

Développement des compétences professionnelles des étudiants: quel rôle des dispositifs de professionnalisation déployés par les universités? Cas de l'université de Constantine 1.

Development of professional skills of students: what role for professionalization devices implemented by universities? Case of the university of Constantine 1.

Bounefla Imane^{1*}, Dr. Cheddad Bougherra²

¹Doctorante en Didactique du FLE. Université de Frères Mentouri, Constantine 1. Laboratoire Langues et Traduction (LLT), (Algérie), bouneflaimene@gmail.com

²Maître de Conférence A. Université de Mohamed-Chérif Messaadia, Souk Ahras. Coordination Internationale des Recherches et Études Brachylogiques (CIREB), (Algérie) chedd_boug@yahoo.fr

Date de réception: 03/03/2022

Date d'acceptation: 23/07/2022

date de publication: 31/07/2022

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser et de comprendre le développement des compétences professionnelles dans des dispositifs de formation visant à accompagner les étudiants du Centre des carrières de l'université Frère Mentouri, Constantine 1 dans leur insertion professionnelle. Plusieurs variables susceptibles d'influencer ce processus de développement ont été identifiées. Les variables prises en compte sont la satisfaction en formation, l'utilité de la formation, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation à se former. L'étude s'appuie sur une enquête par questionnaire menée auprès de 13 étudiants qui ont participé à un dispositif de formation. Les résultats principaux montrent que la satisfaction et le sentiment d'efficacité personnelle sont les variables qui expliquent le plus le développement des compétences professionnelles, suivies de l'utilité de la formation.

Mots-clés: compétences professionnelles; dispositifs de formation; insertion professionnelle; université; étudiants.

Abstract

This article aims to analyse and understand the development of professional skills in training devices intended to support young graduates of the Career Center of the University of Frères Mentouri, Constantine 1 in their professional integration. Several variables that can influence this development process have been identified. The selected variables are the satisfaction with the training, the usefulness of the training, the feeling of self-efficacy and the motivation to train. The study is based on a survey by questionnaire administered to 13 students who participated in a training program. The main results show that satisfaction and the feeling of personal efficiency are the variables that most explain the development of skills professional, followed by the usefulness of the training.

Keywords: Professional skills; training schemes; professional integration; university; students.

*Auteur correspondant

I-Introduction:

Au regard des problèmes et des contraintes actuelles liées à l'insertion professionnelle des étudiants (Couppié et Mansuy, 2004 ; Batard, Ferrari et Saillard, 2012), la question du développement des compétences professionnelles occupe aujourd'hui une place centrale dans la résolution de ces problèmes (Lemistre et Ménard, 2018). Dans cette perspective, de nombreux dispositifs de professionnalisation destinés aux étudiants et visant le développement de ces compétences ont été élaborés par les politiques universitaires (Pérennès, 2013 ; Lemistre et Ménard :2018).

L'élaboration de ces dispositifs se justifie par le taux élevé du chômage des jeunes diplômés qui quittent la formation universitaire sans avoir trouvé un emploi (Ghouati, 2016 ; Benhabib, 2014 ; Musette, 2014 ; Haddad, 2007). Cette situation a conduit les universités à s'orienter vers la mission de professionnalisation de ces étudiants et de mettre la préoccupation de l'emploi au cœur du système universitaire. Ces mesures prennent plusieurs formes et des services variés pour l'accompagnement professionnel des étudiants. Nous pouvons citer à titre d'exemple les dispositifs de formation, les techniques de la recherche d'emploi, l'aide à la construction de projet professionnel et à l'acquisition de l'expérience, les stages pratiques, ...

Cet article s'intéresse particulièrement à analyser la formation professionnelle mobilisée par le centre des carrières de l'université Frère Mentouri, Constantine 1 comme dispositif d'aide à l'insertion. Ces mesures s'inscrivent principalement dans le cadre des politiques d'aide visant l'amélioration de la qualité de la transition entre le système universitaire et le marché du travail (Hernandez,

2016). Ainsi, si de plus en plus de personnes décident de s'engager dans ce genre de formations pour acquérir de nouvelles compétences ou augmenter leur niveau de qualification (Vontron, Lagabrielle et Pouchard, 2007 :401), Il s'avère important de savoir quels sont les effets de ces dispositifs et leurs contributions au développement des compétences professionnelles des bénéficiaires.

Dans la littérature, notre problématique qui porte sur la formation et le développement des compétences professionnelles s'inscrit, selon Mohib, dans l'ensemble des études de type éducationniste. Ces études cherchent à comprendre comment s'acquièrent et se développent les compétences professionnelles (Olry, 2003 ; Pastré, 1999 ; Wittorski, 1998 cité par Mohib, 2011). Plus précisément, les chercheurs et les praticiens de ce domaine se questionnent tant sur les variables et les conditions qui influencent positivement ou négativement sur cette construction (Mohib, n.d : 01). Les variables prises en compte dans cette étude sont la satisfaction en formation, l'utilité de la formation. Aussi avons-nous choisi de nous intéresser au rôle des variables individuelles, parmi ces variables, une attention particulière a été apportée à l'importance des aspects cognitifs (le sentiment d'efficacité personnelle) et motivationnels (la motivation à se former) au développement des compétences professionnelles. Le but du présent article est de comprendre et d'analyser les effets du dispositif de formation sur le développement des compétences professionnelles des étudiants à travers une mise en œuvre de ces différentes variables qui soutiennent ce processus de développement.

De ce qui précède, nous pouvons donc poser la question suivante : Dans quelle mesure le dispositif de formation mis en place par le centre des carrières pourrait-il influencer le développement

des compétences professionnelles des étudiants ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis les hypothèses suivantes :

HR1 : la satisfaction en formation influence positivement le développement des compétences des étudiants

HR2 : l'utilité de la formation influence positivement le développement des compétences des étudiants

HR3 : Le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement le développement des compétences.

HR4 : la motivation à se former influence positivement les compétences développées en formation.

II Cadre conceptuel de l'étude

Cette partie a pour objectif d'expliquer le cadre conceptuel qui guide cette étude.

II.1. Formation professionnelle : vers le développement de nouvelles compétences ?

La question du développement des compétences professionnelles occupe aujourd'hui, au même titre que la question de leur évaluation et de leur reconnaissance, une place centrale dans le champ de la formation des adultes (Mohib, 2011 :59). L'examen de la littérature scientifique propre au domaine de la formation permet d'identifier que la question du développement des compétences professionnelles est abordée, d'après Mohib, selon deux angles : la première consiste à se demander comment se forment les compétences professionnelles (approche identitaire) ; dans la seconde, il s'agit plutôt de savoir comment former aux compétences professionnelles (approche instrumentale) (Mohib, 2011 :59). Ces deux approches ne sont pas indépendantes parce que l'intérêt de ce genre d'étude réside sans doute et comme l'explique Mohib « *dans le lien qu'il tente d'établir entre l'analyse, d'une part, des modalités de formation*

qui organisent les actions de développement des compétences professionnelles et, d'autre part, des processus qui sous-tendent cette dynamique de construction individuelle » (Mohib, 2011 :59). C'est à ce lien entre les deux approches que s'attache donc notre étude.

Sans entrer dans l'histoire de la question de la définition de la notion compétence qui fait en général l'objet de nombreux débats et alimente des controverses sans fin dans la littérature (Crahay, 2014 ; Jonnaert, 2017 ; Le Boterf, 2017), nous retiendrons la définition proposée par Durat et Mohib de la compétence professionnelle qui désigne « *l'ensemble des ressources cognitives et affectives mobilisées et combinées par un individu pour agir de manière efficace et légitime dans une situation singulière* » (Durat et Mohib, 2008 :31).

Cependant, la littérature met l'accent dans ce domaine sur l'importance des variables individuelles au développement des compétences professionnelles. Parmi ces variables, une attention particulière a été apportée à l'importance des aspects cognitifs et motivationnels au développement des compétences professionnelles (Mohib, n.d : 02). Aussi avons-nous choisi de nous intéresser également au rôle de la satisfaction et l'utilité de la formation sur leur intention de développer les compétences.

II.1.1. Les variables liées à la conception de la formation

La satisfaction en formation (les réactions) est le premier niveau du fameux modèle de Kirkpatrick (1998)¹. L'évaluation de la satisfaction est l'un des critères définis par la majorité des écrits scientifiques pour mesurer

l'efficacité et la qualité des actions de formation. Malgré que l'évaluation de la satisfaction est considérée comme la pratique d'évaluation de la formation la plus répandue dans les entreprises, cette réaction n'est pas clairement définie et souffre d'un véritable manque sur le plan conceptuel comme le note Yennek : « *la définition de la satisfaction en formation n'est pas chose aisée puisqu'il n'existe pas à ce jour un cadre conceptuel permettant d'intégrer les différentes approches de la satisfaction existant dans la littérature* » (Yennek, 2015 :21).

Kirkpatrick définit la satisfaction comme une réaction favorable, positive à un programme de formation (Kirkpatrick, 1959a cité par Yennek, 2015 :22). Quant à Dunberry et Péchard, la satisfaction est une évaluation faite à la fin d'une formation et visant à recueillir ce que ressentent les participants suite à la formation qu'ils ont reçues (Dunberry et Péchard, 2007 :18). L'objectif de cette évaluation est donc de savoir si les participants ont réagi favorablement ou défavorablement à la formation qu'ils ont reçue.

La pertinence de la satisfaction en formation a été démontrée par plusieurs chercheurs. Dunberry et Péchard considèrent qu'une bonne formation permet de produire des apprentissages devrait aussi engendrer des réactions favorables, et à l'inverse, une formation qui génère des réactions défavorables devrait être améliorée (Dunberry et Péchard, 2007 :18). Cela veut dire que les réactions favorables durant la formation peuvent faciliter l'apprentissage (Yennek, 2015 :35). Dunberry et Péchard ont cité Kirkpatrick (1998) pour qui la satisfaction peut être considérée comme un critère important

de l'évaluation à deux égards. D'un côté, parce qu'elle va influencer l'opinion des décideurs quant à l'intérêt de maintenir ou changer le programme. De l'autre côté, les réactions jouent un rôle important dans l'apprentissage parce que si les stagiaires ne réagissent pas positivement à la formation, ils ne seront pas motivés pour apprendre (Dunberry et Péchard, 2007 :18).

Le caractère multidimensionnel de la réaction à la formation a conduit la majorité des chercheurs à rejeter une simple mesure de satisfaction globale. Ces chercheurs ont identifié plusieurs dimensions constitutives de la satisfaction entre autres (Alliger et al., 1997 ; Yennek, 2007 ; Monnot, 2012 ; Gillet, 2011). Ces auteurs proposent de subdiviser ce niveau en deux dimensions, celle de la réaction affective (c'est-à-dire la satisfaction) et celle de la réaction d'utilité (juger l'utilité de la formation par les participants). Autrement dit : quelle utilité accordent-ils à ces formations proposées ? Ce caractère multidimensionnel est important dans la mesure où il permettrait ainsi de mieux rendre compte des relations entre la satisfaction et l'apprentissage (Yennek, 2007 :23).

II.1.2. Les variables individuelles

L'ensemble des études qui cherchent à saisir comment se développent les compétences professionnelles aborde la question du point de vue de l'effectuation de l'action (Mohib, 2011 :59). Autrement dit, la caractérisation des phénomènes de construction des compétences professionnelles passe par une compréhension des stratégies mobilisées dans l'action. Le développement des compétences professionnelles est abordé dans notre recherche sous l'angle du savoir agir et du vouloir agir (Le

Boterf, 2005) et de Lechaux. Pour ce dernier la compétence est le résultat d'un processus mental basé sur une dynamique multidimensionnelle. Cette dynamique est à la fois (Lechaux, cité par Gicquel, 2006) : cognitive (« je sais ce qu'il faut faire »), affective (« je veux le faire ») et sociale (« je peux le faire »).

Dans cette perspective, plusieurs chercheurs ont mis en évidence l'importance des variables individuelles dans la mesure des compétences et des connaissances acquises lors d'une formation. Par exemple, Danberry et Péchard précisent que ces variables doivent aussi être prises en considération si l'on souhaite mieux expliquer les apprentissages (Danberry et Péchard, 2007 :25). De même, Ramjaun explique que dans la version revisitée du modèle de Kirpatrick, il y a un ajout innovant qui consiste à déterminer le niveau de confiance des stagiaires et la source de leur motivation dans cette évaluation (Ramjaun, 2019). Pour autant, Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux précisent eux aussi que construire un agir compétent, ou être compétent en situation, c'est disposer à la fois des ressources internes (cognitives, conatives et corporelles) mais aussi externes (renvoyant aux conditions humaines et matérielles de la situation) et être capable de les mobiliser en collaboration (Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux, 2019 :09). Nous nous intéressons alors à ces deux variables (cognitives et motivationnelles) et plus particulièrement au sentiment d'efficacité personnelle et la motivation à se former.

Le sentiment d'auto-efficacité

Issu de la théorie sociocognitive de Bandura, le « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP), « efficacité personnelle » ou encore « auto-efficacité » traduit « self efficacy » peut être considéré comme un indicateur des ressources professionnelles construites par l'individu pour réaliser efficacement ses tâches de travail

(Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009 :294). Bandura, dans son ouvrage qui s'intitule « Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie », le définit comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2019 :22). En d'autres termes, il concerne les croyances d'un individu qu'il est capable de développer ses compétences et atteindre avec succès les objectifs visés (Stéphanie Mailles-Viard Metz, 2015 :25).

Dans le cadre d'une formation, le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux jugements de la personne formée qu'elle est capable de développer ses compétences pour réaliser avec succès une tâche ou une action. Selon Rondier, le sentiment d'efficacité personnelle permet de définir les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans l'accomplissement des objectifs qu'il s'est fixé, la capacité de faire face et lutter contre les obstacles rencontrés (Rondier, 2004 :01). Dans cette perspective, plus la croyance qu'a l'apprenant en ses capacités est élevée, plus il peut acquérir de nouvelles compétences et donc réussir de gérer les éventuelles difficultés retrouvées. C'est ce que Lecomte a expliqué : « *les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent* » (Lecomte, 2004 :60).

Pourtant, le sentiment d'efficacité joue un rôle essentiel dans de multiples domaines. Bandura consacre de longs chapitres à ses applications possibles, que ce soit dans le domaine cognitif, scolaire et professionnel, dans la psychothérapie, dans la santé physique et mentale, dans le sport, dans l'organisation, dans le militantisme et l'action collective (Lecomte, 2004) ou

encore dans le domaine de l'apprentissage et la formation (Benoit et Vanlede, 2004). Ces derniers auteurs ont, quant à eux, montré que l'efficacité personnelle perçue est un facteur important qui a des effets non négligeables sur l'apprentissage et la formation des étudiants (ibid : 97).

Par exemple, plusieurs études ont révélé une influence positive du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances des individus (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009 :294). Nous trouvons, dans le champ de l'enseignement universitaire, que les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leur apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles (Lecomte, 2004 :67). Ces mêmes auteurs estiment également qu'un apprenant ayant de faibles acquis de départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences (ibid :97). De même, Nagels précise lui aussi qu'il y a une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'acquisition des compétences. Pour lui, plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé plus les apprenants développent des compétences (Nagels, 2005 :07).

La motivation à se former

La motivation est un sujet d'étude qui n'a pas cessé d'être au centre des préoccupations des chercheurs depuis plusieurs années et jusqu'à maintenant. Son champ d'application semble très large et varié. Face à cet usage aussi riche, Toffoli la considère comme « *un facteur déterminant dans tous les domaines de la vie, que ce soit le travail, les relations interpersonnelles ou le loisir* » (Toffoli, 2003 :02). Il n'est donc pas étonnant de constater que de très nombreuses définitions de la motivation ont été proposées.

D'abord, pour le sens commun, le terme de motivation représente selon

Carré et Fenouillet « *ce qui pousse à l'action* » (Carré et Fenouillet, 2011 :269), c'est-à-dire ce qui pousse les personnes à vouloir suivre une formation bien précise. Pour l'apprenant, être motivé désigne s'encourager afin d'atteindre un objectif ou de combler un besoin (Raynal et al., 2008 :62).

Dans cette perspective, la motivation cherche donc à, comme le souligne Fenouillet, expliquer les forces qui amènent le sujet à persister et à faire davantage des efforts pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé (Fenouillet, 2005 :100). Pour les fins de cette recherche, nous avons retenu ici la définition de la motivation proposée par Noe qui l'a définie comme « *le désir spécifique d'un individu de participer et d'apprendre le contenu d'un programme de formation* » (Noe, 1986 cité par Tarik, 2014 :10). Sûrement, il ne s'agit là que quelques définitions possibles de la notion de motivation surtout, qu'à l'heure actuelle, il existe plusieurs théories motivationnelles qui chacune pourrait proposer une définition plus précise et plus spécifique en fonction des théories considérées.

Dans le cadre de cette recherche, c'est bien sûr la question de la motivation à se former qui est ici posée et qui nous intéresse et plus particulièrement, il s'agit de questionner la motivation en spécifiant ce qu'elle pourrait apporter à la compréhension du processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation.

Pourtant, Tarik souligne que plusieurs chercheurs ont montré que la motivation à se former est une variable importante à examiner puisqu'elle exerce un impact positif et significatif sur les résultats de la formation, particulièrement en ce qui concerne la satisfaction des apprenants et leur apprentissage (Tarik, 2014 :11). De plus, la motivation à la formation a été extrêmement abordée dans la littérature

comme un important déterminant de l'efficacité de la formation (ibid). Dans la même perspective, certains chercheurs considèrent que motivation et apprentissage sont deux notions fortement liées parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans motivation et il n'y a pas de motivation sans apprentissage (Rieder, 2017). Fenouillet indique que plusieurs auteurs ont étudié l'importance de la motivation dans l'apprentissage (Fenouillet, 2011) entre autres Vollmeyer et Rheinberg ont souligné cette influence qui reste un thème dominant de la psychologie de l'éducation (Vollmeyer et Rheinberg, 2004 : 91).

III–Méthodologie de la recherche:

Dans la présente partie méthodologique, nous avons choisi de mener une enquête de terrain au sein du centre des carrières de l'université de Constantine 1. La méthode utilisée pour collecter nos données est quantitative par le biais d'un questionnaire mené auprès d'un échantillon d'étudiants.

Le choix de nos variables d'étude a été déterminé par notre cadre théorique. La finalité de cette enquête est heuristique dont la visée est de décrire, comprendre et expliquer la construction des compétences et les processus qui sous-tendent cette construction (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009 :280). Notre étude repose exclusivement sur des données quantitatives.

III.1. Collecte des données

La collecte de données sur le terrain a été effectuée principalement au moyen de questionnaires auprès de 13 étudiants qui ont participé à un dispositif de formation dans le centre des carrières. Ce dernier propose depuis 2009 des dispositifs de formation visant la préparation des étudiants à l'insertion professionnelle. Ces formations qui entrent dans le cadre des dispositifs de professionnalisation sont destinées essentiellement aux jeunes diplômés qui souhaitent développer leurs compétences

professionnelles aux exigences du marché de l'emploi. Selon le site officiel du centre², ce dernier vise de doter ces étudiants d'éléments nécessaires pour développer l'employabilité et affronter le monde du travail. Il est considéré donc comme une passerelle qui relie les étudiants et le monde socio-économique. Nous s'appuyant, comme l'indiquent Lefeuvre, Garcia et Namolovan, sur les déclarations et les discours des participants comme matériaux empiriques afin de comprendre les pratiques professionnelles (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009 :303).

III.2. Structuration du questionnaire

A défaut d'échelles de mesure préexistantes et du manque des recherches similaires qui portent exclusivement sur l'influence de la formation sur le développement des compétences professionnelles et surtout le contexte dans lequel s'inscrit l'étude, nous avons dû construire notre propre questionnaire qui soit le plus adapté pour atteindre les objectifs de notre étude selon les méthodes suivantes :

- Les parties du questionnaire ont été inspirées du modèle de Kirkpatrick (1998).

- Les items du questionnaire ont été inspirés par une analyse documentaire des modèles théoriques recensés dans les différents ouvrages et articles (Gérard, 2003 ; Kirkpatrick, 1998 ; Fenouillet, Heutte et Vallerand, 2015 ; Mohib, 2011)

- Des études antérieures similaires qui ont plus ou moins une relation avec la nôtre (Zerrouki, 2016 ; Tarik, 2014 ; Gillet, 2011) ont aussi participé à la construction de ce questionnaire.

Tous les éléments issus de notre revue de la littérature et que nous avons retenus comme pertinents ont été insérés à l'intérieur d'un questionnaire préliminaire auto-rapporté qui comporte 36 items et 02 questions ouvertes mais seulement ces 36 items sont liés aux objectifs de cet article et font après l'objet de l'analyse. Les participants devraient indiquer leur degré d'accord ou

désaccord selon l'échelle de Likert³ à 4 point en choisissant un de ces points (1 : très en désaccord, 2 : en désaccord, 3 : en accord, 4 : très en accord). Notre questionnaire comporte dès lors trois sections :

-L'identification de l'informateur (trice) : cette première section comprend des questions visant à recueillir des données sociodémographiques qui caractérisent les participants.

-Les réactions suite à la formation : cette section correspond au premier niveau du modèle de Kirpatrick. Elle comporte deux variables : la satisfaction (7 items) et l'utilité de la formation (7 items). Elle permet de collecter les réactions des participants à l'égard du programme et de la pertinence des différents aspects de la formation dans son ensemble.

-Le développement des compétences : la troisième section correspond au niveau de mesure des apprentissages réalisés ou le développement des compétences (au sens du second niveau du modèle). Il faut déterminer ici ce que les bénéficiaires ont réellement acquis en termes de compétences et en fonction des objectifs visés du programme. Pour cela, nous avons préconisé, pour évaluer ce niveau, deux variables : le sentiment d'efficacité personnelle (7 items), la motivation à se former (6 items).

- Les dernières questions ouvertes quant à elles permettent aux bénéficiaires de s'exprimer largement sur les principales difficultés rencontrées dans leur participation au dispositif de formation ainsi que sur les améliorations qu'ils souhaiteraient en voir apportées.

IV- Analyse des résultats

Les données récoltées au moyen du questionnaire ont été analysées en utilisant les méthodes d'analyse quantitatives basées essentiellement sur des techniques statistiques et descriptives qui sont l'effectif et la proportion. Pour traiter les données, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenus et les réponses aux questions vont être classées

en catégories. Nous avons choisi de garder les items tels qu'ils sont présentés dans le questionnaire.

A partir des données récoltées issues du questionnaire, nous avons procédé à trois types d'analyse à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS 23 :

-D'abord, les variables et les données ont été encodées et saisies dans le logiciel SPSS 23

-Des analyses descriptives quantitatives basées sur les fréquences et les proportions (%)

-Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé sur l'ensemble des items de chaque variable de notre questionnaire à afin d'en vérifier la cohérence interne puis sur les items de tout le questionnaire.

-Le calcul de la moyenne pour déterminer l'évolution des réponses des enquêtés selon l'échelle de Likert à 4 points autour de chaque variable étudiée.

-L'analyse du coefficient des corrélations pour déterminer les relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante

-Enfin, la régression linéaire multiple a été estimée pour tester la nature et l'étendue de l'influence des variables indépendantes sur la variable dépendante d'une part et pouvoir vérifier les hypothèses de recherche d'autre part. Dans le cadre limité de cet article, seule l'analyse de la corrélation et de la régression entre les variables seront présentées.

IV.1. Mesure des variables

La présente recherche a pour objectif de vérifier le rôle des variables suivantes : satisfaction (VI1), utilité de la formation (VI2), sentiment d'efficacité personnelle (VI3), motivation à se former (VI4) sur le développement des compétences professionnelles (variable dépendante). Le schéma ci-dessous illustre bien ces variables.

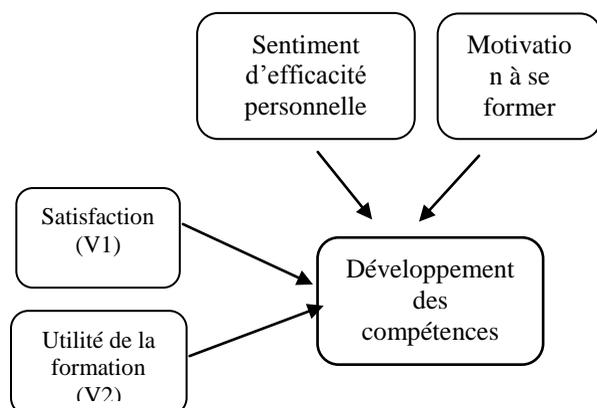


Figure 1 : les variables influençant le développement des compétences.

IV.1.1. Analyse des corrélations

L'examen du tableau des corrélations (voir tableau 1 dans l'annexe) nous révèle d'emblée que la corrélation est ($r = 0,72$) entre la variable satisfaction et la variable dépendante compétences développées. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'il existe une relation statistiquement significative entre la satisfaction en formation qui joue un rôle important dans le processus de développement des compétences des bénéficiaires de la formation.

Ensuite, nous remarquons que la corrélation entre la variable utilité de la formation et la variable dépendante compétence développées est positive ($r = 0,56$). Dans ce cas, la relation est donc confirmée puisqu'il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, le tableau nous indique que la corrélation entre la variable sentiment d'efficacité personnelle et la variable dépendante compétences développées est ($r = 0,72$), il existe donc une relation statistiquement significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement des compétences. Pour autant, la corrélation entre la variable

motivation à se former et la variable dépendante compétences développées est ($r = 0,46$). Dans ce cas, nous pouvons dire que la relation est vérifiée puisqu'il existe une relation statistiquement significative entre la motivation à se former et le processus de développement des compétences

IV.1.2. Analyse des régressions linéaires

Ces premières analyses ont été complétées par des analyses de régressions.

Hypothèse 1 : la satisfaction influence positivement le développement des compétences des apprenants

Le tableau 2(voir le tableau 2 dans l'annexe) nous montre un coefficient de corrélation $R=0,719$ qui correspond à une relation forte entre la satisfaction et le développement de compétence. Il nous indique également le coefficient de détermination R^2 dont la valeur est de $R^2 = 0,518$ c'est-à-dire que la satisfaction participe à la variation du développement de compétence par 51,8% et le reste 48,2% revient à d'autres variables. Le tableau nous montre également que $Sig = 0,006$ moins de 0,05 confirme qu'il y a un effet statistiquement significatif de la variable indépendante satisfaction sur la variable dépendante compétences développées pour l'échantillon de notre étude. **L'hypothèse 1** est donc infirmée.

Hypothèse 2 : l'utilité de la formation influence positivement le développement des compétences des apprenants

Le tableau 2 nous affiche un coefficient de corrélation $R=0,563$ qui correspond à une relation moyenne entre l'utilité de la formation et le développement des compétences. Il nous indique également le coefficient de détermination R^2 dont la valeur est de $R^2 = 0,317$ c'est-à-dire que l'utilité de la formation participe à la variation du développement de

compétence par 31,7% et le reste 68,3% revient à d'autres variables. Ce tableau nous montre aussi que Sig =0,045 moins de 0,05 confirme qu'il y a un effet statiquement significatif de la variable indépendante utilité de la formation sur la variable dépendante compétences développées pour l'échantillon de notre étude, conformément à l'hypothèse 2.

Hypothèse 3 : Le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement le développement des compétences.

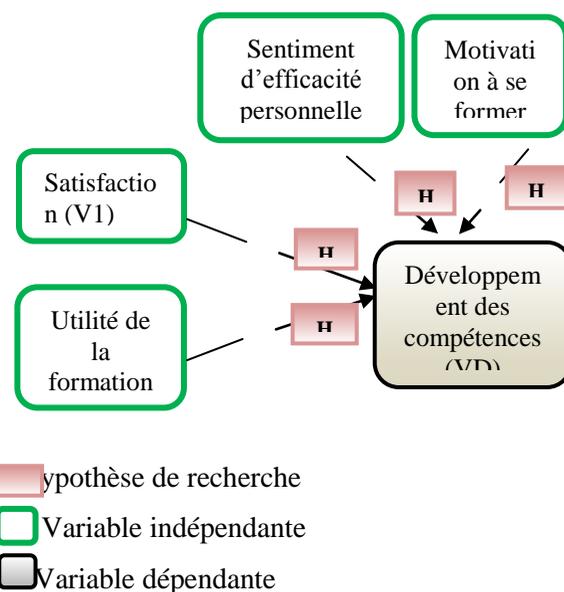
Le tableau 2 nous affiche un coefficient de corrélation R=0,716 qui correspond à une relation forte entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement des compétences. Il nous indique également le coefficient de détermination R² dont la valeur est de R² = 0,513 c'est-à-dire que le sentiment d'efficacité personnelle participe à la variation du développement de compétence par 51,3% et le reste 48,7% revient à d'autres variables. Ce tableau nous montre que Sig =0,006 moins de 0,05 confirme qu'il y a un effet statiquement significatif de la variable indépendante sentiment d'efficacité personnelle sur la variable dépendante compétences développées pour l'échantillon de notre étude. Nous pouvons donc confirmer notre 3ème hypothèse.

Hypothèse 4 : la motivation à se former influence positivement les compétences développées en formation.

Le tableau 2 nous montre un coefficient de corrélation R=0,459 qui correspond à une relation moyenne entre la motivation à se former et le développement des compétences. Il nous indique également le coefficient de détermination R² dont la valeur est de R² = 0,211 bien que faible mais différent du zéro nous précise que la motivation à se former participe à la variation du développement de compétence par 21,1% et le reste 78,9% revient à d'autres variables. Le tableau nous montre également que Sig =0,115

supérieur à 0,05 confirme qu'il y n'y a pas un effet statiquement significatif de la variable indépendante motivation à se former sur la variable dépendante compétences développées pour l'échantillon de notre étude. Nous pouvons donc refuser l'hypothèse 4.

La figure ci-dessous résume la régression linéaire (Sig) entreprise sur l'ensemble de nos variables. La régression linéaire permet de déterminer que la satisfaction et le sentiment d'efficacité personnelle sont les variables qui expliquent le plus le développement des compétences professionnelles, suivies de l'utilité de la formation.



N.S : impact non significatif

Figure 2 : Modèle de la recherche

V- Discussion des résultats

Au terme de cette analyse, rappelant que l'objectif de cet article était d'appréhender le processus de développement des compétences professionnelles des étudiants bénéficiaires d'une formation professionnelle au sein du centre des carrières. Le choix des dimensions motivationnelles, cognitives et celles

relatives au contenu de la formation (satisfaction et utilité de la formation) vise à mettre en évidence une combinaison des modèles théoriques nécessaires à la compréhension du phénomène complexe de construction des compétences à la fin d'un parcours formatif, souvent examiné sous l'angle unique de l'un des modèles théoriques.

Il ressort des résultats que les variables cognitives et celles liées à la formation ont un effet significatif sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires. Plus précisément, les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leurs apprentissages et réussissent mieux à acquérir de nouvelles compétences. Ce qui montre que l'efficacité personnelle perçue est un facteur important qui a des effets non négligeables sur l'apprentissage et la formation des étudiants. Ce processus de développement est aussi influencé par la satisfaction : les stagiaires qui réagissent favorablement à la formation sont ceux qui seront capable d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences. Ainsi, l'utilité de la formation, quant à elle, semble jouer un rôle important parce que plus les participants pensent que la formation sera utile dans leur pratique professionnelle, plus ils peuvent développer leurs compétences.

Pour autant, nous avons observé dans notre échantillon aucun effet positif de la variable motivation à se former sur le développement des compétences à la fin de la formation malgré qu'il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ce résultat demande à être approfondi dans notre future enquête, mais quoi qu'il en soit, la motivation à se former reste une variable importante à examiner puisqu'elle désigne le désir spécifique d'un individu de participer et d'apprendre le contenu d'un programme de formation.

Ces résultats nous conduisent donc à souligner que le processus de

développement des compétences professionnelle en fin de formation dépend de : 1) le sentiment d'efficacité personnelle de la personne formée qu'il est capable de développer ses compétences, 2) ses réactions favorables quant au contenu de la formation, 3) l'utilité de la formation dans sa pratique professionnelle. En identifiant ces facteurs, il sera possible que les acteurs de la formation professionnelle prennent les mesures nécessaires pour assurer un bon déroulement de la formation et donc améliorer le processus de développement des compétences de leurs stagiaires.

VI- Conclusion

Dans cette étude, ce qui nous intéresse particulièrement est de mieux appréhender ce qui peut expliquer le développement des compétences professionnelles d'un groupe d'étudiants suite à leur participation à un dispositif de formation dans le centre des carrières. Pour cela, nous avons choisi de proposer un modèle exploratoire associant différentes perspectives qui semblent fructueuses.

Au-delà des résultats obtenus, cette étude présente des limites méthodologiques et théoriques que nous souhaitons préciser :

Limites théoriques : parce que le cadre théorique que nous avons retenu pour comprendre le processus de développement des compétences professionnelles ignore voire n'as pas pris en compte les variables contextuelles ou organisationnelles de la formation. L'étude doit être poursuivie en vue d'élaborer un véritable modèle systémique des interactions réciproques, à la fois entre les variables individuelles, celles relatives à la conception de la formation et sur ces variables organisationnelles. Ce climat organisationnel est fondamental parce qu'il pourrait influencer positivement ou négativement l'efficacité de la formation et son impact sur le développement des compétences. Plusieurs études ont mis en

évidence l'importance des caractéristiques du climat organisationnel à l'attente des objectifs fixés par une organisation (Michaud, Forgette-giroux et Richard, 1989 :27). Il est important parce que la façon dont un étudiant se comporte dans le marché du travail dépend non seulement de ses caractéristiques personnelles et de sa formation mais aussi de la façon dont il perçoit l'environnement organisationnel de cette formation.

Limites méthodologiques car nous nous sommes trouvées aussi face à l'absence et/ou à l'insuffisance de certaines données. Pour combler ce manque, il serait tout de même important de compléter le questionnaire par la réalisation des entretiens avec les acteurs du centre des carrières (enseignant-formateur, directeur, etc). Ces entretiens seront pertinents et permettront dès lors d'avoir des données détaillées et supplémentaires pour comprendre davantage les facteurs contextuels déjà cités et les modalités d'organisation de la formation (par exemple : la durée de la formation, la langue d'enseignement, les méthodes pédagogiques utilisées, l'analyse des besoins, etc). Ainsi, la petite taille de notre échantillon (n= 13) ne nous a pas permis d'obtenir des résultats statistiquement significatifs et de même d'avoir un effet significatif supposé être entre la motivation à se former et les compétences développées.

En dépit de ces limites, l'intérêt principal de cette recherche tient principalement à son objet d'étude. La question des dispositifs de professionnalisation mis en œuvre par les universités sont peu explorés voire rares ; la majorité des études se focalisent plutôt sur les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle (Daip) mis en place par les politiques de l'emploi tels que les contrats de pré-emploi, les dispositifs de création des micro- entreprises (ANSEJ, CNAC, ANGEM), ...

Cette étude ouvre néanmoins des perspectives de recherche intéressantes

pour les travaux futurs. Un point qui n'a pas été soulevé dans ce travail mais qui mériterait une attention particulière est la question de l'efficacité de ces dispositifs de formation à travers la réussite professionnelle des diplômés à obtenir un emploi. D'autres recherches plus approfondies sont alors nécessaires pour étudier autant l'efficacité de ces dispositifs universitaires non seulement du côté de leur capacité à développer les compétences professionnelles mais aussi de leur contribution à garantir l'employabilité des jeunes diplômés et faciliter leur insertion professionnelle.

Notes

¹Le modèle de Kirkpatrick est un modèle d'évaluation de la formation basé sur 4 niveaux d'évaluation : niveau I – Satisfaction, niveau II – Apprentissages, niveau III – Comportement, niveau IV – Résultats

²<https://centre.umc.edu.dz/carriere/>

³Echelle de Likert est l'une des échelles les plus utilisées dans le cadre des enquêtes et des questionnaires de satisfaction. Elle a été développée par RensisLIKERT, un psychologue américain, au début des années 1930. Elle comprend généralement de 3 à 7 degrés.

Annexes :

Tableau (1): Analyse des régressions linéaires

Variable dépendante : compétences développées

Variable dépendante : compétences développées

	R	R ²	Variation de F	Sig. Variation de F
Satisfaction	0,719	0,518	11,798	0,06
Utilité de la formation	0,563	0,317	5,103	0,45
Sentiment d'efficacité personnelle	0,716	0,513	11,587	0,06
Motivation à se former	0,459	0,211	2,936	0,115

Tableau (2) : Corrélations entre les variables

Variation de F	1	2	3	4	5
1-Satisfaction	1	0,90	0,65	0,41	0,72
2-Utilité de la formation			0,54	0,41	0,56
3-Sentiment d'efficacité personnelle				0,69	0,72
4-Motivation à se former					0,46
5-Compétences développées					1

-Références:

- BANDURA, A. (2019). Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. De Boeck Supérieur.

- CARRE, P. & FENOUILLET, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans : Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 269-289). Paris:Dunod.

- DUNBERRY, A. & PECHARD, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal, Canada : UQAM.

- FENOUILLET, F. (2005). La motivation : perspective en formation. *Recherche en soins infirmiers*. 83, 4, 100-109.

- DURAT, L. & MOHIB, N. (2008). Le développement des compétences au regard de

l'engagement dans l'agir professionnel. *Questions Vives*, Département des sciences de l'éducation, Université de Provence Aix-Marseille 1.

- GOTTMANN, L., TROHEL, J., GAL-PETITFAUX, N. (2019). La construction de compétences par les élèves en Education Physique : étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action. *EJRIEPS*, Numéro spécial 2.

- LEFEUVRE, G., GARCIA, A., NAMOLOVAN, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5, 11, 277-314.

- MAILLES-VIARD METZ, S. (2015). *Autonomie et apprentissage universitaire : aides et outils*. ISTE Group, Coll. sciences cognitives.

- RONDIER, M. (2004). A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 3, 475-476.

- MOHIB, N. (n.d). Le développement des compétences et la question de l'engagement dans l'agir professionnel, (page consultée le 04/01/2021), <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/212.pdf>

- MOHIB, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, 114, 55-71.

- NAGELS, M. (2005). Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure : le cas des novices dans les champs du travail social et de la santé publique. *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences*, Villeneuve d'Ascq, France, 1-7.

- RAYNAL, S., LE MEHAUTE, A., ANGOULVANT, F. & FERGUSON, L. (2008). De la pédagogie de projet à la conception de projet: Construction d'un bateau pour la compétition transatlantique. *La Revue des Sciences de Gestion*, 231-232, 53-63. <https://doi.org/10.3917/rsg.231.0053>

- TARIK, N. (2014). *Comment les organisations publiques stimulent la motivation de leurs employés à se développer professionnellement et quelles sont les incidences de ces moyens sur l'apprentissage et la satisfaction envers la formation ?* mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en administration publique, université de Québec. Consulté sur

<https://espace.enaq.ca/id/eprint/132/1/030818105.pdf>

-TOFFOLI, D. (2003). De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues. ASp - La revue du GERAS, revue.org, Bordeaux : GERAS, Pratiques et recherches en Centres de langues, 99-114

- VOLLMEYER, R. et RHEINBERG, F. (2004). Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 1, 91-104.

- YENNEK, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 38, 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>

1 AKOKA, J., COMYN-WATTIAU, I., & DU MOUZA, C. (2020). *Evaluer la crédibilité des sources historiques*. France: Atelier ECG Dahlia.

2 BAZIN, J. (1979). « La production d'un récit historique ». *Cahiers d'études africaines* n°75, pp. 435-483.

3 BOUDECHICHE, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte explicatif*. Annaba: Université d'Annaba.

4 CARDIN, J.-F. (2015). « La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire ». *A l'école de Clio* n°1, pp. 3-20

5 CARIÓU, D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de pédagogie* n°147, pp.57-67.

6 CARIÓU, D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée ». *Le cartable de Clio* n°6, pp. 174-184.

7 CHEVRIER, J. (1976). « Le prisme déformant des manuels scolaires « Ethnocentrisme et histoire », de Roy Preiswerk et Dominique Perrot. Consulté le janvier 2022, sur Le Monde diplomatique: <https://www.monde-diplomatique.fr/1976/09/CHEVRIER/33897>

8 CLARKE, S. (2020). « Source historique ». Consulté le Décembre 2021, sur L'encyclopédie canadienne:

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sources-historiques>

9 COUSSEAU, V. (2015). « La construction patrimoniale au prisme de l'histoire » sous la direction de E. G. Serre, *Patrimoine, Identité et Développement territorial*, Editions La Librairie des territoires, pp. 35-53.

10 DOUSSOT, S. (2017). « Récit, preuve et témoignage : argumenter en histoire à l'école ». *Cahiers de narratologie* n°32, pp. 1-14.

11 DUQUETTE, C., LAUZON, M.-A., & ST-GELAIS, S. (2016). « Favoriser la réussite à

l'épreuve unique de quatrième secondaire: l'importance de la recherche collaborative ». *Enjeux de l'univers social* n°12, pp. 18-21.

12 FALAIZE, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

13 FALAIZE, B. (2005). « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire ». *Le cartable de Clio* n°5, pp. 217-227.

14 GAGNE, M.-O. (2014). *Nationalisme et modernité : l'approche mentaliste de Liah Greenfeld*. Montréal: Université de Montréal.

15 GALLAGHER, F. (2014). « La recherche descriptive interprétative ». in M. C. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. pp. 5-28. Québec: Presses de l'Université du Québec.

16 GOLUB, P. (2009). « Un goût de sang dans la jungle : l'empire américain revisité ». *Mouvements* n°57, pp. 160-173.

17 HEIMBERG, C. (2006). « La saveur des savoirs : un colloque à Rouen sur les savoirs et les acteurs de la formation ». *Le cartable de Clio* n°6, pp. 140-155.

18 LAURIN, S., & GAUDREAU, L. (2001). « De la didactique aux didactiques. Dialogue sur des enjeux éducatifs ». in P. & Joannaert, *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, pp. 9-21. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.

19 LAUTIER, N. (1994). « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». *Revue française de pédagogie* n°106, pp. 66-77.

20 LEMARCHAND, G. (2001). « François Dosse, l'Histoire ». *Revue d'histoire critique* n°84.

21 MAROU, H. (1954). *De la connaissance historique*. Seuil.

22 MARTINEAU, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

23 METZGER, C. (2017). « L'empire colonial allemand. Brève histoire-longue mémoire. Société Française d'Histoire des Outre-Mers ». *Revue d'histoire* n°394-395, pp. 269-301.

24 NOKES, J.-D. (2010). *La nature de l'épreuve unique d'histoire les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*. Université du Québec.

25 POISSON, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

26 PROST, A. (2000). « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? » *Revue d'histoire* n°65, pp. 3-12.

- 27 RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I, L'intrigue et le temps historique*. Paris: Seuil.
- 28 RIEMENSCHNEIDER, R. (2007). « Un manuel scolaire peut-il être plurinational ? L'exemple du manuel d'histoire franco-allemand ». in M. B. Verdelhan-Vourgade, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ? Un manuel scolaire peut-il être plurinational?* pp. 75-86. Paris: L'Harmattan.
- 29 VERGNAUD, G., CARNUS, M.-F., & TERRISSE, A. (2013). « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question ». *Revue française de pédagogie* n°182, pp. 146-147.
- 30 VEZIER, A. (2011). « Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix ». Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie. Lyon.