



جامعة يحيى فارس الجديدة

Université Yahia FARÈS Médéa

مركز تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

الهيئة الجزائرية للبحوث العلمية

Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



Le référentiel de compétences, un levier de professionnalisation de la formation initiale

The skills framework, a lever for the professionalization of initial training

Bouba BOUBEKRI-BOUCHAIR

Bouchair.bouba@ensc.dz

Ecole Normale Supérieure Assia

DJEBAR-Constantine(Algérie)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 12 N° 01 janvier –juin 2023 pages 60-75

Pour citer l'article :

Boubekri-Bouchair B. (2023). «Le référentiel de compétences, un levier de professionnalisation de la formation initiale» Didactiques Vol. 12 N° 01, pp.60-75.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Le référentiel de compétences, un levier de professionnalisation de la formation initiale

The skills framework, a lever for the professionalization of initial training

Bouba BOUBEKRI-BOUCHAIR

Bouchair.bouba@ensc.dz

Ecole Normale Supérieure Assia

DJEBAR-Constantine (Algérie)

Reçu : 30/11/2022

Accepté : 30/06/2023

Publié : 15/08/2023

Résumé

Dans cet article, nous évoquons le dispositif de formation initiale des enseignants du FLE qui est dépourvu d'un cadre référentiel national commun de compétences professionnelles disciplinaires et transversales. Ce dernier, dans le cadre d'une pédagogie intégrative, est bien évidemment indispensable dans le curriculum de formation, dans la mesure où il informe le futur-enseignant sur les exigences croissantes de sa profession et donc sur les compétences requises. Cette réflexion met en évidence le bon nombre de difficultés à mettre en place un dispositif de formation initiale adapté aux besoins actuels du terrain.

Mots-clés : Référentiel, formation, compétences, professionnalisation, alternance.

Abstract

In this article, we discuss the initial training system for French teachers, which lacks a national common frame of reference for disciplinary and cross-disciplinary professional skills. The latter, as part of an integrative pedagogy, is obviously essential in the training curriculum, insofar as it informs the future teacher of the growing demands of his profession and therefore of the skills required. This reflection highlights the many difficulties in setting up an initial training system adapted to current needs in the field

Keywords: Repository, training, skills, professionalization, alternation.

Introduction :

L'évaluation de la qualité de l'enseignement ne se réduit pas à la quantification des résultats des élèves qui en découlent, traduits par le taux de réussite, car en plus de ces résultats, il existe des indicateurs de qualité qui évaluent la capacité des enseignants à remplir leurs rôles. Dans le cadre d'un parcours de formation des enseignants de français tous paliers confondus, plusieurs compétences linguistiques et didactiques relatives au savoir-enseigner, sont requises. Si enseigner est un métier qui s'apprend, il est nécessaire d'outiller le futur-enseignant de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, ... indispensables à l'exercice de son métier. Les outils qu'il devra s'approprier, sont à la fois conceptuels et méthodologiques, dans la mesure où la maîtrise des soubassements théoriques l'aide à passer, avec moins de difficultés à sa pratique enseignante et par conséquent à acquérir progressivement l'agir professionnel. Toutefois, La formation initiale spécialisée offerte au niveau des Ecoles Normales Supérieures, désormais ENS, a bien montré ses limites dans la mesure où les lacunes professionnelles récurrentes des enseignants notamment novices perdurent et se répercutent de facto, sur le niveau scolaire des élèves.

Mise en contexte

Compte tenu de ce constat, et dans le cadre de notre projet de recherche de formation universitaire, dont l'objectif consiste à « réfléchir sur un référentiel de compétences professionnelles au profit de la formation initiale »ⁱ, nous essayons de réfléchir, en amont, sur la conception d'une formation initiale, désormais la FIE, en adéquation avec les besoins éducatifs et sociaux inconstants qui visent « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les*

ⁱ PRFU code H04L01EN250120210003.

langues et cultures nationales »ⁱⁱ. Pour ce faire, il faut questionner les préalables de cette formation pour comprendre les problèmes rencontrés par les enseignants débutants ainsi que les lacunes sclérosées en classe de français.

En effet, chaque année, à la fin du stage-pratique, les formateurs-tuteurs signalent la posture d'« exécutants » qu'adoptent les étudiants-stagiaires, désormais les ES, et qui ne reflète aucune réflexivité sur sa pratique, ce qui ne permet pas « *de développer la responsabilité et l'autonomie constitutive de la professionnalisation* » (C. Gremion : 2017), ce manque patent de réflexivité se déploie quant à

- l'incapacité de ceux-ci à mettre en pratique efficacement, leurs savoirs disciplinaires et transversaux, leurs savoir-faire mais surtout leurs savoir-agir. Y. Chevallard (2003), préfère employer le terme de praxéologie pour désigner la praxis, le savoir-faire et le logos.
- L'absence de la performance linguistique et culturelle en contexte réel, celui de la classe d'application se manifeste dans l'incapacité de l'ES à reformuler, à illustrer ses propos et à s'étaler dans ses explications.

Du côté des formateurs, évaluer la performance professionnelle de l'ES est arbitraire, le formateur définit des critères d'évaluation subjectifs qui reflètent sa conception personnelle car il n'existe aucun cadre référentiel de compétences prédéfini spécifique aux ENS. Au fond, ceci n'incombe pas uniquement à l'ES, ni au formateur- accompagnateur qui doit lui venir en aide, mais à la qualité de la FIE en termes de curriculum, de suivi, de modalités d'évaluation, et de validation des acquis. Pour toutes ces raisons, nous devons évoquer le dysfonctionnement de cette formation, qui n'a pas été réformée depuis plus d'une décennieⁱⁱⁱ.

ⁱⁱ cf. Référentiel Général des Programmes.

ⁱⁱⁱ Une légère révision des modules et des contenus a été effectuée en 2011 par un groupe restreint d'enseignants bénévoles désignés par les chefs des départements des ENS.

Nous voudrions à travers ce modeste travail, ressusciter quelques éléments de blocage qui entravent l'enseignant débutant du FLE à exercer son métier. Il faudrait comprendre pourquoi cet ES, qui, au bout de son parcours de formation de 3, 4 ou 5 ans, a une idée très vague de ce qu'est son métier, pourquoi éprouve-t-il encore de grandes difficultés à utiliser le français comme langue d'enseignement et à l'enseigner comme un objet d'enseignement ? C'est de cette interrogation élémentaire « *le pourquoi* » que devrait naître le besoin d'une réforme afin d'adapter les cursus de formation et répondre par conséquent aux besoins éducatifs et aux attentes mutuelles.

A la lumière de toutes ces considérations, Nous établissons un état des lieux de la FIE, en mettant le focus sur ce qui manque pour proposer un réaménagement de son architecture. Cette question peut se décliner en deux sous-questions

1. Quelles compétences faut-il développer chez le futur-enseignant pour qu'il soit efficace en classe ? Selon quel référentiel de compétences professionnelles ?
2. Comment conçoit-on un modèle de formation intégrée axée sur l'alternance et le développement de compétences ?

En effet, évaluer cette FIE, ne pourrait s'effectuer sans le recours à un référentiel conçu et estampillé par des experts qui en auraient défini les compétences d'un enseignant du FLE des 03 paliers. Ce référentiel se composerait de compétences fondamentales concernant l'agir professionnel en termes de postures éducatives et éthiques, et des compétences linguistiques et culturelles indispensables à l'exercice de son métier. D'ailleurs Bourdoncle et Lessard (2003) viennent affirmer que les formations professionnelles « (...) *tentent de développer aussi des savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthique)* » (p.,142).

1. Pourquoi un référentiel de compétences professionnelles ?

En réponse à cette problématique, nous estimons que ce référentiel dont il est question « *favoriserait la constitution d'un langage commun pour traiter de l'acte professionnel* » (Y. Lenoir, 2010, p, 92). Il représenterait de facto, un levier de professionnalisation de la formation et un cadre général, uniformisé et en même temps d'évaluation dont les profils d'entrée et de sortie seraient clairement définis. Il s'agit de définir les compétences qu'un enseignant de français devrait mettre en œuvre en classe, mais aussi de mettre à la disposition des établissements de formation un outil ou un instrument efficace d'évaluation qui permettrait de mesurer l'écart entre ce qui est acquis et ce qui est escompté, aboutissant à des repères communs qui servent de base car

le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux (...) Autrement dit, le référentiel sert de repère pour un groupe social susceptible par la suite de prendre des décisions et de faire des choix par rapport à cette mesure acceptée communément. (F. CROS & C. RAISKY, 2010, p. 107).

En référence à la didactique professionnelle, désormais la DP dont le principe consiste, selon Pastré (2011), à analyser la formation des compétences professionnelles, en l'occurrence celle d'*adaptation* et non pas d'*exécution*, car selon ces mêmes auteurs, le professionnel doit manifester conjointement dans le lieu du travail un *savoir-diagnostiquer*, lequel permet d'identifier dans une perspective anticipatrice les problèmes qu'impose une situation professionnelle, et un *savoir-combiner*, pour parvenir à une solution « *Comment des sujets qui n'ont pas encore d'expérience dans le domaine où ils vont exercer leur activité parviennent à apprendre, au moins partiellement, celle-ci* » (Pastré, 2011, p. 244)

Née suite à de longues et profondes réflexions sur la professionnalisation héritées des travaux de J-M. Barbier, et selon P. Pastré (2011), la DP se charge de l'analyse des activités professionnelles des hommes pour aider au développement de leurs compétences et par conséquent, construire de l'expérience professionnelle et développer de nouvelles ressources cognitives, c'est ce que nous essayons d'appliquer avec notre groupe de stagiaires qui se destinent à enseigner le français au lycée. En revanche, Rabardel (2007) a résumé la problématique relative au premier courant aboutissant à la DP, dans un texte d'hommage rendu à Gérard Vergnaud, en trois thèmes à savoir

1. Le passage de savoirs professionnels aux compétences
2. Le déplacement des disciplines vers la didactique professionnelle (mutation épistémologique)
3. La centration sur le sujet de l'activité

Cependant, nous nous référons dans notre étude aux premiers et troisièmes thèmes pour estimer la formation des compétences basée essentiellement sur l'observation en contexte du travail des acteurs.

En plus de la DP, et en référence à l'approche par compétences, nous proposons un listing de compétences qui détermine les besoins en formation, constituant un cadre général de références. Nous précisons dans le schéma qui suit, les compétences professionnelles et académiques fondamentales inhérentes à cette profession, et qui n'émergent pas dans les nomenclatures officielles des programmes de formation.

Chacune de ces compétences se décline en sous-compétences et en capacités langagières, relationnelles et comportementales. Nous voyons donc que la mobilisation de connaissances devrait aboutir à une production d'actions efficaces en classe. Dans cette même perspective et selon P. Pastré (2011 :19), nous passons d'un *registre épistémique* à un

registre pragmatique, ainsi, un changement de paradigme s'impose-t-il ?

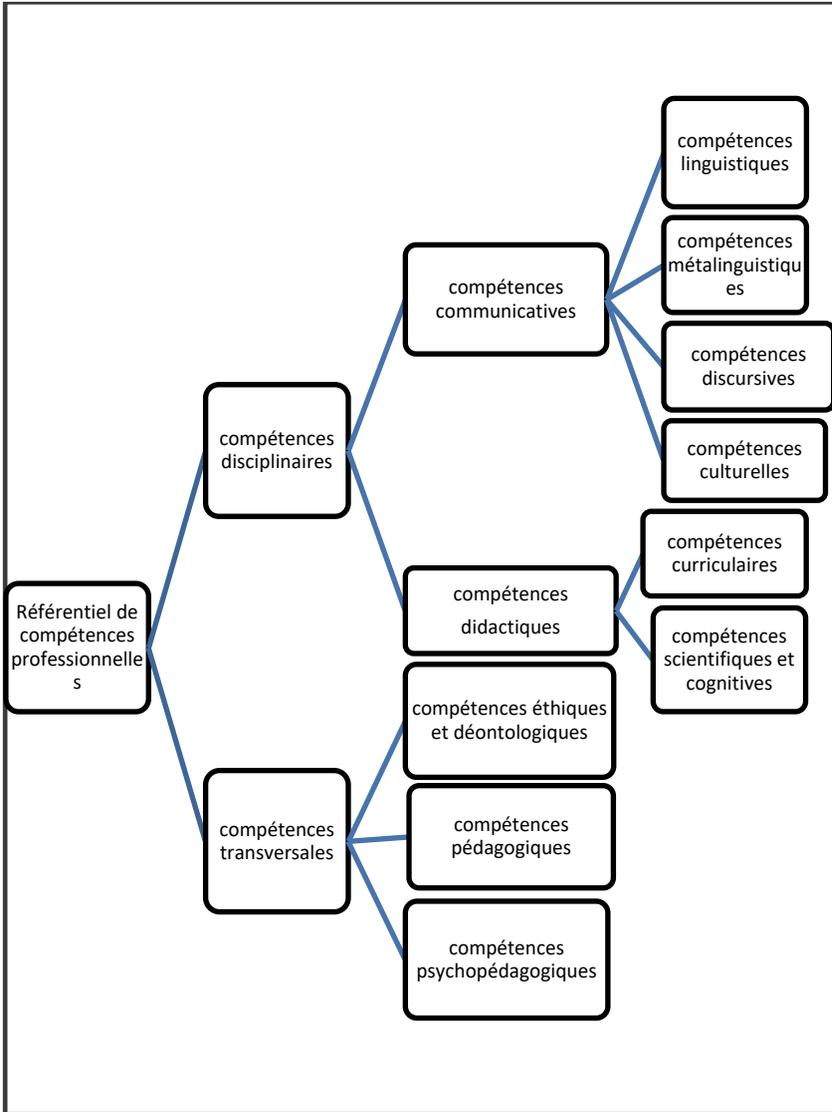


Figure1 : Compétences professionnelles de l'enseignant

2. Changement de paradigme

En référence à cette panoplie de compétences professionnelles que nous jugeons indispensables à la FIE, et suivant la tradition taylorienne, l'approche par les compétences vient se substituer à toutes les méthodes transmissives inefficaces qui visent plus l'acquisition de savoirs que celle de savoir-enseigner. Selon Legendre (2004), l'APC est « *indissociable de l'idée de professionnalisation des enseignants, lesquels sont invités à mettre à profit leurs propres compétences professionnelles dans l'interprétation et la mise en œuvre du curriculum* » (Legendre, 2004, p.1)

Son apport consiste en la dimension sociale de l'apprentissage qu'elle met en avant. En didactique, cette approche se propose palliative, dans la mesure où elle dote l'étudiant-futur-professeur de français, comme le montre le schéma ci-dessus, de performances communicationnelles évaluables car elle favorise « *une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation* » (Cros et al, 2010, p, 10).

Dans le cadre de la conception de ce document officiel qui est le Référentiel National de compétences, la définition de ces compétences signifie la précision des exigences professionnelles de l'enseignement du FLE, c'est en fait une manière pour clarifier la vision du formé, et orienter son apprentissage vers l'action. D'ailleurs, communiquer ces compétences au formé, l'aide à s'en approprier comme il se doit, ce qui l'aide à assumer par conséquent son apprentissage, et en devenir l'acteur et le responsable, il s'agit aussi, dans notre cas, d'un processus d'autoformation indispensable à apprendre de ses erreurs et à y remédier. Du côté du formateur, prendre connaissance de ces compétences lui permet également d'ajuster sa transposition didactique en fonction des besoins diagnostiqués, parce que ce

cadre commun représente pour lui une feuille de route pour la mise en place des contenus et des tâches en fonction des *finalités éducatives et sociales* (Develay :1992). Autrement dit, cibler les enseignables optimise l'apprentissage.

L'adoption de l'APC, astreint donc, les concepteurs de la FIE à établir des changements importants quant aux curricula, aux dispositifs de formation et enfin aux modalités d'évaluation. En didactique, la notion de curriculum implique la révision des contenus, et sans référentiel aucune réforme ne pourrait avoir lieu, ce qui fait que la conception de ce référentiel constitue, de facto, son point de départ. La FIE, actuellement prodiguée, dont les contenus disciplinaires sont juxtaposés, s'avèrerait insuffisante pour développer la compétence professionnelle. Il serait question dès lors du problème de professionnalisation dont la dimension serait plus large que celle conçue par un formateur de formateur. Par ailleurs, ces programmes de formation, demeurent aussi inappropriés. D'après plusieurs chercheurs, ce n'est pas le cas de la FIE en Algérie uniquement, d'ailleurs plusieurs théoriciens de par le monde, ont confirmé que les programmes en vigueur sont imposés d'en-haut et incompatibles avec les besoins du terrain ni avec les exigences du métier ni même les objectifs des systèmes éducatifs. Et en plus, ce n'est pas seulement la qualité des contenus proposés qui fait défaut, ainsi, le problème se situe-t-il au niveau de leur architecture qui ne correspond pas aux attentes et besoins des formés. Une formation professionnalisante devrait privilégier la mise en situation professionnelle et l'apprentissage alterné via l'exercice parallèle de la profession avec un accompagnement d'expert « *un double encadrement* »^{iv}. C'est à ce moment-là que le jeune professionnel ferait preuve de ses performances en pratique réelle, et apprendrait selon la modalité essai/erreur et tâtonnement/remédiation.

^{iv} Dans les dispositifs européens par exemple, cette expertise est dispensée par un maître d'application et un tuteur d'une ESPE qui travaillent en concertation pour le développement professionnel de l'Enseignant-stagiaire.

3. Formation professionnalisante alternée

Appelée également immersion professionnelle, cette politique de formation en alternance, vise offrir à l'ES, le temps et l'espace où il s'entraîne en amont de sa carrière professionnelle afin d'optimiser ses chances de réussite une fois en classe, seul en face de ses élèves, car ce dernier est confronté à une double difficulté, il doit acquérir une double *technicité* ; les *pratiques de référence* (J-L. Martinand :1994) d'une part, et le *guidage des activités* et des *apprentissages* d'une autre part. En revanche, cet entraînement devrait durer dans le temps, il ne devrait pas se limiter à quelques semaines mais durer de 1 à 3 ans. Comme il a été précédemment précisé, la formation alternée, représente un impératif. En fait, formation en alternance et professionnalisation se rejoignent, car cette forme de dispositif de formation catalyse l'apprentissage de gestes professionnels, Z-R-Senouci et al (2014), ont bien souligné l'importance de l'alternance dans la formation à travers une étude quantifiée

*La qualité des dispositifs d'alternance représente un enjeu majeur, les stages au plus près de la pratique représentent un moment clé de la formation initiale (...)
Pour former un enseignant professionnel, (...) les dispositifs d'alternance université /établissements scolaires sont devenus des leviers de la professionnalisation. (Z-R-Senouci et al, 2014, p. 259).*

Dans ce cas, les ES se développent mieux lorsqu'ils mettent en pratique leurs savoir-faire théoriques pour une éventuelle conceptualisation, car selon Pastré & al (2006), dans une perspective de psychologie du développement empruntée à Piaget et Vygotsky « *Les adultes se développent au cours de leur expérience professionnelle, et au cours des formations initiales et continues qu'ils reçoivent* » (Pastré & al, p. 148). Le professeur novice, face à la complexité de la tâche de l'enseignement, aux difficultés d'apprentissage rencontrées, mais surtout face à un éclectisme méthodologique prôné depuis le début des années 90,

éprouve donc le besoin d'être appréhendé efficacement en classe. Pour ce faire, il doit bien évidemment savoir évaluer sa pratique corrélativement aux résultats obtenus par ses apprenants « *un professeur doit avoir acquis la pleine conscience que ce sont les progrès et les résultats des élèves qui donnent sens à son action et à sa fonction* » (D. Jourdain, 2010, p.96).

En dernier, l'alternance est une politique d'apprentissage généralisée qui permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances académiques en action. Il est question de compétences professionnelles incorporées, qui n'émergent que dans le contexte de classe, lorsque l'ES est confronté à une situation-problème réelle, ce qui suscite la mise en pratique de ses compétences parfois implicites qui s'installent avec l'expérience et qui lui permettent de résoudre les imprévus. Il peut donc déduire ses méthodes de travail concrètement mises en œuvre « le savoir-diagnostiquer » et mesurer leur impact, ce qui l'aide à construire ses propres méthodes, donc à *conceptualiser* « le savoir-combiner ». D'ailleurs M. Hardy et L. Ménard (2008) confirment que

Les individus peuvent acquérir des connaissances et des habiletés, grâce à leurs interrelations et leurs interactions avec des personnes plus expérimentées. Dans le cadre de stages en alternance, cette participation à une communauté de pratique requiert que les enseignants et les tuteurs en entreprise reconnaissent que les stagiaires ont besoin d'expérimenter des façons d'apprendre différentes de celles utilisées à l'école (M. Hardy et L. Ménard, 2008,p.691)

Conclusion

En conclusion, avoir des retombées positives sur la qualité de l'enseignement du FLE en Algérie, repose sur les 03 actions susmentionnées ; la conception d'un référentiel de compétences que nous avons résumées dans le schéma ci-haut, le changement de paradigme méthodologique et conceptuel, et enfin la formation

alternée de longue durée basée sur les besoins du formé. Ceci dit qu'il faut mettre en place un dispositif de formation intégré curriculaire d'apprentissage axé sur des situations durant lesquelles le formé prend connaissance des exigences de son métier dont les enjeux sont explicitement définis, car « *le référentiel de compétences reste la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines* » (GUENDOUZ-BENAMMAR, 2019, p. 148). Notre but consiste donc à transformer le stagiaire futur-professionnel en un sujet qui agit suite à un apprentissage sur le tas, en classe et en formation. En ayant conscience de cette caractéristique, le stagiaire devra également changer de posture d'un simple exécutant en un stagiaire réflexif qui se développe. La conception de ce document officiel institutionnalisé assurant l'harmonisation des compétences disciplinaires et transversales, requises pour chaque profil d'enseignant relativement à la matière qu'il enseigne. Ce sera un outil pédagogique de formation et d'accompagnement qui définit préalablement ce qu'il devra apprendre et faire apprendre à ses élèves concernant la citoyenneté, l'altérité, l'éthique, l'éducation au développement durable, le dialogue constructif, et enfin l'autonomie. Ce qui fait que l'élaboration de ce référentiel de compétences au profit de l'étudiant futur-professeur s'avère impératif, dans la mesure où celui proposé par le MEN vise plutôt l'élève, et ne définit aucunement les performances de l'enseignant en l'occurrence les profils d'entrée et de sortie. Se référer à ce document favorise le travail/apprentissage du stagiaire lui-même, qui par souci de perfectionnement veille à ajuster sa pratique enseignante en fonction des erreurs et des manques constatés en classe grâce à une analyse de sa pratique qu'il partage avec ses formateurs, où grâce à sa réflexivité. In fine, pour rendre la FIE plus congruente, il faudrait également inculquer aux formés comment passer de la théorie, à la pratique pour une conceptualisation afin d'acquérir progressivement une autonomie de réflexion et d'action. Dans ce sens, Perrenoud (1996a), ajoute qu'enseigner c'est *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Malheureusement, force est

de constater que les formés de l'ENS ne sont pas encore dotés de cette aptitude de « praticien réflexif » car ce qui devrait évoluer, selon L. Paquay & al (2012), c'est bien « *le rôle des enseignants* », et ce ne peut se réaliser sans procéder à la restructuration de la FIE en répondant pertinemment aux finalités actuelles du système éducatif algérien et aux défis sociétaux.

Références Bibliographiques

1. Bourdoncle et Lessard, «Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », in Revue Française de Pédagogie, 142, 2003, p. 131-181.
2. Cros., de Ketele.,et al (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Paris : Agence française de développement, Direction de la stratégie, Département de la recherche (Document de travail n° 97).
3. Cros . Raisky. « « Référentiel » », Recherche & formation, 2010/2 (n° 64), p. 105-116 sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-2-page-105.htm>
4. Develay. De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992
5. Gremion. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. Phronesis, vol. 6(4), 99-113. <https://doi.org/i>
6. Hardy. & Ménard. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. Revue des sciences de l'éducation, 34(3), 689-709
7. Lenoir. La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, Recherche et formation [En ligne], 64 | 2010 sur <http://rechercheformation.revues.org/213> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.213
8. Legendre. (2004a). De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise. (Atelier 6). Lyon : 7e biennale de l'éducation et de la formation.
9. Malderez & Bodoczky, Comment pratiquer un tutorat de qualité ? Edition de Boeck université. 2009.

10. Martinand. ASTER N° 19. 1994. La didactique des sciences en Europe. INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
11. Paquay., Altet., Charlier. et al., « Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions », dans : Léopold Paquay éd., Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2012, p. 29-42 sur <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804162740-page-29>.
12. Pastré. Mayen, et al... « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006 sur : <http://journals.openedition.org/rfp/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157
13. Perrenoud. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.
14. Senouci. et al, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / إنسانيات*, 65-66 | 2014, 259-280.
15. Chevallard. Communication aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003) (Paris, 20 mars 2003). Paru dans B. David (éd.), Impulsions 4, INRP, Lyon, 2005, p. 215-231.

Reuves

1. Gremion. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, vol. 6(4), 99-113. <https://doi.org/1>
2. Hardy. & Ménard. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709
3. Rabardel (2007), « Principes pour la constitution d'une didactique professionnelles », in M. Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*, 87-90, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Ouvrages

Develay. De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992

1. Malderez & Bodoczky, *Comment pratiquer un tutorat de qualité ?* Edition de Boeck université. 2009.
2. Martinand. ASTER N° 19. 1994. *La didactique des sciences en Europe*. Paris : INRP.

Publications issues du web :

Chabou.S., Dakhia.A. (2021). Former des enseignants en Algérie indépendante : quête de qualité ou de quantité ?, *Revue EL-BAHITH en des Sciences Humaine et Sciences Sociales* Vol 12-N° 02/2021pp. 593-603.

Cros . Raisky. « « Référentiel » », *Recherche & formation*, 2010/2, N° 64, p. 105-116 sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-2-page-105.htm>

Hazi.M., (2006). Perspectives de formation dans les écoles normales supérieures, L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et aux communautés, acte du colloque, Faculté d'éducation, université de Sherbrooke, *emf* 2006. [Consulté 13 mars 2021]

Lenoir. La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010 sur <http://rechercheformation.revues.org/213>

DOI: 10.4000/rechercheformation.213

Legendre. (2004). De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise. (Atelier 6). Lyon : 7e biennale de l'éducation et de la formation.

Paquay., Altet. , Charlier. et al., « Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions », dans : Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2012, pp. 29-42 sur <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804162740-page-29>.

Pastré. Mayen, et al... « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006 sur : <http://journals.openedition.org/rfp/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157

Perrenoud. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Senouci. et al, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / إنسانيات*, 65-66 | 2014, 259-280.

Chevallard. Communication aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003) (Paris, 20 mars 2003). Paru dans B. David (éd.), Impulsions 4, INRP, Lyon, 2005, pp. 215-231.