

La Contribution du Transfert des Acquis sur l'Apprentissage des Étudiants Universitaires : Une Étude Exploratoire

The Contribution of Prior Learning Transfer to University Student Learning: An Exploratory Study

ENNADI Mouad

Doctorant Chercheur

École Supérieure de Technologie

Université Hassan II- Casablanca, Maroc

Laboratoire de Recherche en Management des Organisations (LAREMO)

Ennadi.mouad1@gmail.com

YASSAFI Moussa

Enseignant Chercheur

École Supérieure de Technologie

Université Hassan II- Casablanca, Maroc

Laboratoire de Recherche en Management des Organisations (LAREMO)

Moussa.yassafi@estc.ma

Date de soumission : 31/01/2023

Date d'acceptation : 06/03/2023

Pour citer cet article :

ENNADI.M & YASSAFI.M. (2023) « La Contribution du Transfert des Acquis sur l'Apprentissage des Étudiants Universitaires : Une Étude Exploratoire », Revue Française d'Economie et de Gestion « Volume 4 : Numéro 3 » PP : 274 – 294.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons

Attribution License 4.0 International License



Résumé

Depuis des décennies, l'enseignement supérieur est confronté à de multiples transformations et pressions qui incitent les établissements universitaires à repenser l'enseignement. Cette transformation a touché les styles d'apprentissage en s'intéressant davantage à l'intégration de nouvelles pratiques et au transfert des acquis en pédagogie universitaire et dans les programmes d'enseignement. (Bégin-Caouette O. et al., 2021)

En effet, les pratiques innovantes sont de plus en plus utilisées en pédagogie universitaire, notamment pour faciliter l'apprentissage et favoriser la communication entre les étudiants et les enseignants, elles sont désormais incorporées dans la majorité des projets pédagogiques qui s'orientent vers un apprentissage centré sur l'étudiant plutôt que contrôlé par l'enseignant.

Dans ce contexte, notre article a pour objet d'explorer la contribution du transfert des acquis sur l'apprentissage des étudiants universitaires tout en valorisant la place du capital humain dans l'enseignement supérieur. Nous nous appuyons donc sur une méthodologie qualitative exploratoire à travers un ensemble de guides d'entretiens auprès des étudiants inscrits en sciences de santé des établissements publics de la région Rabat-Salé-Kenitra.

Mots clés : Transfert des acquis ; apprentissage des étudiants ; capital humain ; enseignement supérieur ; pratiques pédagogiques.

Abstract

For decades, higher education has faced multiple transformations and pressures that are prompting academic institutions to rethink teaching. This transformation has affected learning styles by focusing more on the integration of new practices and the transfer of knowledge in university pedagogy and in teaching programs. (Bégin-Caouette O. et al., 2021)

Indeed, innovative practices are increasingly used in university pedagogy, in particular to facilitate learning and promote communication between students and teachers, they are now incorporated into the majority of educational projects that are oriented towards learning, student-centered rather than teacher-controlled.

In this context, our article aims to explore the contribution of the transfer of knowledge on the learning of university students while valuing the place of human capital in higher education. We therefore rely on an exploratory qualitative methodology through a set of interview guides with students enrolled in health sciences in public institutions in the Rabat-Salé-Kenitra region.

Keywords : Transfer of knowledge ; student learning ; human capital ; higher education ; teaching practices.

Introduction

L'apprentissage peut être compris comme une adaptation et comme un changement de comportement mais il peut aussi être conçu comme un changement cognitif. Cette dualité entre un apprentissage reposant sur la notion de représentation et un apprentissage comme conditionnement de comportement structure de manière assez nette les travaux sur l'apprentissage organisationnel. Glynn, Lant et Milliken (1994) posent ainsi que l'apprentissage peut être défini soit comme une adaptation comportementale, un ajustement soit comme un développement de connaissances, ce qui implique d'étudier les processus cognitifs en jeu (Fiol, 1994). Cette opposition, est aussi reprise par Desreumaux (1998) et par Miner et Mezias (1996). A partir de ces différents modes de conversion des connaissances et des savoirs, il nous paraît possible de distinguer deux grandes catégories d'apprentissage qui seront fonction de la forme des connaissances et des savoirs à l'oeuvre dans ces apprentissages. Comme le suggère Ingham (1993), l'accès au contenu, le transfert ou le partage des acquis dépendent en effet de la forme de ces connaissances. Les modalités d'apprentissage seront donc fonction des différents contenus d'apprentissage.

Notre ambition sera d'essayer d'apporter un certain nombre d'éléments de réponse à la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure le transfert de connaissances peut-il contribuer au développement de l'apprentissage des étudiants universitaires ?

Les recherches sur le transfert sont nombreuses dans les domaines de la psychologie cognitive. Elles concernent en particulier l'étude des transferts d'apprentissage, c'est-à-dire la manière dont l'expérience acquise dans la réalisation d'une tâche affecte la réalisation d'une autre tâche (Tardiff, 1999). Ces recherches se centrent sur l'étude des transferts au niveau de l'individu. En revanche, dans le cadre du management stratégique, les recherches portent généralement sur les résultats au niveau organisationnel (Argote et al, 2000).

D'autres recherches s'appuient plus sur le transfert de connaissances au niveau organisationnel. En effet, le transfert interne de connaissance limite l'étude aux transferts intra-organisationnels, à savoir, les études entre groupe d'individus (services, unités, départements, etc.) d'une même organisation économique. Or la très grande majorité des travaux relatifs au transfert se place à un niveau inter-organisationnel, ce qui peut se comprendre dans la mesure où la complexité des problèmes liés au transfert risquent d'y être plus importantes (Kostova, 1998).

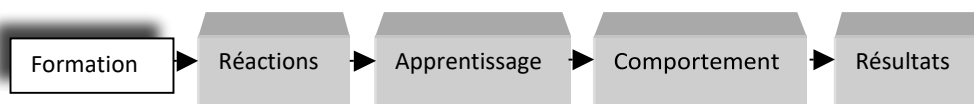
Pour répondre à cette problématique, nous allons tout d'abord, traiter le concept du transfert des acquis en mettant le point sur un ensemble de modèles théoriques. Ensuite, nous démontrons l'impact du transfert des acquis sur l'apprentissage à travers la théorie de l'apprentissage adulte et du capital humain. Finalement, une analyse d'une étude qualitative exploratoire réalisée auprès des étudiants des universités publiques marocaines de la région Rabat-Salé-Kenitra. Nous avons utilisé ainsi, une analyse de contenu.

1. Revue de littérature

1.1. Le transfert des acquis : Un élément du modèle de Kirkpatrick

L'évaluation de l'efficacité de la formation est présentée selon Kirkpatrick en quatre étapes à savoir : Réactions, apprentissage, comportements et résultats. Ces dernières peuvent être schématisées comme suit :

Figure 1 : Modèle de Kirkpatrick sur les facteurs qui influencent le transfert



Source : Christelle Devos et al.2006

La première étape est celle de *réaction*, qu'on peut définir comme réactions affectives des individus envers la formation. La deuxième étape est *l'apprentissage*, qui représente les faits, principes et techniques absorbés et compris par les individus. La troisième étape est le *comportement*, qu'on peut définir comme l'utilisation des techniques et principes appris par les individus dans leur activité. En dernier lieu, les *résultats* peuvent être décrits comme le résultat, l'objectif ou la finalité désirée.

Ces quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité de la formation se sont imposés chez les praticiens et dans la littérature scientifique même si, certains auteurs ont suggéré d'ajouter d'autres étapes au modèle de Kirkpatrick. Ce dernier peut être considéré comme le point de départ des différentes études menées pour comprendre les effets des pratiques de formation.

1.2. Le transfert : Définition et contexte

Selon Wexley et Latham (1981), le transfert représente « le degré auquel les participants appliquent les connaissances, compétences et attitudes acquises en formation dans leur activité ». Cette définition a été affinée par Baldwin et Ford (1988) définissant le transfert comme « the generalization of skills or behaviors learned in the training program and the maintenance of those skills and behaviors over a specified period of time » (Baldwin & Ford, 1988, p. 63).

D'autre part, la plupart des études que nous avons pu identifier définissent le transfert comme « l'utilisation des compétences ».

La notion du transfert des acquis a fait l'objet d'un développement approfondi (Tardif, 1999 ; Frenay, 2004 ; Frenay & Bédard, 2006). La similarité du contexte de transfert à celui d'apprentissage amène à rappeler et encourager le participant à utiliser ses nouvelles connaissances et compétences. Dans le sens contraire, lorsque le transfert est mesuré en situation naturelle, la similarité du contexte de transfert à celui d'apprentissage n'est plus la même et se réalise dans un contexte différent, où de nombreuses variables exercent un impact ou une influence avec la possibilité de transférer.

On peut alors dire que la manière de mesurer le transfert des acquis implique des dynamiques différentes ou une complexité accrue dans les situations naturelles. Dans le même sens, les variables liées à l'environnement et les variables motivationnelles auront davantage d'influence sur le transfert.

1.3. Phases du transfert des connaissances

Nous nous suggérons dans une perspective processuelle du transfert afin de présenter ses principales phases. Dans ce sens, les recherches développées sur le transfert de connaissances partagent une même ossature proche des modèles de communication en marketing, il s'agit d'un échange dyadique entre une source et un récepteur. Selon Berthon (2001), le modèle de communication proposé par Szulanski (1996) semble le plus abouti pour une meilleure compréhension du phénomène. Il aborde le transfert comme une transmission de messages, d'informations, de connaissances, de compétences depuis une source vers un récepteur dans un contexte donné, Szulanski propose ce processus du transfert en quatre phases :

- **Initiation** : Cette première phase correspond à la prise de décision du transfert, généralement elle intervient dès que la connaissance à transférer est détectée et reconnue.

Parmi les préalables à la décision du transfert, nous pouvons citer d'une part, la disponibilité d'une meilleure connaissance qui pourra résoudre un problème particulier dans une autre unité ; et d'autre part, la reconnaissance d'une valeur supérieure de la connaissance qui va conduire le détenteur à chercher à l'appliquer dans un autre contexte.

- **Implémentation** : Cette phase constitue la phase qui précède le lancement du processus de transfert. Elle renvoie aux flux de ressources entre l'émetteur et le récepteur, aux liens sociaux entre ces parties et enfin à l'adaptation de la connaissance qui consiste à la modifier afin de l'adapter aux besoins perçus du récepteur.

- **Lancement du processus** : Généralement, le passage de la phase d'implémentation à celle de lancement se fait au moment où le récepteur commence à utiliser la connaissance transférée. Souvent, plusieurs altérations de la connaissance interviennent avant sa réception par l'unité réceptrice, elles sont liées aux processus de résolution de problèmes causés par la nécessité d'adapter la connaissance à un nouveau contexte. L'identification et la résolution de ces problèmes inattendus conduisent à une utilisation satisfaisante de la connaissance.

- **Appropriation ou intégration** : Cette dernière phase correspond à l'institutionnalisation de la connaissance pour devenir partie intégrante de l'unité réceptrice. L'utilisation de la connaissance devient parmi les routines, ce qui permet d'atteindre un niveau de satisfaction élevé. En général, notons que le processus de transfert contient deux principales phases : le repérage et le déplacement de la connaissance. C'est l'analyse du déplacement des connaissances qui se rapprochent du modèle de communication dont les étapes sont présentées ci-dessus.

Au niveau de la littérature, quatre déterminants exogènes influent sur le processus de transfert, preuve de son aspect contingent. La très grande majorité des travaux sur lesquels se fonde cette partie, ne traite pas explicitement du transfert interne de connaissance en lui-même, mais tente de montrer l'impact des facteurs exogènes identifiés sur la réussite du transfert, considérée alors comme variable dépendante. Il s'avère que chaque mécanisme de transfert a des caractéristiques propres qui peuvent faciliter ou entraver le transfert de connaissance selon leur adéquation au type de connaissances transférées.

Certains auteurs (Schulz & Jobe, 1998) considèrent la codification de la connaissance comme un des facteurs d'efficacité de la gestion des flux de connaissance. En codifiant leur connaissance, les organisations la transforment en des formats qui facilitent leur transfert. La codification peut être accomplie de différentes façons, telles que l'encodage dans des formules, codes, systèmes experts ou sous forme d'information. La codification peut aussi simplement se ramener à l'expression dans des formats normaux de langue, tels que les rapports, mémos, directives ou se matérialiser dans des objets physiques, tels que les prototypes et technologies, ou enfin dans des individus de l'organisation assurant les visites et missions auprès des sous-unités.

Toutefois, si la codification peut largement faciliter le flux de connaissance, elle a aussi des coûts tels que le transfert involontaire d'un savoir-faire stratégique, des coûts de création et de maintien des répertoires de connaissance organisationnelle (système expert, pages web, etc.). Les coûts et bénéfices de la codification vont en fait dépendre de la nature de la connaissance à

codifier, des formes de codification utilisées et du contexte stratégique. Ainsi, là où certains parleront de mécanismes d'autres entendront codification ; pour notre part, il nous semble que la codification peut être assimilée à la préparation de la connaissance aux mécanismes choisis pour la transférer.

Au vu de la littérature, le choix des mécanismes de transfert dépendra en fait d'au moins trois facteurs : Les caractéristiques de la connaissance transférée, la relation émetteur-récepteur, et le contexte organisationnel du transfert, tel que l'éventail de diffusion de la connaissance transférée.

1.4. Processus du transfert : Un cadre de motivation du modèle d'Eccles et Wigfield

Plusieurs recherches offrent une vision et un regard différent sur le processus de transfert, à titre d'exemple : Les modèles motivationnels dits « d'expectancy-value ». Selon ces derniers, « La motivation des individus envers une tâche résulte de la considération simultanée des perceptions des individus concernant leur probabilité de réussite dans la tâche (composante de l'« expectancy ») ainsi que de la perception de la valeur de cette tâche (composante de la « value ») (Neuville, 2004). »

Le cadre motivationnel représente un cadre théorique lié à l'étude du processus de transfert qui semble être un véritable engagement d'un individu dans une tâche et pour lequel, il doit mobiliser des ressources tant internes qu'externes. En effet, il est admissible de penser qu'un individu sera plus susceptible d'utiliser ses nouvelles connaissances et compétences que, d'une part, il se sent capable de le faire, et que d'autre part, il anticipe des conséquences positives au transfert comme l'atteinte d'objectifs personnels. L'un des modèles récents de ce courant est le modèle d'Eccles et Wigfield (2002) et celui de Colquitt et al. (2000).

Le modèle d'Eccles et Wigfield (2002) place dans son centre la dynamique motivationnelle individuelle et vise à comprendre son déroulement et son articulation d'un côté, en amont, aux variables liées à la formation et aux variables d'environnement et, de l'autre côté, en aval, au comportement de transfert. Ce modèle recommande que l'« expectancy » et la « valeur » accordée à la tâche sont les deux déterminants des indicateurs comportementaux d'engagement dans une tâche, tels que l'apprentissage, la performance, le choix et l'autorégulation.

L'« expectancy » repose sur la croyance d'un individu sur sa probabilité de réussite dans une tâche. La valeur est donc définie par quatre composantes à savoir : « la valeur intrinsèque » qui représente le plaisir éprouvé en effectuant une tâche ; « la valeur extrinsèque » qui est l'instrumentalité de la tâche pour les objectifs futurs du sujet) ; « l'importance » qui renvoie à la réussite à l'égard du concept de soi ; et « le coût » qui représentent, les aspects négatifs liés

à l'engagement dans la tâche (par exemple : La quantité d'efforts, la peur de l'échec, le temps investi...).

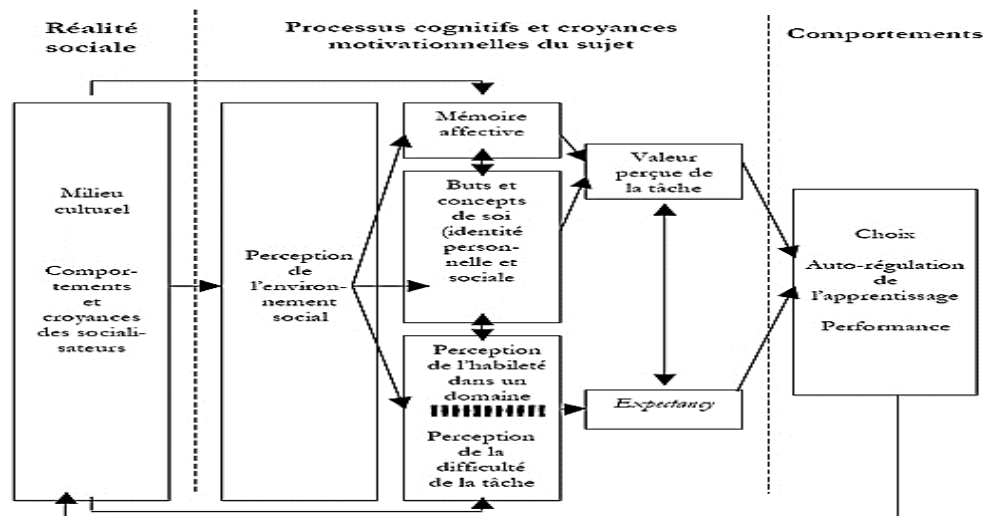
Ces construits sont donc influencés par des facteurs tels que les perceptions, les buts, le concept de soi. En dernier lieu, les prédicteurs les plus distaux du comportement sont les comportements, les croyances, le milieu culturel, les évènements et performances passés, expulsés par l'interprétation et la perception de ces composantes par l'individu.

Ce modèle qui a été développé dans le cadre d'enseignement, convient bien au transfert des acquis de formation. Les deux médiateurs proximaux « l'expectancy et la valeur » semblent pertinents dans ce domaine. (Devos et al. (2006)). Pourtant, on peut penser qu'un individu maintiendra davantage ses nouvelles connaissances et compétences s'il apprécie leur utilisation, s'il s'en sent capable, si cela lui permet d'atteindre certains de ses objectifs, si c'est primordial pour son image et si cela ne représente pas un effort trop important.

En effet, un des intérêts du modèle est de permettre l'intégration de l'environnement dans la dynamique motivationnelle individuelle. Par ailleurs, certaines caractéristiques de la formation telles que, la ressemblance avec la fonction ou l'orientation vers le transfert, sont susceptibles de favoriser la perception d'utilité de celle-ci pour les objectifs du sujet. En plus, ces caractéristiques ainsi que d'autres (à titre d'exemple, les modules qui visent à favoriser le transfert et les techniques d'apprentissage) sont susceptibles d'impacter la confiance des individus en leur capacité à transférer « expectancy ». Celle-ci peut être enrichie et favorisée par l'absence de obstacles environnementales telles que l'absence des ressources nécessaires (financières ou matérielles) à l'application ou une charge de travail assez importante.

On peut dire donc que, le modèle d'Eccles et Wigfield ne rend pas compte des obstacles et difficultés qui peuvent arriver lors d'une démarche de transfert qui constitue la modification d'un comportement déjà existant. Toute personne qui essaye de modifier un comportement sait à quel point des facteurs comme l'angoisse à l'idée d'adopter de nouveaux comportements et le poids de l'habitude peuvent être des obstacles ou des freins considérables au changement.

Figure 2 : Les facteurs qui influencent le transfert Modèle d'Eccles et Wigfield (2002)



Source : [Devos et Dumay \(2006\)](#)

1.5. L'apprentissage : Un concept à plusieurs paramètres

1.5.1. La théorie de l'apprentissage adulte : Le concept d'andragogie

Malcolm Shepherd Knowles (1913 - 1997), a utilisé le terme andragogie comme l'art et la science de l'enseignement aux adultes sous toutes ses formes (Kearsley, 2010). Le terme andragogie peut être assimilé au terme pédagogie. L'andragogie signifie guider l'adulte, tandis que pédagogie signifie guider l'enfant. Autrement dit, La pédagogie est définie comme la science d'enseigner aux enfants, tandis que l'andragogie concerne la formation des adultes et peut être donc définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes.

Malcom Knowles dans son ouvrage : « l'Apprenant Adulte » sorti en 1973 explique la particularité de la formation de l'adulte et présente les caractéristiques propres à ce dernier mettant ainsi en évidence la différence entre la formation en cours d'emploi et la formation académique :

- L'apprenant adulte a besoin de savoir pourquoi il doit apprendre.
- L'apprenant adulte a besoin d'être traité comme un individu capable de s'autogérer et n'accepte pas facilement que les autres lui imposent leurs décisions. Il est autonome et autodirigé.
- Les apprenants adultes arrivent en formation avec leurs vécus et leurs expériences différentes, rendant les groupes de formés hétérogènes, ce qui nécessite une adaptation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

- Les apprenants adultes sont motivés à apprendre si le contenu de la formation leur paraît utile pour faire face à des situations réelles. Ils visent une utilisation immédiate de la connaissance après l'apprentissage.
- Les adultes apprennent plus efficacement si le contenu de la formation est présenté dans le contexte de sa mise en application sur des situations réelles.

L'analyse des caractéristiques de l'apprenant adulte permet donc de mieux connaître les processus mis en jeu dans la démarche d'apprentissage des adultes, notamment lorsqu'ils participent à une formation. De plus, le mode d'apprentissage de l'adulte est singulier et individuel, il est très différencié d'une personne à une autre. Cela s'explique par la variété des expériences vécues par les formés. Sans oublier que l'apprentissage de l'adulte est très influencé par l'environnement où il exerce son activité.

Bourgeois et Nizet (1996), pensent qu'il y a apprentissage lorsque les apprenants adultes essaient de changer leurs pratiques et comportements après la formation, ou encore lorsqu'ils essaient de développer leurs connaissances, savoir-faire, habiletés et parfois même leurs stratégies. Selon ces deux auteurs, l'apprentissage consiste en " un changement de représentation, comme un processus de réorganisation des éléments qui constituent une expérimentation". Ils poursuivent en donnant cette définition générale de l'apprentissage : "L'apprentissage est précisément le processus par lequel ces structures de connaissances préalables se transforment en structures nouvelles au travers d'une confrontation dynamique à des informations nouvelles." (Bourgeois et Nizet, 1996).

1.5.2. La théorie du capital humain

L'économiste américain Theodore Schultz a été le premier chercheur à aborder le concept de « capital humain » en 1961. Pour lui : « Alors qu'il apparaît évident que les individus acquièrent des savoir-faire et des savoirs utiles, il n'est pas si évident que ces savoir-faire et savoirs constituent une forme de capital et que ce capital soit pour une part substantielle le produit d'un investissement délibéré. »

La théorie du capital humain permet d'assimiler l'individu à un capital humain, une composante du capital immatériel de l'organisation, ce qui a pour conséquence de l'objectiver et de le traiter comme un bien nécessitant une gestion, comme tout autre bien ou ressource disponible à l'organisation. Selon la théorie, le capital humain est composé de trois éléments : les compétences, les expériences et les savoirs. Ces éléments déterminent l'aptitude de l'individu à travailler.

Pour comprendre la théorie du capital humain, il faut savoir qu'elle fonctionne comme celle du capital financier ou physique. De même que le capital physique et celui financier, le capital humain peut s'acquérir, se préserver et se développer et ce, à travers l'éducation et la formation académique reçues en amont et en aval. De plus, toujours comme le capital physique et financier, la théorie avance que le capital humain doit pouvoir produire un bénéfice et un rendement, qui consiste en tous revenus perçus lors de la mise à disposition et l'exploitation des compétences des collaborateurs de l'organisation.

Tout d'abord, le capital humain est strictement personnel, et implique l'individu tout entier. Tout investissement réalisé pour développer ou maintenir le capital humain (dépenses en formation ou autres) permet à l'individu de se développer et d'acquérir en de nouveaux savoirs, compétences et habiletés. D'autre part, le capital humain est limité à l'individu qui l'incorpore : il dépend de ses capacités physiques et mentales, et de son cycle de vie.

En raison de ses caractéristiques, investir dans le capital humain présente l'avantage de gagner en efficacité et en performance des individus. Sans cet investissement, l'organisation peut voir son capital humain se dégrader, affectant ainsi sa performance organisationnelle et par conséquent ses résultats dans tous les sens.

2. Méthodologie de recherche

2.1. La posture épistémologique

Il est communément admis que le positionnement épistémologique, la démarche de la recherche et le choix des méthodes doivent être cohérents à la fois avec la problématique avancée, le contexte et le déroulement de la recherche et le degré de maturité des connaissances dans le domaine étudié (Royer et Zarlowski, 2007).

Pour le positionnement interprétativiste, le processus de génération de la connaissance suppose préalablement une compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité. L'objectif de ce paradigme de comprendre la réalité et non pas de l'expliquer et cela à travers les interprétations que donnent les acteurs à cette réalité.

Pour les interprétativistes, la réalité est dépendante des acteurs, l'objectif poursuivi généralement par le chercheur est de la comprendre en analysant les interprétations qu'en font les acteurs. Leur démarche plutôt inductive de la recherche, prend en compte les intentions, les motivations, les raisons, les attentes et les croyances des acteurs.

2.2. La méthodologie qualitative

En sciences de gestion, les recherches qualitatives visent à comprendre, en profondeur, le contexte des phénomènes et les mécanismes qui les sous-tendent. Ainsi, les adeptes de ces méthodologies s'intéressent à des réalités enchâssées dans des contextes spécifiques.

Au niveau méthodologique, en s'inscrivant dans l'interprétativiste, nous nous engageons dans une approche inductive qui se tourne autour d'un processus privilégiant la compréhension du sens que les acteurs donnent au phénomène du transfert des acquis qui peut faciliter ou à contrario bloquer le processus de l'apprentissage des étudiants universitaires.

L'objectif donc est d'explorer le champ du transfert des acquis et de l'apprentissage au sein des établissements publics de la région Rabat-Salé-Kenitra avec les étudiants inscrits en sciences de santé (Médecine, médecine dentaire et pharmacie). Le choix de la région Rabat-Salé-Kenitra réside dans le fait que ladite région est celle qui accueille le plus grand nombre d'étudiants universitaires en sciences de santé (Selon le rapport du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation : Année universitaire 2021-2022) ainsi que la qualité d'enseignement et d'apprentissage, tandis que le choix des étudiants des sciences de santé réside dans le fait qu'ils sont plus confrontés à des situations de transfert des acquis et d'apprentissage aux niveaux théorique et surtout pratique, et peuvent donc apporter des réponses précises à notre problématique de recherche.

2.3. Les techniques et outils de production de données

Étant donné la stratégie de recherche ainsi que le positionnement épistémologique retenu dans le cadre de cette recherche, l'entretien constitue l'outil le plus approprié pour la collecte des données sur le terrain. Une recherche approfondie ainsi que l'accès au sens et aux interprétations des acteurs quant au phénomène de l'apprentissage justifie la pertinence des entretiens semi-directifs.

Notre guide d'entretien est structuré de manière similaire à la démarche suivie pour élaborer notre cadre conceptuel de façon à ce que ses axes nous permettent, d'appréhender et de comprendre l'apprentissage et le transfert des acquis en pédagogie universitaire. En effet, nous avons élaboré notre guide d'entretien en trois principaux axes :

Le 1er concerne l'apprentissage à l'université. Cet axe traite la notion de l'apprentissage et la perception des interviewés sur ce dernier en pédagogie universitaire.

Le 2ème axe quant à lui, vise à mettre le point sur le transfert des acquis, les motivations de ce dernier ainsi que les éléments qui favorisent ou freinent sa réussite.

Pour arriver au dernier axe qui vise à déterminer la contribution du transfert des acquis sur l'apprentissage des étudiants universitaires et sur le développement de leurs connaissances et compétences.

Sur ce, nous avons donc administré une quinzaine de guides d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants universitaires qui ont duré entre 30 minutes et 1heure selon les interviewés sur une période de 3mois (De Novembre 2022 à Janvier 2023). La taille de l'échantillon est due au critère de saturation afin d'éviter la redondance des réponses. Après avoir administré les guides d'entretiens, ces derniers ont été enregistrés sur le téléphone et complètement retranscrits pour garantir l'objectivité de ce travail et bénéficier la richesse des informations collectées. La retranscription est faite en respectant les axes antérieurement révélés mot à mot environ 80 pages (Police Times New Roman Normal, taille 12, interlignes 1,5), par la suite, nous avons effectué une analyse de contenu après l'extraction des principaux traits des réponses des interviewés que nous avons essayé de synthétiser.

Le tableau ci-dessous résume les principales caractéristiques de notre échantillon de l'étude.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon de notre étude qualitative

Entretiens	Sexe	Université	Niveau d'étude	Durée de l'entretien	Conception et réalisation
E1	H	FMP	3 ^{ème} année	35 minutes	Face-à-face
E2	H	FMD	6 ^{ème} année	49 minutes	Visioconférence
E3	F	FMP	4 ^{ème} année	43 minutes	Face-à-face
E4	H	FMP	2 ^{ème} année	37 minutes	Face-à-face
E5	F	FMD	5 ^{ème} année	43 minutes	Visioconférence
E6	F	FMD	3 ^{ème} année	34 minutes	Face-à-face
E7	H	FMP	1 ^{ème} année	40 minutes	Face-à-face
E8	H	FMD	4 ^{ème} année	31 minutes	Face-à-face
E9	H	FMD	1 ^{ème} année	36 minutes	Face-à-face
E10	F	FMP	4 ^{ème} année	35 minutes	Face-à-face
E11	F	FMP	3 ^{ème} année	50 minutes	Face-à-face
E12	H	FMD	2 ^{ème} année	47 minutes	Face-à-face
E13	F	FMD	7 ^{ème} année	55 minutes	Visioconférence
E14	F	FMD	3 ^{ème} année	33 minutes	Face-à-face
E15	H	FMP	2 ^{ème} année	37 minutes	Face-à-face

Source : Auteurs

3. Résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus suite à notre analyse de contenu des interviews après retranscription.

3.1. L'apprentissage organisationnel :

Le 1er thème concernera la perception des étudiants universitaires vis-à-vis à l'apprentissage, les raisons d'apprentissage ainsi que les types d'apprentissage (Individuel, collectif, interne et externe).

Cependant, ce thème regroupera donc 10 sous-thèmes.

3.1.1. *L'apprentissage organisationnel :*

Tous les étudiants ont confirmé qu'il existe un apprentissage organisationnel dans les établissements investigués.

« Honnêtement, notre université forme très bien ses étudiants. Toute personne qui l'a intégrée a bien appris les bonnes habitudes pour avoir une carrière dans ce domaine-là » (Interviewé 11)

3.1.2. *Moyens de partage d'information :*

Pour ce sous-thème, nous voulons connaître les moyens mis en place par les universités pour partager l'information. D'après les réponses des interviewés, le partage d'information se fait soit de façon directe.

« Des cours, des ateliers, l'information circule par mail, téléphone et directement par le biais des simulations aussi. » (Interviewé 2)

« Le partage de l'information se fait toujours de façon directe ce qui nous permet de garder toujours la communication entre l'ensemble des étudiants et des enseignants. » (Interviewé 4)

3.1.3. *Connaissances de base :*

On veut savoir d'après cette sous-section les connaissances acquises par les étudiants avant d'entamer l'université, ce qui permettra de mesurer le développement des connaissances des étudiants. Les réponses étaient comme suit :

« Des connaissances techniques, savoir-faire et être. » (Interviewé 4)

3.1.4. *Connaissances acquises dans l'université :*

Cette sous-section représente la continuité de celle précédente. L'objectif de cette dernière est de mettre en lumière les connaissances acquises par les étudiants dans l'université.

« Le partage des informations avec les autres étudiants. » (Interviewé 12)

3.1.5. Raisons d'apprentissage :

Le but derrière cette sous-section c'est de savoir les choses qui poussent les étudiants en général à apprendre plus, d'après les réponses, on a trouvé que l'amélioration des résultats représente la raison principale d'apprentissage.

« Améliorer mes notes et ma carrière, avoir plus de challenges. » (Interviewé 10)

3.1.6. Place des qualités humaines et émotionnelles :

Tous les étudiants ont répondu qu'il est nécessaire d'avoir les qualités humaines et émotionnelles pour apprendre.

« Oui effectivement, puisque les qualités humaines et émotionnelles qui permettent à l'individu de s'engager dans l'environnement et de créer des relations. » (Interviewé 3)

3.1.7. Apprentissage collectif :

L'intérêt derrière cette sous-section est de mettre le point sur l'apprentissage collectif puisqu'on a traité avant l'apprentissage individuel. En effet, les enseignants et les collègues représentent la source principale d'apprentissage pour les interviewés.

3.1.8. Le travail en groupe :

Les étudiants ont confirmé d'après leurs réponses que le travail en groupe permet d'apprendre plus que le travail individuel.

« Le partage d'informations rend le travail en groupe plus riche qu'en individuel. » (Interviewé 2).

3.1.9. La communication interne :

La majorité des répondants ont suggéré que la communication interne dans les internes se fait dans la plupart du temps par mail ou par téléphone ou pendant les cours.

3.1.10. Relation avec l'enseignant :

Les réponses des étudiants affirment que la relation passe très bien avec leurs enseignants, ce qui nous assure sur l'absence du pouvoir au niveau des universités investiguées.

« Ça passe bien avec respect et courtoisie » (Interviewé 15)

3.2. Le transfert des acquis :

Ce deuxième thème concerne le transfert de connaissances puisqu'il représente une variable importante dans notre recherche. Dans cette partie, on va traiter les motivations, le processus du transfert de connaissances, les moteurs et les contraintes.

Ce thème regroupera donc 7 sous-thèmes.

3.2.1. Le partage de connaissances :

Nous avons jugé nécessaire de traiter tout d'abord le concept en général. Les réponses étaient différentes mais qui sont proches de cette définition.

« Selon moi, le transfert de connaissances est un processus qui permet de partager un ensemble d'informations entre deux parties. » (Interviewé 3)

3.2.2. Motivations vis-à-vis au transfert de connaissances :

Les deux motivations qu'on a eu dans les réponses des interviewés sont : Le développement des résultats et l'amélioration de la qualité.

« La motivation est principalement le développement des résultats des étudiants. » (Interviewé 5)

3.2.3. Processus du transfert de connaissances entre l'étudiant et l'enseignant :

La question du processus du transfert de connaissances semble intéressante. D'après les répondants :

« Le transfert de connaissances s'effectue de façon directe dans la plupart des cas ou par observation ou écoute, les phases du transfert de connaissances commence par l'initiation, l'implémentation et le lancement. » (Interviewé 9)

3.2.4. Connaissances construites entre l'étudiant et l'enseignant :

On voulait savoir de ce sous-thème, l'existence du transfert de connaissances par le biais des connaissances construites et pour confirmer le partage de connaissances entre l'étudiant et l'enseignant, c'est exactement ce qu'on a eu comme réponses tout en précisant que le transfert de connaissances se fait d'une seule voie autrement dit, de l'enseignant à l'étudiant.

3.2.5. Perception du transfert de connaissances par les enseignants :

D'une manière générale, les réponses des interviewés étaient dans la voie que les enseignants savent l'importance du transfert de connaissances que ça soit au niveau social à travers leurs relation avec les étudiants ou au niveau de la qualité de l'apprentissage.

3.2.6. Moteurs au transfert de connaissances :

Les principaux moteurs qui facilitent le transfert de connaissances sont le bon climat de l'enseignement, et le contact entre l'enseignant et l'étudiant.

3.2.7. Contraintes lors du partage de connaissances :

Au niveau de ce sous-thème, la réponse du 11ème interviewé semble regrouper toutes les réponses des autres répondants puisqu'il énonce que les contraintes qui bloquent le partage de connaissances sont liées au manque de communication, de la qualité des cours et de suivi.

3.3. Impact du transfert des acquis sur l'apprentissage organisationnel :

En dernier lieu, le 3ème thème représente la partie principale de notre recherche, elle représente le lien entre le 1er et le 2ème thème qui va nous permettre de connaître le lien existant entre le transfert des acquis et l'apprentissage qui représente l'objet de notre étude.

3.3.1. L'impact du transfert de connaissances sur l'apprentissage :

Ce sous-thème reste l'un des plus importants dans notre analyse dans la mesure où il représente la réponse de la problématique et de la question principale de notre recherche. En effet, les répondants ont confirmé que le transfert de connaissances reste un facteur déterminant afin d'aboutir à un apprentissage, ils précisent aussi que la qualité du partage de la connaissance et la qualité de la connaissance en elle-même est importante en enseignement supérieur.

« Plus on apprend des plus expérimentés plus on réussit et on évite les fautes. » (Interviewé 2)

3.3.2. Influence du transfert de connaissances sur la relation étudiant/enseignant :

Ce sous-thème vient pour compléter le sous-thème précédant, pour lui donner plus d'envergure et de l'analyser en termes de la relation étudiant/enseignant. D'après les réponses on résulte que le transfert de connaissances au niveau universitaire permet de créer de la communication et d'améliorer l'apprentissage des étudiants.

« Oui, c'est l'un des facteurs importants puisqu'il crée une communication avec les enseignants. » (Interviewé 3)

3.3.3. Impact du partage de connaissances sur la capacité d'apprentissage :

Pour ce dernier sous-thème, la majorité des réponses confirment que le partage de connaissances a un impact positif sur la capacité d'apprentissage.

« Oui, ça se voit des résultats que j'obtiens puisque la bonne qualité du transfert reflète le développement de la capacité d'apprentissage » (Interviewé 4)

« Oui car ça vient d'une personne ayant un vécu et expérience plus que moi, donc forcément on reçoit de nouvelles méthodes et idées » (Interviewé 8)

4. Discussion des résultats

Comme synthèse générale, nous pouvons avancer qu'au niveau des établissements publics étudiés, l'apprentissage organisationnel reste une variable importante et cruciale, les universités favorisent le partage et le transfert de connaissances entre les différents étudiants et enseignants. On a conclu aussi que le transfert des connaissances a un impact dans les deux sens sur l'apprentissage organisationnel puisque plusieurs conditions doivent être mises en place pour que le transfert de connaissances soit efficace, ce résultat nous rappelle de ce qu'on a vu au niveau

de la partie conceptuelle sur le processus du transfert de connaissances et sa réussite ce qui a été confirmé au niveau pratique.

Cependant, les raisons et les motivations qui poussent les universités à encourager l'apprentissage se diffèrent des raisons humaines aux raisons de qualité d'enseignement autrement dit, du développement de la qualité de la connaissance, de la capacité des individus à cumuler et à utiliser les connaissances transférées et du développement de leurs compétences et savoir-faire.

En effet, d'après les réponses des étudiants, on a essayé de découvrir et d'analyser leurs orientations et perceptions qui se regroupent dans la même idée principale stipulant que le transfert de connaissances à un impact sur l'apprentissage au niveau de la pédagogie universitaire.

Conclusion

Ce travail met en évidence l'apprentissage qui peut apparaître au sein des établissements publics, notamment dans le contexte marocain.

Après avoir examiné les différentes significations de l'apprentissage, ses motivations, ses moteurs et ses obstacles ainsi que sur sa relation avec le transfert de connaissances, nous avons procédé à l'exposition et la discussion des principaux résultats que nous avons obtenus.

Pour recueillir nos données, nous avons effectué des entretiens individuels semi-directifs face à face avec les étudiants des sciences de santé ce qui nous a pu de comparer les résultats obtenus avec ce qu'on a traité dans notre partie théorique.

Nous avons analysé par la suite chaque catégorie d'entretien en divisant ces derniers à des thèmes et sous-thèmes en relation avec les axes de la recherche et la schématisation théorique déjà présentées. Nous avons donc répondu à chaque catégorie en illustrant par des verbatims tirés des discussions avec nos interviewés. Ceci permet de donner plus de concrétisation à notre travail.

Pour conclure, nous voulons souligner que cette analyse nous a permis de mettre en place un certain nombre de conclusions relatives aux facteurs qui influencent sur le transfert des acquis et son impact sur l'apprentissage des étudiants universitaires, tout en vérifiant si cela se conformait aux résultats de notre partie théorique.

BIBLIOGRAPHIE

- Amaury, D. (2021). Se définir pour définir son métier : quelques éléments pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Distances et médiations des savoirs. DOI : [10.4000/dms.6865](https://doi.org/10.4000/dms.6865). (2021).
- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [Online], 35(2) | 2019, Online since 13 March 2020, connection on 23 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2101>. (2019).
- Baldwin T. T., Ford J. K. (1988). « Transfer of training: A review and directions for future research ». Personnel Psychology, 41, 63-103.
- Bégin-Caouette, O., Champagne-Poirier, O., Loiola, F. A., Beaupré-Lavallée, A. & Paradis, P. (2021). Faire face aux transformations dans l'enseignement supérieur : une conceptualisation des interactions entre différentes innovations pédagogiques. Enjeux et société, 8(2), 216–242. <https://doi.org/10.7202/1078496ar>.
- Boumahdi, A. (2019). Evaluation et analyse de la qualité de la gouvernance, la formation et la recherche dans le système de l'enseignement Supérieur -Université de Rabat. Revue Internationale d'Economie Numérique, 50-59.
- [Chaliès Sébastien](#), [Laurent Talbot](#) (2019). La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche Innovation Institution, CEPADUES : ISBN : 978.2.36493.722.2
- Colquitt J. A., LePine J. A., Noe R. A. (2000). « Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research », Journal of Applied Psychology, 85(5), 678-707.
- CSEFRS. (2019). Réforme de l'enseignement supérieur : Perspectives stratégiques. Maroc : publication du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- D'Andria, A. & Boussaguet, S. (2013). Le redressement de la Maison Fossier, un éclairage par le capital humain. RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise, 7,2, 25-42. <https://doi.org/10.3917/rimhe.007.0025>.
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. Savoirs, 12, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0009>

- Devos C., Dumay X., Bonami M. (2006). Le transfert des acquis de formation : Une dynamique motivationnelle. Communication présentée au 14e Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF), Hammamet, Tunisie.
- Dulbecco, P. B.-C.-G.-L. (2018). Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur. France : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Dumay X. (2004). « Le transfert des acquis de la formation : un modèle des facteurs d'influence ». *Gestion* 2000, 21(2), 77-107.
- Ford J. K., Quinones M. A., Sego D. J., Sorra J. S. (1992). « Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job ». *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Ford J. K., Smith E.M., Weissbein D. A., Gully S. M., Salas E. (1998). « Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer ». *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 218-233.
- Frenay M., Bédard D. (2006). « Le transfert des apprentissages. In Bourgeois E., Chapelle G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 123-135). Paris : PUF.
- Frenay M. (2004). « Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances ». In Presseau A., Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.7-48). Québec : Les presses de l'Université Laval .
- Hugonnier, B. (2015). Les défis et l'avenir de l'enseignement supérieur. *Encounters in Theory and History of Education*, Vol. 16, 6-26.
- INESEFRS. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert*. Rabat : publication du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Ion, G., Sanchez-Marti, A., & Agud-Morell I. (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 124-138.
- Kirkpatrick D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (2e ed.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler Publishers.
- Loisy, C. Lameul, G. (2017). Augmenting De Ketele's model for university pedagogy. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2017, 14 (2), pp.39-49.

Mike, S. Anne, A. Nonye, A. et al. Innovating Pedagogy. (2019). Exploring new forms of teaching learning and assessment to guide educators and policy makers. The Open University/Milton Keynes, 2019, 45 p.

Philippe Carré. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. Revue Française de Pédagogie, 2015, 190, pp.29–40. 10.4000/rfp.4688.

[Sébastien](#), C. [Talbot](#), L. (2019). La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche Innovation Institution, CEPADUES : ISBN : 978.2.36493.722.2.

Stéphan Vincent-Lancrin, J. U. (2019). Mesurer l'innovation dans l'éducation 2019 (Version abrégée) : Quels changements dans les pratiques scolaires ? La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : Éditions OCDE.

Tardif J. (1999). Le transfert des apprentissages. Les Éditions Logiques, Montréal.

[Tribet](#), H. [Huez](#), J. (2019). L'analyse de pratiques comme nouvelles perspectives pour penser la pédagogie universitaire. Numéro 15, Volume 4. Perspectives liées aux pratiques d'enseignement – 175.

Youssef, A. S. (2019). Les innovations dans la gouvernance publique au Maroc : Cas des partenariats public-privé dans l'enseignement supérieur. Revue Internationale des Sciences de Gestion, 132 - 150.

Wexley K. N., Baldwin T. T. (1986). « Post-training strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration ». Academy of Management Journal. 29. 503-520.

Wexley K. N., Latham G. P. (1981). Developing and Training Human Resources in Organizations. Glenview, IL; Scott Foresman.