

Anne LANCRY-HOESTLAND

Entretien avec Michel Pottier en 2003

Anne Lancry n'est peut-être pas très connue dans le monde de l'ergonomie, cependant elle a œuvré pendant toute sa carrière professionnelle pour le premier employeur de France, l'Education Nationale. Elle est l'une des pionnières de l'ergonomie scolaire, mettant au cœur de son approche l'élève, sans oublier l'enseignant et leurs multiples interactions, ainsi que tout l'environnement de l'école. Cet entretien révèle combien ses travaux dans ce domaine sont riches, tant au plan scientifique qu'au plan pratique, qu'ils sont toujours d'actualité et que, par conséquent, ils méritent d'être repris et surtout poursuivis.

Francis Six

MP : Quel est votre parcours initial ?

AL : Je suis née en octobre 1949 dans le Pas-de-Calais et suis psychologue de formation. Lors de ma maîtrise de psychologie sociale et psychologie expérimentale, j'ai découvert l'approche ergonomique et psychologique du travail et j'ai souhaité travailler sur ces thèmes pour mon mémoire de recherche soutenu en 1972. J'ai fait mon stage aux HBNPC, pour le compte du Centre d'Etudes des Problèmes Humains du Travail, dans un service d'écoulement de la production houillère dans une unité de production des Houillères du Bassin du Nord et du Pas-de-Calais. J'ai étudié les facteurs psychosociaux de la fiabilité chez des équipes de train. J'ai été très bien accueillie par Monsieur Roger Rameau, directeur du centre, et Monsieur Bernard Vandevyver, psychologue ergonomiste.

MP : C'était distinct des Charbonnages de France ?

AL : C'était dans la même grande structure, mais un centre distinct situé à Sin-Le-Noble, près de Douai, centre qui était en relation avec le laboratoire de Pierre Cazamian. Je suis allée sur les postes en machine avec les équipes, le conducteur, l'accrocheur, le chef de train, en essayant d'étudier quels étaient les types de dysfonctionnements, leurs origines, de l'écoulement de la production du charbon jusqu'au transport par voie ferroviaire, soit dans le réseau interne aux houillères, soit à l'extérieur en empruntant le réseau de la SNCF. Il fallait par exemple essayer de comprendre pourquoi des trains étaient égarés pendant les week-ends, ou comment il se faisait qu'on pensait à tort que l'accès d'une voie était libre. J'ai fait une étude approfondie, analyses de postes et surtout analyses de communications, dans le cadre de la théorie de Faverge sur les facteurs de la fiabilité humaine. Cette étude a donné lieu à un rapport en interne qui a entraîné des modifications, des améliorations de poste.

MP : Donc en lien avec l'ergonomie ?

AL : Oui, un lien très net avec l'ergonomie, ça a été la découverte d'un goût et d'un intérêt pour moi d'aller voir de près ce que font les gens quand ils sont au travail, d'analyser et de comprendre le travail.

MP : Le terme ergonomie vous l'avez rencontré à quel moment ?

AL : J'essayais de savoir ce qui, dans ce centre d'études, était fait concernant les problèmes humains du travail, et la réponse était « on fait de l'ergonomie ». Donc j'ai lu Faverge, de Montmollin, Leplat. J'aurais bien aimé travailler ensuite dans ce centre, mais, dans ces années-là, les femmes n'avaient pas le droit de descendre au fond, et les postes de nuit leur étaient interdits. Mon beau-père est un ancien mineur et j'ai passé toute mon enfance dans les mines. J'ai donc une sensibilisation et un intérêt de longue date, mais je n'ai pas pu y donner suite et c'est Francis Six qui est arrivé.

J'ai alors eu un poste d'assistante à l'université de Lille I, à l'IUT Gestion des Entreprises et des Administrations. Puis j'ai fait ma thèse de 3^e cycle en psychologie sociale, sur la notion d'horizon temporel et ses modifications chez des retraités des Houillères du Bassin du Nord et du Pas-de-Calais, ce qui m'a permis en explorant un peu la sphère temporelle, de garder un contact avec l'expression des souvenirs de travail des anciens mineurs. Lorsque les professeurs Daniel Furon et Paul Frimat ont créé le premier groupe qui allait donner naissance au groupement d'ergonomie de la région Nord, le GERN, ils ont souhaité d'emblée que ce groupe soit pluridisciplinaire. Ils ont cherché des sociologues, des économistes et des psychologues. J'ai donc présenté ma candidature.

MP : Francis Six en était tout à fait partie prenante...

AL : On a dû y rentrer en même temps. Parmi les membres fondateurs il y avait notamment le Pr Emile Pertuzon et Jean-Claude Cnockaert (Physiologie, Lille 1) et Daniel Levent, ergonome de terrain. La médecine du travail était très fortement représentée, car le professeur Furon tenait à ce qu'un vrai tiers-temps soit effectué et consacré aux conditions de travail par les médecins du travail. Je suis devenue membre du GERN, puis du Bureau et, assez vite, vice-présidente. J'ai abandonné cette fonction en arrivant sur Paris, en 1991, car ça n'avait plus grand sens, mais j'en suis encore membre.

Dans le cadre du GERN, j'ai eu la chance de pouvoir être associée à des études pluridisciplinaires sur contrat dans l'industrie. Je dis la chance parce que je pense qu'il n'y a que comme ça qu'on peut faire de l'ergonomie, en associant plusieurs spécialités, plusieurs regards différents, plusieurs méthodes.

On a fait quelques études sur des demandes des médecins du travail, demandes d'aménagement de postes qui leur posaient de vrais problèmes en termes d'aptitude, inaptitude ou reclassement. J'étais là en tant que psychologue, pour l'analyse psychologique du travail, je n'ai jamais eu une approche clinique. Cela m'a beaucoup intéressée, parce que c'était l'occasion d'échanges, de confrontations. Je lisais beaucoup pour comprendre l'approche ergonomique et ses différences avec l'approche psychosociologique.

Puis à ce moment-là, est arrivé par la DDASS un appel d'offres qui s'appelait « *La santé commence à l'école* ». Le GERN y a répondu trois années consécutives et a ainsi eu des fonds pour ce projet soutenu aussi par la DRASS et le Conseil régional du Nord. On a rendu le rapport en décembre 1986. Les médecins scolaires y ont été associés dès le début, tous les services de santé scolaire, depuis le rectorat jusqu'aux établissements. C'est au cours de cette démarche que je me suis rendu compte qu'il était urgent de développer une démarche d'ergonomie à l'école. Placer l'élève au centre de la démarche, implique de chercher à comprendre son activité avec un œil d'ergonome et de psychologue du travail. L'élève est une personne -(en constante maturation et évolution)- à qui l'on demande de faire quelque chose,

dans certaines conditions, dont on attend des résultats qui seront évalués à court moyen et long terme. Comment se débrouille-t-il pour le faire, quelles difficultés ou facilités rencontre-t-il ?

MP : C'est une démarche différente que pour l'ergonomie à l'hôpital, qu'on pourrait penser centrée sur le malade, alors qu'en réalité elle est centrée sur le personnel hospitalier.

AL : C'était centré sur l'élève dans le cadre du contrat *La santé commence à l'école*, mais avec une approche globale. J'ai eu une implication très forte dans les établissements, j'ai fait des analyses très précises, des suivis au jour le jour pendant des périodes de temps longues, répétées d'une année sur l'autre avec les mêmes groupes-classes, en suivant aussi les équipes d'enseignants.

Parallèlement à ça, je menais une action de sensibilisation au niveau de la DRASS, du Conseil régional, du Conseil général, du Rectorat, pour qu'ils prennent en considération dans leurs décisions, le type de travail et par qui ce travail est fait dans les établissements.

Dans un milieu comme celui de l'école, on ne peut pas intervenir si on ne travaille pas conjointement avec une approche « micro » centrée sur l'élève à son poste, et une approche « macro » prenant en compte les différents environnements et niveaux de décisions. Il faut en outre de multiples autorisations pour intervenir en milieu scolaire, ce qui est normal. Mais par-delà les autorisations il faut la participation, l'engagement et l'implication des décideurs et des acteurs (élèves, enseignants et le cas échéant autres adultes de l'établissement). Etant donné que les acteurs peuvent être jeunes, il faut également et préalablement l'autorisation et l'implication de leurs parents.

À l'autre bout de la chaîne, il fallait absolument que la hiérarchie soit partie prenante et facilitante. J'ai pu être associée à une cellule du rectorat de l'académie de Lille qui réfléchissait sur les thématiques du plan académique de formation et pendant trois années consécutives les thèmes relatifs conditions de vie au travail ont pu être développés. Ce groupe de suivi, de conseil et de formation m'a permis d'être formatrice à la démarche ergonomique en milieu scolaire, dans le cadre de l'école pour les futurs chefs d'établissement et les enseignants qui le souhaitaient. On a pu poser des jalons, ça a été assez exceptionnel et je n'ai jamais pu répliquer cette expérience de manière aussi complète en région parisienne, hormis une participation au plan académique de formation de l'académie de Versailles.

Il faut dire qu'un concours de circonstances extrêmement favorable et porteur à l'époque a fait que, dans les années 80, l'orientation politique du rectorat, du conseil régional, du conseil général, de la mairie de Lille et même du groupement d'ergonomie de la région Nord était la même. Il y avait une réelle volonté politique. Au sein du GERN la situation était très facilitée par la compétence scientifique et l'ancrage régional des Professeurs Furon et Frimat. Dans cette région du Nord-Pas-de-Calais, moins importante, mais moins éclatée que l'Île de France, à un certain niveau de responsabilités, tous les acteurs se connaissaient.

Mon intérêt pour l'ergonomie scolaire s'est ancré à ce moment parce qu'il fallait faire plusieurs types d'interventions et plusieurs types d'investigations presque simultanément. Je me suis glissée dans une demande qui était formulée sous un angle santé et à partir de là, petit à petit, et au fil de la progression des études jalonnées de rapports intermédiaires, nous avons montré à nos interlocuteurs que la santé ne pouvait pas être étudiée indépendamment du

contexte des conditions de travail et du type de travail qui était fait dans les établissements. On a fait évoluer la démarche sous un angle de nécessité d'exploration ergonomique de ce qui se passait à l'école en prenant comme premier acteur et comme acteur central l'élève.

Dans la continuité de ces études, je me suis ensuite intéressée à des questions proches: comment mettre au point une approche psychologique du travail et de l'activité de l'élève, tout en reprenant les acquis de l'ergonomie et de l'analyse du travail pour adultes. Cela a été une des questions abordées de ma thèse d'État. J'ai voulu comprendre le rôle de facteurs cognitifs, comme les perspectives temporelles, en amont de tout le processus de travail auquel doit faire face l'élève (élèves de 6^{ème} et 5^{ème}). Mon hypothèse était que les perspectives temporelles mal construites, mal maîtrisées et une mauvaise maîtrise des marqueurs temporels du langage intervenaient en amont et de façon transversale sur l'ensemble des activités de travail de l'élève. Cela pouvait le perturber et finir par le placer dans une situation de spirale vers l'échec scolaire parce qu'on n'arrivait pas à identifier ses vraies difficultés.

MP : Ce sont des contraintes temporelles de l'enfant par rapport à un programme ?

Les contraintes temporelles par rapport à des échéances à respecter sont un des aspects. Mais cette question concerne aussi la manière dont l'élève comprend, dans l'expression du langage, tous les marquages du temps (passé, présent, futur, durée, successivité, simultanéité). Dans l'expression du langage, on utilise les conjugaisons, les adverbes de temps, les locutions adverbiales. Si l'enfant ne comprend pas ces notions, ou les expressions verbales qui les décrivent, il peut rencontrer des difficultés dans la gestion des contraintes temporelles qui sont exigées de lui et ne pas pouvoir y faire face. Il est évalué sur un travail fait et rendu dans les délais impartis. S'il ne peut pas rendre le travail car il n'a pas compris l'échéance temporelle il va être évalué sur ce manque et non plus sur la réussite ou non du travail initialement demandé.

Dans un deuxième temps, j'ai analysé ce qui se passait dans un groupe-classe de 6^e que j'ai suivi ensuite en 5^e, pendant deux époques de l'année, à chaque fois une semaine à temps plein, y compris pendant les récréations, par des méthodes d'investigations avec construction d'outils spécifiques selon un protocole expérimental : films, notes, observations avec des grilles, questionnaires aux élèves, enseignants, et parents, mesures diverses et analyses des communications et des interactions.

Cela m'a amenée à constater d'une part que les mêmes classes d'élèves se comportaient très différemment selon les professeurs. D'autre part que les professeurs réagissaient extrêmement différemment par rapport à la classe, par rapport à la manière de donner le travail. Il y a des professeurs qui se donnent un modèle de leur tâche préalable très précis qu'ils essaient de suivre. Certains ont en tête plusieurs modèles et rebondissent selon ce qu'ils constatent au quotidien. Ou alors ils n'ont pas de modèle du tout, ils savent en gros ce qu'ils vont faire, mais ils ne sont pas capables en tout cas de le verbaliser. Partant de là, on observe des conduites différentes des enseignants quand ils débutent la séquence horaire de travail avec leur groupe d'élèves. Il y a des enseignants pour lesquels on repère une séquence introductive précise, comme la séquence d'échauffement, de prise de contact avec le poste. D'autres ont des séquences d'ouverture qui se diluent dans le temps et comportent une série de consignes à effectuer ultérieurement dans le cours mais pas tout de suite, avec des rappels à certains cours précédents assez confus.

En fait, le professeur a tendance à donner le contenu de son cours comme tâche noble principale, la tâche prescrite, celle qui sera évaluée. J'ai appelé les tâches secondaires toutes les tâches nécessaires à mettre en œuvre pour arriver à la tâche principale, qui ne sont pas évaluées. Par exemple, un prof de maths donne comme tâche principale de faire un exercice de géométrie où il faudra calculer une série d'angles, et l'élève ne sait pas du tout comment se servir d'un rapporteur, tâche secondaire. Ne pas accomplir la ou les tâches secondaires empêche l'accès à la tâche principale. Un certain nombre d'enseignants n'ont pas identifié l'importance et la variété des tâches secondaires à mettre en œuvre pour accéder à la tâche principale. Les séquences de cours s'arrêtent toutes les 55 minutes et ils peuvent se faire surprendre par la fin de la séquence. Le facteur temporel joue parce que les consignes de travail personnel sont alors données dans des conditions de relâchement total d'un certain nombre d'élèves qui ont déjà bouclé leurs affaires. Des groupes d'élèves passent dans le couloir et bien que l'enseignant soit obligé d'élever la voix, il n'est pas ou mal entendu par les élèves au fond de la salle. Le contenu du message n'est pas perçu complètement. Quelquefois l'enseignant griffonne au tableau les consignes en essayant rapidement un petit coin. L'élève écrit lentement, le temps qu'il écrive sur son cahier il n'a pas vu quel était le message qu'il devait prendre, donc il n'accède pas à la totalité de l'information et il n'est pas en mesure de la reconstituer.

De plus, l'enseignant utilise forcément pour ses consignes les marqueurs temporels du langage. Pour la prochaine fois, pour lundi prochain, pour le prochain cours de grammaire vous me ferez tel exercice. Si l'enfant n'a pas compris à quelle date il fallait rendre le devoir, ou s'il a compris à quelle date il fallait le rendre mais pas à quelle instance du temps se référerait l'enseignant quand il a donné les pistes de documentation à utiliser pour résoudre son exercice, il ne peut pas non plus accéder à la tâche principale. Si ça lui arrive plusieurs fois de suite, il va être catalogué, on va dire qu'il ne suit pas, qu'il n'est pas attentif, qu'il n'est pas à sa tâche, qu'il n'est pas motivé...

Ensuite, j'ai analysé les bandes vidéo, avec comptage de toutes les interactions, pour voir les phénomènes de rupture dans la classe, voir comment apparaissent les phénomènes de fatigue. L'exemple que je vous cite a été fait à partir de plusieurs classes de 6^{ème} et 5^{ème}, mais il y a eu aussi un certain nombre d'études ergonomiques faites en ateliers, lycées professionnels, avec Francis Six, les ergonomes et les médecins scolaires. Nous avons été aussi beaucoup associés, via le Conseil général, à des propositions de réhabilitation et de rénovation de collèges et notamment de l'internat d'un collège avec une équipe d'architectes. Cela a été une approche ergonomique prenant en compte l'approche psychologique et psychosociologique, pour prendre en considération les besoins relationnels des enfants en fonction de leur niveau maturationnel. Les enfants, garçons et filles, n'expriment pas les mêmes besoins relationnels entre la 6^e et la 3^e et cela peut se traduire ergonomiquement en solutions architecturales. Cela a été une belle réalisation ...

MP : Vous aviez trouvé des architectes ergonomes ?

AL : À l'époque où je l'ai fait, non. Mais nous avons eu la chance d'être associés à la démarche dès le moment de l'expertise des projets du concours d'architecture. Il y avait des choses invraisemblables, qui relevaient du simple bon sens. Par exemple nous avons relevé sur un projet que l'architecte prévoyait initialement de faire traverser à tous les élèves le centre de documentation pour accéder à la cantine, puisque celle-ci jouxtait le CDI. Un des

gros problèmes dans la création d'établissements neufs, c'est que ce sont des opérations qui prennent des années et que le projet peut être modifié entre sa première conception et ses véritables occupants. L'idéal serait que le futur chef d'établissement et quelques représentants de ses équipes soient associés, mais ce n'est pas actuellement pas possible. Ce point est surtout important pour des lycées d'enseignement professionnel où des mesures spécifiques sont à prendre pour la conception des sols, des murs, selon les machines installées. Les technologies changent rapidement, si un projet traîne pendant 25 ou 30 ans, ce qu'on a préconisé n'est plus d'actualité.

MP : Est-ce qu'il y a eu des demandes de la part d'enseignants sur leurs conditions de travail?

AL : Il y a eu des demandes. Quand on fait le parallèle avec la naissance de l'ergonomie dans le milieu industriel, on voit que la sensibilisation des adultes démarre par les mêmes points, c'est-à-dire par des aspects de confort physiologique, de confort postural. Il y a eu des problèmes relatifs aux bruits, de la part des chefs d'atelier. Dans certains ateliers il y avait, au moment où ces études ont été menées, des problèmes ergonomiques qu'on ne rencontre plus dans l'industrie depuis longtemps. Des ateliers qui s'installent dans des salles de classe qui n'ont pas été prévues pour cette utilisation, avec une hauteur sous plafond insuffisante pour faire l'aspiration des poussières, des matériaux réverbérants, des matériaux qui n'absorbent pas les vibrations. On a vu des élèves de lycées professionnels qui sortent avec un déficit auditif à vie.

Il y a des zones de l'éducation nationale où il y a des vrais problèmes d'ambiance, de toxiques et de postures, comme on n'en voit plus beaucoup dans l'industrie. Il y a eu des demandes à propos du travail sur écran, du port des cartables, de l'installation mobilière. On a eu des demandes d'enseignants d'écoles primaires qui voulaient changer leur mobilier : c'était les aider à choisir entre le catalogue CAMIF et le catalogue UGAP. On a essayé de leur montrer que c'était plus compliqué que ça, qu'il fallait prendre en considération les aspects organisation du travail, type de travail, âge des enfants, approche psychologique des enfants.

MP : Ces demandes étaient faites via le médecin, via les syndicats ? Par exemple les cartables ?

AL : En fait, c'est nous qui avons posé la question des cartables et nous avons effectué ces mesures de 1985 à 1987. Les enseignants constatent mais ignorent pourquoi ils sont surchargés. Ça peut aller jusqu'à 20 à 25% du poids relatif de l'enfant. Toutes les 55 minutes, il faut changer de salle de cours. L'élève a son cartable sur le dos ou à la main pour descendre plusieurs étages, traverser une cour, remonter quelques étages dans un autre bâtiment ; en récréation il a son cartable dans les jambes, pour aller à la cantine il a son cartable! Les parents d'élèves ont été très sensibles aux mesures données. Cette constatation soulève clairement la question de l'organisation générale du travail dans les établissements scolaires et il est nécessaire de traiter cela si l'on veut améliorer les charges physiques des élèves.

MP : Depuis quand parle-t-on d'ergonomie scolaire ?

AL : Georges Lambert et René Pascal ont fait en 1983 une revue de questions, présentant succinctement les références bibliographiques, principalement médicales et physiologiques, pouvant concerner l'ergonomie scolaire et éducative. Le terme ergonomie scolaire apparaît en

1977 dans un texte officiel sur l'analyse des caractéristiques des postes de travail de l'élève en situation d'étude ou d'apprentissage. Ces auteurs ont donné une définition de l'ergonomie scolaire, universitaire et éducative, définition que je rappelle au début de mes cours d'ergonomie scolaire.

Après avoir exercé aux universités de Lille 1 et Lille 3, j'ai été nommée en septembre 1990 en qualité de professeur à l'Université de Paris X-Nanterre, où j'ai succédé au Professeur Robert Francès. J'ai eu en responsabilité la filière psychologie du travail en enseignement et recherche. J'ai également été associée à l'équipe du Président André Legrand en tant que vice-présidente chargée de l'insertion professionnelle des étudiants. En 2001, j'ai été nommée au Conservatoire National des Arts et Métiers et plus précisément à l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle dont j'ai repris la direction en février 2002.

Quant à l'ergonomie scolaire, je ne suis pas en panne d'idées mais je suis en panne de temps et de disponibilité d'esprit pour finaliser mon ouvrage. Entre temps, je me suis rapprochée des équipes de recherches de psychologie du travail du CNAM, et je pense qu'il serait intéressant d'étudier si la démarche de clinique de l'activité est compatible avec l'approche développée jusqu'à présent en ergonomie scolaire.

Une manière de visualiser cette approche est de représenter une cible dont le centre est l'élève. Le premier environnement autour de l'élève est l'environnement relationnel : l'enseignant, le groupe-classe, les autres adultes de l'école. Le deuxième est l'environnement physique et matériel et concerne les ambiances physiques en fonction du type de construction des locaux. Ensuite c'est l'environnement institutionnel qui concerne les décideurs et les décisions d'ordre architecturales, techniques et mobilières et les décisions concernant les contenu des programmes, les rythmes scolaires et l'organisation du temps, et bien évidemment celles relatives à la formation des maîtres et au déroulement de carrière des professeurs. Ce n'est pas sans incidence sur l'activité de l'élève.

Enfin, le dernier niveau de cette représentation se réfère à l'environnement social et familial (et notamment les rythmes de sommeil, les trajets école-maison). Au cours d'une étude menée dans un lycée technique dans le Pas-de-Calais les observations révélaient que les élèves étaient partis de chez eux plus de 12 heures. Ils habitaient loin, l'autobus scolaire démarrait sa tournée à 6 h, car le transporteur voulait ensuite commencer une tournée urbaine de bonne heure. Les enfants se levaient tôt, ne prenaient pas de petit déjeuner et arrivaient 30 minutes avant l'ouverture des portes. Ces élèves étaient issus de familles très modestes, où les traditions culinaires pour le soir se caractérisaient par du café au lait et des tartines. Le midi, comme il n'y avait pas assez d'argent pour aller à la cantine, ils allaient prendre au café le plus proche un morceau de baguette accompagnant une saucisse et de la moutarde. Ces élèves en pleine croissance souffraient de déséquilibres alimentaires manifestes. Le Principal de l'établissement était parfaitement conscient de ces problèmes, mais, d'une part, il n'arrivait pas à avoir un personnel qui ouvre le lycée suffisamment tôt, et d'autre part, il ne parvenait pas à trouver un accord avec le transporteur scolaire. Le médecin de Santé Scolaire nous a contactés pour effectuer une analyse sérieuse de la situation dont les conclusions ont été envoyées au député. L'heure d'arrivée des élèves a ainsi pu être modifiée.

MP : Ces questions temporelles avaient des conséquences sur la santé ?

AL : Au collège d'enseignement général où j'ai mené mes recherches pour ma thèse d'État, j'ai étudié de manière très précise avec Claire Leconte, toute l'organisation temporelle et les

répercussions sur l'évolution de la vigilance et l'apparition des phénomènes de fatigue. On a montré, ainsi que les travaux que François Testu menait parallèlement, à quel point l'emploi du temps des élèves de 6^e n'était pas bâti en fonction des intérêts chronobiologiques et chronopsychologiques de l'enfant. La France est le pays européen où il y a le plus de jours de vacances mais c'est le pays où la charge de travail est la plus mal répartie dans l'année, dans la semaine et dans la journée.

MP : C'est un problème qui s'est posé dans l'industrie, et même dans l'hôpital.

AL : Oui, mais à l'école, de l'âge de 2-3 ans jusqu'à l'âge de 18 ans, l'organisation de la journée est grosso modo la même, alors que les processus maturationnels se développent. A l'issue de ces recherches nous avons réussi à ce que l'équipe de professeurs et le Principal acceptent d'introduire comme critère premier de construction de la grille d'emploi du temps des élèves de 6^e, l'intérêt des élèves en termes chronopsychologiques et chronobiologiques, c'était une victoire. C'est difficile car les enseignants ont aussi des demandes légitimes, ils sont quelquefois affectés très loin de leur domicile.

MP : Les parents ont aussi des demandes légitimes, être libérés le samedi...

AL : L'enfant, sa voix et son intérêt ne sont pas suffisamment entendus. Sans méconnaître les problèmes des enseignants, acteurs à part entière dans la démarche d'ergonomie scolaire, il me paraît plus urgent de centrer les études prioritairement sur l'enfant. Parce que le système éducatif est bien conçu pour lui. On ne l'écoute pas parce qu'il n'a pas les moyens de s'exprimer. Des spécialistes en ergonomie ou en sciences humaines ou en psycho, avec des méthodes appropriées, peuvent faire ressortir les besoins des enfants qu'ils ne peuvent pas exprimer comme des adultes.

MP : Dans les centres anti-douleur on retrouve la même chose, la douleur de l'enfant a été très longtemps méconnue jusqu'à dire l'enfant ne souffre pas.

AL : Oui, mais on n'est qu'au tout début de l'ergonomie scolaire. Avec le GERN, j'avais organisé en 87 à Lille le premier colloque d'ergonomie scolaire qui a été pluridisciplinaire et qui a réuni beaucoup d'acteurs différents : des chercheurs en psychologie, en physiologie (Nicole Delvolvé a réuni le second colloque à Toulouse), mais aussi des enseignants, des praticiens, des médecins et des décideurs. Ce n'était pas simple à organiser, chacun était dans ses schémas mais cela a fondé un peu le mouvement. Ces études ont été possibles grâce aux subventions de la DRASS au départ, pas des grosses subventions, puisqu'elles ne couvraient pas nos salaires. Ce qui veut dire que ces premiers développements de l'ergonomie scolaire ont été rendus possibles en intégrant ces études dans les activités de recherches des enseignants-chercheurs et non pas par l'intervention d'ergonomes spécifiquement employés pour mener ces interventions. Or ces thèmes de recherches transversaux et empruntant à divers champs scientifiques ne sont pas toujours simples à défendre au plan académique. Actuellement, et à ma connaissance, il n'y a toujours pas d'ergonome employé en tant que tel dans le secteur scolaire et on ne peut que le déplorer.

Entretien avec Michel Pottier du 4 avril 2003