

El Mostafa Habboub, Ph.D. (Université de Sherbrooke, Canada)

Quand la didactique professionnelle vient en aide à l'approche par compétences

Résumé:

Au cours des dernières décennies, pour entre autres rénover le métier enseignant, plusieurs systèmes éducatifs, dont celui du Maroc, du Québec et de la France, ont introduit des réformes des programmes d'enseignement et de formation selon l'approche par compétences (APC). Cette approche, qui vise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants, par exemple, pointe l'efficacité dans l'exécution de tâches précises et la mobilisation d'un ensemble de ressources, dont des savoirs de la pratique formalisés. Or, l'opérationnalisation de l'APC a des conséquences sur les dispositifs d'enseignement et de formation, et soulève par conséquent plusieurs questionnements. Il se pose par exemple la question de concevoir les savoirs professionnels en jeu comme un système complexe, celle de l'approche qui tiendrait compte de la multidimensionnalité de ces savoirs et celle de l'inscription de la formation professionnalisante attendue dans une logique d'action et de situation. Si, au Maroc, l'opérationnalisation de l'APC n'a pas eu le succès escompté, ces dernières années, dans une perspective de développement des compétences et pour des préoccupations entre autres pédagogiques et de professionnalisation, certaines institutions éducatives, de la France et en Belgique, font appel à la didactique professionnelle (DP). La finalité première de cet article est de discuter du comment la DP peut venir en aide à l'APC.

1. Introduction

Ces dernières décennies, pour entre autres rénover le métier enseignant (conception et pratiques) et l'inscrire dans le paradigme du "maître professionnel" (Lang, 1999), plusieurs systèmes éducatifs, dont celui du Maroc, du Québec et de la France, ont introduit des réformes des programmes de formation à l'enseignement selon l'approche par compétences (APC). Cette approche, qui vise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants, par exemple, pointe l'efficacité dans l'exécution de tâches précises et la mobilisation d'un ensemble de ressources, dont des savoirs de la pratique formalisés. Or, si l'opérationnalisation de l'APC a des conséquences sur les dispositifs d'enseignement et de formation, cette opérationnalisation ne cesse de montrer des limites et d'apporter un lot de difficultés aux systèmes éducatifs qui l'ont adoptée. Le contexte marocain en est un exemple. Or si, au Maroc, l'opérationnalisation de l'APC n'a pas eu le succès escompté, ces dernières années, dans une perspective de développement des compétences et pour des préoccupations entre autres pédagogiques et de professionnalisation, certaines institutions éducatives, de la France et en Belgique, font appel à la didactique professionnelle (DP). C'est dans le but de discuter des apports (éventuels et effectifs) et des conditions du recours à la DP (conceptuels et méthodologiques) que pourrait offrir la DP au champ de l'enseignement et de la formation dans une perspective de développement des compétences. Après avoir abordé le contexte problématique dont traite le texte, nous expliciterons ce que nous entendons par APC et nous discuterons des conséquences de l'opérationnalisation de cette dernière sur l'enseignement et sur la formation. Par la suite, nous présenterons les principaux éléments constitutifs de la DP. Nous terminerons par la discussion du comment la DP peut venir en aide à l'APC.

2. Contexte problématique

Aujourd'hui, au Maroc, toutes les instances marocaines sont d'accord que le système éducationnel est dans une situation délicate. Le discours royal du 20 août 2013 a dressé un portrait critique de la situation de l'enseignement et de l'éducation au Maroc. En effet, malgré les efforts déployés, les résultats attendus ne suivent pas. Dans ce texte, nous nous limitons à la dernière réforme du système éducationnel qui a été installée suite à la Charte nationale d'Éducation et de Formation élaborée, en 1999 (Gouvernement du Maroc, 1999). Parmi les finalités premières que s'est fixée cette réforme, il y a : répondre aux besoins de l'apprenant; placer ce dernier au cœur du système d'éducation et de Formation; mettre les autres piliers du système à son service (Gouvernement du Maroc, 2009b). Pour le ministère de l'Éducation nationale marocain, l'appel à l'APC ne fut pas un fait de mode. Il a été dicté par des acteurs sociaux et par des recommandations effectuées par des organisations internationales telles que la Communauté européenne ou l'UNESCO (Gouvernement du Maroc, 2009a). L'opérationnalisation des orientations de la réforme s'est matérialisée dès 2001 par la mise en place au primaire de l'APC. Le secondaire a vu la mise en place des curriculums selon l'APC en 2004. Or, au début du 2008, le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) rend public un document majeur: le premier rapport national sur l'état de l'École et ses perspectives (CSE, 2008). Selon ce rapport, bien que la réforme ait presque atteint ses dix ans, le bilan des réalisations reste mitigé: malgré les efforts déployés et en dépit des avancées constatées dans beaucoup de domaines, il reste encore du chemin à parcourir (Gouvernement du Maroc, 2009a). Les explications sont diverses et la situation est complexe. Le constat qui nous intéresse est que le recours à l'APC n'a pas atteint les objectifs escomptés. S'appuyant sur l'avis du CNE (2008), le ministère identifie parmi les limites de cette approche, il y a la question des méthodes pédagogiques adoptées (Gouvernement du Maroc, 2009a). Selon le ministère, l'APC n'a pas fait l'objet d'une définition claire en termes de modalités d'application dans le système éducatif marocain (Gouvernement du Maroc, 2009b). De plus, l'APC n'a pas donné lieu à des améliorations remarquables sur le processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe marocaine, ni sur les résultats des élèves (Tawil, Cerbelle et Alama, 2010). Les difficultés qui ont accompagné la mise en place de cette approche ont poussé les décideurs à mettre en place, en 2009, le Programme Najah. Ce programme «s'attachera à affronter les problématiques transversales du système» (Gouvernement du Maroc, 2009b, p. 8). Parmi les mesures préconisées par ce programme, il y a surtout la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, le déploiement des TICE en tant que supports pédagogiques, la mise à niveau du matériel pédagogique, dont le renforcement des compétences des personnels de l'enseignement (Gouvernement du Maroc, 2009b). Le but de notre texte n'est pas de porter un jugement sur ce programme ou cette pédagogie. C'est pourquoi nous nous contenterons de relever que, malgré les efforts déployés, le recours à l'APC n'a pas atteint les buts attendus. Depuis, c'est le *statu quo* entre les défenseurs et les adversaires de cette pédagogie, voire du programme Najah. Toutefois, tout le monde est d'accord que le système éducationnel marocain est malade. Selon Hamouchi, Errougui et Boulaassass (2012), «onze ans après l'adoption de l'APC (2000/2011) par notre système éducatif, l'environnement didactique de certains établissements scolaires est encore inadéquat pour son application» (s.p.).

Devant cette situation complexe et compliquée, notre contribution consiste à se centrer essentiellement sur la question du recours à l'APC pour améliorer le système éducatif marocain et sur les conséquences systématiques de cette approche sur ce système. Il importe de préciser que nous nous appuyons sur le postulat que les difficultés liées à ce système éducationnel sont d'ordre intrinsèque et extrinsèque. Les difficultés d'ordre intrinsèque sont en lien direct avec les dimensions sociales, économiques, culturelles du Maroc. Par contre, les difficultés d'ordre extrinsèque sont

surtout en lien avec l'APC elle-même. Dans ce dernier cas, les difficultés peuvent être identiques à celles des pays tels que le Canada, la Belgique, l'Australie et la Suisse qui ont adopté l'APC avant le Maroc (Gouvernement du Maroc, 2009a). Selon, une analyse que nous avons effectuée dans le cadre de notre thèse doctorale (Habboub, 2012), il nous est permis de relever trois limites liées à l'usage de l'APC. La première limite est liée au concept de compétences et à la question de la référentialisation. Il se pose plusieurs questions sur le plan de conceptualisation du concept de compétences et des choix des définitions adoptées de ce concept. Nous faisons référence aux catégorisations du concept de compétences tel que définit par Rey (1996), Short (1985), Burchell (1995) et Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani (1999). Lors de la conceptualisation de ce concept, on ne peut ignorer les différents types et fonctions de ce concept. Dans le contexte marocain, il persiste une zone d'ombre en lien avec la définition de ce concept et sa conceptualisation dans la pratique effective de l'enseignement. La deuxième limite est liée au fait que nous n'avons pas pu retracer les fondements du référentiel de compétences sur lesquels se fonde l'opérationnalisation de l'APC au Maroc. Nous supposons que ce référentiel reste implicite. En tant que troisième limite, lors de sa mise en œuvre, l'APC a été considérée à la fois en tant qu'ingénierie pour écrire les nouveaux curriculums et en tant qu'approche pédagogique à opérationnaliser dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Cela renvoie donc à se questionner sur la position de l'APC entre le curriculaire et le pédagogique.

Bref, l'opérationnalisation de l'APC ne cesse de montrer des limites et d'apporter un lot de difficultés aux systèmes éducatifs qui l'ont adoptée. Le contexte marocain en est un exemple. Nous partons de ce constat problématique, pour expliciter davantage ce que nous entendons par APC et nous présenterons les conséquences de faire appel à cette approche.

3. Approche par compétences

D'emblée, précisons que l'APC s'attaque à un vrai problème, celui de la mobilisation des connaissances en situation problème (Crahay, 2006). À la différence des approches "traditionnelles" de formation, dont l'approche par objectifs, l'APC a pour visée la mobilisation des ressources dans une situation donnée (De Ketele, 2007). Parmi les finalités de l'APC, celle-ci vise entre autres à construire des compétences, à relier le développement et l'apprentissage au développement des processus de pensée, et à reconnaître le savoir-faire implicite associé au travail jusqu'ici méconnu (Lévy, 2000). En outre, nous comprenons l'APC en tant que méthodologie de construction de programmes de formation (Parent, d'Hoop, Lejeune et De Ketele, 2010). Elle est donc davantage organisationnelle. C'est pourquoi dans ce texte nous comprenons l'APC en tant qu'approche-programme. Par conséquent, nous ne pouvons la considérer en tant qu'approche pédagogique d'enseignement-apprentissage. Il y a ici une différence majeure avec l'usage dont est fait l'APC au Maroc.

Par ailleurs, à l'instar du concept de compétences, l'APC¹ est un construit, dans le sens piagétien du terme (Legendre, 2005). Comme tout construit, le concept de compétences fait l'objet d'un usage

1 L'APC est qualifiée d'approche polysémique «au sens où elle se dresse contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50) et qui réagit à une logique d'écriture des programmes de formation (Lessard et Portelance, 2001), dont la «décomposition en objectifs induisait un apprentissage en miettes à qui l'on a reproché son caractère taylorien» (Moncharte, 2008, p. 3). Or, il faut remarquer que cette approche suscite plusieurs débats en lien avec sa définition, son usage et ses finalités. À l'instar de Schneuwly (2006), nous sommes d'avis que l'APC comporte des forces,

dans plusieurs domaines (Rey, 1996; Ropé, 1994) qui font appel à des discours scientifiques hétérogènes, comme la pédagogie, l'analyse du travail, la linguistique, la sociologie et la philosophie. Cette diversité des origines et des usages ne facilite donc pas la définition du concept de compétences ou de celui d'APC, ni leur opérationnalisation. Loin des débats virulents que suscitent ces deux concepts et qui nécessitent la construction d'un cadre conceptuel solide du concept de compétences (Perrenoud, 2001; Schneuwly, 2006), dans ce texte, nous retenons la définition de De Ketele (1996). Cette définition concorde avec celle de Le Boterf (1997). Ce dernier est une des références majeures sur laquelle le ministère de l'Éducation nationale (Gouvernement du Maroc, 2009a) fonde son discours. Pour De Ketele (1996), une compétence se caractérise par la mobilisation d'un ensemble de ressources internes ou externes telles que les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être dans une situation complexe. D'ailleurs, les compétences professionnelles sont multidimensionnelles (Weill-Fassina et Pastré, 2004) et forment un tout organisé de représentations (conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles) et d'organiseurs de l'activité (schèmes). Une compétence se définit également dans l'action, puisqu'il s'agit d'un savoir agir qui se construit et fonctionne dans une action finalisée. En effet, toute compétence est une intelligence pratique que les gens développent en situation de travail (Zarifian, 2002). Autrement dit, recourir à l'APC, c'est adopter une logique de situation (De Ketele, 2007), car une compétence et une situation sont indissociables. Selon Jonnaert et Vander Borgh (1999), une compétence «est toujours fonction de la situation qu'elle a permis de résoudre avec succès» (p. 49). En conséquence, la logique des compétences a une double inscription, une logique d'action et de situation (Jonnaert, 2007). Recourir donc à l'APC c'est adopter une logique de situation (De Ketele, 2007) et d'action (Raisky, 1993) où la disciplinarité constitue le «levier central pour analyser et théoriser les situations et les pratiques professionnelles» (Lenoir, 2008, p. 314). D'où l'idée de la logique d'action et de situation dans laquelle devrait s'inscrire toute formation qui se veut professionnalisante. Bref, dans ce qui suit, nous discutons davantage des deux conséquences de l'opérationnalisation de l'APC sur une formation professionnalisante [concevoir les ressources mobilisables lors du développement des compétences en tant que système complexe des savoirs (conséquence 1) et faire appel à l'approche qui tiendrait compte de la multidimensionnalité de ces savoirs et l'inscription dans une logique d'action et de situation (conséquence 2)].

3.1 1ère Conséquence: Système complexe de ressources mobilisables

La première conséquence de l'écriture des programmes selon l'APC sur une formation professionnalisante renvoie à la mobilisation d'un ensemble de savoirs professionnels nécessaires à l'exercice d'une profession, l'enseignement en est un exemple. Dans ce cas, les ressources, telles que les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être, peuvent être mobilisables dans différentes situations, et constituent les savoirs professionnels de l'enseignant. Selon Lenoir (2009) et Raymond et Lenoir (1998), ces savoirs et leur rationalisation ne se limitent pas uniquement aux savoirs scientifiques, ils relèvent entre autres du curriculum, des manuels et des programmes scolaires, des savoirs acquis en formation initiale et continue, de l'expérience pratique du métier. En outre, ces savoirs d'un professionnel, dits, savoirs professionnels, constituent ce que Raisky (1993) désigne par

comme tout concept construit intégrant le champ de l'éducation, et démontre certaines limites. L'essentiel n'est pas «de combattre l'usage d'un mot dont les significations sont si variables qu'il en vient à inclure des positions contradictoires, un tel combat est futile. Il s'agit de concentrer l'effort sur l'élaboration de concepts solides» (s.p.). C'est pourquoi, quelle que soit notre position par rapport à ce concept, ce que nous retenons, ce sont les conséquences dues au recours à l'APC pour opérationnaliser cette dernière.

un système complexe. Ce système des savoirs, qui est orienté vers des finalités de production et balisé par des valeurs, «s’inscrit dans une temporalité. Il prend sens dans un acte professionnel qui lui-même s’intègre dans une situation professionnelle» (*Ibid.*, p. 115). Notons que la complexité de ce système est liée au fait que les ressources peuvent faire appel à des cadres théoriques différents. Ces derniers se rattachent à des disciplines différentes, telles que la psychologie cognitive, la psychologie du travail et l’ergonomie. En effet, les savoirs professionnels «ne constituent pas un tout homogène, mais des ensembles intégrant des savoirs de nature différente. Le principe qui les constitue est l’action» (Raïsky, 1995, p. 383; 1998, p. 45). Cette conception des ressources mobilisables a une incidence sur la conception et la place de la discipline dans le contexte de cette nouvelle approche. Selon Hasni (2006) les disciplines «doivent être considérées comme des ressources de formation et de développement des compétences et non comme une finalité en soi» (p. 125) ou en tant qu’objets dont on vise d’abord la maîtrise (Hasni et Samson, 2009). En d’autres mots, dans la perspective d’une formation professionnalisante, «la disciplinarité n’a de sens que dans la mesure où elle n’est plus saisie comme l’horizon de la formation, comme finalité, ce qui est le cas des formations disciplinaires» (Lenoir, 2008, p. 314). Cela implique que, dans une perspective professionnalisante, la discipline n’est donc plus “La” finalité à atteindre, car «les formations ne sont plus structurées selon l’ordre des raisons scientifiques exprimées à travers les disciplines académiques, mais selon l’ordre des finalités professionnelles» (Raïsky, 1996, p. 44). D’ailleurs, certains didacticiens des mathématiques ou des sciences, dont Astolfi (2002) et Vergnaud (1996a, 2008), se détachent un peu de l’aspect quasi disciplinaire d’une formation traditionnelle. Bref, malgré cette pertinence de la maîtrise des savoirs d’enseignement, dans une formation professionnalisante, la question de la place et de la fonction des savoirs disciplinaires et de leurs rapports aux savoirs professionnels (Lenoir, 2000) mérite d’être posée.

3.2 2ème Conséquence en lien avec les approches pédagogiques favorisant l’opérationnalisation de l’APC

Pour ce qui est de la seconde conséquence qui met en relation les approches mises en œuvre en enseignement ou en formation professionnalisante, il importe de rappeler que toute approche de formation/enseignement devrait opérationnaliser la relation entre l’APC préconisée et les savoirs professionnels potentiellement nécessaires pour l’exercice d’une profession, telle que la profession enseignante. Pour expliciter cette conséquence, nous aborderons les impacts de la logique d’action et de situation sur une formation professionnalisante. Dans une perspective professionnalisante, le recours à une logique d’action et de situation (en formation ou autre) a quatre impacts.

Premièrement, s’inscrire dans une logique d’action et de situation, signifie que la situation devrait être prise dans une perspective dynamique: la situation devrait être considérée d’un point de vue de l’agir (Vergnaud, 1983). Une situation doit être associée non seulement à sa dimension fonctionnelle, mais aussi à sa dimension conceptuelle (Vergnaud, 1994a, 1994b), car, lors du développement d’une compétence, il existe deux niveaux d’action. Dans le premier, celui de la compétence “explicitée et réfléchie”, l’acteur met en mots ce qu’il a réalisé en situation, alors qu’il se trouve à l’extérieur de celle-ci. Il s’agit d’une conceptualisation sur l’action. Cette situation reste la seule référence à l’action. La personne actrice «peut ainsi réfléchir à son action, sans refaire les gestes ni retourner dans la situation tout en se référant à la situation dans laquelle elle a agi» (Perrenoud et Masciotra, 2003, p. 8). En posant mentalement les gestes, en dehors de la situation et du contexte, la personne réflexive pense à «ce qu’elle a fait et le met en mots: elle conceptualise. [...] La conceptualisation est incontournable pour le développement de compétences qu’une

personne pourra sans cesse adapter et reconstruire au gré des nouvelles situations qu'elle rencontre» (*Ibid.*, p. 9). Dans le second niveau d'action, celui de la compétence "incorporée", l'acteur qui agit en situation est entièrement pris dans l'action (*Ibid.*). Il s'agit d'une conceptualisation dans l'action. L'acteur ne peut dégager de la situation que peu de choses. Toutefois, c'est à cette conceptualisation que Vergnaud (1994a, 1994b) fait allusion en abordant la dimension conceptuelle de la situation. L'importance de cette conceptualisation est liée au fait qu'elle se caractérise par l'invariance de son processus, car, dans une situation, ce qui est conceptuel, ce sont les schèmes qui constituent une «totalité dynamique fonctionnelle» (Vergnaud, 1994a, p. 180) et une «organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données» (Vergnaud, 1996b, p. 283). Ce n'est pas la conduite d'une situation qui est invariante, mais son organisation (Vergnaud, 1995, 1996a, 1994b, 2000). Selon Vergnaud (1990), «la clef est de considérer l'action du sujet en situation et l'organisation de sa conduite» (p. 168), car, «on ne peut théoriser l'apprentissage ni à partir du seul symbolisme, ni à partir des situations seulement» (*Ibid.*, p. 168). D'où ce lien essentiel entre la situation et le schème qui fait que le couple schème-situation constitue le fondateur du processus d'apprentissage² par adaptation active (Pastré, 2002).

Deuxièmement, en lien avec le point précédent, pour relever les éléments invariants qui caractérisent l'action d'un professionnel et qui permettent à l'acteur de s'adapter à une situation donnée (Vergnaud, 1992), il y aurait lieu de recourir à l'analyse du travail en situation. Autrement dit, dans une perspective de développement des compétences, il y a intérêt à considérer la situation en tant que lieu du développement des compétences, mais aussi en tant que dispositifs favorisant ce développement, et ce, par l'analyse de la situation professionnelle de formation/enseignement. C'est pourquoi le recours à une logique d'action sous-entend qu'une analyse de l'activité doit être effectuée pour comprendre le développement des compétences d'un acteur professionnel. Lors de cette analyse d'une activité, l'enseignant/formateur/médiateur assiste et guide l'objectivation de l'acteur. De plus, une fois dégagés, ces éléments pourraient être intégrés dans un processus d'enseignement/formation professionnalisante, la formation des enseignants par exemple. Avec cette intégration, ces éléments deviennent à leur tour des ressources mobilisables dans d'autres situations. Ils constituent un outil pour agir de façon efficace (Pastré, 2002).

Troisièmement, dans la continuité du point précédent, il importe de souligner que l'analyse permet également d'identifier, dans et pour l'enseignement/formation, des situations pertinentes à didactiser. Toutefois, dans une perspective professionnalisante, il existerait un processus de didactisation autre. Pastré (2006a) et Rey (2006) montrent que ce processus se compose de quatre éléments: l'inscription dans une institution, la progression dans l'apprentissage (découpage en différentes situations, l'analyse des situations), la décomposition et la recomposition de la pratique de référence et la production d'un savoir théorique sur la pratique (Pastré, 2006a; Rey, 2006).

Quatrièmement, quand il s'agit de la profession d'enseignants, il y a également lieu de penser que l'inscription dans cette logique rend possibles les liens entre le développement des compétences nécessaires pour enseigner (la professionnalité de l'acte) et l'acquisition des savoirs disciplinaires (Habboub, Lenoir et Tardif, 2008; Lenoir, 2008).

Bref, ce que nous retenons de ces quatre impacts, c'est qu'une formation qui se veut professionnalisante, en s'inscrivant dans une logique d'action et de situation, pourrait par le recours

² Cet apprentissage dans l'action est le résultat d'une conceptualisation que Schön (1983) exprime par sa métaphore "un dialogue avec la situation".

à une analyse de travail, premièrement, relever les éléments invariants qui caractérisent l'organisation du travail d'un professionnel, deuxièmement, tenir compte des dimensions "explicitées et réfléchies" d'une compétence, troisièmement, reconnaître des situations pertinentes pour la formation et qui sont potentiellement didactisables, et quatrièmement, dégager des liens existants entre le développement des compétences essentielles à un acte professionnel et l'acquisition des savoirs disciplinaires.

3.2 Au-delà des conséquences de l'opérationnalisation de l'APC et de ses impacts

Au regard de ces quatre éléments de conséquence, au Maroc, nous relevons l'absence de la logique d'action et de situation dans le discours gouvernemental et dans les curriculums de formation. Si l'usage du concept de situation est fréquent dans les curriculums et dans l'usage des formateurs, encadreurs et praticiens, aucun indicateur ne laisse penser que ces derniers recourent à l'apprentissage par les situations et à un processus de didactisation comme proposé par Pastré (2006a) et Rey (2006). D'une part, si la pertinence des didactiques des disciplines est incontestable, la perspective professionnalisante nécessite également le recours à l'apprentissage par les situations et l'inscription dans une logique d'action et de situation, dans le sens de Raïsky (1993) et de De Ketele (2007). D'autre part, au Maroc, faute d'études suffisantes sur les pratiques d'enseignement-apprentissage, nous ne pouvons trancher sur ce qui se fait exactement sur le plan des pratiques d'enseignement ou de formation par le biais des situations. C'est pourquoi il est légitime de se questionner sur le choix de l'approche pédagogique permettant de relever le développement des compétences, dans le cadre de l'APC. Au-delà de la diplomation en formation ou la reconnaissance d'une réussite scolaire, il y a lieu de s'interroger sur le développement des compétences atteint dans le cadre d'une formation ou visé par un enseignement. En effet, malgré la réussite scolaire d'un élève ou un étudiant, comment peut-on savoir qu'il a vraiment appris ce qu'il devrait apprendre? Comment peut-on mettre un lien entre la réussite scolaire et le développement d'une compétence donnée? Sur quels indicateurs se base-t-on pour qualifier un apprenant de compétent? Voici quelques exemples de zones d'ombre en lien avec la mise en œuvre de l'APC.

Bref, assurer une formation professionnalisante qui peut tenir compte du caractère multidimensionnel et complexe des compétences professionnelles caractérisant l'acte d'enseignement, susciterait une approche interdisciplinaire, relationnelle, de complémentarité entre les diverses composantes de la formation (Lenoir, Larose et Dirand, 2006). Autrement dit, le recours à l'APC et les conséquences de son opérationnalisation imposent de faire appel à des approches pédagogiques que nous qualifierons d'adéquates. Au Maroc, malgré le recours à certaines pédagogies, l'opérationnalisation de l'APC n'a pas eu le succès escompté. Or, ces dernières années, dans une perspective de développement des compétences et pour des préoccupations entre autres pédagogiques et de professionnalisation, certaines institutions éducatives de la France, de la Belgique et du Canada, font appel à la DP. La section qui suit présente davantage cette didactique. Le but est de discuter plus loin comment la DP peut venir en aide à l'APC.

4 Didactique professionnelle

4.1 Définition

Depuis 1992, la définition de la DP n'a pas subi de modifications substantielles. Il importe toutefois de noter qu'elle a progressivement élargi ses horizons en déployant sa problématique première

centrée sur l'activité industrielle vers une préoccupation envers des activités marquées davantage par les dimensions intersubjectives, ce dont témoignent par exemple les travaux sur la validation des acquis de l'expérience (VAE). Elle s'est ainsi ouverte à de nouveaux usages dans des contextes sociaux différents, celui de l'enseignement et de la formation, en particulier.

Trouvant son origine dans la formation professionnelle continue (Pastré, 2002), la DP est née «d'une part, à partir des objectifs et questions issus directement de la formation professionnelle où la question principale porte sur les modalités et les conditions d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles, et d'autre part, de la rencontre entre plusieurs communautés: didacticiens, psychologues et ergonomes confrontés aux mêmes types de problèmes» (Samurçay et Pastré, 1998, p. 119). Présentée comme une démarche récente (Pastré, 2004b), la DP tient compte de la dimension temporelle du développement (Mayen 1998; Pastré, 1992) et s'inscrit dans une perspective développementale des compétences (Mayen, 1998; Pastré, 1997, 2002). La formation aux compétences est dès lors au cœur de ses préoccupations (Mayen 1998; Pastré, 1999a, 2006, 2011). De plus, la DP fait de l'analyse du travail sa principale démarche, dans le but de concevoir des formations et de les assurer (Mayen, 2003; Pastré, 1997, 1999a, 2002, 2004a; Samurçay et Rogalski, 1998). Elle s'appuie sur les situations qu'elle considère comme le support par excellence de la formation (Mayen, 1999, 2003; Pastré, 1992, 2002). De façon générale, la DP poursuit trois objectifs majeurs: les deux premiers sont d'ordre pratique et le troisième d'ordre théorique. Le premier objectif concerne l'analyse du travail d'élaboration de formations (Mayen 2003; Pastré, 2002; Vidal-Gomel et Samurçay, 1998). Le deuxième objectif porte sur la maîtrise «autant que possible des situations, en les constituant en problèmes à résoudre. Cependant, ce processus de constitution laisse toujours échapper une partie de la complexité du réel» (Pastré, 1999a, p. 28). Le troisième objectif est lié à la caractérisation des situations professionnelles (*Ibid.*) et à «la modélisation des compétences professionnelles spécifiques, dans leur dynamique de développement et, d'autre part, dans l'analyse de la transposition des situations de travail en situation de formation» (Vidal-Gomel et Samurçay, 1998, p. 118). Pour se donner la chance d'atteindre ces objectifs, la DP se fonde sur un cadre conceptuel qui fait référence à au moins trois champs disciplinaires distincts, mais complémentaires.

4.2 Cadre conceptuel de référence de la didactique professionnelle

Pour se donner les moyens d'une réelle analyse du travail, la DP s'est inspirée dès le départ de la rencontre de trois courants théoriques: la psychologie du développement, la psychologie du travail et de l'ergonomie et les didactiques des disciplines.

Au départ, la DP avait comme champ d'intérêt la formation continue aux adultes. Or, au début, les praticiens de la formation aux adultes voulaient conserver de Piaget l'aspect intégrateur et développemental, et garder du cognitivisme sa théorie de l'apprentissage fonctionnel par l'action. Autrement dit, ils cherchaient à combiner le développement cognitif et l'apprentissage fonctionnel. C'est dans ce cadre initial qu'on pourrait situer la DP (Pastré, 1992).

Le courant de la psychologie piagétienne du développement s'appuie sur les travaux de Vergnaud (1992). Ce dernier souligne le rôle de la conceptualisation dans l'action, son apport dans l'adaptation au réel. D'une part, pour réduire les tensions entre les visions piagétienne et vygotskienne, ce courant permet de rapprocher les concepts pragmatiques qui soutiennent l'action des concepts quotidiens élaborés par le socioconstructivisme vygotskyien (Pastré, 2002). Vygotsky met en avant une conception dynamique et vivante des connaissances et du développement conceptuel ainsi qu'une

conception sociale de ce développement (Mayen, 1998), ce qui n'avait pas été, ou alors si peu, considéré par Piaget (1974) (Pastré, 1999). Ce recours aux perspectives vygotskiennes a permis d'offrir à la DP un cadre conceptuel plus large et surtout dynamisant. Comme le souligne Pastré (2011), «une approche historique événementielle me paraissait plus pertinente qu'un point de vue génétique, endogène et naturationnel» (p. 62) pour appréhender le développement cognitif. D'autre part, l'apport de Vergnaud est central. Ainsi que le rappelle Pastré (2004a), Vergnaud (1994) associe une situation non seulement à sa dimension fonctionnelle, mais aussi à sa dimension conceptuelle et il précise que ce sont les schèmes qui sont d'ordre conceptuel dans une situation. Rappelons que Vergnaud (1994) définit un schème comme une «organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données» (p. 283), insistant sur l'importance des invariants opératoires en tant que concepts ou théorèmes en acte. Autrement dit, il n'y a pas de situation sans schème. Ce dernier forme, avec la situation, le couple schème-situation en tant que fondateur du processus d'apprentissage par adaptation active (Pastré, 2002). À côté du constructivisme piagétien et du socioconstructivisme vygotskyien, le cadre conceptuel de la DP se complète par les apports de la psychologie du travail, plus particulièrement de l'ergonomie cognitive et des didactiques des disciplines (Pastré, 2004a; Samurçay et Pastré, 1998).

Le courant de la psychologie du travail et de l'ergonomie (Pastré, 2002) met l'accent sur l'analyse de la dimension cognitive de l'activité professionnelle (Mayen, 1998; Pastré, 1999a, 2002, 2006). La psychologie cognitive, plus particulièrement sous l'angle de l'ergonomie cognitive, constitue un deuxième apport majeur à la DP. Avec la psychologie du travail de langue française, la DP s'est enrichie «des techniques et méthodes en analyse du travail. Mais elle lui a surtout fourni une analyse de la dimension cognitive de l'activité professionnelle» (Pastré, 2002, p. 11) en opposant travail prescrit et travail réel, tâche et activité. Faverge (1955) et à Leplat (1997, 2000) sont ici les deux principales références. Faverge (1955) est lié au fait que ce dernier soutient que le travail est une conduite par laquelle un acteur cherche à s'adapter par une démarche active aux caractéristiques d'une situation. Leplat (2000), qui se situe dans la continuité de Faverge, distingue et articule ce qui, dans le travail, relève de la tâche prescrite et de l'activité. Il soutient qu'«il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite» (Pastré, 2004a, p. 11). De plus, Leplat (1997) introduit la dimension ergonomique dans l'élaboration des référentiels de compétences. Il s'agit d'une analyse du travail orientée vers les compétences (Pastré, 1997). En établissant «la synthèse entre la dimension formation et la dimension analyse du travail» (*Ibid.*, p. 91), la DP devrait pouvoir «dégager la structure conceptuelle de la situation, noyau central qui permettra de constituer un référentiel de métier» (Pastré, 2004a, p. 7). Car, selon Leplat (2000), la situation de travail ne se définit pas seulement par les modalités de la prescription, mais elle «inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation qui vont orienter l'activité. Du coup, on peut dire que l'analyse du travail développée par Leplat est organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse» (Pastré, 2002, p. 11).

Si les rapports entre la DP et la psychologie cognitive ergonomique semblent aussi faciles qu'évidents, est-ce aussi le cas des relations entre la DP et les didactiques de disciplines?

Le troisième champ de référence auquel la DP fait appel est celui des didactiques des disciplines (DD). Le rapport de la DP aux DD ne renvoie pas seulement à des éléments de rapprochement entre ces deux champs, mais soulève un ensemble d'interrogations. Ainsi, dans une tentative de rapprochement, Samurçay et Rogalski (1998) avancent que la DP est parallèle à celle des DD [spécifiquement en ce qui regarde la didactique des mathématiques], en ce que «le processus de

transposition et la gestion de situation de didactique sont deux concepts clés de l'analyse de l'enseignement. L'analyse épistémologique des savoirs en jeu est ici remplacée par l'analyse des tâches et activités professionnelles» (p. 340). Ce rapprochement peut être également mis en évidence par le fait que la DP «n'est pas concernée que par les gestes. Elle est aussi de plus en plus concernée par l'énonciation et le dialogue. Les DD ne sont pas concernées que par la restitution la meilleure possible de connaissances verbalisables, mais aussi par les gestes» (Vergnaud, 1996a, p. 43); elles sont axées sur l'acquisition et l'utilisation de savoirs homologués. Après l'explicitation de l'APC, des conséquences de l'opérationnalisation de cette dernière et la présentation de la DP, il est temps de se poser la question: comment la DP pourrait venir en aide à l'APC?

5 Comment la DP pourrait venir en aide à l'APC

Pour des programmes écrits selon l'APC, nous aborderons quatre apports potentiels de la DP.

Le premier apport est en lien avec l'apprentissage par les situations. En effet, la DP se centre sur la situation en tant que lieu/contexte où se passe l'activité d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, il s'agit du lieu du développement d'une compétence donnée ou de la mise en valeur du développement de cette compétence. C'est pourquoi la DP porte une attention capitale aux compétences à développer à partir de situations ancrées dans la vie. En toute cohérence avec la centration sur la logique d'action et de situation que nous évoquions précédemment, la notion de situation est donc centrale. Elle met bien en évidence que dans un processus de formation ou d'enseignement, ce qui est au "centre", ce n'est ni l'élève, ni l'enseignant ou le formateur, ni le savoir, mais la situation en tant qu'espace de rencontre entre le sujet apprenant et l'intervenant éducateur à propos des apprentissages requis. La DP montre ainsi la voie, de notre point de vue, à l'orientation que devrait adopter toute formation professionnalisante. Il s'agit ici d'un dépassement du triangle didactique dans lequel s'inscrivait l'approche traditionnelle. Toutefois, ce dépassement ne signifie pas un écartement du triangle, mais plutôt l'intégration des éléments de ce dernier dans leur dynamique d'interactions. Cette dynamique tient compte également du contexte temporel et spatial où se déroule l'activité objet du développement des compétences ou qui constitue le motif de la mise en valeur de ces dernières. Bref, si au Maroc la conception de l'enseignement-apprentissage, malgré le recours à l'APC, est restée figée sur les outils essentiellement anciens, la DP offre l'occasion d'utiliser les situations de travail (enseignant ou autres) comme supports d'apprentissage et de développement des compétences professionnelles. C'est toute la conception de l'enseignement-apprentissage qui est à revoir. Enfin, il importe de mentionner que l'apprentissage par les situations se concrétise à travers l'analyse de situation. Cela nous amène à aborder l'apport méthodologique que peut offrir la DP.

Le deuxième apport potentiel que peut offrir la DP est d'ordre méthodologique. Une des limites que nous relevons dans la mise en œuvre de l'APC au Maroc, c'est que les approches méthodologiques sont restées quasi identiques que lors du recours à l'approche par objectifs. Or, il va de soi que l'opérationnalisation d'une nouvelle approche devrait s'accompagner par l'intégration de nouveaux cadres méthodologiques. Comme nous l'évoquions précédemment, par sa référence à la psychologie ergonomique, la DP peut constituer une alternative puisqu'elle offre un ensemble d'outils méthodologiques pour analyser et comprendre l'activité enseignante (Habboub et Lenoir, 2011; Habboub, Lenoir et Tardif, 2008) par les formateurs ou par les praticiens eux-mêmes (autoanalyse).

Le plus important de ces outils est l'analyse du travail en vue de la formation des compétences (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). La démarche d'analyse, qui s'inscrit dans une logique d'action

et de situation, permet de 1) relever les éléments invariants qui caractérisent l'organisation d'une activité; 2) tenir compte des dimensions "explicitées et réfléchies" d'une compétence; 3) reconnaître des situations pertinentes pour la formation et qui sont potentiellement didactisables; et 4) dégager des liens existants entre le développement des compétences essentielles à un acte professionnel en lien avec une discipline donnée et l'acquisition des savoirs disciplinaires qui sont en lien avec la discipline en question. Sur le plan de la didactisation des éléments recueillis par l'analyse, cette dernière est compatible avec le processus de didactisation proposé par Pastré (2006) et Rey (2006). Par ce processus et à l'aide de l'analyse, la DP constitue également une ingénierie pédagogique (Fernagu-Oudet, 2004) qui permet d'analyser les situations, d'en bâtir des formations professionnalisantes, et de les évaluer. L'intérêt pour l'analyse découle également de la nécessité d'écarter le cloisonnement entre l'agir et son analyse. Pastré (2006) remarque à ce propos que «tout ne s'apprend pas par l'action. Beaucoup de choses s'apprennent par l'analyse de l'action après coup. [...]. L'essentiel de la didactisation consiste alors à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par l'analyse de cette même activité. Action et réflexion sont aussi indispensables l'une que l'autre [...]. L'analyse de l'activité après coup est probablement la voie royale pour donner accès au niveau de la conceptualisation. On n'apprend pas tout sur le tas. Non seulement on y acquiert aussi des défauts durables, mais on constate que certaines erreurs y sont persistantes, rebelles à la correction» (p. 340-341). Ainsi que le note Lenoir (2008), «Vanhulle souligne avec force l'importance centrale de favoriser l'exercice de la "réflexivité distanciée" dans la formation à l'enseignement. Elle renforce par là la position précédemment citée de Pastré (2006) au regard de la tension entre expérience (l'agir professionnel en situation) et savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage, entre ce qu'il qualifie de modèle opératif et de modèle cognitif qui "s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique" (Pastré, 2008).

Le troisième apport est d'ordre conceptuel. La DP, par sa référence à différents cadres théoriques (constructivisme; socioconstructivisme; ergonomie du travail, champs des didactiques des disciplines) offre un cadre conceptuel compatible à la question du développement des compétences et qui distingue bien les différents types de conceptualisation. Or, l'appel à l'APC ne peut se faire seulement que par les cadres conceptuels qui ont été puisés du temps de l'approche traditionnelle. Comme pour la dimension méthodologique, il va de soi que l'opérationnalisation d'une nouvelle approche devrait s'accompagner par la référence à de nouveaux cadres théoriques. Dans cette perspective, si la DP offre un ensemble de concepts, celle-ci n'écarte pas ceux déjà mis en place, mais soit elle les redéfinit ou elle en propose d'autres davantage adéquats à une perspective professionnalisante. Nous nous limiterons dans ce travail à deux concepts: l'analyse de l'activité et l'isomorphisme. Le premier a été abordé précédemment. Pour ce qui du concept d'isomorphisme, l'approche par objectifs fait appel à la notion de transposition didactique, car la centration est sur les éléments de savoirs. Par contre, dans une perspective de développement des compétences, la centration est davantage sur la situation en tant que contexte/lieu du développement de l'acteur. D'où l'idée de l'apprentissage par les situations que nous abordions précédemment. Dans ce cas, Raisky (1993) propose qu', à travers le concept d'isomorphisme³, les situations d'enseignement-

³ L'isomorphisme est apparu en 1820 et est utilisé en «chimie pour désigner le fait que deux corps affectent la même forme cristalline. Les mathématiques utiliseront ensuite le terme pour nommer un rapport bijectif entre deux ensembles» (Raisky, 2008, p. 27). Ce concept est aussi utilisé par Piaget qui, pour qualifier le rapport entre réalité et modèle, affirme qu'ils sont "plus ou moins isomorphes": «c'est à la fois beaucoup et en même temps peut-être trop restrictif» (*Ibid.*, p. 27). Ce dernier est défini comme «une application d'un ensemble dans un autre qui respecte

apprentissage soient identiques à des situations professionnelles en milieu réel de travail et possèdent les mêmes propriétés que les activités effectives en enseignement. Pour la question de la transposition de ces situations dans le processus d'enseignement-apprentissage, Raisky (1993, 1995, 1996, 1998, 1999) prend ses distances par rapport à la transposition didactique et aux processus didactiques qui visent à décontextualiser le savoir en jeu. En tant qu'alternative, il propose de recourir à l'isomorphisme pour qualifier le rapport entre réalité et modèle. Ce rapport serait la clé de l'ensemble du processus. Les modèles produits qui ressemblent plus ou moins à la réalité constituent des "patrons" pour la construction des situations didactiques. C'est ainsi que s'établirait, par le biais de la médiation du modèle, un lien de familiarité entre la situation professionnelle de référence et la situation didactique (Raisky, 2008). En outre, la nécessité d'un rapport d'isomorphisme se justifierait par la préservation, au cours du processus de didactisation, du sens des situations et des activités. Il y a lieu de se demander s'il ne serait plus adéquat de penser en termes de situations isomorphes.

Le quatrième apport potentiel renvoie à la question de la professionnalisation. Nous relevons au début de ce texte que l'appel à L'APC est motivé par différents enjeux, entre autres, la dimension de professionnalisation. Il s'agit d'un enjeu important puisque depuis quelques années il y a une volonté de situer les professions entre autres l'enseignement dans le paradigme du "maître professionnel" (Lang, 1999). Si la professionnalisation est une question importante mondialement et localement, l'usage de la DP nécessite de discuter cette question au regard d'une professionnalisation qui va dans le même sens de Bourdoncle (2000) et qui s'inscrit dans le cadre de Schön (1983). Or, la DP paraît concevoir la professionnalisation en tant que conséquence du développement professionnel et, par conséquent, elle serait secondaire (Pastré, 2009). À l'opposé, d'autres auteurs, comme Robert (1999) et Vinatier (2007, 2010a), affirment que la définition de l'activité, selon la DP, semble davantage compatible avec le paradigme du "praticien réflexif" (Schön, 1994). Autrement dit, il y a une centration également sur tout ce qui est implicite dans une activité, celle enseignante par exemple. C'est une conception du savoir enseignant comme incorporé à l'action et non pas entièrement rationalisé (Bourdoncle, 1993; Schön, 1983). Il s'agit d'une reconnaissance du savoir-dans-l'action des praticiens (Boutet, 2004; Schön, 1994) qui renvoie à la réflexion sur l'agir professionnel qui serait d'ordre praxéologique⁴ (Etzioni, 1971; Schön, 1994). Le cadre sur lequel repose la DP (psychologies développementale et ergonomique, entre autres) offre l'occasion de décrire ces savoirs incorporés (Wittorski, 2007). Bref, l'articulation du cadre de Schön (1983, 1994) et celui que prône la DP paraît ainsi inscrire cette formation dans une perspective à la fois professionnelle et disciplinaire. Pour répondre aux besoins d'une formation professionnalisante, cette articulation pourrait constituer une certaine complémentarité. Cette dernière tient compte à la fois d'une professionnalisation d'ordre épistémique (centration sur les savoirs et sur leur conceptualisation) qui renverrait à la dimension disciplinaire d'une formation, et une professionnalisation d'ordre pragmatique qui renvoie à son aspect professionnel (centration sur l'agir professionnel). Cela pourrait répondre également à un besoin d'articulation entre professionnalisation et développement professionnel (Wittorski, 2007).

certaines structures relationnelles de l'ensemble de départ et de l'ensemble d'arrivée» (Vergnaud, 1981, in Raisky, 2008, p. 27).

⁴ Le courant praxéologique «pose la réflexivité comme caractéristique de l'agir professionnel (Schön, 1994) dans ce contexte en transformation. La littérature praxéologique se situe à la croisée d'une production scientifique et d'une littérature professionnelle surtout connue en Amérique du Nord, notamment chez ce qu'Etzioni (1971) nomme les quasi-professions. Bref, de ce courant de pensée émerge l'idée que la réflexivité caractérise l'agir professionnel actuel» (Couturier, 2000, p. 139).

6 Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu, après avoir rappelé les principales caractéristiques de la DP et sa spécificité par rapport à la question du développement des compétences, mettre en relief divers éléments contributifs qui pourraient enrichir l'opérationnalisation des formations et enseignements inscrits dans le courant de l'APC. Nous pensons, ainsi que nous l'avons montré, que les travaux menés en DP peuvent constituer un apport majeur pour cette approche. De notre point de vue, pour le Maroc, l'appel à l'APC, malgré les difficultés qu'il pose, constitue une orientation stratégique de haute importance et une voie gagnante. Cela veut dire que la crise que connaît le système éducatif marocain n'est pas une fatalité et n'est pas dans une impasse infranchissable. Cependant, il est urgent de se pencher sur divers problèmes qui touchent la mise en œuvre des curriculums selon l'APC, car il va de soi que l'appel à cette approche a une incidence sur la conception de l'enseignement, apprentissage et la formation. On ne peut continuer de penser comme le dit bien un de mes collègues «les programmes sont selon l'APC, mais j'enseigne comme il y a vingt ans». Avec ce texte, nous pensons que nous avons fait qu'approcher la problématique du système éducatif marocain d'un point de vue de l'approche opératoire. Plusieurs ouvertures sont en vue. Nous identifions l'importance d'aborder la conception de l'enseignement-apprentissage dans le cadre de l'APC et la question de l'évaluation pour ne citer que ces deux ouvertures:

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2002). *Les nouveaux "mots de l'apprendre". Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*. Conférence prononcée à l'ULB lors de la Journée des Préfets, 15 mai. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ulb.ac.be>>.
- Barbier J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 67-81). Québec: Les Presses de l'université Laval,
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca>>.
- Burchell, H. (1995). «A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education?». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251 - 259.
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *État et perspectives du système d'éducation et de formation. Réussir l'école pour tous*. Rapport annuel.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pourquoi? Pour Quoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.

- De Ketele, J.-D. (2007). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité. Communication dans le cadre du colloque de l'ORÉ: *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, 26-27 avril 2007, Montréal, Québec, Canada.
- Etzioni, A. (1971). *Les organisations modernes*. Bruxelles: Éditions Duculot.
- Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et formation*, 46, 117-135.)
- Gouvernement du Maroc (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*, Maroc. Commission spéciale d'Éducation et de Formation.
- Gouvernement du Maroc (COSEF) (2005). *Réforme du système d'éducation et de formation 1999-2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Gouvernement du Maroc (2009a). Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique. دليل المقاربة بالكفايات. Casablanca: Bibliothèque Al madariss. Document téléaccessible à l'adresse: <www.collab.ma>.
- Gouvernement du Maroc (2009b). Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation. Présentation du Programme NAJAH. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique. Document téléaccessible à l'adresse: <www.auf.org>.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Habboub, E. (2012). *Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement secondaire: Analyse de la documentation scientifique et de points de vue de formateurs et de chercheurs*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Habboub, E. et Lenoir, Y. (2011). Professional Didactics and Teacher Education: Contributions and Questions Raised. *Éducation Sciences & Society*, 2(1), 11-40.
- Habboub, E., Lenoir, Y. et Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 21-52). Toulouse: Éditions Octarès.
- Hamouchi, A., Errougui, I et Boulaassass, B. (2012). L'enseignement au Maroc, de l'approche par objectifs à l'approche par compétences: points de vue des enseignantes et enseignants. *RADISMA*, 8. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.radisma.info>>.
- Hasni, A. (2006). Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 121-156). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Hasni, A. et Samson, G. (2009). La question de l'intégration dans le référentiel des compétences professionnelles au Québec: enjeux et défis pour la formation à l'enseignement des sciences. In Y. Lenoir et M. Bru (dir.), *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement?* (p. 147-167). Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Jonnaert, Ph. (2007). *Compétence: quelle approche à l'ORE?* Actes du colloque de l'ORE, avril 2007. Document téléaccessible à l'adresse <www.ore.uqam.ca>.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (2000). Introduction – Éléments de problématique: quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels? *Éducation et francophonie*, 28(2), 1-9. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.acelf.ca/revue>>.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2008). Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 311-319). Toulouse: Octarès Éditions.
- Lenoir, Y. (2009). La place de la pratique dans la formation à l'enseignement: vers un référentiel professionnel. In Y. Lenoir et M. Bru (dir.), *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement?* (p. 93-123). Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy G-R. et Spallanzani, C. (1999). La gestion des compétences dans l'Éducation nationale. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 30, p.143-163
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Levy, J.-F. (2000). *État de l'art sur la notion de compétence*. Texte introductif au séminaire national de l'Institut national de recherche pédagogique, juin 2000. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr>>.
- Mayen, P. (1998). Évolutions dans le parcours professionnel et processus de transformation des compétences. In *Actes du 33^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF), Temps et travail* (p. 561-571). (Document fourni par son auteur).

- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2003). Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles? In *Actes du 16^e colloque de l'ADMEE-Europe. Évaluation: entre efficacité et équité* (p. 1-7). (Document fourni par son auteur)
- Moncharte, S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cereq.fr>>.
- Noël, C. (2005). *L'ergologie, quelle approche de l'activité?* Document visuel téléaccessible à l'adresse <<http://www.arianesud.com>>. Parent, d'Hoop, Lejeune et De Ketele, (2010).
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse de doctorat, Université de Paris V.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-34.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004a). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2004b). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes. Le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 17-47). Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels* (p. 321-344). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle: origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissage*, 1, 9-21.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle: développement et/ou professionnalisation? In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et Formation des adultes* (p. 159-189). Paris: PUF.
- Pastré, P. (2011). Éditorial. Présentation du dossier "Conception et formation". *Activités*, octobre 2011, 8(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org>>.
- Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, Ph., et Masciotra, D. (2003). Difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études. Communication au 71^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Rimouski, du 19 au 23 mai 2003. Document téléaccessible à l'adresse <www.er.uqam.ca>.

- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Didactique du sens et sens des didactiques* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raisky, C. (1995). Référentiel professionnel: quitter les évidences trompeuses. In J. Gauter et P. Saget (dir.), *Actes du colloque «Territoires ruraux et formation»* (p. 377-387). Dijon: Établissement national d'enseignement supérieur agricole de Dijon (ENESAD).
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au delà des didactique, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- Raisky, C. (1998). Construire une formation professionnelle par recristallisation. L'exemple des formations agricoles. In M. Sachot (dir.), *Le référentiel d'apprentissage et de formation: un outil didactique?* (p. 33-63). Strasbourg: Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'Alsace.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique *Éducation permanente*, 139, 37-64.
- Raisky, C. (2008). Une histoire de didactique. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 61-108). Toulouse. Éditions Octarès.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.Robert (1999)
- Rey, B. (2006). Compétences professionnelles et curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions* (p. 83-108). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche: didactique professionnelle. In Y. Quéinnec (dir.), *Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»*. Toulouse: Université Toulouse le Mirail. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ergonomieself.org>>.
- Schneuwly, B. (2006). *Le concept de compétence et ses possibles dérives*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://educmath.inrp.fr>>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques, coll.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Short, E.C. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of teacher education*, 36(2), 2-6.

- Tawil, S., Cerbelle, S. et Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc: analyse du secteur*. Rabat: UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb
- Vergnaud, G. (1983). Contenus des enseignements et didactiques des disciplines. In R. Carraz (dir.), *Recherches en éducation et développement des enfants* (p. 83-155). Paris: La documentation française.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vergnaud, G. (1994a). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. (1994b). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavignot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques* (p. 177-191). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan* (p. 5-20). Maxéville: Éditions Nathan.
- Vergnaud, G. (1996a). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Éducatives*, 7, 42-44.
- Vergnaud, G. (1996b). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactiques en formation professionnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 127-145). Paris: Éditions Démos.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissage*, 1, 51-57.
- Vidal-Gomel, C. et Samurçay, R. (1998). Analyse des compétences pour la gestion des risques au travail. In Y. Quéinnec (dir.), *Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»*. Toulouse: Université Toulouse le Mirail. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ergonomieself.org/Pages/rechergo98/>>
- Vinatier, I. (2007). Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. *Recherches en éducation*, 4, 65-75.
- Weill-Fassina, A., et Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. In P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 213-231). Paris: PUF.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P. (2002). La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise postfordiste. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scoplepave.org>>.