

Comment la notion de préoccupation professionnelle peut-elle enrichir l'ingénierie didactique professionnelle ?

How can the notion of professional concern enrich professional didactic engineering?

Éric Saillot

Volume 12, numéro 4, 2023

La formation au prisme de l'ingénierie : controverses et innovation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106790ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106790ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saillot, É. (2023). Comment la notion de préoccupation professionnelle peut-elle enrichir l'ingénierie didactique professionnelle ? *Phronesis*, 12(4), 117–128.
<https://doi.org/10.7202/1106790ar>

Résumé de l'article

L'ingénierie didactique professionnelle s'appuie essentiellement sur des analyses didactiques de l'activité de travail afin de concevoir ou d'améliorer des dispositifs de formation, en se centrant sur la problématique des compétences dans des classes de situations caractéristiques. Cet article propose un enrichissement de cette approche en se centrant sur les préoccupations professionnelles, soit dans une démarche d'ajustement pédagogique, soit pour appréhender des organisateurs spécifiques de l'activité. Dans cette seconde perspective, cette contribution soumet un modèle d'analyse générique de multi-agenda de préoccupations professionnelles, dans une visée de didactique professionnelle.

Comment la notion de préoccupation professionnelle peut-elle enrichir l'ingénierie didactique professionnelle ?

—  —
Éric SAILLOT

Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF-UR 7454)
Université de Caen-Normandie, France.

Mots-clés : didactique professionnelle ; préoccupations professionnelles ; modèle d'analyse

Résumé : l'ingénierie didactique professionnelle s'appuie essentiellement sur des analyses didactiques de l'activité de travail afin de concevoir ou d'améliorer des dispositifs de formation, en se centrant sur la problématique des compétences dans des classes de situations caractéristiques. Cet article propose un enrichissement de cette approche en se centrant sur les préoccupations professionnelles, soit dans une démarche d'ajustement pédagogique, soit pour appréhender des organisateurs spécifiques de l'activité. Dans cette seconde perspective, cette contribution soumet un modèle d'analyse générique de multi-agenda de préoccupations professionnelles, dans une visée de didactique professionnelle.

How can the notion of professional concern enrich professional didactic engineering?

Keyword: professional didactics; professional concerns; analysis model

Abstract: professional didactic engineering is essentially based on didactic analyses of work activities in order to design or improve training devices, focusing on the problem of competencies in characteristic situation classes. This article proposes an enrichment of this approach by focusing on professional concerns, either in a pedagogical adjustment approach or to understand specific organizers of the activity. In this second perspective, this contribution submits a multi-agenda generic analysis model of professional concerns, with a view to professional didactics.

Introduction

Nous nous situons dans une approche de l'ingénierie influencée par la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Mayen, Olry, Pastré, 2017) qui vise l'analyse du travail à partir des problématiques relatives aux compétences professionnelles, mobilisées et développées *in situ*, dans une recherche d'intelligibilité des situations professionnelles (Pastré, 1999) effectuée au prisme de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Plus précisément encore, Pastré rappelle que l'objectif de l'ingénierie didactique professionnelle est d'utiliser l'analyse du travail pour la conception de formations (contenus et méthodes) qui visent le développement de compétences dans et par les situations, ce qui en constitue le premier principe organisateur. Il souligne la nécessité de « repenser l'acte didactique, s'adressant à des adultes, en référence au travail, et au développement des compétences et de l'expérience professionnelle » (1999, p. 403). Mayen, Olry et Pastré précisent qu'il « ne s'agit pas seulement d'apprendre par l'expérience des situations de travail qui se présentent sur le chemin d'un professionnel, mais aussi par l'expérience de situations didactisées, conçues à partir de situations de travail, et plus ou moins contextualisées » (2017, p. 470).

L'ingénierie didactique professionnelle, basée sur une analyse didactique de l'activité de travail (Mayen, Olry, Pastré, 2017), pour apprendre dans et par les situations, peut s'enrichir d'une grille d'analyse centrée sur les préoccupations professionnelles, qui est une notion biface entre une approche spécifique et subjective de l'activité, ou au contraire un regard sur des organisateurs génériques du travail. La notion de « préoccupation » s'enracine à l'origine dans une démarche clinique de l'activité chez Clot (1999) pour s'intéresser au sens de l'activité, dans la filiation des travaux de Leontiev, Bakhtine et Vygotski. Cette démarche ne vise pas les mêmes cibles que la didactique professionnelle, en se centrant plutôt sur les difficultés des professionnels, leurs dilemmes notamment qui peuvent limiter leur pouvoir d'agir. La tension entre le sens de l'activité et le pouvoir d'agir pose la question des ressources du sujet, centrale dans une approche instrumentale du sujet capable (Rabardel, 1995, 1999, 2005). La question instrumentale nous oriente vers la didactique professionnelle basée essentiellement sur les organisateurs pragmatiques de l'activité de travail, dans une recherche de généricité qui nourrit la conception de formations. Ces dernières ne peuvent faire l'économie de questionner les préoccupations des professionnels, que ce soit en situation de travail ou de formation d'ailleurs, afin de proposer un parcours de formation ajusté, c'est-à-dire quasiment « sur-mesure ». Si ces objectifs sont déjà bien connus des ingénieries de formation, c'est l'articulation entre le spécifique et le générique qui constitue l'originalité de cette contribution, afin de faire dialoguer les « besoins professionnels particuliers » des praticiens (Laville et Saillot, 2021) avec les (macro)-préoccupations professionnelles qui organisent leur activité de travail, dans des classes de situations emblématiques.

Les travaux de Leplat (1997) ont souligné l'intérêt de boucles de régulation de l'activité. Si une régulation permet de revenir ou de maintenir une norme ou un objectif préétabli, une activité d'ajustement permet de répondre avec précision aux besoins de sujets, grâce à une lecture incessante de l'environnement, que ce soit au travail ou en formation (Saillot, 2022). C'est pourquoi les notions de préoccupations professionnelles et d'ajustement sont étroitement liées, dans une double visée, compréhensive et transformative, cohérente avec une démarche d'ingénierie de formation, en particulier didactique professionnelle. Boccara et Delgoulet (2018) défendent également le principe d'une articulation entre une approche ergonomique de l'activité et la didactique professionnelle afin de concevoir des formations qui prennent en compte à la fois les organisateurs de l'activité et les déterminants externes des situations de travail qui pèsent sur les préoccupations des professionnels. Cette approche de l'ingénierie didactique professionnelle enrichie par une lecture ergonomique des préoccupations des professionnelles s'inscrit dans une perspective qui vise la conception de dispositifs de formation ajustés aux besoins des situations (ressources, compétences) et aux préoccupations des professionnels (sens de l'activité), dans une perspective d'émancipation, adressée à l'ensemble des participants, appréhendés comme des acteurs à part entière de leur formation.

Cet article est une contribution théorique qui synthétise les principaux fondements de l'ingénierie didactique professionnelle, avant de développer la notion de préoccupation professionnelle, afin de voir comment elle peut enrichir cette approche. Comme nous l'avons évoqué, l'origine de cette notion de préoccupation se situe du côté de la clinique de l'activité qui ne partage pas les mêmes objectifs que la didactique

professionnelle. La tension générique-spécifique se retrouve dans la notion de préoccupation professionnelle elle-même, car au-delà de son ancrage en clinique de l'activité, elle peut s'approprier pour modéliser une sorte de répertoire d'organismes pragmatiques dominants (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) pour lequel Bucheton (2009, 2020) a filé la métaphore d'un « multi-agenda » pour analyser l'activité enseignante. C'est la proposition originale de cet article : proposer un modèle générique de multi-agenda de préoccupations professionnelles pour chaque métier ou classes de situations emblématiques, en complément de la prise en compte ergonomique des préoccupations et des besoins spécifiques, du point de vue des sujets en formation et/ou au travail.

L'ingénierie didactique professionnelle

Née en France dans les années 1990, la didactique professionnelle s'enracine à la fois dans trois champs théoriques, la psychologie du développement, la psychologie ergonomique, et la didactique des disciplines, et dans un champ de pratiques, celui de la formation professionnelle, dans le prolongement des travaux sur l'ingénierie de formation pour les adultes. Cette approche articule une analyse didactique du travail afin d'améliorer la formation professionnelle, à partir des problématiques relatives aux compétences professionnelles, dans une recherche d'intelligibilité des situations professionnelles (Pastré, 1999), au prisme de la théorie de la conceptualisation dans l'action et l'hypothèse fonctionnelle des schèmes piagétiens revisités par Vergnaud (1996), en complément de la notion de concept pragmatique (Pastré, 2002).

Le principal apport de la psychologie ergonomique à la didactique professionnelle concerne l'analyse de l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle effective, afin d'appréhender la problématique complexe des compétences professionnelles mobilisées en situations authentiques de travail. Pastré rappelle que « la didactique professionnelle emprunte à la psychologie ergonomique, non seulement ses concepts et méthodes d'analyse du travail, mais aussi ses principes de centration sur l'activité et le sujet. Et c'est en cela surtout que la didactique professionnelle s'inscrit dans la psychologie ergonomique » (Pastré, 2011, p. 40), mais elle s'en distingue aussi : « son objet spécifique est moins l'activité (de professionnels) que l'apprentissage de l'activité ». C'est pourquoi il s'agit d'une analyse didactique du travail. Si les savoirs sont centraux dans les didactiques disciplinaires, depuis les travaux principes de Brousseau et de sa théorie des situations didactiques (1998), ce sont les savoirs professionnels qui sont le fruit du lien entre analyse du travail et formation, en didactique professionnelle.

Pastré définit ainsi les principes d'une ingénierie didactique professionnelle : « Son objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles [...] afin de repenser l'acte didactique, s'adressant à des adultes, en référence au travail, et au développement des compétences et de l'expérience professionnelle » (1999, p. 403). Mayen, Olry et Pastré rappellent les dimensions didactisées de certaines situations de formation : « Apprendre des situations et par des situations constitue ainsi le premier principe organisateur de l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 1999). Il ne s'agit pas seulement d'apprendre par l'expérience des situations de travail qui se présentent sur le chemin d'un professionnel, mais aussi par l'expérience de situations didactisées, conçues à partir de situations de travail, et plus ou moins contextualisées. Le second principe organisateur tient à l'idée de la conceptualisation dans et pour l'action. L'action efficiente est intelligente » (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 470).

Une ingénierie basée sur le duo compétence-situation

Très influencés par la pensée piagétienne, Pastré et Vergnaud ont basé les travaux fondateurs de la didactique professionnelle sur le concept de schème, et sur ses liens étroits avec celui de situation. Du duo schème-situation découle le duo compétence-situation, que ce soit les situations de travail ou les situations de formation, étroitement articulées les unes aux autres. Les situations de travail sont à la fois les finalités de la formation (être compétent et efficace au travail), mais également les moyens (apprendre dans et par des situations authentiques ou didactisées), et les origines (analyse du travail pour la conception de formations). « Les situations sont des systèmes de composantes » (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 471) qui constituent des objets d'apprentissages, tout autant que l'activité de travail des professionnels, dans, avec et sur ces situations (problèmes, difficultés, préoccupations, raisonnements...). En didactique professionnelle, « l'analyse du travail est donc analyse de situations et analyse de l'activité » (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 472).

La didactique professionnelle n'a pas le monopole du lien entre l'analyse du travail et la formation, mais elle propose une ingénierie qui vise à analyser le travail « comme un formateur » (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 472), en articulant les enjeux de conceptions et de formations, aux dimensions pédagogiques et didactiques. Les auteurs de référence insistent surtout sur l'analyse didactique du travail propre à cette approche : comprendre ce que les professionnels doivent faire et comment ils doivent le faire ; comprendre les liens connaissances-compétences nécessaires à la maîtrise des situations, comprendre les raisonnements qui sous-tendent l'activité de travail, ainsi que ce qui pourrait faire obstacle à ces apprentissages, qu'ils soient didactiques (liés aux situations de formation) ou pragmatiques et épistémologiques (liés aux savoirs professionnels et aux situations de travail).

Cette ingénierie vise donc à intégrer à sa démarche toutes les dimensions associées aux conditions et aux processus d'apprentissage et de développement professionnel. En premier lieu, il s'agit d'analyser le potentiel d'apprentissage et de développement des situations de travail, afin d'en tirer les conséquences en matière d'ingénierie : partir des situations de travail à fort potentiel formatif ou construire des dispositifs de situations didactiques qui offrent des perspectives formatives intéressantes, grâce à des aménagements : ergonomiques (organisation du travail, gestion des ressources et des contraintes), techniques (dimensions instrumentales et procédurales), pédagogiques et didactiques (progressivité et agencement de situations de travail et de formation, confrontation et comparaison, ajustements des dispositifs), qui offrent différents types de ressources améliorant les conditions d'étayage et d'analyses réflexives (type *debriefing*, auto-confrontations, explicitation, retours d'expérience, par des approches individuelles ou collectives). Ces démarches réflexives et ces aménagements permettent de questionner les parcours d'expérience des professionnels, c'est-à-dire d'essayer de comprendre ce qui leur a permis d'être compétents, ou plus expérimentés, afin d'orienter et de structurer les parcours de formation, dans une sorte de transposition didactique (Mayen, Olry, Pastré, 2017). L'ingénierie didactique professionnelle s'appuie beaucoup sur la notion d'expérience pour analyser le potentiel d'apprentissage et de développement du travail au prisme de situations emblématiques ou caractéristiques, qu'elles soient authentiques ou didactisées.

Une ingénierie organisée autour du travail de conceptualisation

En didactique professionnelle, apprendre dans, avec et sur des situations de travail nécessite un réel travail de conceptualisation (Vergnaud, 1996) qui permet de mieux comprendre le fonctionnement des compétences, que ce soit pour le chercheur, le formateur ou le premier concerné, le professionnel. Comme le souligne Schön à propos du praticien réflexif (1983/1994), un professionnel compétent en sait en général plus que ce qu'il peut en dire. En didactique professionnelle, Pastré et Vergnaud précisent souvent qu'un professionnel compétent ne se limite pas à la maîtrise de procédures, de techniques ou de routines, mais se montre capable de s'adapter à une assez grande variété de classes de situations, grâce à son activité réflexive de conceptualisation dans et sur l'action, qui comporte une forte dimension constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). L'activité réflexive sur l'expérience de travail comporte des dimensions rétroactives (sur le travail effectué) et proactives (sur le travail à venir), nécessitant des boucles de régulation (Leplat, 2000). Les régulations rétroactives nécessitent des capacités d'analyses permettant dans un premier temps de contextualiser et de décrire ses actions, avant de les décontextualiser et ainsi désingulariser les situations de travail afin de faire des liens avec d'autres (expérience conscientisée), mais elles ne se limitent pas à des corrections et permettent notamment des stratégies d'anticipation dans une démarche proactive.

On sait depuis les travaux de Piaget que le travail de conceptualisation est nécessaire pour faire des liens entre « réussir et comprendre » (1974), rappelant que l'on réussit des actions avant de comprendre précisément comment on s'y prend, que ce soit dans le développement d'un enfant, dans la pratique d'un sport, ou d'un travail, avec les travaux de Vergnaud (1996). La conceptualisation est considérée comme un organisateur central de l'ingénierie didactique professionnelle, donnant un éclairage intéressant sur les compétences comme passage d'une coordination pragmatique (en acte) à une coordination conceptuelle (en mots). Les compétences relèvent du registre opératoire de la connaissance qui s'inscrit dans le registre épistémique par la conceptualisation (forme énonciative et prédicative).

C'est également la conceptualisation qui permet les ajustements constitutifs de la flexibilité professionnelle, souvent appréhendée par le concept de schème en didactique professionnelle, largement influencée par la pensée piagétienne. Chez Piaget, les schèmes organisent les perceptions, les interprétations, les prises de décisions et les actions. Chez Pastré, ce sont les structures conceptuelles des classes de situations qui

agissent, à partir de ce que Vergnaud appellent les théorèmes-en-acte, et les concepts-en-acte (les invariants opératoires du schème).

Le travail de conceptualisation qui construit un professionnel compétent lui permet de comprendre et d'analyser ce qu'il fait afin de procéder à des régulations et à des ajustements (instrumentaux notamment, au sens de Rabardel, 1995, 1999), à partir d'indices qu'il identifie dans les nouvelles situations de travail, grâce à ses observations, son écoute attentive, ou par une perception plus globalisante. C'est pourquoi l'ingénierie didactique professionnelle cherche à « stimuler les formes d'activités de prise d'information » (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 478) et à travailler les liens entre perceptions, interprétations et prises de décision. Lorsque les informations à prélever sont difficiles à identifier, car peu visibles, cachées, ou distantes, l'ingénierie didactique professionnelle cherche à concevoir des moyens de les faire découvrir, percevoir, voire de les débusquer, notamment grâce à des modélisations qui constituent des artefacts didactiques de mise à jour et de mise en mots. Ceci est encore plus nécessaire dans des environnements de travail dynamiques, qui plus est basés sur des interactions humaines (enseignement, formation, accompagnement, et autres services d'éducation, du social ou de la santé), qui nécessitent des compétences communicationnelles complexes en plus des dimensions techniques ou procédurales. Pour former à cette complexité, les formations en alternance articulent pratique du travail et analyse du travail, en tentant de croiser les regards didactiques, pédagogiques et ergonomiques.

Une ingénierie influencée par le couple notionnel tâche-activité, fondamentale en ergonomie

La didactique professionnelle s'appuie fondamentalement sur le couple notionnel tâche-activité, central en psychologie ergonomique, et développée par Leplat (1997) à la suite d'Ombredane et Faverge dans leur ouvrage de référence (1955) sur l'analyse du travail. En effet, l'analyse de l'activité de travail questionne le triplet « sujet-tâche-activité » qui forme un système, et dans lequel, « l'activité dépend du sujet et de la tâche, celle-ci étant définie comme un objectif à atteindre dans des conditions déterminées (techniques, organisationnelles, sociales, *etc.*). La tâche répond à la question : qu'est-ce qui est à faire ? l'activité à la question : qu'est-ce qui est fait effectivement ? » (Leplat, 2008, p. 158).

Analyser le travail pour la formation commence par comprendre la tâche, c'est-à-dire la tâche prescrite, donc les prescriptions (souvent des textes officiels) qui correspondent à « une injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10), que ce soit en amont ou en aval, sous la forme d'un contrôle évaluatif (Leplat, 2000). Il existe des prescriptions « descendantes » (Six, 1999) venant de la structure organisationnelle (hiérarchique), et les prescriptions « remontantes », issues de la matière, du psychisme, des collectifs de travail, autrement dit du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Les dispositifs de formation partent donc des textes officiels qui définissent les missions et les compétences attendues des professionnels (la tâche prescrite), sans oublier les attentes des managers ou des formateurs (la tâche attendue, selon Rogalski, 2003), mais également, en cours de formation, les dimensions plus subjectives des autoprescriptions car tout professionnel est « porteur de ses propres sources internes de prescription : en premier lieu ses valeurs, qui lui prescrivent ou lui interdisent telle ou telle forme d'interaction avec les autres » (Daniellou, 2002, p. 11). Tout dispositif de formation a intérêt à questionner les conflits de normes qui nourrissent les *préoccupations* des professionnels, à partir des prescriptions exogènes, qui ne sont jamais que le « modèle refroidi » de l'activité des concepteurs (Clot, 1995), ou les attentes des cadres intermédiaires d'inspection ou de formation (Rogalski, 2003), mais également via les prescriptions endogènes fixées par les collectifs de travail, et même les auto-prescriptions, plus personnelles.

Les travaux de Clot soulignent d'autres dimensions que le réalisé de l'activité : le réel de l'activité, qui inclut les activités contrariées, suspendues ou empêchées (Clot, 1999). En effet, le réel de l'activité inclut ce qu'on ne réussit pas à faire, ce qu'on ne fait pas comme on aurait souhaité, ou ce qu'on pense pouvoir faire dans un autre contexte, voire ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Clot questionne ces formes d'échecs, de difficultés, ou de possibilités non réalisées à partir des « conflits vitaux », c'est-à-dire des dilemmes auxquels fait face le sujet dans ce type d'épreuve subjective où il se mesure à lui-même et aux autres pour tenter d'atteindre les buts fixés : le réalisé n'a pas le monopole du réel, d'où l'intérêt scientifique d'étudier ces dilemmes de « l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée » (Clot *et al.*, 2001, p. 18).

L'ensemble de ces dimensions constitue l'activité, qui « ne se touche pas du doigt » (Hubault, 1996 ; Clot, 1999), contrairement au travail qui « se voit ». Si le concept d'activité est commun à ces approches, il ne nourrit pas les mêmes questionnements scientifiques : les dilemmes et les limitations du pouvoir d'agir pour Clot et sa clinique de l'activité, mais plutôt les organisateurs de l'activité dans des classes de situations emblématiques pour la didactique professionnelle. L'ingénierie didactique professionnelle cherche donc à concevoir des formations qui permettent de prendre conscience et d'apprendre certaines dimensions de cette activité, en se centrant sur les schèmes opératoires, dans ses travaux originels. Nous proposons donc, comme d'autres, d'articuler les différentes dimensions du réel de l'activité, dans une tension entre généralités et spécificités, tension complexe mais féconde pour la réussite des formations professionnelles.

Vers une ingénierie de formation ajustée aux préoccupations professionnelles

L'ingénierie didactique professionnelle peut donc s'enrichir d'ajustements aux préoccupations professionnelles qui complètent sa centration classique sur les compétences car elle permet de questionner les liens fondamentaux entre efficacité, efficience, et sens de l'activité. On évoque souvent les boucles de régulation en faisant référence aux travaux de Leplat, mais une activité d'ajustement offre des perspectives différentes et complémentaires, comme nous allons l'expliquer dans la prochaine partie.

L'heuristique du concept d'ajustement en formation

Le concept d'ajustement en sciences de l'éducation et de la formation est issu des travaux sur les pratiques enseignantes, initialement chez Altet (1992) qui a questionné les « modes d'ajustement » des enseignants dans leurs interactions avec les élèves, chez Jorro (2002), qui a associé les gestes d'ajustement à l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe, notamment ses capacités d'analyse et de prise de décision dans l'interaction, ce qu'a confirmé Goigoux (2007) avec la notion d'ajustement didactique, évoquée par Sensevy qui appréhende cette co-activité comme « un processus constant d'ajustement mutuel » (2011, p. 52) dans sa théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). Bucheton a centré ses travaux sur les gestes professionnels ajustés des enseignants, qu'elle propose d'analyser à l'aide du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, 2009), repris et prolongé par Saillot (2020) notamment par un travail de conceptualisation de la notion d'ajustement (2022).

Le concept d'ajustement a une réelle proximité avec les notions d'adaptation, de régulation, ou d'improvisation, selon les paradigmes ou les auteurs de références, mais il possède également ses spécificités. L'activité d'ajustement est intrinsèquement liée à la prise en compte de l'activité d'un sujet, ou de plusieurs, par un autre, à travers l'identification de signes (activité de sémiologie) qui permettent d'inférer des besoins dans la contingence de la situation, donc dans un contexte particulier. L'ajustement est donc un processus de co-activité, parfois appelé couplage d'activités (Barbier, 2017) ou action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) entre deux sujets au moins, de façon plus ou moins consciente, et qui nécessite des boucles de régulations (Leplat, 2000), rétroactives et proactives, entre l'activité des sujets et leur environnement. L'activité d'ajustement s'appuie sur une vigilance pragmatique et réflexive (Saillot, 2020), assimilable à une forme de flexibilité intellectuelle (Bruner, 1983 pour l'étayage ; Paul, 2016 pour l'accompagnement), qui doit gérer la tension prévu-imprévu, généralité-spécificité permettant de construire une certaine intelligibilité des situations (Pastré, 1999).

L'activité d'ajustement s'appuie donc sur des sémiologies qui consistent à identifier, à interpréter et à prélever des éléments significatifs, des indices pertinents dans la situation, afin d'opérer des modifications ou des combinaisons d'actions pour répondre de façon précise aux besoins identifiés et sélectionnés (pour la situation, autrui, ou soi-même). Si la précision est visée, il y a toujours du jeu dans l'ajustement, qui ne doit pas non plus tomber dans une forme d'illusion pédagogique d'adaptation parfaite. En effet, si l'adaptation est un processus structurel, parfois plus un horizon d'ailleurs, qu'un réel état, les ajustements sont des micro-processus conjoncturels qui régulent les situations, non pas par rapport à une norme préétablie (cas des régulations thermiques) mais par rapport à des besoins et des préoccupations sans cesse évalués et redéfinis. Le concept d'ajustement est donc inséparable de celui de co-activité et des notions de besoins et de préoccupations, des bénéficiaires et des professionnels.

La notion de besoin tend à se diffuser dans le système éducatif en lien avec l'approche de l'éducation inclusive, des « *special needs* » (traduits par « besoins éducatifs particuliers » en France), aux « besoins d'apprentissage » de tous et de chacun, associés aux questions d'évaluation formative et formatrice, de différenciation pédagogique, et aujourd'hui d'accessibilité pédagogique. Une ingénierie de formation cherche à identifier les besoins de formation, en prenant en compte les avis des principaux acteurs, notamment leurs attentes par rapport aux problématiques de terrain ou aux objectifs qu'ils se sont fixés. Cependant, au-delà de ces premiers constats, une ingénierie qui cherche à s'inscrire dans une démarche inclusive, va s'intéresser finement aux besoins et aux préoccupations des sujets en formation (et des formateurs) grâce à des ajustements réguliers. Si l'accessibilité pédagogique est le nouvel horizon de l'éducation inclusive, appréhendée au sens large, elle nécessite des ajustements et des réajustements réguliers car une adaptation pédagogique n'est souvent pertinente qu'à un instant *t* par rapport à une forme de diagnostic, toujours partiel et perfectible. Si on ne veut pas tomber dans une illusion pédagogique qui consiste à croire qu'une conception en amont pourrait suffire, aussi rigoureuse soit-elle, on est amené à s'intéresser à l'activité d'ajustement qui nourrit chaque petite transformation du quotidien, à partir de nouveaux indices prélevés dans l'environnement (de travail ou de formation) qui font évoluer la réflexion, sur les plans pédagogiques, didactiques et même ergonomiques.

L'heuristique des préoccupations professionnelles, notion biface entre clinique de l'activité et didactique professionnelle

L'activité d'ajustement est étroitement liée à la notion de préoccupation. En effet, dans une approche clinique, s'intéresser aux préoccupations du sujet, c'est tenter de s'ajuster à ses besoins particuliers à l'aune de son vécu de situations spécifiques. Mais de façon plus générique, les professionnels s'ajustent à des préoccupations qui orientent et guident leur réflexion dans et sur l'action, leurs prises de décision, et leurs actions. Dans une approche didactique professionnelle, nous postulons qu'il est intéressant d'appréhender les principales préoccupations professionnelles qui orientent les actions ou les stratégies d'action dans telles ou telles classes de situations emblématiques.

La notion de préoccupation professionnelle en clinique de l'activité

La notion de préoccupation trouve son origine en psychologie ergonomique du travail dans les travaux de Clot en clinique de l'activité, lorsqu'il cherche à caractériser la dimension subjective de l'activité. Il s'appuie initialement sur Leontiev (1947/1976 ; 1975/1984) pour distinguer l'activité matérielle et la subjectivité, avec ce qu'il nomme « le sens de l'activité », c'est-à-dire le rapport entre ce qui incite le sujet à agir (ses motifs ou mobiles), et ce vers quoi son action est orientée (ses buts), *hic et nunc*. Clot (1995) a cherché à conceptualiser le développement de l'efficacité en articulant le sens de l'activité à la question de l'efficience. En psychologie ergonomique, la distinction fondamentale tâche-activité, sur laquelle s'appuie la didactique professionnelle, a ouvert la voie à la prise en compte du sujet, c'est-à-dire de la personne au travail, notamment avec la notion de tâche redéfinie, les questions des autoprescriptions et celle plus complexe encore, du réel de l'activité (Clot, 1999) et de l'efficacité subjective (Clot, 1995). Cette question de la subjectivité au travail sera travaillée par Clot en reprenant la structure de l'activité de Leontiev (1975/1984) qui lui permet de définir « l'efficience » comme le rapport entre le but (tâche redéfinie) et les moyens de réalisation de l'action (ressources), en complément du sens de l'activité. Clot questionne les rapports entre sens et efficience qui se jouent dans des rapports instables et dynamiques, voire précaires. En effet, un travail peut perdre son sens, selon les sujets, ou pour une même personne, selon les périodes ou les situations. La clinique de l'activité cherche à développer l'efficacité au travail, le pouvoir d'agir (Clot, 1999, 2008), en jouant à la fois sur l'efficience et sur le sens de l'activité.

Après s'être appuyé sur Leontiev, dans une dialectique entre actions et activité, Clot a mobilisé les travaux de Bakhtine (1984) pour faire dialoguer les occupations et les préoccupations, afin d'affiner son approche du sens de l'activité. Il a ainsi remplacé « l'activité orientée » par « l'activité dirigée », et donc les mobiles par le terme de « préoccupations », et le développement de l'efficacité par le développement du pouvoir d'agir (Clot, 1999, 2008). Pour Clot, « la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et préoccupations (entre activité et action, dirait Leontiev) est un ressort interne de l'activité de travail » (2004, p. 323).

L'ingénierie didactique professionnelle pourrait donc être enrichie par une approche compréhensive des préoccupations des professionnels (Clot, 1999 ; Faïta et Saujat, 2010) pour appréhender l'activité de travail à travers les compromis opératoires, entre « ce qu'on [leur] demande » (les prescriptions) et « ce que ça [leur] demande » (Saujat, 2007). Ces compromis opératoires sont de véritables ajustements des prescriptions au contexte réel effectués par chaque professionnel, entre recherche de sens et d'efficacité. Dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle, une entrée par les préoccupations (génériques) de métier a une véritable pertinence en visant des classes de situations emblématiques ou prototypiques, qui permettent de travailler ce qui oriente les gestes professionnels mobilisés, dans une perspective formative.

Un modèle générique de multi-agenda de préoccupations professionnelles dans une perspective de didactique professionnelle

Sans se revendiquer officiellement de la didactique professionnelle, Bucheton et Soulé (2009) ont élaboré un modèle d'analyse de l'agir enseignant dans la classe qui se veut heuristique, à la fois cohérent et accessible, visant à améliorer l'efficacité de la formation des enseignants par des analyses réflexives de l'activité *in situ*. Leur ambition scientifique était d'élaborer un modèle fédérateur qui soit praxéologique mais non normatif. Ils ont circonscrit cinq macro-préoccupations professionnelles enchâssées, constituant pour eux la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, se référant explicitement à la didactique professionnelle, en les considérant comme des organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Nous proposons ici un schéma simplifié du multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées (Saillot, 2020), dont vous pourrez retrouver des précisions complémentaires dans les écrits de Bucheton (2009, 2020).

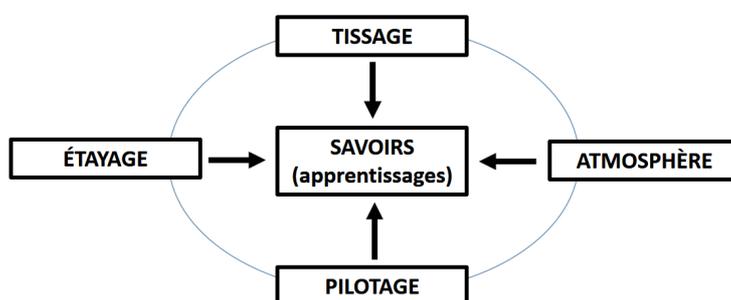


Figure 1. Multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées

Ces cinq macro-préoccupations professionnelles sont qualifiées de systémiques (rétroagissent les unes sur les autres), modulaires (s'agrègent différemment selon les gestes et postures), hiérarchiques (prennent une importance différente les unes par rapport aux autres selon les situations) et dynamiques (fluctuent selon la réflexion de l'enseignant et les besoins des élèves / de la situation). Le « *multi-agenda* », comme il est parfois appelé brièvement, est aujourd'hui un outil très utilisé dans la formation des enseignants, pour développer des analyses réflexives, soit à partir d'observations, soit pour des auto-positionnements en stage, soit à partir d'analyses de séances en vidéos, afin de favoriser l'identification de gestes de métier et de gestes professionnels (Jorro, 2002). Ces prises de conscience s'inscrivent dans le processus de conceptualisation dans et sur l'action, conceptualisé par Vergnaud (1996) à la suite de Piaget, et fondateur en didactique professionnelle. Les macro-préoccupations sont donc utilisées comme des catégories d'analyse qui représentent des sortes de formats d'étayage (Bruner, 1983) pour accompagner ce difficile travail de conceptualisation, représentant un véritable apprentissage pour tout néo-professionnel en formation.

Dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle, une entrée par les (macro)-préoccupations de métier a une véritable pertinence en visant des classes de situations emblématiques ou prototypiques, qui permettent de travailler des paliers de développement professionnel, à partir d'apprentissages expérientiels, dans, avec et sur des situations de travail. Cela nécessite un réel travail de conceptualisation (Vergnaud, 1996) qui amène progressivement à mieux comprendre le fonctionnement des compétences, que ce soit pour le chercheur, le formateur ou le premier concerné, le professionnel. L'activité réflexive sur l'expérience de travail comporte des dimensions rétroactives (sur le travail effectué) et proactives (sur le travail à venir), nécessitant des boucles de régulation (Leplat, 2000) et d'ajustement (Saillot, 2020).

Les régulations rétroactives nécessitent des capacités d'analyses permettant dans un premier temps de contextualiser et de décrire ses actions, avant de les décontextualiser et ainsi désingulariser les situations de travail afin de faire des liens avec d'autres (expérience conscientisée), mais elles ne se limitent pas à des corrections et permettent notamment des stratégies d'anticipation dans une démarche proactive.

Nous proposons donc ici un modèle générique de multi-agenda de (macro)-préoccupations professionnelles qui s'ajuste à différentes professions, ou classes de situations, inspiré du travail de Bucheton et Soulé (2009) pour l'activité enseignante, prolongé par nos travaux sur les « ajustements multiregistres » (Saillot, 2020). Les macro-préoccupations professionnelles constituent donc des organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), associés à des classes de situations, qui guident et orientent les actions de façon réflexive et pragmatique, ce qui en fait de véritables représentations pour l'action (Weill-Fassina, Rabardel, et Dubois, 1993). Ce modèle générique de « multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées » vise à identifier, avec la collaboration des praticiens, leurs principales préoccupations professionnelles, c'est-à-dire les pensées qui guident leurs prises d'information, leurs décisions, et leurs actions, dans une recherche d'efficacité en situation de travail. Ces catégories peuvent ensuite permettre d'identifier des sortes de répertoires d'actions qui amènent à identifier des gestes professionnels et des gestes de métier (Jorro, 2002). Les prochains travaux de recherche basés sur ce modèle permettront d'identifier et de nommer un certain nombre de macro-préoccupations de métier, avec la participation active des professionnels.

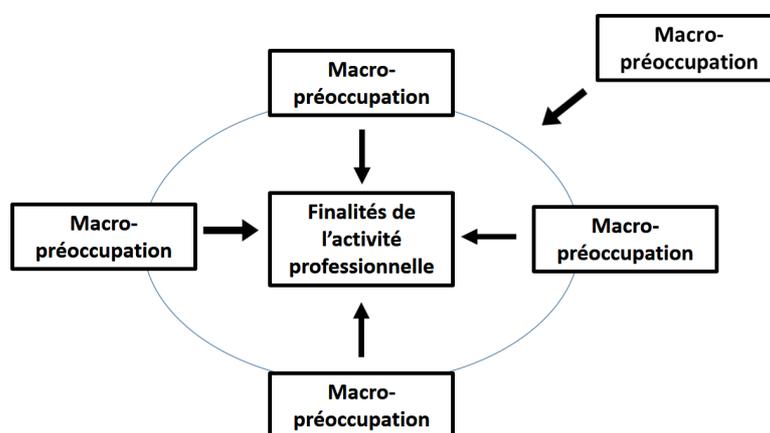


Figure 2. Modèle générique d'un multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées

Des analyses du travail dans différents métiers et différentes classes de situations permettront de s'inscrire dans l'une des principales ambitions de l'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Olry, Pastré, 2017), qui est d'outiller la formation professionnelle. Dans une triple visée, descriptive, compréhensive et transformative, classique en analyse de l'activité, cette démarche permet de co-construire avec les praticiens expérimentés des modélisations de répertoires (ou multi-agendas pour reprendre la métaphore de Bucheton) de préoccupations professionnelles, grâce aux méthodologies habituelles de l'analyse du travail (auto-confrontations simples, croisées ou collectives, voire des instructions au sosie). Ces co-constructions de multi-agendas de macro-préoccupations professionnelles, dans différents métiers, ou classes de situations emblématiques, s'inscrivent parfaitement dans une démarche de didactique professionnelle qui cherche à identifier des invariants de l'activité de travail concernée.

Conclusion : une ingénierie didactique professionnelle ajustée aux préoccupations professionnelles

Cette contribution théorique propose donc d'articuler la problématique des compétences à celles des préoccupations professionnelles afin de questionner les liens efficacité, efficacité, et sens de l'activité, dimensions classiques en ergonomie de l'activité qui permettent d'enrichir l'approche de la didactique professionnelle. Ces enjeux fondamentaux ciblent donc les perceptions des sujets en formation sur eux-mêmes (de leurs difficultés et de leurs compétences) et sur leur environnement (de travail et de formation) qui nourrissent quotidiennement leurs préoccupations professionnelles, dans une tension entre efficacité

attendue (prescriptions primaires ou secondaires), efficacité subjective (Clot, 1995), efficacité et sens de leur activité de travail.

L'ingénierie didactique professionnelle s'appuie essentiellement sur des analyses didactiques de l'activité de travail afin de concevoir ou d'améliorer des dispositifs de formation, en se centrant sur la problématique des compétences dans des classes de situations caractéristiques. Ce type d'analyse didactique, avec des yeux de formateurs, est sans doute l'une des spécificités de l'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Olry, Pastré, 2017), mais elle peut s'enrichir en s'intéressant aux préoccupations professionnelles, que ce soit à des fins d'ajustements aux besoins spécifiques des formés (ici, on parlerait plutôt de préoccupations de tels ou tels professionnels, dans une approche subjective), ou que ce soit pour orienter la formation vers des organisateurs génériques du métier, dans des situations de travail emblématiques (ici, on parlerait alors de préoccupations professionnelles, génériques, et organisatrices de l'activité de travail).

Bibliographie

Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 1(2), 27-58.

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Gallimard.

Barbier, J.-M. (2017). Le concept de couplage d'activités entre sujets. Dans J.-M. Barbier et J. Thievenaz (Dir.) (2017), *Agir pour, sur et avec autrui*, (p. 23-36). L'Harmattan.

Boccaro, V., Delgoutet, C. (2018). Articuler démarches d'analyse du travail en ergonomie et didactique professionnelle pour la conception d'un EVAH. Dans C. Vidal-Gomel (Dir.), *Analyse de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (p. 73-88) ; Presses universitaires de Rennes.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. La pensée sauvage.

Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Presses universitaires de France.

Bucheton, D. (2009). (Dir.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Octarès.

Bucheton, D. (2020). Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48.

Clot, Y. (1995). Le travail sans l'homme ? La Découverte.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. Dans P. Falzon (Dir.), *Ergonomie* (p. 317-331). Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au 37^e congrès de la SELF. Aix-en-Provence, les 25, 26 et 27 septembre 2002, 9-16. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>

Faïta, D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Presses de l'Université Laval.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 19-41.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 103-140). Octarès.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. ESF.

Laville, M., Saillot, E. (2021). Des élèves à besoins éducatifs particuliers aux enseignants à besoins professionnels particuliers. Quand la vulnérabilité s'immisce dans le quotidien des pratiques. Dans M. Laville et P. Mazureau, *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés* (p. 51-83). Champ social.

Leontiev, A. N. (1976, 1^e édition 1947). Le développement du psychisme. Éditions Sociales.

Leontiev, A. N. (1984, 1^e édition 1975). Activité, conscience, personnalité. Éditions du Progrès.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Presses universitaires de France.

Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes. Octarès.

Mayen, P., Olry, P., Pastré, P. (2017, 4^e éd.). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 467-482). Dunod.

Ombredane, A., Faverge, J.-M. (1955). L'analyse du travail. Presses universitaires de France.

Pastré, P. (1999). (Dir.). Apprendre des situations. *Éducation Permanente*, 139(2).

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles. Presses universitaires de France.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck.

Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Presses universitaires de France.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski* (p. 241-265). La Dispute.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-29). Octarès.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.

Saillet, E. (2020). S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement. L'Harmattan.

Saillet, E. (2022). Structuration conceptuelle des activités d'ajustement : un modèle d'analyse pour les métiers de l'interaction humaine. Enjeux théoriques. *Savoirs*, 60(3), 69-91.

Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p. 179-188). Presses universitaires de France.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. (Trad. française par J. Heynemand et D. Gagnon (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Éditions Logiques).

Sensevy, G. (2011). Le Sens du savoir. De Boeck.

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses universitaires de Rennes.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Presses universitaires de France.