

Apports de l'apprentissage/enseignement contextualisés authentiques : perceptions des étudiants au cycle Diplôme Universitaire Technologique

NADIA ELMECHRAFI¹, ABDELLATIF CHIADLI²

*École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
Mohammed V University in Rabat
nadelmechrafi2011@gmail.com
Maroc*

*Faculté des Sciences
Mohammed V University in Rabat
a.chiadli@um5s.net.ma
Maroc*

RÉSUMÉ

Les mouvements réformateurs requièrent la mise en place d'approches pédagogiques favorisant la contextualisation des savoirs et le développement de compétences potentiellement mobilisables dans divers contextes. Cet article présente une partie des résultats obtenus à partir de trois questionnaires administrés à trois filières techniques. Il vise un double objectif : les réponses recueillies et traitées isolément tenteraient de révéler la tendance des scores enregistrés par rapport aux apports du Modèle de la Pédagogie Situationnelle. Ces mêmes résultats confrontés à l'analyse de contenu de la question ouverte, permettraient de déterminer et de contrôler dans quelle mesure ces perceptions se renforcent, se complètent ou se contredisent.

MOTS-CLÉS

Pédagogie situationnelle, compétences en communication professionnelle, didactique professionnelle

ABSTRACT

The movements for reform require a pedagogical approach which favour the contextualization of skills and the development of competences which could potentially be used in various contexts. This article presents some of the results of the questionnaires administered to three technical streams of study. It has a double objective : the replies, treated separately, would attempt to reveal the tendency of the resulting scores compared to the contributions of the Situational Pedagogical Model. These results compared to the content of the open question, would then determine and control to what extent these perceptions strengthen, complement or contradict each other.

KEYWORDS

Situational Pedagogy, skills in professional communication, professional didactics

INTRODUCTION

Dans des articles publiés précédemment, nous avons présenté le Modèle de la Pédagogie Situationnelle (MPS) et avons montré le processus de sa mise en œuvre dans le cas de

l'enseignement de la communication professionnelle au profit d'étudiants du cycle « Diplôme Universitaire Technologique » (DUT) tertiaire et industriels (Elmechrafi & Chiadli, 2012). Ensuite, nous avons publié quelques résultats dégagés au terme de cette expérimentation pour montrer les effets positifs et les limites de ce modèle par rapport aux dimensions suivantes : activités pédagogiques et nouveaux rôles de l'enseignant, développement des compétences en communication professionnelle, intention de transférer ces compétences et leur transfert effectif dans des situations hors classe (Elmechrafi & Chiadli, 2014).

L'interprétation de ces résultats, délibérément centrée sur la perception des étudiants vis-à-vis de leurs propres apprentissages, est une piste à la fois intéressante et « minée ». L'intérêt réside dans l'implication de l'étudiant à adopter une posture réflexive. Il est considéré comme acteur actif et responsable, constamment interpellé dans le processus d'appropriation des compétences et leur transfert dans des contextes hors classe. L'écueil relève du caractère subjectif des perceptions, conjugué aux risques éventuels de mauvaises interprétations qui altéreraient les réponses formulées. L'objectif de cet article est de vérifier que le transfert de compétences hors contexte classe a bien eu lieu. Les perceptions des étudiants confrontées à la consigne de contrôle¹ prévue à la fin du questionnaire nous renseignent sur la cohérence des réponses et permettent de montrer dans quelle mesure ces réponses renforcent ou contredisent le principe d'installation de ressources, d'amplification et de mobilisation des compétences en communication professionnelle tel que démontré par nos publications antérieures.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Le système éducatif marocain s'inscrit dans une dynamique réformatrice en réaction à une double pression : celle dictée par les mutations socio-économiques nationales et internationales et celle imposée par des événements déterminants ayant marqué l'éducation-formation au Maroc. Ces réformes (Charte Nationale d'Éducation et de Formation en 2000, réforme universitaire en 2003), si révolutionnaires et novatrices soient elles, ne semblent pas avoir apporté les solutions optimales espérées pour faire face aux défaillances du système éducatif marocain en général et universitaire en particulier. En effet, les tapages médiatiques provoqués par plusieurs rapports nationaux et internationaux n'ont pas manqué de révéler le déficit de notre système d'enseignement. Ils passent ainsi au crible toutes ses composantes du préscolaire à la formation universitaire. Le gouvernement marocain déclenche la mise en œuvre du Plan d'Urgence (2009-2012) et fait de l'enseignement son premier cheval de bataille.

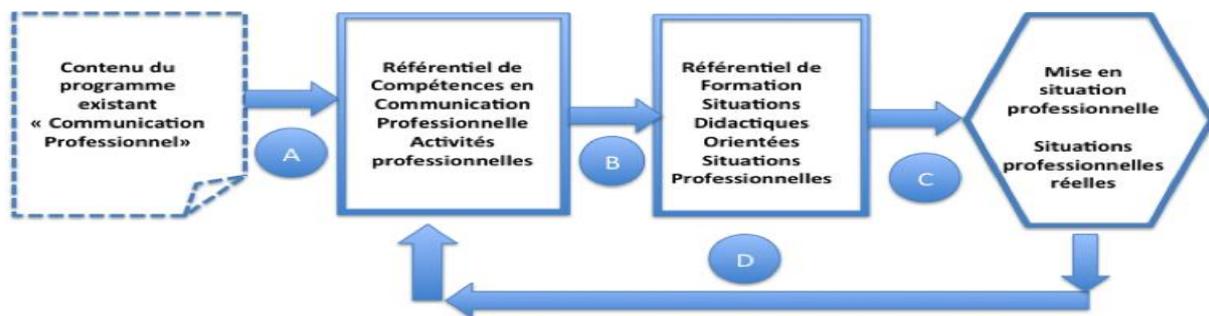
Dans le contexte de l'enseignement supérieur marocain, où le métier d'enseignant s'apprend « sur le tas » (Chiadli, 2008, 2012) et en l'absence d'un référentiel de compétences, le Modèle de la Pédagogie Situationnelle (MPS) que nous proposons (Elmechrafi & Chiadli, 2012) soutient la cohérence de l'intervention pédagogique conformément aux principes qui orientent tous ces changements. La particularité de ce modèle fait de ces contraintes son point de départ. En effet, la boucle de professionnalisation part, à l'inverse de la didactique professionnelle, d'un programme existant orienté « contenus », et s'articule autour de quatre étapes (fig. 1) :

- a) une transposition professionnelle du contenu à enseigner pour inférer, à partir du contenu à enseigner, les compétences professionnelles et les décliner en activités professionnelles. L'enseignant passe alors d'un « contenu à enseigner » à un Référentiel de Compétences ;

¹ 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.

- b) une 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) une mise en situation professionnelle où l'étudiant est amené à mobiliser, de manière intégrée, toutes ses ressources pour définir son action face à une situation réelle (stage pratique) ;
- d) une validation professionnelle du Référentiel de Compétences tenant compte du bilan établi au terme des stages ou par intermittence, favorisant des actions de redressement et d'amélioration continue en phase avec les exigences et attentes du milieu professionnel.

FIGURE 1



Étapes de mise en œuvre du modèle de la pédagogie situationnelle (MPS)

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 des composantes transversales transférables, d'une part, aux diverses disciplines du cursus de formation, d'autre part, en milieu professionnel. 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, que nous avons nous-même assuré, inscrit cette expérimentation dans le cadre d'une recherche-action. Les recoupements établis à partir de l'examen de la revue de littérature francophone et anglo-saxonne révèlent l'existence de liens étroits entre apprentissage/enseignement, contexte et transfert. Cette interdépendance est articulée autour de la triade contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Celle-ci, fortement ancrée au cœur même du mécanisme du transfert des apprentissages ; a servi de cadre de référence pour l'opérationnalisation de notre modèle : les moments d'apprentissage/enseignement ne se distinguent pas de ceux de l'intention de transfert et du transfert effectif. Pour chacune de ces phases interdépendantes, des mécanismes sont mis en œuvre à des fins institutionnelles visant l'apprentissage mais également pour des finalités pratiques visant le transfert. Concrètement, cette opérationnalisation, telle que vécue par les étudiants, est décrite dans la partie « cadre méthodologique/ expérimentation du MPS ».

CADRE THÉORIQUE

Le MPS que nous avons conçu et expérimenté a cette particularité de s'appuyer sur des théories et des pratiques directement ou indirectement interpellées par le besoin de notre recherche. Il est porté par une vision du knowledge management (Tisseyre, 1999) intégrée dans le cas d'une

pédagogie orientée compétences (Lasnier, 2000; Perrenoud, 1995, 1996, 1997, 1998; Zarifian, 2001) dans la lignée socioconstructiviste (Vygotsky, 1978; Bruner, 1998), fondée sur l'objectif de la construction des compétences et leur transfert (Le Boterf, 1999, 2000, 2008; Perrenoud, 2000; Tardif, 1996, 1999).

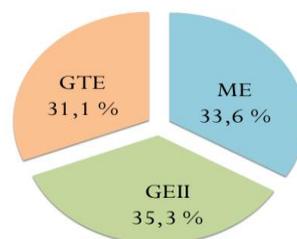
Les principes de la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 1995; Mayen, 2004; Pastré, 2002) sont convoqués principalement lors de l'étape de validation par itération de la boucle de professionnalisation. Ce sont ces principes qui, une fois l'entrée initiale de la boucle court-circuitée, marquent la dialectique entre le milieu d'apprentissage et celui où ces apprentissages seront investis (Meirieu et al., 1996; Tisseyre, 1999). La transposition situationnelle, en amont de cette dialectique, est fortement impactée par les apports du modèle de l'enseignement/apprentissage contextualisés authentiques (EACA) défini comme « un modèle présentant un ensemble de principes pédagogiques qui guident la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage et d'enseignement, en prenant particulièrement en compte les contextes professionnels où seront transférés (mobilisés) les connaissances et les compétences acquises » (Presseau & Frenay, 2004). De cette définition se dégage l'articulation de deux principes fondamentaux qui orientent la planification et la réalisation d'activités d'enseignement et d'apprentissage compte tenu des contextes professionnels où seront investies les connaissances et les compétences acquises en milieu universitaire. L'opérationnalisation du MPS s'appuie à la fois sur le premier principe qui insiste sur l'adéquation entre la situation d'apprentissage universitaire et les contextes professionnels ; et sur le second principe qui met l'accent sur les démarches et processus d'apprentissage où les méthodes traditionnelles cèdent la place à des méthodes novatrices centrées sur un étudiant réflexif, autonome et motivé.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Population cible

Le choix de trois filières est dicté par les circonstances dans lesquelles cette recherche est menée. Il a délibérément porté sur une filière relevant du tertiaire « Management des Entreprises (ME) » et sur deux filières à vocation industrielle « Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII) » et « Génie Thermique et Énergie (GTE) ». Sur un total de 119, les effectifs des trois filières se répartissent ainsi (fig. 2) :

FIGURE 2



Ventilation des effectifs par type de filière

L'impact de la filière sur les perceptions des étudiants est envisageable, toutefois, dans cet article, nous avons choisi de formuler les interprétations des résultats obtenus sur la base de l'effectif total des trois filières ; l'équipartition de l'effectif total entre les trois filières : 33,6 %, 35,3 % et 31,3 % respectivement pour les ME, GEII et GTE justifie ce choix.

Outil d'investigation et de collecte d'informations : questionnaires

Le protocole d'expérimentation de notre modèle retient trois questionnaires qui tiennent compte de deux exigences : la première en référence aux deux moments d'administration de ces questionnaires, à savoir « avant le stage » et « après le stage », la seconde renvoyant aux dimensions convoquées par chacun de ces trois questionnaires en cohérence avec nos questionnements (Tableau 1) :

TABLEAU 1
Éléments de construction des trois questionnaires

<i>Questions de recherche</i>	<i>Dimensions interrogées</i>	<i>Un questionnaire Avant le stage</i>	<i>Deux questionnaires Après le stage</i>	
		<i>Étudiant</i>	<i>Étudiant</i>	<i>Maître de stage</i>
<i>1) Le MPS a-t-il permis l'acquisition de ressources ?</i>	<i>Perceptions des étudiants par rapport :</i>			
	Aux activités de l'enseignant	X		
	Aux nouveaux rôles de l'enseignant	X		
	À leur niveau initial (avant le cours)	X		
	Aux avantages de la méthode	X		
	Au niveau acquis (assimilation après le cours)	X		
	Aux modes d'évaluation	X		
<i>2) Le MPS a-t-il favorisé la maîtrise de compétences en communication professionnelle ?</i>	Appréciation du niveau de maîtrise des compétences en communication professionnelle	X	X	X
	Appréciation du niveau d'influence du MPS sur le changement des comportements et attitudes de l'étudiants	X	X	X
<i>3) Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « communication en Entreprise » sont-elles transférables dans des situations concrètes ?</i>	Intention de transfert des compétences, visées par le cours, dans d'autres contextes (dans les autres matières, associations, vie quotidienne, milieu professionnel)	X		
<i>4) Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « communication en entreprise » ont-elles été effectivement transférées dans des situations concrètes ?</i>	Transfert effectif en milieu de stage, des compétences en communication professionnelle (application)		X	X

Les items retenus s'inspirent de modèles existants (Le Boterf, 2008) à propos de la modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence. Par ailleurs, les remarques et suggestions formulées par les « juges » (enseignants, étudiants, professionnels et personnes intéressées par la thématique...) nous ont aidés dans le choix final d'items pertinents et univoques, en cohérence avec notre étude.

Lors de la construction de notre questionnaire, nous n'avons retenu qu'une question ouverte à la fin du document. Le répondant étant imprégné par l'enchaînement des premières questions, pourrait manifester une prédisposition à s'engager dans ce continuum logique ou s'abstenir s'il juge avoir clarifié ses positions tout au long du questionnaire.

Expérimentation du modèle de la pédagogie situationnelle

L'expérimentation se focalise essentiellement sur les aspects méthodologiques de l'opérationnalisation du modèle que nous proposons dans le cadre de l'enseignement du module « Communication en Entreprise ». Les activités de l'enseignant (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995 ; Chamberland & Provoste, 1996) inscrites dans la triade contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, font usage de diverses techniques pédagogiques qui semblent présenter les conditions requises pour favoriser la construction et le transfert des compétences en communication professionnelle (Barth, 2007). Ces choix sont dictés, d'une part, par la perspective socioconstructiviste, principal fondement théorique de notre modèle et, d'autre part, par l'articulation des deux principes fondamentaux du modèle apprentissage/enseignement contextualisés authentiques-

Les séances sont organisées de façon à rompre toute monotonie mais rigoureusement scénarisées pour des finalités préalablement déterminées. Les jeux de rôles, les simulations et les mises en situation (Parmentier & Paquay, 2002 ; Proust & Boutros, 2008), appuyés par des outils audio-visuels adaptés, éveillent la curiosité des étudiants et augmentent leur motivation à vouloir explorer et comprendre progressivement la complexité de la réalité de la vie active (Barbier & Durand, 2003). Ces moments d'apprentissage collectif (Le Boterf, 2000; Dumont, Instance & Benavides, 2010) et de partage visent essentiellement un apprentissage qui recentre l'intérêt sur l'apprenant et non sur le contenu, l'incitent à réagir, à comprendre les réactions des autres, à se décentrer pour mieux saisir la complexité et la particularité du contexte professionnel pour lequel il sera destiné.

Au cours de l'expérimentation, l'enseignant intervient en veillant à la pertinence de ses décisions par rapport aux différents moments d'acquisition et de mobilisation des compétences. Ces décisions concernent notamment le choix : a) des situations proposées b) des outils, c) des moments de l'exploitation de ces outils, des activités individuelles greffées à celles produites par le groupe.

Ces activités, qu'elles soient à l'initiative de l'enseignant (jeux de rôles, consignes) ou de l'étudiant (simulation, situation de stage) constituent des ressources indispensables au maintien de la dynamique qui régit la triade contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. Le « développement de l'écoute active » est l'exemple retenu pour expliquer la mise en œuvre de cette triade compte tenu de la complexité progressive des situations. a) contextualisation : elle se focalise essentiellement sur l'installation de « tâches sources » à travers une situation de communication interpersonnelle (exemple : entretien d'embauche) ; b) décontextualisation : elle permet à l'étudiant de se soustraire du contexte initial, espace « tâche source » pour le transposer dans un contexte différent, celui d'une situation plus complexe, espace « tâches d'application », il s'agit d'une communication dans un groupe où le repêchage de ce qui est utile en vue d'un réinvestissement est favorisé par un travail métacognitif de la part de l'étudiant (exemple : réunion de résolution de problème) ; c) recontextualisation : la pertinence et l'authenticité des « tâches sources » et des « tâches d'application » constituent un échafaudage pour l'accomplissement des « tâches cibles »

composant les différentes situations rencontrées dans le contexte hors classe, l'immersion permet à l'étudiant de mettre en œuvre les compétences développées qui ne peuvent être considérées en tant que telles que si elles sont validées par l'action (exemple : séance de débriefing au terme du stage pratique).

Modalités d'administration des questionnaires

Conscients que les résultats des questionnaires correspondent aux perceptions des étudiants, nous les avons impliqués dès le début de l'expérimentation jusqu'à l'étape d'administration des questionnaires au terme des stages pratiques. Ces efforts de sensibilisation, qui ont également concerné les enseignants impliqués dans la phase d'élaboration des questionnaires, ont visé l'augmentation de l'objectivité des réponses obtenues : a) implication des étudiants et des « juges » à travers l'animation de séances de sensibilisation à propos de l'objectif de l'expérimentation, b) anonymat codifié exigé, c) administration des questionnaires en présentiel.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

En utilisant une grille à quatre niveaux d'appréciation, les étudiants sont invités à exprimer leur avis à propos des apports de la mise en œuvre du MPS dans l'enseignement de l'élément de module « Communication en milieu professionnel ».

L'objectif de la question de contrôle met l'accent sur divers aspects susceptibles de fournir des pistes intéressantes pour l'amélioration du modèle de la pédagogie situationnelle objet de notre étude. Les éléments retenus interrogent divers aspects rappelant la notion de compétence en tant que processus dynamique de mobilisation d'une combinatoire de ressources pour faire face à des situations inédites et singulières.

Dans un souci de simplification de la lecture des résultats, le tableau 2 met en relief deux catégories distinctes de perception par rapport aux apports du MPS : les étudiants pas du tout/peu d'accord avec les items proposés (Non : perceptions plutôt négatives) et ceux qui expriment leur accord/parfait accord avec ces mêmes items (Oui : perceptions plutôt positives).

TABLEAU 2

Appréciation des apports de la mise en œuvre du MPS : perception des étudiants

	Niveaux d'accord (*)	
	Non	Oui
1- Mémoriser plus longtemps les connaissances	21	79
2- Mieux structurer les connaissances apprises	10,1	89,9
3- Accéder plus facilement aux connaissances à apprendre	19,5	80,5
4- Apprendre plus vite	25,6	74,4
5- Être plus impliqué(e) dans mes apprentissages	20,3	79,7
6- Avoir plus d'interactions avec l'enseignant	13,4	86,6
7- Poser plus de questions à l'enseignant et à l'ensemble du groupe	16,9	83,1
8- Établir un meilleur lien entre les connaissances apprises et leurs domaines d'application (quand les appliquer, sous quelles conditions)	19,5	80,5
9- Développer davantage ma capacité à appliquer les connaissances apprises dans d'autres contextes	15,1	84,9

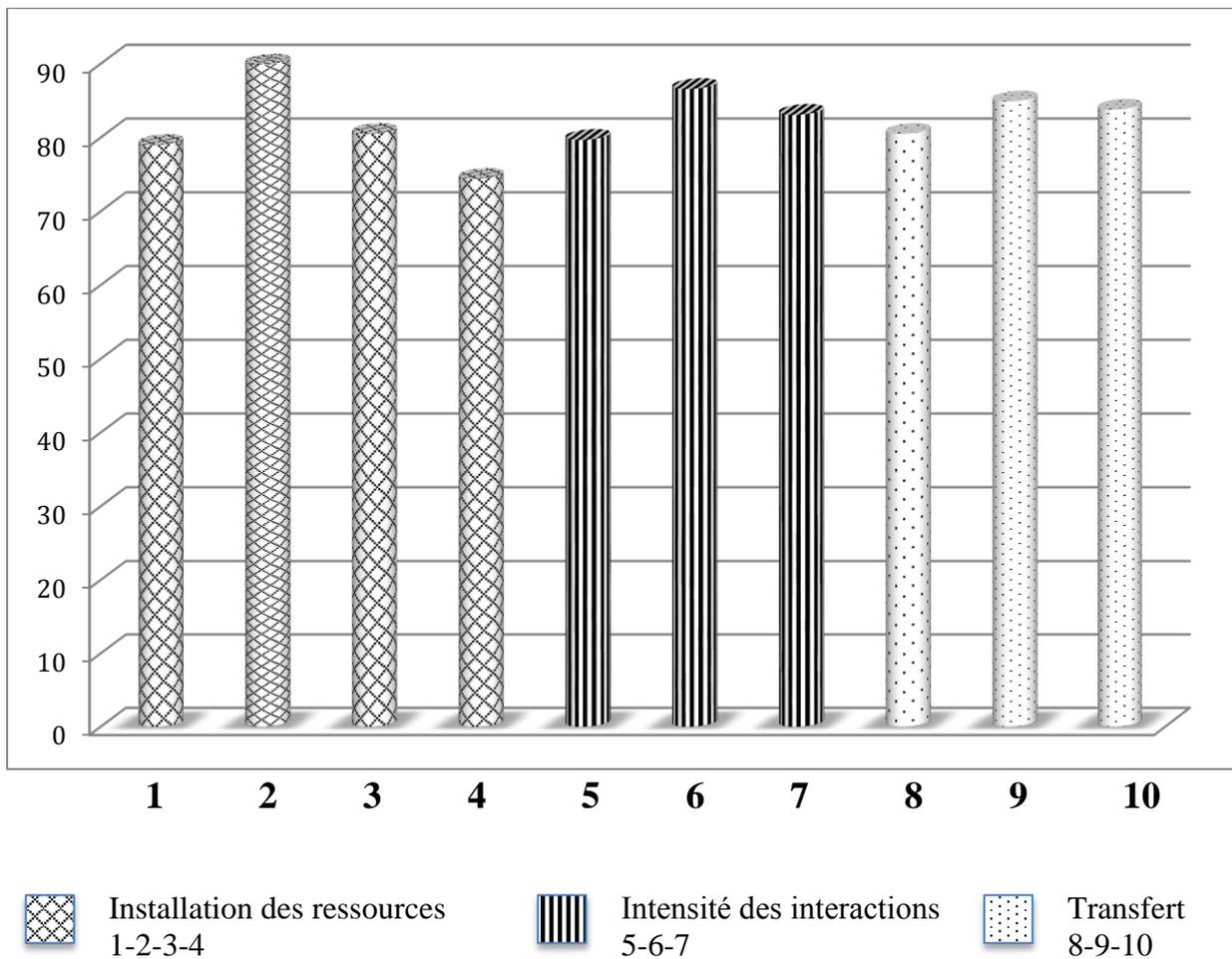
10- Raisonner plus en compétences à acquérir qu'en connaissances à apprendre par cœur	16,2	83,8
Moyenne globale	17,8	82,2
Score minimum	10,1	74,4
Score maximum	25,6	89,9

Installation des ressources 1-2-3-4
 Intensité des interactions 5-6-7
 Transfert 8-9-10

(*) Deux niveaux d'accord :
 Non = pas du tout/peu d'accord
 Oui = d'accord/parfaitement d'accord

Par référence à la trame de questionnement de notre recherche, les dix items consignés dans le tableau sont regroupés en trois blocs et visualisés par la figure 3. Il s'agit respectivement des perceptions relatives à l'installation des ressources (1-2-3-4), celles concernant l'intensité des interactions enclenchés par la mise en œuvre du modèle proposé (5-6-7) et enfin celles renvoyant à la notion de transfert des apprentissages.

FIGURE 3



Appréciation des apports de la mise en œuvre du MPS : perception des étudiants

Le premier niveau de lecture de ces résultats indique que toutes les valeurs se situent entre 75 et 90 %. Ces taux reflètent l'appréciation positive, par les étudiants, exprimée par les degrés « en accord » et « parfaitement en accord ». Les étudiants semblent conscients des apports du modèle notamment par rapport aux trois blocs : installation des ressources (1-2-3-4), intensité des interactions (5-6-7), sens que les étudiants donnent à leur propre apprentissage, prise de conscience d'un transfert potentiel de cet apprentissage (8-9-10).

Le second niveau de lecture permet de déterminer dans quelle mesure cette tendance positive de l'appréciation du modèle se maintient ou non compte tenu des résultats relatifs à l'analyse du contenu de la consigne ouverte² donnée à la fin du questionnaire. À travers cette confrontation, nous tenterons, dans un premier temps, de vérifier et d'asseoir les effets positifs du modèle sur l'apprentissage, le développement de compétences et le transfert de ces compétences dans des contextes hors classe. Dans un second temps, nous identifierons les écueils qui peuvent entraver l'opérationnalisation du modèle proposé. En effet, nous considérons que la qualité des réponses à la consigne ouverte est un puissant indicateur de la qualité des réponses recueillies.

Il est à signaler, en revanche, que le risque de répondants « muets » s'est soldé par un taux de retour de 40 %, sur un total de 119 étudiants ayant répondu au questionnaire « avant le stage », et une quasi absence de réponses à la consigne ouverte prévue à la fin d questionnaires administré « après le stage ». Ceci nous contraint de ne retenir que les réponses à la question ouverte correspondant au questionnaire administré avant le stage.

Notre interprétation est inscrite dans un processus impliquant d'abord un effort d'identification et de catégorisation des thèmes, objets de cette étude, et leur évaluation en fonction de leur récurrence et leur direction (Bardin, 1991).

Thèmes à récurrence positive

Le traitement des réponses à la question ouverte a permis de renforcer la tendance positive des perceptions des étudiants quant aux avantages de la mise en œuvre du modèle de la pédagogie situationnelle. La récurrence positive des thèmes ci-dessous, traduit une cohérence avec les scores fournis dans le tableau 2 : a) Les activités de l'enseignant et la proximité pédagogique, b) les activités de l'étudiant et l'interaction entre étudiants, c) l'appréciation du modèle par rapport à l'apprentissage, la convenance et la motivation, d) l'appréciation du niveau de maîtrise des compétences en communication professionnelle et du niveau d'influence du MPS sur le changement des comportements et attitudes de l'étudiant, e) la prise de conscience de la possibilité de transfert des compétences, visées par le cours, dans d'autres contextes (dans les autres matières, associations, vie quotidienne et milieu professionnel).

Thèmes à récurrence négative

En revanche, certains thèmes ont été fortement présents dans les propos des étudiants marqués par un sentiment de souhaits voire d'exigence de certaines conditions dans l'opérationnalisation du modèle de la pédagogie situationnelle. Les perceptions négatives des étudiants concernent des items qui ne figurent pas dans le tableau 2 : a) l'enveloppe horaire insuffisante pour l'exploitation d'un maximum de situations professionnelles favorisant l'acquisition et le développement de compétences en communication professionnelle selon le principe de construction de compétences par amplification, b) la massification de l'effectif qui a réduit les chances de participation de certains étudiants, c) la programmation des cours non équitable, le module devant être réparti de manière à assurer une évolution progressive et soutenue sur les quatre semestres. La concentration des séances sur un ou deux semestres contraint à un rythme

² « afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des séances de – la communication en milieu professionnelle-, faites nous part de vos critiques et suggestions d'amélioration ? nous en tiendrons compte ».

accéléralé aux dépenls de l'efficacité visée par le MPS, d) les outils inadaptés à la nature des activités prévues dans le cadre de l'enseignement de la communication professionnelle, e) les modes d'évaluation inadaptés pour certains étudiants.

Il ressort de ces deux lectures, que les tendances positives des appréciations des étudiants maintiennent globalement la même allure. Les degrés d'appréciation positive se situent entre 70 et 90 % pour les dix dimensions interrogées. Les thèmes à récurrence positive renforcent ces scores ; ceux à récurrence négative suggèrent des actions correctives rappelant ainsi le principe itératif de la boucle de professionnalisation de notre modèle. Il est à signaler, toutefois, que les items à récurrence négative ne figurant pas dans la trame de questionnements de cette étude, constituent un complément qui a enrichi notre analyse. Ils pourraient, également, guider notre réflexion dans l'élaboration de questionnaires pour des travaux de recherche ultérieurs.

CONCLUSION

L'opérationnalisation du Modèle de la Pédagogie Situationnelle a permis de mettre en relief les aspects positifs des situations d'apprentissage/enseignement contextualisés authentiques. Il s'avère, toutefois, prudent de tenir compte des limites de ce modèle pour garantir sa viabilité et sa généralisation.

Les traitements vertical et horizontal nous ont permis une double lecture. D'une part, la visualisation du degré d'appréciation de notre modèle par les étudiants, a révélé, globalement, des scores positifs quant aux avantages du Modèle de la Pédagogie Situationnelle à travers, notamment, la mise en œuvre de la triade contextualisation-recontextualisation-décontextualisation. D'autre part, ces mêmes résultats confrontés à ceux dégagés de l'analyse de contenu ont montré dans quelle mesure ces réponses se renforcent ou se contredisent. Les thèmes à récurrence négatives pourraient être retenus, comme point de départ, vers d'autres pistes de réflexions en matière d'évaluation, d'utilisation des TICs et de formation des formateurs.

RÉFÉRENCES

- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barth, B. M. (2011). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- 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 R.-P. Garry, T. Karsenti, A. Benziane & F. Baudot (Dir.), *Former les enseignants du XXème siècle dans toute la francophonie - Actes du 2ème Colloque International du RIFEFF* (pp. 295-306). France: Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2.

- Chiadli, A. (2012). L'expérience pédagogique : point d'entrée et d'ancrage de la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur. In *Actes du 27^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (pp. 14-18). Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on. La recherche au service de la pratique. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.
- Elmechrafi, N., & Chiadli, A. (2012). Pédagogie situationnelle et développement des compétences professionnelles. *Skholé*, 17, 131-137.
- Elmechrafi, N., & Chiadli, A., (2014). Communication en entreprise : construction et transfert des compétences selon une pédagogie situationnelle. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(2), 83-95.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), *Recherches Contextualisées en Éducation*, 6, 13-27.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. T., & Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP.
- 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. Retrieved from <http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf>.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Proust, F., & Boutros, F. (2007). *Jeux de rôle pour les formateurs*. Paris: Éditions Eyrolles.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris: Nathan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Presses Université Laval.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education Permanente*, 123-2, 13-31.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.

Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. T. Durand & Y. Mariani (Éds), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (pp. 31-46). Lyon: CRDP.

Tisseyre, R. C. (1999). *Knowledge management: théorie et pratique de la gestion des connaissances*. Paris: Hermès Science Publications.

Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.