

## **Module « Communication en Entreprise » : construction et transfert des compétences selon une pédagogie situationnelle**

**NADIA ELMECHRAFI<sup>1</sup> & ABDELLATIF CHIADLI<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique  
Université Mohammed V Agdal  
Maroc  
n.elmechrafi@um5s.net.ma*

*<sup>2</sup>École Normale Supérieure  
Université Mohammed V Agdal  
Maroc  
a.chiadli@um5s.net.ma*

### **RÉSUMÉ**

*Ce travail s'inscrit dans le cadre de la problématique de la construction des compétences professionnelles et leur transfert en milieu professionnel dans les formations universitaires professionnalisantes. Le modèle de la pédagogie situationnelle que nous avons développé et expérimenté montre la faisabilité des deux premières étapes à savoir la transposition professionnelle du contenu à enseigner en un Référentiel de Compétences Professionnelles, la transposition situationnelle de ce dernier en un Référentiel de Formation décliné en situations didactiques. Pour apprécier les apports et les limites de ce modèle, nous avons recueilli les avis des étudiants, avant et après les stages, à travers deux questionnaires. Les résultats montrent une tendance positive quant à la maîtrise et l'intention de transfert des compétences en communication professionnelle et leur mobilisation en situation réelle au cours du stage.*

### **MOTS-CLÉS**

*Compétences en communication professionnelle, pédagogie situationnelle, didactique professionnelle*

### **ABSTRACT**

*This work falls under research being done on the issue of students being able to transfer the professional, and practical skills that are learned in university to the workplace. The model of situational teaching that we developed and tested shows the feasibility of the first two stages, namely professional transposition content to teach in a Repository Professional Skills, situational transposing it into a Repository declined in didactic training situations. In order to assess the contributions and limitations of this model, we gathered feedback from students, before and after training, through two questionnaires. The results show a positive trend in the mastery and skills transfer for professional communication and mobilization in a real situation during the internship.*

### **KEYWORDS**

*Professional communication skills, situational teaching, teaching professional*

## INTRODUCTION

Cet article s'inscrit dans le prolongement logique de notre article publié précédemment (Elmechrafi & Chiadli, 2012), dans lequel les co-auteurs proposent le modèle de la pédagogie situationnelle et indiquent les étapes de sa mise en œuvre. Après un bref rappel du contexte de l'étude et des cadres théorique et méthodologique, la présente publication se focalisera sur une partie des résultats correspondant à l'expérimentation du modèle. Pour apprécier les apports et les limites de ce modèle, nous avons choisi de placer l'étudiant au cœur de son apprentissage et l'avons sollicité à formuler ses avis à travers deux questionnaires administrés respectivement avant et après le stage pratique.

Nous retiendrons ici les résultats relatifs à la partie du questionnaire consacrée à la perception des étudiants à propos de l'évolution de leur représentation quant au degré de maîtrise des compétences en communication professionnelle, leur intention de les transférer en milieu professionnel et leur mobilisation effective au cours du stage. Les résultats obtenus montrent une tendance plutôt positive des trois dimensions interrogées.

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Inspiré des diverses expériences des pays anglo-saxons et européens, le Maroc s'est inscrit, à son tour, dans cette dynamique de la réforme du système éducation/formation. Il a pris conscience de son enjeu majeur pour le développement socio-économique du pays et a exigé la mobilisation de tous les acteurs impliqués dans cette réforme. L'avènement de la Charte Nationale d'Education et de Formation (2000-2009) a suscité une profonde réflexion affectant le système éducation/formation dans sa globalité. Les lenteurs enregistrées au cours de sa mise en œuvre ont conduit au plan d'urgence (2007-2009) pour donner « un nouveau souffle » à ce processus de changement. Parallèlement à ces mouvements réformateurs, l'université réagit positivement en adoptant, depuis 2003, un changement radical des pratiques pédagogiques des enseignants : le passage d'une « logique contenus » à une « logique compétences professionnelles » a abouti à la professionnalisation des dispositifs de formation.

Dans ce contexte où le système d'éducation/formation est orienté vers la construction de compétences, nous avons jugé indispensable de nous intéresser à ce volet et de montrer à quel point le modèle de la pédagogie situationnelle, que nous proposons, favorise le développement de compétences en communication professionnelle chez les étudiants en Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). Notons que le caractère professionnalisant de ce modèle réside dans l'objectif de mettre l'étudiant dans des contextes d'actions qui ont une portée professionnelle. En l'absence d'un référentiel de compétences, cette expérimentation part, contrairement au modèles existants, d'un programme orienté « contenus » pour aboutir à celui orienté « compétences » ce qui rend le contexte enseignement/apprentissage encore plus complexe aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant exigeant plus de temps et d'énergie. *« Les contenus-matières, eux-mêmes, ne sont plus considérés comme une fin en soi, mais comme une ressource que l'apprenant doit s'approprier pour développer des compétences. Le rôle de l'enseignant n'est d'ailleurs plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens. »* (Parmentier & Paquay, 2002).

Il est, toutefois, indispensable de rappeler que ce changement de pratiques pédagogiques des enseignants et l'implication des apprenants dans leur propre apprentissage

semblent constituer l'une des conditions essentielles de la mise en œuvre du modèle que nous proposons.

En effet, l'objectif de cette recherche vise le développement et l'expérimentation d'un modèle pédagogique favorisant la construction et le transfert des compétences en communication professionnelle.

De cet objectif général découlent les objectifs secondaires suivants :

O1 : concevoir le Modèle de la Pédagogie Situationnelle inspiré de modèles existants et adapté au cas des DUT de l'ENSET de Rabat.

O2 : expérimenter le Modèle de la Pédagogie Situationnelle pour en déterminer la faisabilité dans le cas de l'enseignement de la communication professionnelle au cycle DUT.

O3 : valider le modèle de la boucle de professionnalisation par remédiations itératives en court-circuitant l'entrée de la boucle.

Cette recherche est portée par la question centrale suivante : « Le Modèle de la Pédagogie Situationnelle favorise-t-il la construction et le transfert des compétences en communication professionnelle chez les étudiants en DUT ? »

Les étudiants devant être placés au cœur de leur propre apprentissage, il s'avère judicieux de clarifier, à travers les questions suivantes, leurs perceptions à propos des apports du Modèle de la Pédagogie Situationnelle (MPS), du processus de développement de leurs compétences en communication professionnelles et leur transfert éventuel en situations réelles :

Q1 : Le MPS a-t-il permis l'acquisition de ressources ?

Q2 : Le MPS a-t-il favorisé la maîtrise de compétences en communication professionnelle ?

Q3 : Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » sont-elles transférables dans des situations concrètes ?

Q4 : Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » ont-elles été effectivement transférées dans des situations concrètes ?

## CADRE THÉORIQUE

La « compétence », cette notion au contour floue, semble poser une véritable difficulté à ses adeptes et utilisateurs. L'avalanche de définitions en amplifie davantage la divergence voire la confusion, semée par les débats sémantiques. Les termes « Compétences », « Communication » et « Professionnelle » s'utiliseront indissociablement pour en désigner les principaux attributs : « il n'y a de compétence que de compétence en acte » (Le Boterf, 1994), « la compétence est un système de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires » (Tardif, 1996), seront interrogées, dans cet article, les compétences en communication professionnelle et concerneront les divers questionnements « quoi, quand, pourquoi et comment construire ces compétences ? Sans faire référence aux compétences professionnelles dans leur acception la plus large : la restriction, non réductrice du sens, mais plutôt spécifique à la composante communication professionnelle, objet de notre étude de cas, permettra une meilleure maîtrise des paramètres manipulés.

Rappelons que dans le contexte de l'enseignement supérieur où le métier de l'enseignant s'apprend « sur le tas » (Chiadli, 2008) et en l'absence d'un référentiel de compétences, le modèle de la pédagogie situationnelle que nous proposons part, à l'inverse de la didactique professionnelle, d'un programme existant orienté « contenus », et s'articule autour de quatre étapes (Elmechrafi & Chiadli, 2012) :

A. Transposition professionnelle : le programme existant, tel que libellé dans le descriptif des DUT, est composé de contenus. Il s'agit d'inférer, à partir de ce contenu à

enseigner, les compétences professionnelles et les décliner en activités professionnelles sous forme « situationnelle ». On passe alors d'un « contenu à enseigner » à un Référentiel de Compétences Professionnelles

- B. Transposition situationnelle : Il s'agit de transposer didactiquement les activités professionnelles du Référentiel des Compétences Professionnelles en situations authentiques d'apprentissage : « situations didactiques » orientées « situations professionnelles ».
- C. Mise en situation professionnelle : Les stages constituent un moment propice à double finalité. D'une part, ils permettent à l'étudiant de mobiliser un ensemble de ressources exigées par le milieu professionnel et d'autre part, ils sont, pour l'enseignant, une source d'informations pertinentes pour enrichir l'étape suivante.
- D. Validation professionnelle du référentiel de compétences : Il s'agit d'une étape d'évaluation, de réajustement et de validation du référentiel de compétences.

En somme, ce travail se situe en amont et en aval de la boucle itérative : d'un côté, les contenus d'enseignement sont pris comme objet d'étude ; d'un autre côté, l'intérêt est porté sur la construction de compétences privilégiant ce qui est pertinent et utile à l'action en passant par l'analyse des situations d'apprentissage, par la compréhension de leur fonctionnement, par l'étude des représentations des apprenants et par l'analyse des modes d'intervention.

Le cadre méthodologique et les résultats présentés dans cet article, s'intéresseront aux aspects expérimentaux et mettront en relief le processus d'implication des étudiants dans la construction de leurs propres compétences et leurs perceptions par rapport aux apports de ce modèle.

## MÉTHODOLOGIE

### Cadre méthodologique

À titre exploratoire et dans un souci de rigueur scientifique, des actions ont été entreprises avant l'élaboration de la version finale des trois questionnaires lesquels ont été administrés respectivement aux étudiants (avant et après le stage pratique) et aux maîtres de stage.

D'une part, la construction de ces trois questionnaires s'est inspirée du modèle proposé par Le Boterf (2008) à propos de la modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence.

D'autres part, les remarques et suggestions formulées par les « juges » (enseignants, étudiants, personnes intéressées par la thématique et professionnels) nous ont aidés dans le choix final d'items pertinents et univoques, en cohérence avec l'objet de cette recherche ; les questionnaires traitent des parties suivantes :

- Identification de l'étudiant
- Appréciation des activités pédagogiques (dans quelle mesure conviennent-elles, permettent-elles d'apprendre et motivent-elles ?)
- Proximité pédagogique (dans quelle mesure les nouveaux rôles de l'enseignant conviennent-ils, permettent-ils d'apprendre et motivent-ils ?)
- Appréciation des avantages de la pédagogie situationnelle
- Appréciation du niveau de maîtrise, d'intention de transfert et de transfert effectif des compétences en communication professionnelle
- Effet de la pédagogie situationnelle sur les comportements et attitudes

- Appréciation des modes d'évaluation adoptés dans le cadre de la pédagogie situationnelle

Ces parties sont déclinées en items jugés par les étudiants, eux-mêmes, selon une échelle de quatre modalités. Cette échelle paire est délibérément retenue pour forcer le choix des étudiants, leur évitant ainsi le réflexe éventuel du choix du niveau central (sans avis).

Notons que, dans un souci d'efficacité et d'objectivité :

- des séances de sensibilisation sur l'intérêt de cette recherche, ont été organisées au profit des responsables de filières, d'enseignants et d'étudiants,
- les questionnaires ont été administrés en présentiel et de façon anonyme.

### **Expérimentation du modèle de la pédagogie situationnelle**

Le protocole et le contexte de l'expérimentation du modèle de la pédagogie situationnelle étant expliqués dans notre article précédemment (Elmechrafi & Chiadli, 2012), nous rappelons que l'adoption du MPS a concerné une population d'un effectif de 135 ainsi ventilé dans le tableau 1 :

**TABLEAU 1**

*Description de la population cible*

<b>DUT</b>	<b>Niveau</b>	<b>Enveloppe horaire/semestre</b>	<b>Effectif</b>
Management des Entreprises (ME)	S3	60 h	54
Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII)	S3	28 h	41
Génie Thermique et Energie (GTE)	S4	28 h	40

Nous proposons, à titre expérimental, le modèle de la pédagogie situationnelle dans l'enseignement du module « Communication en Entreprise », l'activité de l'enseignant faisant usage de trois outils pédagogiques qui semblent présenter les conditions requises pour favoriser la construction et le transfert des compétences en communication professionnelle :

#### *1) Mise en situation :*

Elle a l'avantage d'impliquer l'étudiant en l'invitant à vivre une situation pour déclencher les comportements qu'elle exige. Seul et/ou en groupe, l'étudiant est amené à mobiliser tous ses savoirs pour définir son action face à une situation déterminée. Les activités en classe et hors classe soutiennent l'autonomie et la motivation de l'apprenant et lui permettent de déceler ses points forts et ses limites dans un contexte donné. L'évaluation des connaissances et des compétences peut se faire avec davantage d'objectivité et de pertinence puisque faite par, pour et dans l'action.

#### *2) Analyse de situations réelles :*

L'observation directe et les enregistrements vidéo éveillent la curiosité des étudiants et augmentent leur motivation à vouloir explorer et comprendre la réalité de la vie active. L'organisation de plusieurs séances d'enregistrement et d'analyse de situations réelles vise, avant tout, le développement des capacités de mobilisation des savoirs pour en construire d'autres, seul ou collectivement ; l'apprentissage recentre l'intérêt sur l'apprenant et non sur le contenu, l'incite à réagir, à comprendre les réactions des autres, à se décentrer pour mieux saisir la complexité et la particularité du contexte professionnel.

Au cours de l'expérimentation, l'enseignant veille sur les arrêts sur images et séquences (comparaisons, prise de notes, débats...), sur le choix des moments d'exploitation (comme introduction à une séance, par intermittence ou comme synthèse...) sur la capacité de l'outil à placer concrètement l'étudiant dans une situation professionnelle, sur la pertinence des situations (choix en fonction des compétences à développer et compte tenu de la spécificité de la filière : situation d'entretien d'embauche, communication de groupe, prise de parole en public...), sur la possibilité d'évaluer plus objectivement les étudiants (grilles d'évaluation, interactivité avec le groupe, décentration...).

### 3) Capitalisation sur l'expérience vécue lors des stages

Partant du principe de développement des compétences tel que décrit par Weill-Fassin & Pastré (2004), nous considérons que le stage est un espace socioprofessionnel où les compétences peuvent se développer de trois manières : par l'action dans le travail, par l'analyse réflexive « débriefing » et par l'intervention didactique. Au retour du stage, la prise de recul, par les étudiants, leur permet de se distancier par rapport à ce qu'ils ont fait sous la pression de l'action. Le partage d'expérience, à travers le récit, aide à construire l'intelligibilité pour comprendre ce qui n'a pas « marché » et comment y remédier si des situations similaires ou différentes viennent à se reproduire ultérieurement. Pastré (2011) parle d'élaboration d'une « sémiotique de l'action ».

L'expérimentation porte sur le module de la communication professionnelle commun à toutes les filières DUT. Trois aspects justifient l'intérêt porté à ce module. Le premier aspect concerne l'utilité double des compétences développées en communication professionnelle: elles comprennent d'une part des composantes transversales transférables aux diverses disciplines du cursus de formation et, d'autre part, sont transférables en milieu professionnel, quelle que soit la filière de formation. Le deuxième aspect concerne le volet pédagogique de leur acquisition : les composantes transversales et psychosociales ne se construisent pas par transmission de « contenus ». Le troisième aspect est que ce module est enseigné par la co-auteure Nadia Elmechrafi ; ce qui inscrit cette expérimentation dans le cadre d'une recherche-action.

### Recueil des données et administration des questionnaires

Au terme de cette expérimentation les trois questionnaires ont été distribués :

- Le premier, à la fin de cet élément de module, invitant les étudiants à préciser, selon leur perception, le niveau de maîtrise qu'ils pensent avoir atteint ainsi que leur intention de transférer ces compétences dans d'autres contextes hors classe (à titre d'exemple, dans les autres matières, dans les milieux associatifs ou sportifs, dans les milieux professionnels ou encore dans des situations relevant du quotidien.).
- Le second, une fois de retour de leur stage, les étudiants sont invités à préciser, selon leur perception, et par rapport à leur vécu professionnel, le niveau de maîtrise et d'application de ces compétences qu'ils pensent avoir eu et mobilisé pendant le stage.
- Le troisième est destiné aux maîtres de stage.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats consignés dans les tableaux 2 et 3 montrent une tendance plutôt positive quant à la maîtrise et l'intention de transfert des compétences en communication professionnelle (avant le stage) et leur mobilisation en situation réelle (au cours du stage).

En effet, un peu plus que 70 % des étudiants déclarent, après le cours de communication professionnelle et au retour de leur stage, avoir maîtrisé les compétences visées. Au terme de ce même cours, le pourcentage des étudiants qui ont manifesté leur intention de transférer ces compétences et qui les ont effectivement mobilisé, de façon satisfaisante, selon leur perception ; dépasse les 70 % également.

À la fin de l'élément de module « Communication en milieu professionnel », le questionnaire administré en présentiel aux trois filières a permis de dégager une tendance globalement positive. À la question « indiquez le niveau de maîtrise que vous pensez avoir atteint ainsi que votre intention de transférer ces compétences dans d'autres contextes hors classe (dans les autres matières, dans les milieux associatifs, milieu professionnel...) », les pourcentages des 119 étudiants répondants, comme le montrent le tableau 1 et les graphiques 1 et 2 sont enregistrés en majorité à partir de 70 % pour atteindre, pour certains items, les 90 % environ.

Ces constats sont valables aussi bien pour la « maîtrise » que pour « l'intention de transfert », ce qui pourrait signifier que la méthode adoptée semble convenir à la construction des compétences en communication professionnelle et suscite une prise de conscience, de la part des étudiants, que ces compétences sont potentiellement mobilisables dans d'autres contextes hors classe.

Les résultats relatifs à l'aspect écrit laissent entrevoir une certaine faiblesse au niveau de la maîtrise avec, toutefois, une légère augmentation de ces pourcentages lorsqu'il est question de l'intention de les transférer.

Pour creuser dans ce sens, nous avons exploité aux réponses des étudiants à propos de leurs avis sur la méthode adoptée « Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des séances de « Communication en Entreprise », faites-nous part de vos critiques et suggestions d'amélioration ». Il en ressort globalement que, dans le cadre de ce genre de méthode, certaines conditions doivent être prises en compte :

- Une enveloppe horaire suffisante pour réaliser toutes les activités selon le principe construction par amplification que nous avons proposé précédemment (Elmechrafi, 2014).
- Un effectif plus ou moins réduit.

En effet, au cours de notre expérimentation, nous avons relevé ces limites et avons, faute de temps, investi le temps qu'il faut (tel que préconisé par notre modèle) pour certaines compétences, jugées utiles dans l'immédiat (exposé, CV, entretiens d'embauche, réunions, utilisation d'outils d'aide..) aux dépens d'autres potentiellement améliorables au cours des stages et de la vie active (identification documents commerciaux, rédaction courrier professionnel interne et externe).

Par ailleurs, au retour de leur stage, interrogés sur leur propre vécu, le nombre d'étudiants estimant avoir effectivement mobilisé et de façon satisfaisante les compétences visées lors des séances de « Communication en Entreprise », varie entre 61 et 88 %. Leurs réponses laissent supposer, qu'à priori, le stage, situation concrète et espace d'action, a permis le transfert des compétences développées ce qui va dans le sens de notre 4<sup>ème</sup> question : Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » ont-elles été effectivement transférées dans des situations concrètes ?

**TABLEAU 2**

*Estimation, par les étudiants, du degré de maîtrise et de l'intention de transfert des compétences en communication professionnelle : questionnaire administré avant le stage*

	<b>Plutôt faible maîtrise</b>	<b>Plutôt grande maîtrise</b>	<b>Plutôt faible intention de transfert</b>	<b>Plutôt grande intention de transfert</b>
1- Préparer un exposé (maîtriser les étapes de préparation d'un exposé)	7	93	14,5	85,5
2- Maîtriser le déroulement de l'exposé	22,1	77,9	17	83
3- Choisir, élaborer et exploiter les outils d'aide	14,2	85,8	18,8	81,3
4- Autoévaluer mon exposé	25,9	74,1	26,5	73,5
5- Maîtriser les étapes de préparation d'une réunion	19,1	80,9	22,7	77,3
6- Maîtriser le protocole et les règles de conduite en tant que participant à une réunion	22,6	77,4	19,5	80,5
7- Maîtriser le protocole et les règles de conduite en tant qu'animateur d'une réunion	29,3	70,7	26,8	73,2
8- Évaluer la situation de communication (cas de la réunion)	17,9	82,1	28,9	71,1
9- Préparer l'entretien d'embauche (maîtriser les étapes de préparation d'un entretien d'embauche)	27,4	72,6	20,7	79,3
10- Maîtriser le protocole et les règles de conduite dans un entretien d'embauche	25,9	74,1	31,6	68,4
11- Établir son bilan après un entretien d'embauche	44,1	55,9	36,8	63,2
12- Rédiger un CV, une lettre de motivation	9,8	90,2	9,7	90,3
13- Lire, comprendre et remplir les documents commerciaux	40,2	59,8	35,7	64,3
14- Identifier un courrier professionnel	43,2	56,8	37,4	62,6
15- Établir le plan et rédiger un courrier professionnel	50,9	49,1	47,3	52,7
<b>Moyenne Globale</b>	<b>26,6</b>	<b>73,4</b>	<b>26,3</b>	<b>73,7</b>
<b>Min</b>	<b>7</b>	<b>49,1</b>	<b>9,7</b>	<b>52,7</b>
<b>Max</b>	<b>50,9</b>	<b>93</b>	<b>47,3</b>	<b>90,3</b>



**TABLEAU 3**

*Estimation, par les étudiants, du degré de maîtrise et d'application des compétences en communication professionnelle : questionnaire administré au terme du stage*

	<b>Plutôt faible maîtrise</b>	<b>Plutôt grande maîtrise</b>	<b>Plutôt faible application</b>	<b>Plutôt grande application</b>
1- Préparer un exposé (maîtriser les étapes de préparation d'un exposé)	8,2	91,8	15	85
2- Maîtriser le déroulement de l'exposé	13,3	86,7	26,7	73,3
3- Choisir, élaborer et exploiter les outils d'aide	12,8	87,2	20,6	79,4
4- Autoévaluer mon exposé	16	84	17,2	82,8
5- Maîtriser les étapes de préparation d'une réunion	28,9	71,1	33,3	66,7
6- Maîtriser le protocole et les règles de conduite en tant que participant à une réunion	23,8	76,2	35,1	64,9
7- Maîtriser le protocole et les règles de conduite en tant qu'animateur d'une réunion	31,3	68,7	36,2	63,8
8- Évaluer la situation de communication (cas de la réunion)	23,5	76,5	35,1	64,9
9- Préparer l'entretien d'embauche (maîtriser les étapes de préparation d'un entretien d'embauche)	30,5	69,5	38,8	61,2
10- Maîtriser le protocole et les règles de conduite dans un entretien d'embauche	30,5	69,5	31,8	68,2
11- Établir son bilan après un entretien d'embauche	34,2	65,8	30	70
12- Rédiger un CV, une lettre de motivation	7,1	92,9	12	88
13- Lire, comprendre et remplir les documents commerciaux	28,2	71,8	23,3	76,7
14- Identifier un courrier professionnel	20,9	79,1	14,5	85,5
15- Établir le plan et rédiger un courrier professionnel	28,6	71,4	20	80
<b>Moyenne Globale</b>	22,5	77,5	26	74
<b>Min</b>	7,1	65,8	12	61,2
<b>Max</b>	34,2	92,9	38,8	88

Les graphiques 1, 2, 3 et 4 visualisent l'allure des courbes relatives aux résultats obtenus avant (1 et 2) et après (3 et 4) le stage. Elles montrent à quel point la tendance est similaire qu'elle concerne la « maîtrise », « l'intention de transfert » ou « le transfert ». Encore une fois ces résultats, interprétés dans leur globalité, fournissent les réponses aux trois premières questions à savoir :

Q1 : Le Modèle de la pédagogie situationnelle a-t-il permis l'acquisition de ressources ?

Q2 : Le Modèle de la pédagogie situationnelle a-t-il favorisé la maîtrise de compétences en communication professionnelle ?

Q3 : Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » sont-elles transférables dans des situations concrètes ?

En effet, le détachement très apparent des courbes rouges des courbes bleues, visualise la détermination des réponses des étudiants à apprécier négativement ou positivement leur degré « de maîtrise », « d'intention de transfert » ou « de transfert effectif » des compétences objet de notre recherche.

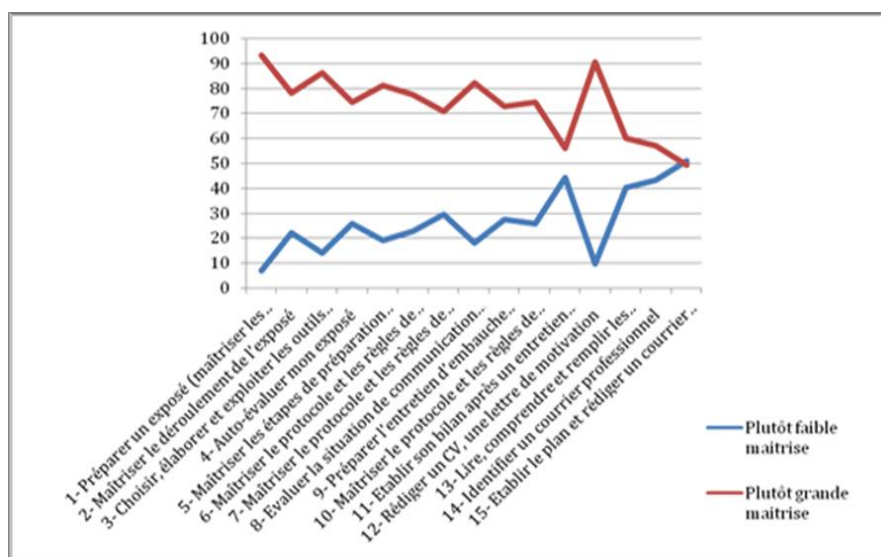
La contraction de la courbe 4, relative au transfert en milieu professionnel, traduit une légère faiblesse du degré de satisfaction des étudiants lors de la mobilisation des compétences développées.

L'analyse des réponses formulées à propos de « Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des séances de Communication en Entreprise, faites-nous part de vos critiques et suggestions d'amélioration. Nous en tiendrons compte », a permis de relever ces informations fort intéressantes susceptibles d'apporter des ajustements au modèle objet de l'expérimentation, voici quelques idées récurrentes :

- Non disponibilité des encadrants au cours des stages.
- Absence de suivi des stagiaires, par les enseignants.
- Période de stage mal choisie (juste après les examens finaux, complètement à la fin de la formation).
- Niveau de Français entravant l'action « je sais ce que je dois faire » mais « j'ai du mal à expliquer « comment je le fais ».
- L'enveloppe horaire consacrée à la Communication en Milieu Professionnel ne suffit pas pour aborder suffisamment les situations professionnelles.

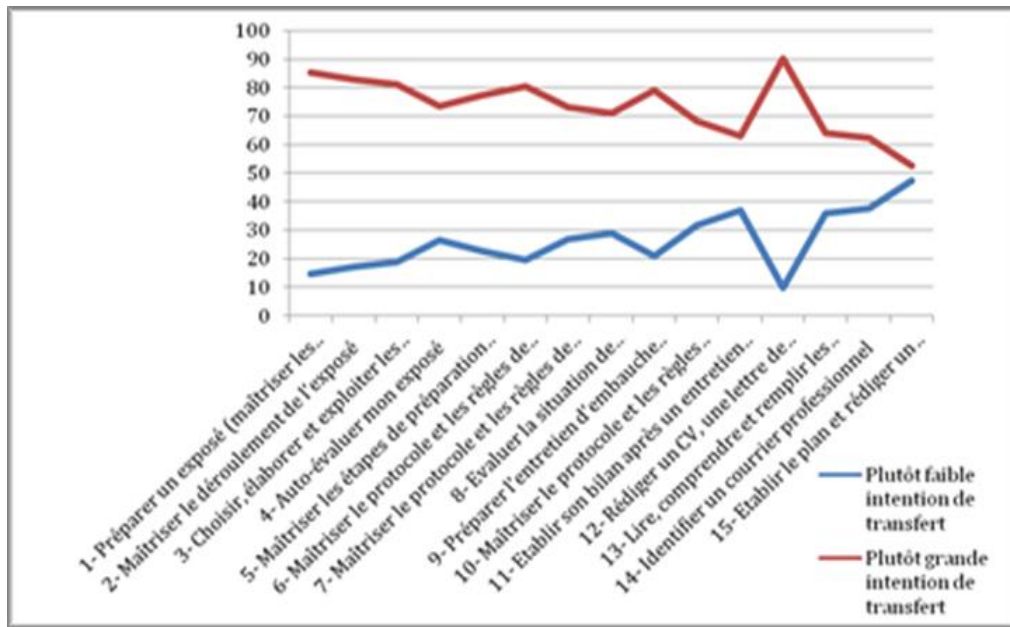
Ces limites étaient justement envisageables lors de la conception et l'expérimentation de notre modèle. Les anticiper ou les supposer aurait probablement nui à l'objectivité de notre travail et aurait pointé du doigt la posture de l'enseignant qui se substitue à celle du chercheur. Ces résultats renforcent, toutefois, le caractère itératif de la boucle de professionnalisation telle que nous l'avons conçue et en rappelle le principe fondamental : « pour, par et dans l'action » laissant très peu de place à la prescription.

### GRAPHIQUE 1



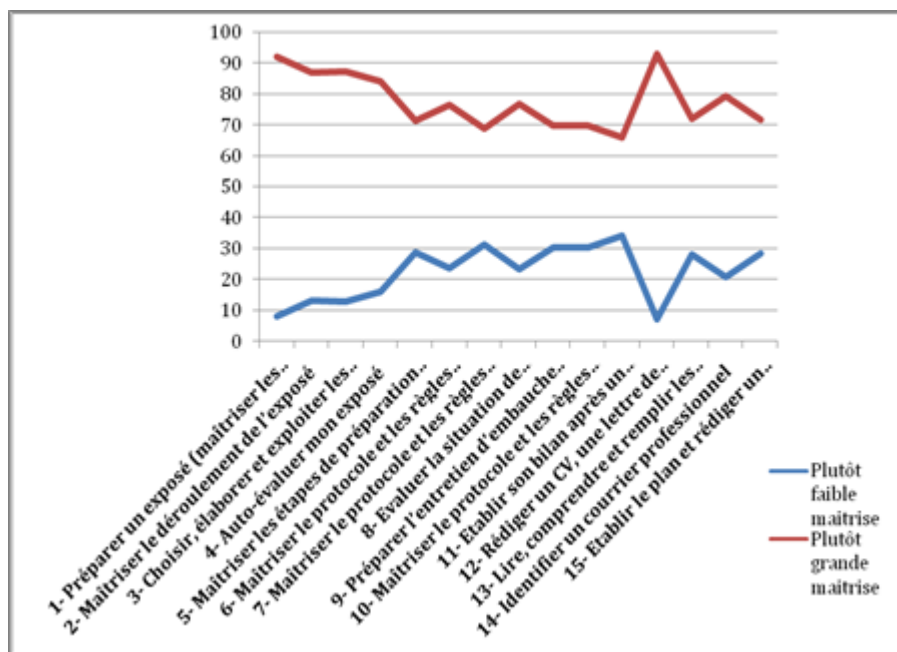
*Estimation, par les étudiants, du degré de maîtrise des compétences en communication professionnelle et du degré de leur intention de les transférer en milieu professionnel : questionnaire administré avant le stage*

**GRAPHIQUE 2**



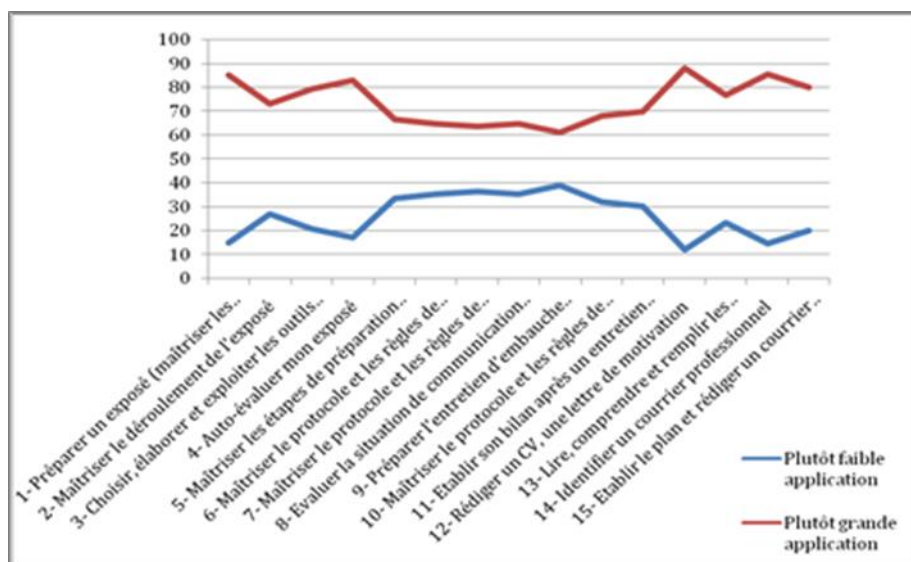
*Estimation, par les étudiants, des compétences en communication professionnelle : questionnaire administré avant le stage*

**GRAPHIQUE 3**



*Estimation, par les étudiants, du degré de maîtrise des compétences en communication professionnelle : questionnaire administré au terme du stage*

### GRAPHIQUE 4



*Estimation, par les étudiants, du degré d'application des compétences en communication professionnelle : questionnaire administré au terme du stage*

## CONCLUSION

La recherche que nous menons est délibérément centrée sur la perception des étudiants vis-à-vis de leurs propres apprentissages. Toutefois, solliciter directement l'étudiant en l'amenant à réfléchir sur ses propres perceptions est une piste à la fois intéressante et complexe. L'intérêt réside dans l'implication de l'étudiant en le considérant comme acteur dans le processus d'appropriation des connaissances et leur transfert dans des contextes hors classe. La complexité relève du caractère subjectif des perceptions conjugué aux risques éventuels de mauvaises interprétations des réponses obtenues, ce qui exigerait du chercheur une vigilance particulière tout au long du processus d'expérimentation.

Nous comptons faire des résultats obtenus, un point de départ, pour repenser le modèle de façon à pouvoir nourrir des réflexions fécondes notamment en matière d'adaptation et de transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés mais également en matière d'innovations des pratiques pédagogiques et les dispositions à mettre en place pour une éventuelle généralisation.

Ces ambitions prennent source des résultats dégagés qui indiquent, globalement, que les activités pédagogiques à l'initiative de l'enseignant et le processus de construction de compétences par les étudiants eux-mêmes, tel que décrit dans le modèle, semblent favoriser les apprentissages et motiver les étudiants.

Il est, toutefois, judicieux de rappeler que, dans un contexte changeant et évolutif, les limites du modèle méritent une attention soutenue guidée par le caractère itératif et régulateur de la boucle de professionnalisation.

## RÉFÉRENCES

Chiadli, A. (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation des enseignants du supérieur : un cas à méditer. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux & S. Tchaméni

- Ngamo (éds), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (pp. 297-308). Montréal : AUF.
- Elmechrafi, N. (2014). Apports de la pédagogie situationnelle dans l'enseignement de la communication professionnelle. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, (sous presse).
- Elmechrafi, N., & Chiadli, A. (2012) Pédagogie situationnelle et développement des compétences professionnelles. *Skholê*, 17, 131-136.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser les compétences pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : EYROLLES, Éditions d'Organisation.
- Parmentier, P., & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS. Récupéré de <http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation professionnelle. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (Dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et en formation continue* (pp.31-46). Lyon : CRDP.
- Weill-Fassina, A., & Pastré P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. In P. Falzon (Dir.), *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris : PUF.