

## Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ?

René Amigues

Volume 1, numéro 1, janvier 2012

La situation professionnelle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1006489ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1006489ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Amigues, R. (2012). Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ? *Phronesis*, 1(1), 118–123. <https://doi.org/10.7202/1006489ar>

## Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ?

René Amigues



Aix Marseille Université  
Unité Mixte de Recherche, Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation  
52 Avenue Escadr Normandie Niemen 13013  
Marseille, France  
r.amigues@aix-mrs.iufm.fr

---

*Note de synthèse*

---

## Introduction

*Je remercie les organisateurs de m'avoir donné l'occasion de prendre connaissance de ce dossier : sa lecture m'a permis de remettre sur le métier des questions qui travaillent ma propre activité de recherche dans le cadre des travaux conduits par l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation). Le choix de me confier cette tâche est-il judicieux alors que dans mes travaux je n'ai pas été amené à distinguer situation professionnelle et situation de travail, occupé par l'analyse de situations concrètes d'un travail réalisé par des professionnels. Mais je n'ai jamais douté que des non professionnels, des « femmes au foyer » ou des bénévoles par exemple, travaillaient. Donc, c'est l'analyse des situations concrètes de travail des professionnels de l'éducation qui orientera les propos que j'organiserai en trois points, en prenant l'option de ne pas rendre compte de chacun des textes dans le détail. C'est par des considérations générales et la présentation de quelques repères dans le domaine de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation que j'essaierai de poser le cadre de la discussion.*

### 1. Le cadre de la discussion

L'intérêt des travaux en sciences de l'éducation pour les situations professionnelles va grandissant et n'est pas forcément nouveau. En cela il n'y a rien d'étonnant à ce que le premier numéro de Phronesis ouvre sur un dossier qui réactive un débat sur les cadres et les objets de recherche constitutifs des sciences de l'éducation.

Dans cette perspective, la lecture de ce dossier m'en a rappelé d'autres, à propos des rapports entre la demande sociale et les recherches en sciences de l'éducation, dans lesquelles nos prédécesseurs nous alertaient déjà sur la question des rapports entre les changements de prescriptions et la définition de nouveaux objets d'étude. Certains d'entre eux se présentaient sous forme de théorie alors qu'ils étaient à la remorque des prescriptions. En clair, est-ce l'évolution des politiques scolaires et de formation en matière de professionnalisation, de formation tout au long de la vie, d'obligation de résultats, etc. qui orientent « naturellement » des travaux actuels vers les situations professionnelles, ou est-ce des questions scientifiques? Quels sont les enjeux sur le plan scientifique : élargir aux dimensions professionnelles des situations « classiques » (situations d'enseignement-apprentissage, de conseil, de formation, etc.) ? élargir des problématiques en sciences de l'éducation ? mettre à l'épreuve de ces situations « devenues » professionnelles des connaissances produites jusqu'ici sur les processus d'éducation et de formation?

La lecture de ce dossier montre que chaque texte porte ces éléments de débat et l'enjeu social et scientifique qui le sous-tend. Ensuite, l'autre intérêt est de savoir comment les sciences de l'éducation vont dialoguer avec les disciplines qui ont déjà produit des connaissances sur les situations professionnelles (notamment les sciences du travail). En quoi ce dialogue re-questionnerait-il les objets « traditionnels » des sciences de l'éducation ou leurs problématiques ? A n'en pas douter la situation professionnelle peut constituer l'objet central de ce dialogue. A cet égard, la didactique professionnelle nous fournit un bon exemple de dialogue fructueux entre la didactique et l'ergonomie cognitive.

L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, moins connue, représente, pour notre équipe du moins, un autre angle d'attaque possible. C'est avec cette paire de lunettes que j'ai effectué la lecture des textes, renforcé en cela par le fait que la plupart d'entre eux renvoient à des travaux d'ergonomie ou de psychologie du travail.

Pour participer au débat ouvert par ce dossier Je souhaiterais brièvement rappeler quelques présupposés épistémologiques et théoriques qui fondent l'approche ergonomique. Celle-ci fait la part belle, dans l'analyse des situations de travail des professionnels de l'éducation, à des objets encore trop négligés, à mes yeux, par les sciences de l'éducation, tels que : travail prescrit, travail réel, réel de l'activité, métier, organisation du travail. La conséquence est, de mon point de vue, que le travail enseignant est généralement présenté dans la littérature comme une activité individuelle sans interroger cet « allant de soi ». Mais peut-on comprendre le travail des profes-

sionnels de l'éducation indépendamment des prescriptions et des dimensions collectives de l'activité qui l'organisent ? Par organisation on entend à la fois, les prescriptions institutionnelles et les cadres normatifs, mais aussi l'organisation que se donnent les collectifs pour réaliser ce que chacun a à faire (Amigues, 2009 ; Amigues, Felix, Espinassy et Mouton, 2010 ; Faïta et Saujat, 2010 ; Saujat, 2011)<sup>1</sup>. Les propos de certains articles du dossier sont d'ailleurs en résonance avec ces objets. Mais traités dans un autre cadre épistémologique, ils donnent à voir une autre « réalité ». D'autant plus que la plupart de ces textes privilégie comme « entrée » les interactions entre acteurs alors que l'ergonomie de l'activité se donne comme unité d'analyse l'activité et, à travers elle, l'étude des compromis techniques, sociaux et éthiques, souligne le caractère à la fois non anticipable des « déterminants » et évolutif de ces derniers dans la réalisation de l'action. Cette approche ne contribue pas à réduire le caractère énigmatique du travail, ni à faciliter l'analyse des situations, mais souligne ce que l'ergonomie francophone a mis en avant dès l'origine. A savoir la créativité dans le travail, qui se traduit moins dans le résultat produit que dans les possibilités transformatrices du milieu de travail et des outils ou moyens d'agir pour le réaliser. Faverge (1970 ; 1980) a été un des premiers ergonomes à souligner le rôle décisif des opérateurs à « récupérer » des dysfonctionnements et des erreurs générés par les organisations en modifiant leur comportement en réaction aux variations de la situation de travail. Dans les termes canguilhemiens, faire face aux « infidélités du milieu » (1978) est un signe de santé entendu comme « la vérité du corps en situation d'exercice » (2002). Cette rapide présentation est aussi un moyen de rappeler combien sont conjugués pour l'ergonomie de l'activité, efficacité du travail (le résultat objectif) et santé (pouvoir d'agir) dans l'expérience subjective que représente le travail. Cette dernière ne se laisse pas saisir facilement comme en attestent à la suite d'autres travaux les textes de ce numéro. Hormis le texte de Olry qui se situe dans le domaine de l'ergonomie cognitive, les autres évoquent des travaux d'ergonomie, de psychologie du travail ou de didactique professionnelle. Mais il s'agit de références et non d'emprunts susceptibles de contribuer à des re-conceptualisations.

## 2. Situation, une notion complexe et variable selon les disciplines

Plus ou moins conceptualisée, selon les disciplines, cette notion a connue des évolutions dans chaque discipline. Par exemple, la linguistique a été amenée à considérer « situation extra linguistique et contexte linguistique comme deux façons pour le locuteur de faire varier le sens, pour l'interprète de le reconstituer » (F. Fañçois, 2005).

Aux approches déterministes ou taxinomiques, l'ethnologie de la communication a tenté d'articuler une vision « objective » et une vision « subjective » ou « intersubjective » de l'action ou des interactions. C'est par exemple ce que propose Cicourel (1987) qui distingue deux acceptions du contexte : une « large », d'ordre institutionnel, normatif et prescriptif, saisissable par des enquêtes de type ethnographique (connaissance du milieu, analyse de documents internes, histoire de l'institution, etc.) ; l'autre « étroite » où l'interaction est considérée comme productive d'un contexte local de significations. Le fait que la quasi totalité des textes de ce dossier fasse référence aux travaux de Goffman semble faire consensus sur l'idée que ce serait dans le va et vient entre le global et le local, ou le « dehors » et le « dedans » que se construirait l'action.

Dans une perspective de cognition située J. Lave (1988), distingue l'arène, « a physically, economically, politically, and socially organized space-in-time » non directement négociable par l'individu, et le setting, contexte créé par l'agent dans l'interaction avec l'arène, dans laquelle il procède à un redécoupage de l'espace et des objets dans cet espace bien souvent en interagissant avec d'autres.

En d'autres termes, le sujet ne puise pas dans l'environnement les ressources utiles à son action, il les crée à partir de celles qui lui sont données.

Dans le domaine du didactique la question s'est posée différemment puisque le point de départ n'était pas l'action du maître ou celle des élèves, mais les contenus de savoirs qui médiatisent l'interaction maître-élèves. La théorie des situations de G. Brousseau a permis de réaliser des avancées conceptuelles et de stabiliser des cadres méthodologiques tout en suscitant des débats sur les critères utilisés pour circonscrire ces situations. C'est ainsi que, pour combler une insuffisance théorique, Chevallard a proposé le concept de milieu didactique qui lui a permis de développer sa théorie anthropologique du didactique.

On remarquera le rôle décisif que jouent les outils dans la description d'une situation (ici didactique) tout autant que le rôle de cette dernière dans la constitution un champ scientifique qui doit produire les conditions qui rendent observables les phénomènes (didactiques) étudiés. La description d'une situation ne peut se limiter à rendre compte d'une réalité sociale qui se décrirait elle-même. Cette

<sup>1</sup> Pour G. de Terssac (2000). Le travail est une activité en partie réglée (implicitement ou explicitement, par la prescription ou les règles de métier), en partie collective (gérer ses rapports aux autres, coordonner ses actions, créer des règles communes, etc.) et en partie inventive (« une activité permanente d'invention de solutions » pour compenser les dysfonctionnements et réduire les risques).

remarque me semble valoir aussi pour la didactique professionnelle dont le développement est plus récent.

Toutefois, la description de la situation étudiée ne figure pas de façon systématique dans les travaux sur les situations d'enseignement-apprentissage (voir Tupin & Dolz, 2008) dont le périmètre varie selon les disciplines, voire d'un auteur à l'autre.

Aussi, je me demande si la question de la description de la situation, à l'instar d'autres champs disciplinaires, n'occupe pas une place centrale dans les enjeux scientifiques et les débats sur les pratiques de recherche, tel qu'il est relancé avec la question des situations professionnelles posée par ce dossier ?

Si on met provisoirement de côté la question de la description des situations, pour pouvoir mieux y revenir par la suite, il me semble que les contributions partagent une préoccupation commune qui est de situer des organisateurs de l'action en situation. Les quelques travaux cités ci-dessus comme points de repères montrent que les contextes matériels, techniques et sociaux sont considérés non seulement comme une condition de l'action, mais comme des éléments constitutifs de cette dernière. Plus encore, certaines approches considèrent que l'activité constructive du sujet consiste à transformer la situation pour la conformer aux besoins de son action.

Mais quelles que soient ces approches, et à charge d'analyse complémentaire, il semble que l'analyse des situations (professionnelles ou pas) repose sur des interrelations entre un « dedans » et un « dehors », d'un côté, et un « donné » et un « créé », de l'autre. Interrelations inhérentes à toute action, qui permettent de considérer que l'activité se construit dans le cadre d'une situation dotée d'un « double sens ».

C'est cette idée que l'on retrouve sous différentes variantes dans les sciences du travail avec le couplage sujet-situation ; la définition de la situation de travail que donne J. Leplat (1972) : interaction entre un sujet et une tâche plus l'environnement (politique de l'entreprise, organisation socio-technique, prescriptions, règlements...), la distinction opérée en psychologie de travail entre la tâche prescrite (qui fixe les conditions nécessaires à la réalisation d'un but déterminé) et la tâche effective (celle que réalise effectivement le sujet qui finalise sa propre action) ou encore entre le travail prescrit et le travail réel. Certains textes se réfèrent directement ou indirectement à ces distinctions. Mais rendre compte des relations entre la situation et son environnement n'est pas systématique.

### 3. Comment décrire les situations professionnelles ? Quel est le statut de l'analyse d'une situation dans une recherche ?

Dans les recherches présentées dans ce numéro le qualificatif de professionnel désigne la volonté de saisir la situation dans toute sa complexité. Ici aussi la question qui se pose au chercheur est de savoir selon quels critères il décrira une situation étudiée.

Certaines situations semblent s'imposer d'elles-mêmes au chercheur, parce qu'elles sont déjà socialement construites et se présentent à lui comme « naturelles ». Ce qui semble être le cas avec la plupart des travaux présentés. Mais, plus discret semble être le choix relatif au caractère exemplaire d'une pratique (par exemple, l'animation par un chef d'établissement d'un conseil de classe, l'entretien post d'une visite de stage entre un conseiller et un stagiaire) ou plus « stimulant » que d'autres (la formation en alternance) ou plus facilement lisibles que d'autres, au regard des questions que se pose le chercheur ou d'une pratique qu'il souhaite mieux documenter. Par exemple, s'il s'intéresse à l'activité des opérateurs (scolaires ou de formation), ce qui n'est pas le cas de la plupart des travaux présentés, il se centrera sur les organisations socio-techniques génératrices de modes opératoires plus ou moins manipulables par les opérateurs pour montrer que, selon le cas, l'activité de reconstruction ou de réorganisation de l'action sera plus ou moins importante. Partant, il peut se centrer sur la « charge de travail » et/ou l'efficacité recherchée par l'organisation et celle recherchée par les professionnels.

Les travaux rapportés cherchent à saisir les co-transformations de la situation et de l'action et, à travers elles, les significations des acteurs. Mais, la question du choix des critères évoquée ci-dessus en amène une autre tout aussi redoutable : peut-on saisir ces transformations sans définir une situation de départ ?

Déterminer l'état initial de la situation n'est-il pas à la fois une difficulté et un impératif ? Peut-on faire l'économie de la description de la situation initiale, d'une analyse préalable, ou d'une analyse a priori ? Une même situation professionnelle ne sera pas analysée de la même manière selon que le choix effectué par le chercheur repose sur le caractère particulièrement représentatif d'un domaine professionnel ou particulièrement problématique pour la profession. N'est-ce pas ce choix qui va permettre de « délimiter » la complexité et la variabilité possible de la situation considérée ? Selon le cas non seulement la question à laquelle le chercheur aura à répondre sera différente, mais le choix des référents théoriques et des méthodes qui permettent de caractériser les variables pertinentes ou constitutives de cette situation le sera aussi. Dans tous les cas, l'analyse de la situation dépend des connaissances et méthodes disponibles pour le chercheur.

Bien souvent, comme le soulignent certains articles, l'observation est nécessaire mais pas suffisante. C'est le cas lorsque l'activité est fortement intériorisée et doit être doublée d'un entretien ante ou post tâche, avec toutes les variantes souvent liées aux contraintes du terrain. Dans le cas d'une recherche fondamentale, on souhaite que cet entretien n'influe pas sur le processus que l'on tente d'observer ; dans le cas d'une recherche-intervention le chercheur aura à rendre compte de l'effet produit par cet entretien sur le processus de changement recherché. Question également évoquée par plusieurs textes.

Il y a donc des conditions méthodologiques à préciser pour dégager des facteurs (internes ou externes ; donnés ou reconstruits) considérés comme décisifs ou déterminants.

Reste l'enjeu méthodologique souligné par plusieurs auteurs qui revêt une importance particulière si le chercheur se pose la question de comparer des situations entre elles ou de généraliser des processus ou des mécanismes à l'œuvre dans une situation à une classe de situations équivalentes.

#### 4. La situation professionnelle, un objet frontière ?

Bien que transdisciplinaire, la notion de situation professionnelle, loin de permettre d'établir des ponts entre les disciplines, représente plutôt un point de friction lié aux objets ou aux méthodes de recherche propres à chacune d'elles. C'est dans ce sens qu'elle peut constituer un objet-frontière (Star et Griesemer, 1989) qui s'origine dans champ de l'ethnographie du travail scientifique et plus largement des réseaux. De cette notion qui connaît des évolutions et des débats (voir Trompette et Vinck, 2009 et 2010) je retiendrai deux orientations : a) Comme artefact de connaissances-médiateur une première orientation vise l'activité entre chercheurs appartenant à différents champs scientifiques, il renvoie au dialogue inter disciplinaire abordé en début de texte. Comment les sciences de l'éducation s'inscrivent-elles dans cette confrontation inter disciplinaire? Quels rapports instaurer avec les autres disciplines? Je pense notamment aux sciences du travail (sociologie du travail, sociologie des professions, psychologie du travail, ergonomie, ergologie, didactique professionnelle) et à la linguistique. Dans ce dialogue interdisciplinaire quels seraient les objets constitutifs des situations professionnelles qui seraient spécifiques aux sciences de l'éducation?

D'une façon générale, avec les situations professionnelles on a affaire à des professionnels qui répondent à des prescriptions, utilisent des outils ou techniques propres dans des contraintes de temps et d'espace dont les rapports sociaux (hiérarchiques, dissymétriques) peuvent être en partie fixés et en partie à construire, en référence à une culture professionnelle et à l'histoire du métier. On l'a vu, la question de la définition du périmètre de cette situation est liée aux objets qui la composent mais aussi au cadre théorique. Par exemple, la formation professionnelle peut désigner les caractéristiques des sujets, lorsqu'on observe les manières de faire d'un professionnel expérimenté et d'un débutant. Mais elle peut renvoyer concrètement à la situation de formation professionnelle connexe à la situation professionnelle observée. L'entour de la situation étudiée sera différente, comme en témoignent les textes présentés, qui excluent forcément des objets privilégiés par d'autres disciplines. Par exemple, le temps, les rythmes de travail ou la durée de ce celui-ci ; les règles de métier, les gestes professionnels, l'historicité des situations. Les relations à de tels objets dans un dialogue inter disciplinaire sont abordées comme perspectives par plusieurs textes.

Mais l'orientation de l'objet frontière initialement tournée vers l'activité des chercheurs peut être aussi tournée vers les acteurs observés.

b) C'est cette orientation qui me semble dominer dans les textes de ce dossier. Au niveau empirique la situation professionnelle est considérée comme un artefact entre les protagonistes appartenant à des « mondes » différents : situation d'accueil d'utilisateurs par un professionnel (Allouin); situation de conseil pédagogique (Marcel) d'accompagnement (Olry), formation en alternance (Guillaumin) ; situation didactique (Tupin) ou encore pour un même individu dont l'activité est distribuée entre plusieurs situations (Roger, Mauban et Mercier ; Rinaudo).

D'une façon générale, la situation professionnelle est considérée, à travers les divers textes, comme un moyen qui permet de regarder les conditions que se donnent les acteurs pour parvenir peu ou prou à coordonner leur action commune. Que l'on ait affaire à des gens de la profession ou à une relation entre un professionnel et des partenaires, la situation professionnelle est un lieu physique et symbolique que doivent construire et/ou s'approprier les protagonistes. Et les possibilités de rendre compte de ce processus dépendent de la définition de la situation professionnelle que se donnent les protagonistes de l'action et de celle que se donne le chercheur pour le faire.

La lecture de ce dossier est stimulante. La discussion a laissé dans l'ombre certains points pour en souligner d'autres comme la descrip-

tion de la situation concrète et son statut dans le processus de recherche. Le débat ouvert par ce dossier marque une avancée dans la réflexion sur l'analyse des situations professionnelles, aussi bien sur le plan empirique que sur le plan théorique. A noter aussi qu'en tant qu'objet frontière, les situations professionnelles ouvrent des perspectives de dialogue inter disciplinaire, ce qui n'est pas la moindre chose.

## Références bibliographiques

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, (2), 11-26 ;
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy L., & Mouton J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? Travail et formation en éducation [En ligne] , 7 | 2010 , Consulté le 17 juin 2011. URL : <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Canguilhem, G. (1978). Une pédagogie de la guérison est-elle possible? *Nouvelle Revue de Psychanalyse* n° 17.
- Canguilhem, G. (1999). *Le normal et le pathologique*, Paris : PUF
- Cicourel A. (1987) The interpenetration of communicative contexts: Examples from Medical encounters, *Social Psychology Quarterly*, (50)2, 217-226.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-69). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Faverge, J.M.(1980), Le travail en tant qu'activité de récupération. *Bulletin de psychologie*, 33
- Faverge, J.M. (1970), L'homme agent de fiabilité et d'infiabilité, *Ergonomics*, (13)3, 301-327
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris : ENS Edition.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Star S.L., Griesemer J. (1989), Institutionnal ecology, 'Translations' and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*. 19(3), 387-420.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 240-257). Paris : PUF.
- Terssac, G. de. (2002). *Le travail: une activité collective*. Recueil de textes. Toulouse: Octarès.
- Trompette P., Vinck D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 3(1), 5-27
- Trompette P., Vinck D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(1), 11-15.
- Tupin, F. et Dolz, J. (2008), Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 141-156

