant des recommandations concernant la méthodologie qui a été arrêtée.

I - QU'EST-CE QUE L'APPROCHE ERGONOMIQUE ?

Formé à partir du grec, *ergon*, travail et *nomos*, loi, l'ergonomie a pour finalités d'améliorer les conditions de travail (santé, sécurité, confort...) mais aussi l'efficacité du travail. Historiquement deux grands courants se côtoient et portent sur l'homme au travail un éclairage particulier. Le premier, anglo-saxon, dominant s'intéresse aux fonctions de l'homme dans le rapport homme/machine (aménagement de postes de travail, identification des gestes pertinents et efficaces...). Le second courant, dit francophone parce que longtemps limité à la France, à la Belgique et au Québec, s'intéresse à l'activité humaine s'attache aux comportements et aux raisonnements dans des situations de travail. L'homme au travail est considéré dans le premier courant comme un acteur fonctionnel et intentionnel dans le second.

I - 1 Une ergonomie centrée sur l'activité

L'activité est pensée comme un processus qui sous tend le comportement. Elle est analysée à partir de facteurs biologiques et cognitifs mais aussi de manifestations de l'affectivité et du psychisme. L'activité définit les modes de fonctionnement du sujet et ne peut s'articuler que dans une tâche. En milieu de travail, la tâche est ce qui est attendu de l'individu dans un cadre déterminé (la tâche prescrite). Dans la réalité de l'exercice du métier la tâche effective n'est jamais la tâche prescrite, elle n'est pas non plus la tâche que le sujet se prescrit à lui-même. Les exigences de la tâche engagent l'individu dans une activité. Le prescrit et le réel ne sont jamais superposables

⁶¹ Recherche commencée en 2002 dans le cadre du Laboratoire Culture et Communication (Axe médiation éducative et didactique) de l'université d'Avignon

et ce couple constitue l'un des objets d'étude privilégié des ergonomes centrés sur l'activité. Leurs études portent sur les activités où l'essentiel est constitué par la compréhension par l'individu des situations auxquelles il donne une signification, ces situations comportent bien souvent une dimension collective. On sollicite le sujet au travail pour comprendre comment il réalise la tâche, les informations qu'il prend, les raisonnements qu'il suit, sa façon de gérer l'imprévu... Mais aussi l'activité n'est pas seulement conçue comme la réponse du sujet à la tâche prescrite mais comme l'expression de compétences, de motivations, de systèmes de valeurs. Elle se définit par le mobile du sujet, les actions qu'il organise vers un but et les procédures qu'il met en oeuvre pour opérationnaliser ses actions. L'intérêt n'est pas seulement porté à la dimension logique et technique de l'effectuation de la tâche mais aussi au sujet et à ses buts personnels.

L'écart entre le but que s'est fixé le sujet et ce qu'il fait réellement mesure l'efficacité. Les procédures, les moyens employés et leur pertinence définissent l'efficacité. Quant au sens, il s'élabore dans le rapport qui existe entre pourquoi le sujet agit et ce qu'il fait réellement.

I - 2 Une ergonomie cognitive

L'intérêt de ce travail va consister à placer l'enseignant dans des situations d'analyse de sa pratique professionnelle. Il va pouvoir alors lui donner une signification : « Pourquoi ai-je réalisé telle tâche ? De quelles informations ai-je eu besoin ? Quelle logique d'action ai-je suivie ? Comment ai-je par moment géré l'imprévu ? »

L'intérêt du maître sur sa propre pratique n'est pas seulement porté à la dimension logique et technique de l'effectuation de la tâche mais aussi au sujet et à ses buts personnels. L'action du sujet est inséparable de la situation où elle est inscrite. Il est impossible de prévoir ce que vont produire les interactions avec les objets, les sujets et en particulier les autres membres du collectif de travail. En situation réelle l'action comporte des inattendus potentiels qui sont autant de ressources et de contraintes dans le développement des multiples dimensions affectives, cognitives, physiques de l'activité du sujet. Par ailleurs, l'activité du sujet et son activité réalisée ne sont pas superposables. Ce que fait le sujet pour réaliser une tâche n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Tous ces possibles de l'activité rentrent en conflit et influencent le présent de l'activité du sujet. Les ignorer nous fait passer à côté de facteurs importants pour la compréhension de ce qui amène l'individu dans l'accomplissement d'une tâche. Par ce travail de l'enseignant, on va le placer dans une logique de « comprendre pour transformer ».

« Comment savez-vous ce que vous faites ? » Le sujet n'est pas toujours conscient de ce qu'il est en train de faire. Un effort est nécessaire pour retrouver le sens et la signification de nos activités. Mais, dans l'immédiateté du faire, certains actes (perception, raisonnement, geste...) sont difficiles à restituer... Quelquefois, le sujet questionné peut apporter des formulations toutes faites, qu'il suppose attendues, n'ayant peu de sens en particulier pour lui-même. Ceci peut expliquer que le sujet ait des difficultés à parler de sa pratique

I - 3 L'ergonomie en milieu enseignant

L'activité professionnelle réelle des maîtres du premier degré est décalée des prescriptions officielles (lois, décrets, circulaires, programmes...). L'approche didactique ne s'intéresse pas ou peu à cette disjonction. Elle ne se préoccupe pas plus des efforts, des émotions du sujet en cours d'activité. « *Reconnaître un enseignant compétent est une chose, reconnaître les savoirs sous jacents à cette compétence en est une autre. Pour repérer ces compétences il faut pouvoir analyser l'activité du professeur, faire l'ergonomie de la situation* ». (René Amigues, 1997)

Par ailleurs, cette approche est donc spécifique au genre professionnel auquel l'enseignant appartient. Le genre est une mémoire des pratiques retenues comme valides par un groupe professionnel. Ce sont des normes à propos des actes, des attitudes, des savoir-faire mais aussi des façons de faire, des savoir-dire mais aussi des façons de dire qu'un collectif a stabilisé. L'enseignant dans son genre professionnel affirmera un style qui est une prise de distance du sujet vis à vis du collectif tout en y restant lié.

II - LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'approche clinique s'appuie sur l'idée qu'une étude approfondie d'individus particuliers permet non seulement de mieux les comprendre mais aussi d'accéder au travers d'eux à une dimension générique.

Clot, se propose d'aborder le sujet par sa subjectivité en activité de travail située. « *L'action située est aussi située dans l'histoire personnelle et sociale du sujet psychologique et jusque dans son corps. Activité et passivité se répondent. Actions et passions également. C'est pourquoi nous nous sommes tournés à la fois du côté de la subjectivité et du côté de l'organisation du travail* ». (Yves Clot, 1999).

II - 1 La méthode comprend quatre phases

- ◆ une première phase consiste à filmer un enseignant du premier degré en activité dans sa classe ;

- ◆ une seconde phase appelée auto-confrontation simple met le sujet en situation de commenter les images de sa propre activité. Le chercheur présent se trouve destinataire du discours et essaie de donner du sens à ce que dit le sujet sur ce qu'il fait. Dans cette situation deux activités se côtoient, se mêlent, celle du sujet enseignant et celle du chercheur. Le questionnement du chercheur doit laisser le sujet développer ses propres réactions pour qu'il puisse réellement analyser l'observation de ses gestes professionnels et pouvoir les argumenter. Mais ce moment doit être l'occasion pour le sujet de repenser ce qu'il voit se faire : c'est ainsi que le

maître peut accéder réellement au sens de son activité. Un enregistrement vidéo du sujet commentant son activité est effectué ;

- ◆ une troisième phase toujours en présence du chercheur associe l'enseignant filmé dans son activité et un collègue de travail volontaire qui est invité à réagir pendant la projection. L'objectif est d'inciter des controverses sur les manières de faire. L'auto-confrontation croisée donne l'occasion aux maîtres de parler de/sur leur travail réel. Cette pratique est peu courante et permet d'accéder à des savoirs d'expérience susceptibles de rester invisibles avec d'autres méthodes de recueil de données. Sur le plan méthodologique, le chercheur étant présent, ses discours s'adressent aux maîtres mais aussi à sa propre réflexion. Cette phase d'auto-confrontation croisée est également filmée ;

- ◆ la dernière phase consiste à projeter au collectif de travail un montage réalisé en collaboration avec les acteurs des auto-confrontations, intégrant les images de la situation de travail et celles de l'auto-confrontation croisée. Il est ainsi possible de permettre au collectif de travail de repenser leur activité dans une perspective de développement collectif et individuel.

II - 2 Les images comme support

L'image est un élément important de cette méthode. L'enregistrement de l'activité d'un professionnel et de ses commentaires sur cet enregistrement est déjà porteur de la subjectivité de l'opérateur. Mais c'est un moyen efficace de recueil d'indices produits par l'activité. Dans notre expérience, il s'agit simplement de filmer le sujet dans son activité au quotidien ordinaire de sa vie de classe. Concernant l'environnement de travail, il ne doit pas apparaître sur les images s'il n'est pas en lien direct avec l'activité immédiate. L'objectif est nécessairement centré sur le professionnel. La situation de travail, délimitée, est filmée en continu en évitant les effets de « zoom » ou les plans larges. Pour les auto-confrontations, l'objectif de la caméra est fixé en direction du sujet ou des sujets en train de commenter les images. Le chercheur reste à l'écart.

Le visionnement de soi en différé provoque souvent des réactions affectives et la prise de conscience objective qui peut suivre conduit à une auto-évaluation. Ce travail qui est basé sur les écarts entre l'idée que l'on a de soi et ce que l'on voit de soi porte sur des comportements, des réactions automatiques, des attitudes habituelles non conscientes. Le lien entre les intentionnalités et les conduites observables se pose rapidement comme un problème au sujet. Ces dissociations « idée de soi/image de soi », « ce que je fais/pourquoi je fais », provoquent des prises de conscience qui peuvent être source de blocage. Le sujet doit contenir le débordement émotionnel susceptible d'affecter ses capacités perceptives et cognitives. Il est donc important de tenir compte, au départ de ce travail, du paramètre temps afin de permettre au sujet l'amortissement des effets émotionnels mais aussi de donner à sa pensée un moment de réorganisation, de développement.

Parler sur des images. Il est attendu dans un premier temps que le sujet développe un discours faisant appel à des connaissances plutôt qu'à une expérience. Les affects attachés à la situation ne sont pas évoqués et même refoulés.

Dans une seconde période, il est davantage attendu la parole dite « impliquée ». Le sujet parle de la situation en restant relié au caractère concret du vécu. La relation subjective à l'expérience est mise en mots. Le chercheur n'attend pas un type de discours particulier mais il veut comprendre ce qu'il voit et ce que dit le maître de ce qu'il fait.

II - 3 Conditions de l'expérimentation

La première étape a consisté à trouver des maîtres volontaires pour participer aux différentes phases. Tâche lourde et difficile... Nous avons retenu l'idée de Clot sur la nécessité d'aborder en priorité les collectifs professionnels plutôt que les individus de manière isolée. Collaborer avec des collectifs de travail parce qu'ils en font la demande est la situation la plus favorable. Nous nous sommes rendu dans plusieurs écoles situées en Z.E.P. du Vaucluse et avons rencontré des maîtres qui déclaraient rencontrer des moments difficiles. C'est parmi eux que ce collectif a pu être constitué. Pour cette toute première expérience, il nous a semblé judicieux de le réduire à 6 personnes.

Les premiers enregistrements sont programmés et ne concerneront que deux maîtres.

BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES, R.

(1977) - « *La formation générale des enseignants à l'I.U.F.M. et ses rapports à la recherche* ». Skholé. Revue de l'I.U.F.M. d'Aix-Marseille. n°7. p167-187.

BASCO, L.

(2001) - « *L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré* ». Etude de représentations. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education sous la Direction de Avanzini, G. Lyon 2.

CLOT, Y.

(1999) - « *La fonction psychologique du travail* ». PUF : Paris.