

**INTERVENTION DE PHILIPPE ASTIER**  
**« Analyse du travail et formation : la perspective de didactique  
professionnelle »**  
**Journées d'étude sur la formation des formateurs - INRP - 20 SEPT. 2007**

À la suite des interventions précédentes, qui ont évoqué les notions de profession et professionnalité (R. Bourdoncle), compétences (G. Baillat) et travail (F. Lantheaume), j'introduirai dans mes réflexions le terme d'activité tel que l'appréhendent les analyses du travail avant de présenter quelques traits fondamentaux de la démarche de didactique professionnelle.

### **1 - L'activité et son analyse**

Dans la psychologie ergonomique, la notion d'activité est traditionnellement abordée en relation avec celle de tâche. Selon une formule de Jacques Leplat, la tâche c'est « ce qu'il y a à faire », un but dans des conditions déterminées, et l'activité c'est « ce qu'on fait », l'action effective d'un opérateur avec ses caractéristiques personnelles dans un contexte singulier.

De récents débats (Clot 1999) ont mis en évidence qu'une telle définition assimile l'activité à l'action effective et, pour le psychologue, à la mobilisation des ressources d'un sujet pour conduire cette action. Or, les analyses du travail ont souligné que bien des aspects de la mobilisation personnelle, de « l'usage de soi » (Schwartz 2000) ne peuvent aboutir à une action effective du fait de l'organisation du travail, des circonstances, des préoccupations du sujet. Yves Clot considère que cette activité inefficace (activité retenue, empêchée, suspendue, détournée ...) ne disparaît pas pour autant mais demeure et produit des effets internes au sujet en perturbant, désorganisant l'action présente ou en hypothéquant ou enrichissant l'action future. Par la formule « le réalisé n'a pas le monopole du réel », il attire notre attention sur ce qu'il y aurait de réducteur à limiter l'activité à sa part manifeste, effective.

#### *Singularité de l'action et compétence*

Les analyses du travail ont soutenu le caractère singulier de l'action professionnelle, notamment lors des débats autour du taylorisme. Ce n'est pas parce que la tâche est étroitement définie par une prescription détaillée morcelant le « travail en miettes » selon la formule de Friedman, et que l'organisation du travail vise à enfermer l'opérateur dans une telle « exécution », que l'activité est répétitive. Au contraire, dans tous les contextes, y compris les plus contraints, le travail ne se répète jamais à l'identique et se présente donc dans une configuration pour partie singulière.

Cette singularité provient de la rencontre des effets d'au moins deux origines :

- les variations de l'environnement qui n'est jamais totalement inerte même si bien des efforts de l'organisation du travail visent à le stabiliser ;
- les états des sujets en leurs différences interindividuelles et pour chacun en fonction du moment.

L'action est ainsi singulière et située et son engagement met à chaque fois le sujet au défi de la mobilisation qui convient pour parvenir à faire le travail « malgré tout » (Clot 1999). Ainsi l'action est toujours une épreuve, une « dramatique d'usage de

soi » (Schwartz 2000) et le travail toujours une énigme (Dejours 1993) parce qu'il est à comprendre au-delà des pré-compréhensions qui sont proposées.

En effet, ce n'est pas parce que l'action est singulière que l'on ne dispose pas de discours généraux. Au contraire, les prescriptions sont multiples et rarement coordonnées, voire cohérentes ou simplement compatibles. De plus, bien des intervenants ont des souhaits, des demandes, des remarques, des propositions, des injonctions sur ce qu'il faut faire, comment il faut le faire, les résultats attendus. La vie sociale est ainsi saturée de discours à propos du travail, tenus par des acteurs multiples, certains dans des positions de pouvoir ou d'influence considérables, et qui ne peuvent prendre en compte cette singularité de l'action parce que la position et leur point de vue sont différents de l'effectuation et de l'expérience de travail.

Cette considération de la singularité a deux conséquences pour notre propos. D'abord, il en résulte qu'agir est toujours une occasion potentielle d'apprentissage : puisque toute rencontre entre un sujet et une situation comporte une part d'inédit, celle-ci peut être source de développement professionnel. C'est la dimension de l'expérience acquise au fil des rencontres des sujets avec les situations. On peut évoquer ici la distinction formalisée par Pierre Rabardel entre :

- une dimension productive de l'activité qui assure une transformation du monde (production de biens et services comme résultant des actions conduites en fonction de la tâche définie et de la situation rencontrée) ;
- une dimension constructive de l'activité qui permet une transformation de soi à l'occasion des actions conduites. Des travaux récents (Pastré ; Rabardel, 2005) soulignent que cette dimension constructive se développe en trois genèses aux relations encore mal connues :
  - les genèses instrumentales permettant le développement des outils amplifiant l'action humaine ;
  - les genèses conceptuelles développant des concepts à partir de l'expérience dans les situations ;
  - les genèses identitaires produisant une représentation de soi comme être singulier d'un groupe, d'une culture professionnelle qu'on s'approprie à l'occasion de l'engagement dans les pratiques et les relations.

La seconde conséquence est de fournir une entrée pour la notion de compétence, polysémique et incontournable aujourd'hui dans le champ du travail et de la formation. En effet, si le travail est toujours une épreuve, on peut appréhender la compétence comme la mobilisation subjective par laquelle l'opérateur parvient à agir avec pertinence et efficacité dans la situation. Si celle-ci est toujours pour partie singulière, la compétence permet de s'ajuster à cette singularité. Elle ne saurait donc résider uniquement en des principes ou des répertoires de modèles d'actions, mais elle suppose toujours une mobilisation du sujet pour prendre la mesure de l'inédit dans ce qui constitue le travail quotidien. Toutefois, il y a tout intérêt à ce que le sujet ne soit pas emporté par cet aspect inédit, ce qui reviendrait pour lui à re-élaborer totalement l'organisation de l'action à chaque moment. Il mobilise donc ses ressources construites au fil des expériences antérieures (dimension constructive de l'activité) qu'il ajuste à la singularité de la situation nouvelle. La compétence professionnelle apparaît ainsi à la fois comme la mobilisation d'un patrimoine de ressources cognitives, affectives, émotionnelles et la prise en compte de l'événement.

En ce qui concerne les ressources cognitives, les analyses du travail ont souligné que celles-ci pouvaient être constituées de savoirs académiques tels qu'ils peuvent

être présentés en formation. Toutefois elles insistent sur le rôle des connaissances professionnelles qui ne sont pas identiques aux concepts scientifiques enseignés, qui sont souvent construites par l'expérience, rarement explicitées, mais parfois évoquées par les termes du langage professionnel. On est conduit à considérer alors que la dimension cognitive au cœur de la compétence est à la fois composée de « concepts scientifiques » et de « concepts quotidiens » pour reprendre la distinction de Vygotski (1997). Les concepts construisent un cadre partiellement stabilisé pour organiser les perceptions et guider les actions des professionnels.

### *Analyse des compétences et organisation de l'activité*

Dès lors, il y a un enjeu théorique et pratique, à pouvoir analyser les compétences. Le premier apport est sans doute de distinguer performance et compétence : l'efficacité de l'action, l'obtention de résultats éventuellement mesurables, peut être obtenu par des sujets disposant de compétences diverses et inégalement compétents. Dès lors, la performance n'indique qu'imparfaitement ce qu'est la compétence du sujet.

Or cette difficulté se combine à une autre : les sujets ne peuvent pas aisément formuler l'action qu'ils effectuent et encore moins ce qui l'organise du fait qu'une part n'est pas disponible à la conscience (dimension pré-réfléchie de l'action). Du coup, l'entretien ne peut porter ses fruits que s'il est conduit d'une façon particulière, surmontant cet obstacle, comme certaines démarches en analyse du travail le proposent : entretien d'explicitation (Vermersch 1994), instructions au sosie (Clot), auto-confrontations (Theureau 2005) et auto-confrontations croisées (Clot) par exemple.

Face à ces difficultés, bien des pratiques, au lieu d'analyser les compétences, s'accommodent de deux autres éléments :

- nommer la compétence sans pour autant définir avec précision ce qui la compose, posant ainsi un « diagnostic langagier » sur l'action d'autrui ;
- fragmenter une action complexe en un grand nombre d'actions élémentaires dans lesquelles la compétence se dissout.

En effet, celle-ci n'est sans doute pas seulement un ensemble de ressources mais d'abord leur mobilisation dans une situation donnée. C'est une combinaison qu'opère le sujet, une hiérarchisation des éléments pour rendre l'action efficace. C'est cette dimension que les fameuses « mises à plat » de la compétence mettent à mal. En effet, agir ce n'est pas passer en revue l'inventaire de tous les choix possibles, toutes les connaissances mobilisables, toutes les habiletés maîtrisées, mais sélectionner parmi tous les acquis du sujet ceux qui sont pertinents et les combiner en fonction non seulement des expériences antécédentes mais aussi de l'originalité du moment. Il y a un aspect dynamique dans l'organisation de l'action que bien des descriptions peinent à prendre en compte.

## **2 – La démarche de didactique professionnelle**

Les analyses de travail réunissent des approches disciplinaires différentes (psychologie, sociologie, ergonomie notamment) autour de cette question de la compréhension de l'activité. Dans ce champ vaste, la didactique professionnelle se situe parmi d'autres courants qui proposent des approches spécifiques. On peut mentionner les travaux de « clinique de l'activité » (Clot op. cit.), de l'approche

ergologique (Schwartz op.cit.), celle du « cours d'actions » (Theureau op.cit.) ou encore ceux évoquant davantage la dimension émergente de l'organisation de l'activité prenant largement en compte le caractère situé de l'action.

La didactique professionnelle prend part à ces débats en proposant d'éclairer la dimension conceptuelle de l'organisation de l'action en considérant que celle-ci rend compte à la fois des composantes et de la dynamique que suppose la notion de compétence. Elle se fonde, pour cela, sur plusieurs sources, et notamment la psychologie cognitive, et plus précisément l'héritage piagétien, relu par les travaux de G. Vergnaud (1996), la psychologie soviétique redécouverte à l'occasion de nombreuses traductions récentes et l'ergonomie francophone qui prend en compte de façon centrale la dimension subjective et cognitive dans l'analyse du travail. Elle se réfère aussi aux didactiques des disciplines et aux savoirs proposés par l'ingénierie de formation.

En effet, ce qui est au cœur du projet de didactique professionnelle est le développement professionnel des sujets qu'elle appréhende à partir notamment des genèses conceptuelles, c'est-à-dire de la façon dont les personnes élaborent et transforment leurs compétences. C'est ainsi que Pierre Pastré définit souvent cette approche comme « l'analyse du travail en vue de la formation ». On reprendra cette formule pour guider notre propos en précisant que le terme de formation est employé ici au sens le plus large et qu'il ne se limite pas aux situations d'enseignement.

## 2.1 - L'analyse du travail en didactique professionnelle...

L'analyse du travail est indispensable car elle permet d'accéder à l'organisation de l'activité. On peut certes dire des choses sur le travail, l'action, son déroulé, ses résultats, mais l'action effective demeure la voie d'accès à l'activité que la didactique professionnelle choisit, notamment parce qu'elle tisse à la fois la dimension singulière et la dimension régulière des actes et des contextes.

Deux modèles théoriques ont d'ailleurs montré la fécondité d'une telle approche. Le premier est proposé par G. Vergnaud avec le concept de schème tel qu'il propose de l'appréhender pour comprendre l'organisation de l'action humaine. Il distingue quatre composantes :

- le but et le sous-but de l'action ;
- les règles d'action, dimension effectrice du schème, qui proposent des modèles d'actes et de combinaisons d'actes pour atteindre les buts ;
- les inférences en situation qui ajustent l'action à la singularité de la situation et garantissent sa pertinence et son efficacité ;
- les invariants opératoires, concepts en actes et théorèmes en actes, qui permettent de définir l'action à engager en fonction des savoirs détenus.

De ce point de vue, le schème est, selon la formule de l'auteur, une « organisation invariante de la conduite par une classe de situations données ». L'invariance porte sur l'organisation et non sur la conduite qui, elle, est toujours variable pour prendre en compte la singularité de la situation. Ainsi, le schème propose un cadre d'analyse et d'interprétation à la fois de la dimension d'ajustement à la situation (par les inférences) et de la stabilité de l'organisation (notamment par les concepts, les règles d'action de l'activité). En ce sens, il permet de rendre compte de la compétence en en précisant les composantes et surtout la dynamique.

Le second modèle théorique est développé par Pierre Pastré (2005), qui considère que pour toute action professionnelle on peut distinguer la structure conceptuelle de la situation qui indique :

- les concepts indispensables pour donner aux éléments du contexte un sens permettant d'engager une action pertinente. Ils se sont reliés entre eux au sein d'un champ conceptuel, d'un métier, d'une activité ;
- les indicateurs construits pour renseigner le sujet sur la situation, son évolution et sur le développement de son action ;
- des classes de situations permettant de définir dans quel type de situation on se trouve.

Une telle structure mobilise deux modalités principales de conceptualisation : la catégorisation (pour construire des types de situation et ne pas être démuni à chaque nouvelle intervention) et la sémantisation de certains éléments de la situation qui prennent valeur d'indice. Elle définit l'organisation de la compétence, voire de l'expertise. Pierre Pastré dénomme « modèle opératif » la version personnelle de cette organisation. Le développement professionnel est alors de transformer, d'enrichir, de développer par l'expérience et la formation, le modèle opératif.

D'une manière générale, on s'attache toujours au travers de l'action, à préciser l'organisation cognitive et notamment à définir :

- les buts poursuivis (et donc construits par le sujet) ;
- les indicateurs construits par les sujets et les relations de signification qu'il y associent ;
- les raisonnements conduits en cours d'action et à propos d'elle ;
- les diagnostics posés ;
- les concepts mobilisés, qu'ils proviennent du champ académique où qu'ils soient construits dans l'expérience (« concepts pragmatiques » selon la formule de Pierre Pastré) ;
- les engagements dans l'action en vue de l'atteinte des buts ;
- les régulations opérées en cours d'action et les éléments sur lesquels elles portent ;
- les constats ou évaluations finales.

On appréhende ainsi en quoi la didactique professionnelle se veut une didactique : elle met au premier rang de ses investigations les savoirs et les connaissances élaborés par les sujets dont elle estime qu'ils jouent un rôle organisateur de l'action professionnelle. Mais elle y ajoute qu'ils peuvent également assurer un rôle organisateur des situations de formation.

## 2.2 - ... en vue de la formation

L'espace de formation a pour fonction d'engager les sujets dans une activité constructive permettant le développement des compétences souhaitées. Pour ce faire, la didactique professionnelle s'engage alors dans trois types d'intervention.

*Renforcer les effets formateurs du travail.*

Le premier envisage comment renforcer les effets formateurs du travail. L'analyse de l'activité vient ici apporter sa contribution en mettant en évidence non seulement ce que les sujets ont construit, mais encore comment les contextes peuvent fournir des occasions, des étayages ou des obstacles aux apprentissages. Ceci recouvre

notamment deux formes extrêmement répandues de formation dans la situation de travail.

La première est le tutorat : plutôt que de multiplier les prescriptions à l'égard des tuteurs, la didactique professionnelle insiste sur deux aspects :

- le premier est la construction de « situations professionnalisantes » dans et à partir des situations de production : comment, en quelque sorte, favoriser ou, du moins, ne pas entraver la dynamique constructive à l'occasion des activités productives. La prise en compte de la diversité des situations conduit à l'élaboration de véritables « cursus d'expériences » proposés par les tuteurs aux novices pour permettre ce développement par confrontation aux exigences de production ;
- le second porte sur la fonction de médiation qu'exerce le tuteur (pas nécessairement seul) pour mettre en quelque sorte la tâche à portée de l'action du novice. On y souligne notamment le rôle des prescriptions et proscritsions, de la temporalité des interventions du tuteur et du diagnostic que celui-ci effectue autant des opportunités du contexte que des capacités de l'apprenant. Le modèle de « zone de développement potentiel » (Vygotski) ou de l'interaction de tutelle (Bruner) viennent étayer cette perspective de recherche et d'action (Kunegel 2005).

La seconde forme de renforcement des effets formateurs du travail est constitué par les dispositifs de professionnalisation qui se multiplient, visant à assurer le développement des compétences des acteurs dans et par des situations elles-mêmes en transformation. On y retrouve la notion de « cursus d'expériences » mais aussi le recours à bien d'autres façons de favoriser les dynamiques de conceptualisation, notamment par les échanges entre opérateurs, par la formalisation de l'analyse des pratiques (debriefings, ...), par des modalités d'assistance entre pairs ou de coaching entre novices et experts, ... La didactique professionnelle souligne alors que l'enjeu des échanges est la conceptualisation quand l'objet de ceux-ci est l'action passée, future ou même en cours.

### *Concevoir les dispositifs de formation*

Le second type de contribution de la didactique professionnelle à la formation concerne la conception, le pilotage et l'évaluation de dispositifs, activités regroupées communément sous le terme d'ingénierie. Celle-ci présuppose de répondre, de façon anticipée par rapport à la mise en œuvre des cursus, à plusieurs questions, parmi lesquelles : à quoi former (quelles compétences visées par le dispositif à construire), comment former (compte tenu des moyens mobilisables et des caractéristiques des publics ...), comment mesurer les résultats de la formation (et donc comment évaluer les compétences, surtout si on les distingue des performances).

En ce qui concerne le premier point, l'ingénierie de formation a produit un artefact largement répandu : la formulation de référentiels, notamment sous la forme des triptyques référentiels d'activités, de formation et d'évaluation. Les référentiels, comme liste d'énoncés, proposent une « mise à plat » des métiers par l'évocation des tâches auxquelles correspondent des compétences. On ne rappellera pas l'intérêt de la démarche proposant une mise en visibilité du travail, ni sa difficulté car elle suppose de garantir un lien étroit entre les énoncés proposés et l'action professionnelle effective, et non seulement les multiples discours à son propos. On soulignera seulement les risques d'une telle décomposition : en articulant étroitement tâches définies, diplôme visé, qualification recherchée, elle modélise la réalité du

travail au risque de perdre de vue les multiples situations singulières qui s'en écartent, enfermant alors les pratiques professionnelles dans des cadres trop étroits. De plus, elle ne saisit que partiellement la compétence. En effet elle n'est jamais la mobilisation des ressources les unes après les autres, dans la succession qu'impose l'écriture. Au contraire, les exigences des situations de travail ne cessent de bousculer l'ordonnement des items des référentiels pour les cumuler, les confronter, les mettre en conflit : être compétent ce n'est pas faire une chose après l'autre ; c'est le plus souvent pouvoir faire face à plusieurs, définir des priorités, envisager des synergies. Les référentiels, s'ils stabilisent une « mise à plat » du travail, en effacent souvent la « mise en relief » que provoque l'activité opérant des choix, des hiérarchisations, des complémentarités, bref recomposant chaque fois, en fonction des circonstances et des caractéristiques des sujets, ce que le référentiel décompose avec soin. La fonction de « référence » des référentiels ne peut ainsi être tenue que si ce qu'ils énoncent est repris, et complété dans la rencontre des acteurs de la formation.

L'ingénierie de formation vise, à partir de cette définition d'une « cible de formation », à agencer un certain nombre de moyens en vue de ce résultat. Les éléments logistiques, économiques, sociaux pèsent de tout leur poids sur cette élaboration. L'ingénierie didactique (Pastré 1999) souligne les effets de ces agencements sur les apprentissages et plus particulièrement sur les dynamiques cognitives dont la formation est le cadre. Elle interroge notamment la dimension temporelle de la formation : pour une même allocation de temps, leur fragmentation et leur répartition permettent des effets d'apprentissage différents, de même que la prise en considération du rythme ou tempo de formation. Ceci est notable quand les temps de formation s'articulent avec des temps de pratique professionnelle (alternance en formation continue par exemple). Il en va de même pour bien d'autres paramètres. Chaque fois, la didactique professionnelle s'intéresse à la contribution que ces éléments apportent aux dynamiques de conceptualisation, c'est-à-dire en quoi ils invitent les apprenants à élaborer cette organisation de l'activité qui caractérise les compétences et comment ils les assistent dans cette élaboration.

C'est le même souci qui anime les interventions dans le champ de l'évaluation. On en trouve un exemple particulièrement intéressant et délicat avec les pratiques de validation des acquis de l'expérience, mais aussi avec toutes les épreuves professionnelles. Si on distingue compétence et performance, on considère que, au-delà de l'action conduite et de ses résultats, c'est l'organisation de l'activité qui est l'objet de l'évaluation. L'analyse de l'activité renseigne sur cette organisation, sa part invariante et ses nécessaires ajustements en fonction des circonstances et des caractéristiques des sujets. Le risque est de construire des épreuves ou des modalités d'évaluation trop étroites pour permettre au sujet de mobiliser l'ensemble de ses compétences. Les travaux sur ce point soulignent alors que les situations d'évaluation (VAE, démarche de positionnement, évaluations en cours ou en fin de formation) peuvent revêtir deux modalités fort différentes du point de vue de l'apprentissage : celle du constat de compétences ou celle de leur développement. Il en résulte non seulement des conceptions diverses des situations d'évaluation mais aussi du rôle et des interventions des évaluateurs (Mayen 2005).

### *Construire des situations didactiques*

Le troisième type de contribution de la didactique professionnelle, et le plus développé dans les publications, est la construction de situations spécifiquement dédiées à l'élaboration des compétences dans des espaces-temps de formation. La

question est alors de définir ce qui doit composer la situation de formation (prescription de la tâche, artefacts disponibles, rôle du formateur ou de pairs, ...) pour que l'apprenant puisse y agir et donc y apprendre (dimension constructive de l'activité) mais aussi que ce qu'il y apprend corresponde à ce dont il aura besoin pour faire face non pas seulement à d'autres situations de formation, mais aux situations professionnelles auxquelles elles sont censées le préparer. Reprenant à Chevallard la notion de « transposition didactique » et à Brousseau nombre d'éléments de sa « théorie des situations », on considère que la situation de formation doit actualiser les problèmes caractéristiques de l'exercice professionnel. La construction de « situations-problèmes » suppose que l'on ait diagnostiqué les situations significatives de l'exercice professionnel et que l'analyse de l'activité fournisse une représentation de l'organisation correspondante. Ceci a particulièrement été mis en évidence dans de récents travaux sur la simulation (Pastré dir. 2005). La distinction entre « simulateurs pleine échelle » et « simulateurs de problèmes » illustre que, dans bien des cas, ce n'est pas tant la réalité matérielle ou factuelle qui est l'objet de la formation mais l'organisation conceptuelle de l'activité qui, une fois élaborée dans une situation « artificielle », peut être mobilisée dans une multitude de situations naturelles, chacune pour partie singulière.

Ceci attire notamment l'attention sur la dynamique entre variation des paramètres d'une situation proposée et variété des situations investiguées comme étayage aux processus d'apprentissage et notamment de conceptualisation, dans la prise en compte à la fois de la richesse d'une activité, d'un métier et de l'articulation entre organisation invariante et ajustement à la singularité.

Au travers de ces exemples, l'idée qu'il est possible de doser la composition et la complexité des situations didactiques est au cœur de cette approche. Elle conduit à la notion de curriculum, et plus particulièrement à l'ordre dans lequel il peut paraître opportun de présenter les situations problèmes en fonction des caractéristiques des sujets et des objectifs visés. Mais la centration sur la situation s'accompagne (comme c'était le cas pour les situations de travail) d'une attention portée au rôle de la médiation, et notamment à la fonction (et aux usages) des artefacts disponibles, aux interventions du formateur et au format du travail proposé. Dans tous les cas, il s'agit d'identifier et mettre en œuvre les éléments pouvant favoriser la dimension constructive de l'activité, dans ses trois composantes : genèses instrumentales, conceptuelles, identitaires.



## Conclusion

Je terminerai en soulignant quelques « acquis » de ces travaux. Le premier c'est qu'on apprend plusieurs fois de l'action : la préparation, l'effectuation, l'analyse a posteriori de l'action sont trois modalités où se joue la mentalisation des activités favorisant les dynamiques de conceptualisation : l'action à faire, faite ou se faisant peut alors être appréhendée comme élément d'une catégorie dont certains paramètres peuvent varier, ce qui permet non seulement de s'ajuster à la configuration actuelle mais de faire face à une grande variété de situations futures.

Le second point est l'importance, pour cette dynamique de conceptualisation, des pratiques de formalisation notamment par le langage. La mise en mots des éléments d'une action est toujours une épreuve. Toutefois celle-ci apporte une contribution aux opérations de catégorisation et de sémantisation dont on a vu l'importance. La mise en récit a ainsi fait l'objet d'une attention particulière (Pastré op. cit.), de même que l'effet de l'adresse du discours tenu (Clot ; Faïta 2000). S'il y a de multiples manières d'aborder ces invitations à mettre l'action en langage, et si cela peut parfois conduire à des situations paradoxales, la didactique professionnelle souligne là l'importance, d'une part de la « prise de conscience » (Vermersch 2000) de ce qui fut agi et qui peut alors devenir pensé, et d'autre part de la « prise de distance » d'avec l'action en lien avec la « prise de contact » dans l'action.

Le troisième point est l'intérêt des écarts que l'analyse du travail révèle (prescrit/réel, modèle/effectif, intention/réalisation, ...). Moins que d'y voir à coup sûr une carence du sujet (comme le considèrent souvent tous ceux qui font de la prescription la norme de l'action et non une ressource pour elle), la didactique professionnelle y perçoit une occasion de développement. Tous ces écarts révèlent d'abord comment les sujets font face aux situations : c'est le signe que le travail est toujours humain et qu'il est ainsi toujours, pour celui qui l'aborde de l'extérieur, une énigme. Mais surtout ils indiquent au didacticien et aux sujets une « zone de développement potentiel » pour peu que les organisations, les institutions et les groupes le permettent.

Au travers de ce point de vue spécifique que la didactique professionnelle s'efforce de développer au sein des analyse du travail, elle rejoint les autres approches que l'on a évoquées pour souligner l'importance du concept d'activité, non seulement comme outil pour comprendre le travail mais encore comme analyseur des dispositifs et pratiques de formation.

## Bibliographie

Clot Y ; Faïta D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail ». *Travailler n°4*, pp. 7-42.

Clot Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Dejours C. 1993. « Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions vécues du travail réel ». *Éducation Permanente* N° 116, 1993-3, pp. 47-70.

Kunegel P. 2005. « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation du tuteur ». *Éducation Permanente* N° 165.

Mayen P. 2005. « La compétence se mesure-t-elle ? ». *Journées d'études du RESP*. Vaucresson 2-3 mai. Rennes, Éd. RESP.

Schwartz Y. 2000. *Le paradigme ergologique*. Toulouse, Octarès.

Pastré P. 1999. « L'ingénierie didactique professionnelle » in Carré P ; Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.

Pastré P ; Rabardel P. 2005. *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octarès.

Pastré P. (dir.) 2005. *Apprendre par la simulation*. Toulouse, Octarès.

Vermersch P. 2000. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. ESF.

Theureau J. 2005. *Le cours d'action*. Octarès.

Vergnaud G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.