

LA REVUE



DU RIRS

Revue à comité de lecture

NUMÉRO
SPÉCIAL

SOFT
SKILLS ?

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science

Le Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science est un groupe d'universitaires marocains animés par des valeurs académiques partagées. Ouvert sur différents pôles de recherche, le RIRS adhère à une éthique conforme aux règles de la bienséance et du professionnalisme que chaque membre répercute quotidiennement de par l'exercice de ses fonctions. La revue du RIRS offre une tribune académique libre articulée autour d'une charte éthique et éditoriale qui concilie entre la liberté d'expression, la rigueur réflexive et l'édification intellectuelle. Elle engage ses contributrices et ses contributeurs, membres ou partenaires du RIRS, à promouvoir une dynamique fondée sur différents angles et approches.

Conception & coordination

Pr. Hicham Jirari

Adresse : 12040,

Temara / Maroc

Courriel : hicham.jirari@univh2c.ma

hjirari1979@gmail.com

Équipe de rédaction

Véronique Antonin-Tattini

Méagnet Désiré Blé

Zoubida Boulagrouh

Chaimaa Bourass

Yves Geffroy

Hicham Jirari

Hajar Maymoun

Sanae Melhaoui

Dominique Moreno

Manon Ouvrard

Mélanie Pitteloup

Chaimaa Tailassane

- Pr. Aïcha Abdelouahed (UMP-Oujda)
- Pr. Samira Bahoum (UMV-Rabat)
- Pr. Nadia Bayed (UMV-Rabat)
- Pr. Nabila Benohoud (UMV-Rabat)
- Pr. Nabila Bhih (UHII-Casablanca)
- Pr. Nadia Chafiq (UHII-Casablanca)
- Pr. Adil Cherkaoui (UHII-Casablanca)
- Pr. Wafae El Adlouni (UIT-Kenitra)
- Pr. Elassaad Elharbaoui (U-Carthage)
- Pr. Sara Mejdoubi (UIR-Rabat)
- Pr. Ahmad Mousa (U-Petra)
- Pr. Saïda Toufik (ISADAC-Rabat)

Open access sur

www.zenodo.org

The screenshot shows a Zenodo record for the journal. It includes the Zenodo logo, the journal title, the publication date (July 29, 2021), the DOI (10.5281/zenodo.5149272), and keywords (RIRS, Recherche, Science). The publication is listed as 'La Revue Interuniversitaire pour la Recherche et la Science (RIRS): 3 pp. 52 (July 2021)' and is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. A small thumbnail image of a person's head with neural connections is visible.

Illustrations

Les photos des contributrices et des contributeurs sont édités avec le consentement de leurs propriétaires. Les illustrations ont été soit filtrées sur Google images libre de droits, soit référencées en usage libre, soit rattachées à leurs sources sans but commercial.

© 2022 - RIRS.



NOTRE ENGAGEMENT ÉDITORIAL

*Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le
devoir en est l'humble navigateur et la
passion l'indéfectible carburant !*

La revue du RIRS est une tribune indépendante. C'est une revue semestrielle à comité de lecture avec expertise en double aveugle. Elle s'adresse à un large public, toutes catégories confondues. De par la diversité académique de ses contributrices et de ses contributeurs, principalement des universitaires et des enseignants-chercheurs, elle se propose de partager non seulement des réflexions, mais également le désir philanthropique de cultiver les expériences et les connaissances à l'échelle nationale et internationale. Elle touche à tous les sujets d'actualité et spécifiquement aux problématiques qui animent le secteur de l'éducation et de l'enseignement.

Sa devise, ci-haut, est inspirée d'un personnage, Sani Nax Rifati, cité dans une célèbre série télévisée. Sa vocation académique la prédispose à observer scrupuleusement les droits d'auteurs et la propriété intellectuelle. Elle véhicule des valeurs mondiales alignées sur la rigueur, l'ouverture d'esprit, l'originalité, l'éthique, l'authenticité et l'empathie. Elle fait du Beau, du Vrai, du Juste et du Bien des concepts fédérateurs résonnant à travers ses différents contenus (rédactionnels et visuels). Toute ressemblance avec des contenus déjà publiés ne sera que pur hasard.



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

[**reseau.rirs.contact@gmail.com**](mailto:reseau.rirs.contact@gmail.com)

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Les Soft skills ?

L'incommensurable pouvoir de l'humanité !



Alphonse de Lamartine est l'un des poètes qui a marqué beaucoup de générations dans le monde. Cette grande figure du romantisme en France publie en 1820 un recueil de poèmes intitulé *Méditations poétiques*. Certains de ces poèmes, comme « L'Isolément », sont restés atemporels. On pourrait y lire notamment le fameux vers :

« Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé ! »

J'ai ressenti, de plein fouet, le sens de ce vers le jour où une voisine sexagénaire décéda. Mon père m'a appris, ce jour-là, la triste nouvelle et j'ai constaté que je n'étais pas le seul à avoir été affecté. D'ailleurs, tous les copropriétaires de la résidence où j'habitais l'étaient également. Pour mon père qui était syndic, elle incarnait cette « force magnétique » qui faisait de tous les copropriétaires les maillons d'une chaîne solide. Quant à moi, je la trouvais simplement extraordinaire. Pourtant, je n'ai connu d'elle que son sourire quotidien qui se dessinait sur son visage chaque fois que je la croisais.

Je le revois encore aujourd'hui, ce sourire, et je me dis qu'un sourire aussi contagieux, aussi nourrissant, aussi marquant ne peut que révéler l'incommensurable pouvoir de l'humanité inscrit dans nos gènes, forgé par nos environnements respectifs et capitalisé en compétences transactionnelles intelligentes qu'on désigne par le fameux anglicisme *soft skills*. Je préfère, d'ailleurs, compétences transactionnelles intelligentes (CTI) parce qu'elles couvrent, aussi bien en communication intrapersonnelle qu'interpersonnelle que groupale, les dimensions émotionnelle, comportementale, relationnelle et culturelle dont le

paramétrage se fait suivant des états, des prédispositions et des métaprogrammes.

Libre à chacun et à chacune d'entre nous de définir ces compétences suivant le champ professionnel ou le domaine de recherche pratiqués ; il y aura toujours, pour cela, une référence fondée sur des modèles de réussite reconnus et des études crédibles. Or, à observer les mutations socioéconomiques rythmant l'évolution de la vie sur notre planète Terre, je suis enclin à admettre la pertinence d'un questionnement potentiellement ouvert sur des échos d'ici et d'ailleurs :

- ▮ Sachant que certaines de ces compétences relèvent du savoir-vivre de l'Homme depuis la nuit des temps, et qu'elles font l'objet d'un transfert conscient ou inconscient, de génération en génération, en dehors de l'école, en quoi leur ancrage dans les politiques éducatives fait d'elles un sujet d'actualité ?
- ▮ Dans quelle mesure l'anglicisme *soft skills* semble difficile à apprivoiser surtout lorsqu'il s'agit de le greffer à une politique de réforme institutionnelle ?
- ▮ Quel genre de transformations sociétales et environnementales cherche-t-on à promouvoir en imbriquant le concept de *contrat social* dans celui de *contrat pédagogique* ?
- ▮ Jusqu'à quel point la valorisation des « soft skills », pourrait réparer les séquelles des crises identitaires, des rapports discriminatoires entre genres ou encore des traditions culturelles situées aux antipodes de l'expression de l'individualité ?
- ▮ Y a-t-il une quelconque logique à articuler les formations disciplinaires sur les « soft skills » pour rentabiliser les débouchés scolaires et universitaires ?

Une question en appelle une autre qu'il s'agisse de vie scolaire, de vie universitaire, de vie personnelle, ou de vie professionnelle. Y répondre, en revanche, est loin d'être facile en raison d'un croisement d'influences où s'entremêlent l'expérience de l'altérité et de l'adversité, les attentes de la société, les exigences de l'économie, le progrès de la technologie, l'omniprésence des réseaux sociaux et des médias, les apports des connaissances et de la recherche, l'ambivalence des valeurs universelles, sans oublier l'interminable débat sur la fin et les moyens !

Seulement, partout où résonnent les phonèmes *soft skills*, retentit aussitôt le mot-vedette « employabilité » ; comme si le grand projet de l'être humain se résumait à sa carrière professionnelle ! Serait-ce le cas ? C'est possible ! Puisqu'on nourrit des rêves, des désirs, des espoirs, des frustrations, des réussites ! C'est plus qu'évident ! C'est légitime ! C'est normal ! Pourvu qu'on reste « employable » selon le principe de compétitivité même si on est techniquement compétent-e, qu'on échappe au revers de la médaille : l'échec, le chômage, l'exclusion, la violence, la criminalité, le suicide ... !

A partir de là, s'il y a une infime probabilité que la poursuite des *soft skills* soit motivée par le désir de durer le plus longtemps possible, il serait naturel d'y voir un *soft kill*. Alors, pourquoi ne pas revenir à un projet communément admis : la recherche du bonheur !

L'accès et l'accomplissement d'une carrière exceptionnelle en serait une étape dans le cycle de vie d'un être humain apprenant quel que soit sa condition, son genre, son âge, etc. Après tout, il y aura un moment pour partager sa vie en société et un autre moment, peut-être, après le grand voyage, pour rester vivant dans le cœur d'autrui comme source d'inspiration.

Certaines nations, certaines sociétés, certaines communautés en ont fourni un modèle interculturel relativement sécurisant et parfaitement perfectible. En effet, en inscrivant l'interdépendance de l'individuel et du collectif au cœur du modèle écologique du développement humain (Urie Bronfenbrenner, 1979), elles ont pu limiter l'impact de l'égo, de l'intolérance, de la calomnie, de la cruauté, du dénigrement, de l'indifférence, de l'humiliation, de la domination, etc. Le *politiquement correct*, à ce propos, est un exemple de norme sociopolitique qui, bien que controversé, suppose un auto-contrôle sur la liberté d'expression de manière à ce le pensé-verbalisé soit le plus empathique possible.

L'art de bien dire les choses, d'améliorer la rhétorique, non à des fins aliénantes, mais dans une perspective philanthropique, pourrait transformer la vie en accommodant les mentalités, les consciences à de nouvelles pratiques : civiques, académiques, culturelles, artistiques, économiques et professionnelles. Et en parler de la sorte, si l'on considère que l'éducation et la formation constituent

les premiers paliers à franchir avant l'accès à la vie professionnelle, l'immersion dans les stratégies, les méthodes ou encore les référentiels, s'avère indispensable à la réhabilitation de l'intelligence humaine bienveillante autant dans la gestion de la complexité que dans la mise en place des relèves.

Bref, quoi qu'il en soit, penser les *soft skills* en les réactualisant à l'échelle nationale et internationale permet de circonscrire les élans du libre-arbitre dans le spectre des champs disciplinaires qui contribuent régulièrement à démêler toutes sortes de problématiques : par des revues de littérature, des états des lieux, des enquêtes, des témoignages, des lectures exploratoires, des études empiriques, pour n'en citer que ceux-ci.

Espérons que ce 4^e numéro sera suffisamment intelligible pour puiser, dans le lot, des réflexions et des expériences enrichissantes !

Par
Hicham Jirari



Notice

Diplômé de l'Université Mohammed V de Rabat, de l'université Ibn Tofail de Kenitra et de l'Université de Montréal (Canada), Hicham Jirari est enseignant-chercheur à l'Université Hassan II de Casablanca, membre associé aux laboratoires "linguistique appliquée, communication et didactique du fle" (FLSH-Oujda) et "Littérature, Arts et Ingénierie pédagogique" (FLSH-Kenitra). Titulaire d'un doctorat national en littératures francophone et comparée, il est certifié en techniques d'expression et de communication ainsi qu'en psychologie. Ses publications couvrent outre les études littéraires, l'ingénierie pédagogique et la psychologie sociale.



4 Éditorial

Les *soft skills*

L'incommensurable pouvoir de l'humanité !

Par Hicham Jirari

7 Courrier

Réaction et communion

Par Chaïmae Tailassane

8 Repères

Soft skills [8-12]

Compétences linguistiques et communicationnelles

Par Chaimaa Bourass

Les *soft skills* dans l'enseignement supérieur marocain

À la recherche d'un référent didactique durable [13-15]

Par Hajar Maymoun

Les références aux *soft skills* contenues dans les

textes de Bologne [16-20]

Par Méagnet Désiré Blé

21 Escale en PNL

La formation aux *soft skills* [21-24]

L'exploitation du système VAKOG

Par Sanae Melhaoui

25 Interview avec

Yves Geffroy

Soft skills et philosophie [25-28]

Filiation et dépendances ?

29 Littérature

Tihya [29-31]

Le don de Nadia Chafik au monde

Hicham Jirari

32 Penser et écrire l'expérience

Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège [32-35]

Peut-on parler d'un développement école *versus* famille ?

Par Dominique Moreno

Soft skills et intelligence collective [36-38]

Quelles méthodes d'enseignement ?

Par Zoubida Boulagrouh

39 Au cœur du management

Le *care* dans l'entreprise [39-41]

Comment apprend-on à être un bon manager ?

Par Manon Ouvrard

42 Insertion professionnelle

Le développement des *soft skills* pour des bénéficiaires en insertion peu formés à placer sur le marché du travail [42-45]

Par Véronique Antonin-Tattini

Mélanie Pitteloup

46-50 Appels à contribution

51-53 Membres du comité de lecture

53 C'est à lire

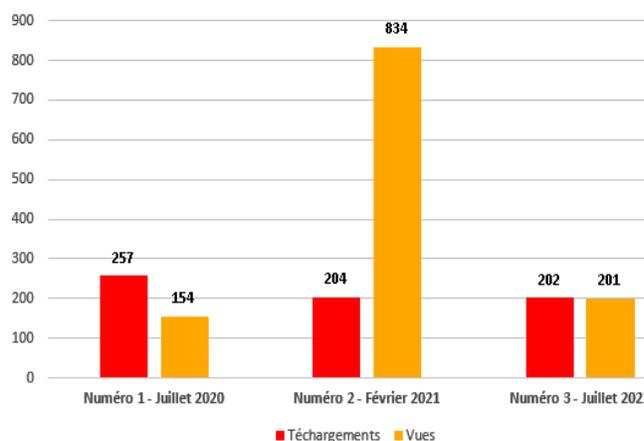
Le RIRS remercie vivement son lectorat pour l'intérêt porté à sa revue ainsi que ses membres actifs, ses contributrices et contributeurs !

Diffusion et réception des numéros précédents

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science

zenodo



LA REVUE DU RIRS

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science

Revue à comité de lecture

Merci aux lectrices et aux lecteurs de la revue du RIRS de communier à distance avec les contributrices et contributeurs aux précédents numéros, en partageant des points de vue autoréflexifs centrés sur soi et les autres !



"En termes d'opportunités, de limites et d'évolution, je partage les motivations des auteur-e-s animé-e-s par le développement des pratiques enseignantes dans des contextes en pleines mutations sous l'effet du progrès technologique et de la crise de la COVID-19. L'adaptation des dispositifs pédagogiques (présentiel, distanciel, hybride) dans le processus enseignement-apprentissage est une réalité quotidienne vécue, certes différemment, suivant l'espace-temps pratiqué. Elle reste, néanmoins, rattachée à l'engagement des étudiants dans la construction de leurs savoirs.

En participant à différentes expérimentations, je me suis rendue compte que cette vision implique également un transfert de compétences susceptible d'orienter ce public-cible vers plus d'autonomie dans l'assimilation et la capitalisation des apprentissages. La dimension numérique que j'ai explorée ne pouvait avoir de valeur ajoutée que si elle s'accompagnait d'une démarche didactique efficace notamment dans l'apprentissage des langues additionnelles ou des disciplines non linguistiques.

Grâce à son apport novateur, les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) garantissent l'autonomisation langagière qui me semble évidente dans une formation hybride à l'université. Les activités que j'ai proposées portent ainsi sur l'entraînement des cinq compétences identifiées dans le CECRL : compréhension de l'oral (CO), compréhension de l'écrit (CE), expression orale en continu (EOC), expression orale en interaction (EOI) et expression

écrite (EE). Cependant, il est préférable de travailler certaines de ces compétences plutôt en présentiel car c'est plus pratique sans qu'il y ait recours à l'environnement numérique pour les médiatiser ; et d'autres, à distance car, dans l'espace numérique, internet représente une source précieuse pour la recherche d'informations pourvu que les démarches de recherche soient bien maîtrisées. Alors, en s'investissant dans les TICE et en les astreignant à de nouvelles fonctions, l'enseignant permettra à de nouveaux apprentissages d'émerger. De fait, si la mise en place d'un dispositif hybride s'est montré efficace, c'est parce que ce type de dispositif favorise l'échange, le dialogue en ligne, la collaboration et garantit une bonne gestion du travail. L'étudiant-e devient, ainsi, de plus en plus attentif mais surtout réflexif quant à l'identification de ses difficultés et de ses besoins langagiers.

Certes, l'adoption d'un dispositif 100% à distance a été très appréciée par un bon nombre d'étudiants. Mais, il y a certaines limites à savoir l'absence du contact réel avec l'enseignant-e et l'isolement de l'apprenant-e. Les relations et les interactions sociales entre étudiants et tuteurs sont ainsi éliminées sachant que l'étudiant-e a besoin d'un soutien pédagogique en présentiel dans certaines situations d'apprentissage nécessitant un entraînement physiquement (et non virtuellement) guidé."

Par Chaïmae Tailassane
Université Moulay Ismail
École Nationale de Commerce
et de Gestion de Meknès

Notice



Enseignante-chercheuse à l'École Nationale de Commerce et de Gestion, et affiliée à l'université Moulay Ismail de Meknès, Chaïmae TAILASSANE est titulaire d'un doctorat national en didactique des langues notamment en Fle et Fos. Sa recherche-action porte sur l'investissement progressif des TICE dans l'apprentissage du français. Elle intervient dans plusieurs champs disciplinaires tels que la linguistique, la communication et l'ingénierie pédagogique. Elle est également examinatrice pour les oraux et habilitée à la correction des épreuves du DELF-DALF à l'Institut Français du Maroc. Elle a participé, en 2016, en tant que tutrice dans le MOOC FOFLE coordonné entre l'Institut Français du Maroc, la Faculté des Sciences de Rabat (Université Mohammed V) et le Consortium Claroline, accueilli à distance sur la plateforme FLESUP.

Soft skills

Compétences linguistiques et communicationnelles



Par
**Chaimaa
Bourass**

Dans cet article, nous avons proposé de nombreuses définitions pour désigner les soft skills, la littérature est riche de définitions pour les circonscrire, notamment à travers plusieurs théoriciens. Nous verrons également l'état des lieux au Maroc sur l'émergence du concept « Soft skills » selon les réformes récentes en éducation et formation notamment l'enseignement primaire et secondaire. Nous évoquerons ainsi, les recommandations du Conseil Supérieur de l'Éducation pour la proposition d'une nouvelle architecture linguistique fondée sur le plurilinguisme et l'alternance des langues et qui vise à faire bénéficier équitablement les apprenants de trois langues dans l'enseignement préscolaire et primaire pour une meilleure base.

Depuis 1990, le Maroc a considérablement amélioré son système éducatif. Au niveau primaire, 94,5% des jeunes Marocains ont accès à l'éducation, l'indice de parité entre filles et garçons étant de 90% pour l'enseignement primaire et de 97% pour l'enseignement secondaire. Il subsiste toujours des défis, notamment en ce qui concerne l'alphabétisation et l'accès des filles en zones rurales (Cerbelle, 2012). Les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur ont augmenté ces dix dernières années et devraient continuer de progresser à un rythme de 12% par an, la majorité des étudiants étant inscrits au système des universités publiques.

En formation professionnelle, le système s'est amélioré, principalement parce que le secteur industriel (services et manufacturier) en croissance, appuyé par une politique nationale de ré-industrialisation (Plan Émergence II), offre une capacité importante d'absorption de la main d'œuvre qualifiée en compétences professionnelles.

Parmi les secteurs de croissance prioritaires que le système de formation professionnelle sert sont ceux qui sont considérés comme les Métiers Mondiaux du Maroc du Pacte National pour l'Émergence Industrielle (MMM) : la fabrication automobile et aéronautique, la délocalisation, l'électronique, l'agro-transformation, les textiles, le cuir, le tourisme, les TIC, la construction, les transports, etc. Quant à l'enseignement supérieur, le renouveau s'est aligné sur le système LMD (Licence/Master/Doctorat).

L'examen de la littérature¹ montre qu'il n'existe pas de consensus pour nommer les compétences qui ne relèvent ni du savoir (de la connaissance) ni du savoir-faire technique. Tandis que certains auteurs parlent de « savoir-être » (Bellier, 2004 ; Le Boterf, 2008), d'autres évoquent des « compétences humaines » (Brasseur et Magnien, 2009), des « compétences sociales et relationnelles » (Thiberge, 2007) et même des « compétences émotionnelles » (Bender et al., 2009). Les Anglo-Saxons utilisent également différents termes comme competency (Delamare Le Deist et Winterton, 2005 ; Chen et Chang, 2010), behaviors ou soft skills (Goleman, 1998 ; Roblès, 2012 ; Lazarus, 2013 ; Tadimetri, 2014 ; Venkatesan Iyengar, 2015). Les *soft skills* s'opposent alors aux *hard skills* qui relèvent des compétences techniques. Riggio et Saggi (2015), affirment que le terme de *soft skills*, bien que vague, présente l'avantage de couvrir un large éventail de compétences : « this rather vague term is used primarily because there are no agreed-on framework for capturing this vast array of skills »². À leur instar, pour des raisons identiques et en conscience de ses limites.

■ Une multitude de définitions

Tout comme les termes pour désigner les soft skills sont nombreux, la littérature est riche de définitions pour les circonscrire. En première intention, pour couvrir toutes les acceptions du terme, nous pourrions faire la définition de Bellier (2004), selon laquelle une soft skill (un savoir-être pour Bellier) serait à la fois :

- Ce qui fait qu'un individu est reconnu comme adapté à son contexte professionnel ;
- Ce qui concerne son être profond et lui permet de réussir ;

¹Theurelle-Stein D., Barth I. (2017). « LES SOFT SKILLS AU CŒUR DU PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES DES MANAGERS DE DEMAIN ». *Revue Management & avenir*, 2017/5 N°95, p. 133-135, ISSN 17686-5958.

²« Ce terme plutôt vague est principalement utilisé en l'absence d'un cadre consensuel qui contiendrait ce vaste ensemble de compétences » (traduction des auteurs).

• Tout ce qui n'est pas de l'ordre du savoir ou du savoir-faire. Dans un souci de synthèse, nous privilégions néanmoins celle de Tate (1995) : « Les ensembles de comportements que la personne doit avoir et être capable d'afficher afin d'accomplir les tâches et les fonctions d'un emploi avec compétence »³.

■ Des enjeux considérables

Ignatius (2016) souligne l'aspect critique des soft skills pour la performance des organisations et décrit « the softer but critical aspects of corporate performance ». Pour Delamare Le Deist et Winterton (2005), ces compétences garantissent des avantages compétitifs aux entreprises. Cependant, la littérature sur les soft skills est surtout liée au champ du leadership (Plane, 2016). Les auteurs (Greenleaf, 1996 ; Goleman, 2000 ; Mintzberg, 2011) proposent différentes catégorisations des soft skills et/ou mettent l'accent sur leur importance dans le management moderne (Vernazobres, 2008 ; Payre et Scouarnec, 2015). D'autres recherches, majoritairement quantitatives, visent à mesurer l'impact des softs skills sur différents aspects de la performance de l'individu et de l'organisation :

- La satisfaction des salariés (Barsade et O'Neill, 2016) ;
- L'esprit d'entreprise et la confiance (Hayton et Kelley, 2006) ;
- Le travail en équipe (Kiffin-Petersen, 2004) ;
- La rentabilité de l'entreprise (Detert et Burris, 2016) ;
- La compétitivité (Fiol, 1991 ; Lopez-Cabrales et al., 2006) ;
- L'éthique (Waytz, 2016) ;
- La prévention du burn-out (Cross et al., 2016).

Les auteurs soulignent aussi les difficultés opérationnelles liées au management des soft skills. Selon Barth et Géniaux (2010), elles « ne s'apprennent pas » mais sont nécessaires à l'exercice professionnel, ce qui implique d'imaginer des situations apprenantes spécifiques : tutorat (Barbier, 1996 ; Boru, 1996), jeux de simulation, mises en

situation (Bobot, 2009). L'évaluation de ces compétences, en milieu universitaire ou professionnel, peut induire un jugement sur la personnalité, ce qui pose d'évidents problèmes éthiques (Le Boterf, 2008). Alors que les *soft skills* sont difficiles à identifier, les organisations doivent déployer des méthodes de recrutement susceptibles de vérifier que les compétences *soft* des candidats soient compatibles avec les valeurs de l'entreprise (Bowen et al., 1991) ;

La génération Y attache plus d'importance à la « qualité de vie » et « au souci des autres » dans un contexte de travail (Dalmas et Lima, 2016). Pour autant, malgré la richesse de ses travaux, la littérature académique reste rare sur un éventuel management des *soft skills* (Borghans et al., 2014).

■ Les définitions « officielles » : aboutissement de diverses expériences

Dans le Journal Officiel de décembre 2006, l'Europe a défini et officialisé huit compétences « clés » nécessaires à tout individu pour réussir dans la vie. À l'origine de cette décision se trouvent de nombreux travaux de l'OCDE et l'enquête Eurydice. Les travaux de l'OCDE misent sur la formation tout au long de la vie tandis que l'enquête Eurydice réfère à l'école obligatoire.

■ Proposition de définition par l'OCDE

Selon le rapport de l'OCDE (2002), les compétences clés sont les compétences qui sont nécessaires pour tous, pour la réussite globale de la vie de chacun et le bon fonctionnement de la société. La dimension « nécessaire à tous » introduit une différence fondamentale par rapport aux compétences dites « transversales », quoique plusieurs éléments de contenus s'y recoupent. Le terme compétence clé est donc un terme général qui recouvre les compétences considérées indispensables à la réussite d'un individu dans la société. Ce terme s'oppose aux compétences particulières, qui dépendent plus particulièrement des choix professionnels. Les compétences douces sont des qualités, des traits de personnalité et des compétences sociales que chaque personne possède à un degré différent. Ils sont reconnus mondialement comme étant essentiels à la réussite dans la vie en général pour tous les individus.

³ « Un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et doit être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence » (traduction des auteurs).

Les éducateurs croient cependant que l'enseignement des compétences non techniques est une composante essentielle du développement d'un jeune et que ces personnes devraient avoir la possibilité d'explorer leurs compétences.

■ L'état des lieux au Maroc sur l'émergence du concept « Soft skills »

La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation a introduit une nouvelle architecture et une refonte des programmes. Les conditions de leur production et application n'ont malheureusement pas donné dans le cadre de la réforme de 2000, comme le confirme aussi le bilan d'évaluation du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), les résultats escomptés. De plus, comme le mentionne ce dernier rapport, l'absence d'un cadre de référence cohérent de l'intégration, le caractère peu innovant des programmes scolaires restés centrés sur les contenus au détriment des compétences, la marginalisation des disciplines censées structurer le temps et l'espace chez l'apprenant qui véhiculent les valeurs de la citoyenneté, de la tolérance et des droits de l'Homme, illustrent nombre de limites et de dysfonctionnements latents.

Enseignement primaire et secondaire

La nouvelle réforme de l'éducation et de la formation de 2015 à 2030 prévoit de réajuster le tir et de pérenniser les interventions au niveau des changements visés pour le nouveau pédagogique. La révision des curricula se fera à travers la révision des programmes et des méthodes pédagogiques dans le sens de l'allègement, du développement de la pensée de l'apprenant et de leurs aptitudes dans l'observation, l'analyse, l'argumentation et la pensée critique. Les élèves seront encouragés à développer la culture de la curiosité intellectuelle, de l'effort, de l'initiative, du travail d'équipe, des tâches de recherche, d'innovation et de gestion et en développant enfin chez eux le sens de l'appartenance à l'établissement et le sens du devoir.

Ce nouveau établi sur plus d'une décennie vise à mettre en place de manière progressive les conditions nécessaires pour mener des travaux pratiques dans les établissements primaires et secondaires pour que les apprenants puissent lier régulièrement les connaissances théoriques à des expériences pratiques et aux travaux de laboratoire. Ils doivent ainsi être

préparés, de façon pratique à comprendre leur environnement dans les activités d'ouverture et d'innovation. Grosso modo, le renouveau des curricula est plus axé sur l'acquisition des savoirs disciplinaires mais avec autant d'importance pour les savoir vivre ou ce qui est reconnue comme capacités civiques et comportementales, avec une intégration des compétences de vie et des compétences clé dans les enseignements et dans les pratiques et intentions pédagogiques.

■ L'enseignement supérieur

Le nouveau système pédagogique (LMD) adopté au Maroc est supposé être adapté à l'intégration de toute formation complémentaire jugée pertinente, au développement personnel et à l'amélioration des compétences disciplinaires ou techniques des étudiants. Il a introduit de nouvelles responsabilités pédagogiques et administratives pour les enseignants, les poussant à être plus actifs et à participer à la création de cours et à la gestion de modules.

L'annonce d'une politique en éducation ou une réforme de changement dans l'enseignement servent de par les expériences des autres pays qu'ils soient du Nord ou du Sud, teintée de noblesse et d'objectifs au caractère fortement équitable. Les textes réparent beaucoup d'injustices ou de constats de défaillances que ce soit dans les systèmes ou dans les relations humaines en tenant compte des divergences régionales ou autres et en réinstaurant un ensemble de principes valables et applicables pour tous.

Comme le sont toutes les réformes, ce sont les plans de leur mise en œuvre qui précisent les ambitions et donnent la juste mesure de l'atteinte des objectifs sur le court, moyen et long terme. De même que pour le présent changement visé dans le système d'éducation et de formation et clairement libellé dans les textes de réforme. Or, il n'est pas clairement démontré « comment » seront atteints ces résultats dans la réalité des faits jusqu'à leur signification au cœur des classes et des salles de cours.

■ La réforme en formation professionnelle

Comme le stipule le texte de la Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021 (DFP), le développement des compétences clés (*soft skills*) vise l'intégration et l'insertion des jeunes lauréats du dispositif de formation. L'objectif est clairement

établi pour intervenir dans le format et le scénario les plus optimisés sur les programmes de formation élaborés en approche par compétences (APC). Cette intégration a comme finalité d'améliorer l'employabilité de ces jeunes sur le marché du travail et d'assurer les pré-requis au niveau même du profil d'entrée dans le dispositif de formation professionnelle.

En conclusion l'importance des *soft skills* pour la performance individuelle et collective fait l'objet d'un consensus dans le monde académique comme au sein des organisations. Il s'agit de développer chez les apprenants des compétences particulières et des techniques que l'on acquiert au cours de la formation. Ces compétences font appel davantage à l'intelligence relationnelle. Il peut s'agir de l'aptitude à résoudre des problèmes, le respect de la hiérarchie, l'esprit d'équipe. Ces compétences correspondent à des aptitudes que chacun de nous possède de façon plus ou moins consciente comme la créativité, de la gestion du stress, de la confiance en soi, l'esprit d'entreprise et la responsabilité ou encore de l'empathie. S'entraîner à les identifier, à les développer et à les mobiliser ouvre de nouvelles perspectives dans un monde du travail en plein bouleversement. Même dans les situations les plus imprévues ou déstabilisantes, les *soft skills* permettent d'adoucir le quotidien professionnel tout en optimisant l'efficacité au poste de travail.

Références bibliographiques

Albandea I. et Giret J.-F. (2016). « L'effet des soft skills sur la rémunération des diplômés », *cereq net.doc*, no. 149, janvier-février.

Alexandre-Bailly f. (2007). « D'une charte à l'évaluation : comment contribuer au développement des compétences sociales et relationnelles d'étudiants en management », in Thiberge B. *La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens*. Paris : L'Harmattan, p. 91-111.

Argyris C. et Schön D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel*. Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.

Argyris C. (2003). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.

Barbier J.-M. et Thievenaz J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Barsade S. et O'Neill O. (2016). "Manage your emotional culture". *Harvard business review*, no. 94, p. 58-67, janvier-february.

Barth I. et Géniaux I. (2010). « Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage ». *Management & avenir*, no. 36, p. 316-339, juin.

Bellier S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.

Bender A., Dejoux C. et Wechtler H. (2009). « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *Revue Gestion des Ressources Humaines*, no. 73, p. 19-36, juillet-août-septembre.

Bobot L. (2009). « Méthodes d'enseignement de la négociation », *Négociations*, no. 12 (2), p. 257-273.

Borghans L., Weel B.-T. et Weinberg B.A. (2014). « People skills and the labor market : outcomes of underrepresented groups », *Industrial & labor relations review*, no. 67, avril.

Boru J.-J. (1996). « Du tuteur à la fonction tutorale ». *Recherche et Formation*, no. 22, p. 99-114.

Bowen D. E., Ledford G. E. J. et Nathan b. r. (1991). "Hiring for the organization not the job". *Academy of management executive*, no. 54, p. 35-51, avril.

Calmans J., Giret J.-F., Lemistre P. et Ménard B. (2015). « Compétences acquises et requises des bac +5 », *cereq net.doc*.142, novembre.

Cerbelle S. (2012). « Enfants hors l'école : faible remédiation et faible demande. Le cas du Maroc », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 26 mars 2014 : <http://journals.openedition.org/cres/2221>

Courpasson D. et Livian J.F. (1991). « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, no. 1, p. 3-10, octobre.

Cross R., Rebele R. et Gant A. (2016). « Collaborative overload ». *Harvard business review*, no. 94, p. 74-79, janvier-february.

Defélix C. (2005). « Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible ». *Négociations*, no. 4, (2), p. 7-20.

Delamare le Deist F. et Winterton J. (2005). « What is competence ». *Human Resource Development International*, no. 8, p. 27-46, march.

Fiol C. M. (1991). « Managing culture as a competitive resource : an identity-based view of sustainable competitive advantage ». *Journal of management*, no. 17, (1), p. 191-211, march.

Geay A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Gilbert P. et Parlier M. (1992). « La compétence : du "mot-valise" au concept opératoire ». *Actualité de la formation permanente*. no. 116, p. 14-18, janvier-février.

Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York : Bantam books.

Hamel G. et Prahalad C. K. (1990). « Corporate imagination and expeditionary marketing ». *Harvard Business Review*, no. 69, p. 81-92, may-june.

Klarsfeld A. et Oiry E. (2003). *La gestion des compétences : des outils aux processus*. Paris : Vuibert.

Laroche H. et Nioche J. P. (1998). « Les nouveaux fondements de la stratégie », in Laroche H. et Nioche J. P. (coord.). *Repenser la stratégie : fondements et perspectives*. Paris : Vuibert, p. 1-24.

Le Boterf G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'organisation.

(2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles.

Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Plane J.-M. (2016). « Les théories du leadership : évolution des pratiques et des modèles », in F. Noguera et J.-M. Plane (dir.). *Le leadership. Recherches et pratiques*. Paris : Vuibert.

Pralhad C. K. et Hamel G. (1990). « The core competence of the corporation ». *Harvard business review*, no. 68, p. 79-91, may-june.

Projet de renforcement des capacités des jeunes des quartiers pauvres dans la région de Casablanca. *Rapport final 2008-2010*. USAID Maroc, 30p.

Rappin B. (2012). « Le sujet moderne dans le coaching : une lecture à partir des travaux de Charles Taylor ». *Management & Avenir*. no. 53, p. 183-201, avril.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2008). *Rapport Annuel*. Volume 4 métier d'enseignant, (État et perspectives du système d'éducation et de formation), 146p.

(2014). *Rapport analytique, la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 acquis, déficits et défis*. Décembre, 184p.

Raynal F. et Rieunier A. (2012). *Pédagogies, dictionnaire des concepts-clés*. Issy-les-moulineaux : ESF éditeurs.

Reboul O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.

Roblès M. (2012). « Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace ». *Business communication quarterly*. no. 75, p. 453-465, december.

Savall H. et Zardet V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique*. Paris : Economica.

Tate W.V. (1995). *Developing managerial competence: a critical guide to methods and materials*. Gower Publishing Company. Aldershot.

Therer J. (1998). « Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences ». *Université de Liège : information pédagogique*. no. 40, p. 4-23, mars.

Notice

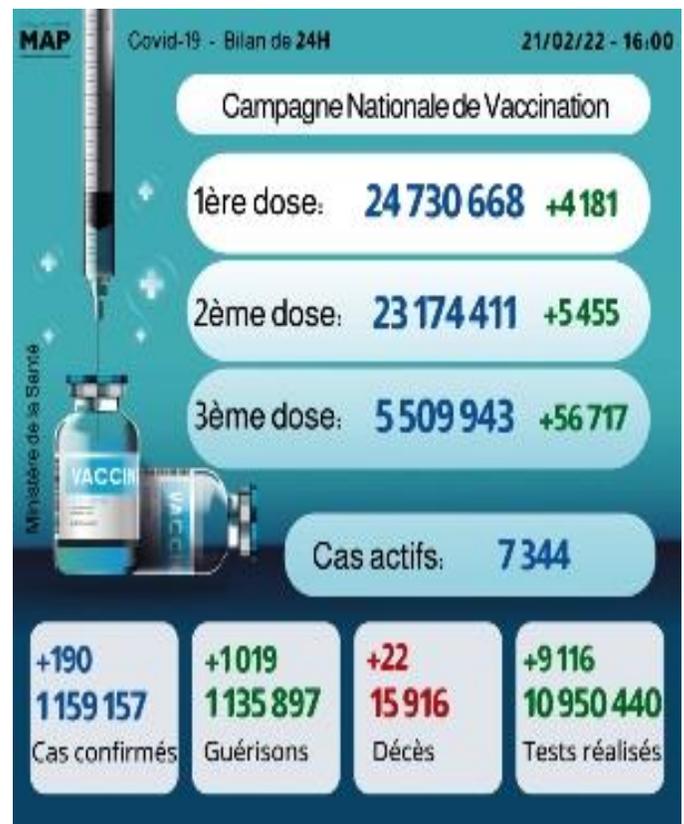


Chaimaa Bourass est lauréate de l'Université Mohammed V de Rabat. Ayant décroché une Licence professionnelle à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH), elle étudie, au cycle Master, la communication et la formation dans les organisations au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE). En 2020, elle prépare, dans ce même établissement, un doctorat national. Elle évolue, depuis plus de dix ans, en tant que chef du service communication dans un établissement étatique à vocation internationale. Comptant plusieurs participations à son actif, à l'occasion d'événements et de projets nationaux et internationaux, sa dernière intervention à l'Institut Supérieur d'Ingénierie et des Affaires de Fès (ISGA), en janvier 2022, portait sur « Les différents modes de management des entreprises marocaines ».



EXTRAITS

La présentation de ces extraits traduit le soutien citoyen du RIRS aux efforts d'information et de sensibilisation consentis par le Royaume du Maroc et ses partenaires dans la lutte contre la COVID-19.



Source URL :

<https://mapanticorona.map.ma/index.php/fr/no de/31993>

Les *soft skills* dans l'enseignement supérieur marocain

À la recherche d'un référent
didactique durable



Par
Hajar
Maymoun

Le développement des *soft skills* dans le contexte universitaire marocain devient une nécessité. Le contexte universitaire se distingue principalement par le regroupement des apprenants de profils hétérogènes. Il s'agit d'une inclusion des étudiants ayant des appartenances socio-culturelles différentes dans la même classe, ayant des manières de pensée, d'être, de sentir et d'agir différentes. Des étudiants vivant une réalité qui n'échappe pas des défis et des difficultés (CSEFRS, 2014, 2018).

Devant cette situation particulière, les pratiques didactiques et pédagogiques doivent être compatibles avec les attentes et les caractéristiques individuelles et socio-culturelles de ces étudiants. Les compétences psychosociales étant des compétences transversales sont déterminantes dans l'apprentissage efficace de l'étudiant comme dans son insertion professionnelle ultérieure.

C'est pour cela, l'intégration des compétences psychosociales dans le contexte d'apprentissage universitaire comme une discipline à enseigner et à évaluer peut améliorer la qualité de la formation universitaire. Un étudiant de l'enseignement universitaire est censé éprouver des compétences polyvalentes comme les compétences de régulation émotionnelle, les compétences de communication et de persuasion, les compétences de prise de décision et de résolution de problème et les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi.

Cet article fera la lumière sur l'importance et la nécessité de mettre au point un référent didactique durable en vue d'intégrer les compétences psychosociales dans le contexte universitaire. Cette démarche d'intégration devrait être structurée et institutionnalisée par le Ministre de tutelle, de façon à faciliter l'instauration d'un modèle pédagogique d'enseignement adapté aux attentes professionnelles et aux caractéristiques personnelles des apprenants.

■ Démarche d'intégration des compétences psychosociales

L'intégration des compétences psychosociales dans le contexte universitaire marocain gagnerait à se faire suivant un protocole triptyque : didactisation-développement-évaluation.

■ Didactisation des compétences psychosociales

L'intégration des compétences psychosociales, dans le contexte universitaire, n'est pas une mince affaire compte tenu de la démarche de didactisation ou de la manière opérationnelle de la démarche de transposition didactique (Chevallard, 1985). Elle sert à transposer le savoir savant en savoir enseigné. A l'abri des savoirs théoriques, la didactisation permet de transposer les compétences pour que les enseignants puissent les médiatiser et que les apprenants parviennent à les développer.

Cette transposition implique, au préalable, la conception d'un cadre référentiel des compétences psychosociales. Dans la revue de littérature (Farabi, 2009 ; INPES, 2015 ; Lamboy & Guillemont, 2015), le concept de compétences psychosociales n'est pas suffisamment développé et encadré. Il est issu d'une pratique professionnelle plutôt que d'un champ scientifique. Il est largement utilisé dans le domaine de la promotion du bien-être et de la prévention des problèmes de santé physique et de santé mentale. C'est pour cette raison, que la définition introduite par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1993 reste une déclaration référentielle sur les compétences psychosociales « *c'est la capacité de répondre avec efficacité aux exigences de la vie quotidienne* ». Ces compétences se subdivisent en trois catégories :

•Compétences sociales

Ce sont des compétences orientées vers l'autre, elles concernent la communication verbale et non verbale, les compétences de coopération et de collaboration au sein du groupe, les compétences de plaider en s'appuyant sur les compétences de persuasion et l'empathie.

•Compétences émotionnelles

Ce sont des compétences orientées vers soi. Elles se rapportent aux compétences de régulation émotionnelle, les compétences de gestion du stress, d'anxiété et de colère, les compétences favorisant la confiance, l'estime de soi et l'autorégulation.

•Compétences cognitives

Elles se réfèrent aux compétences de prise de décision et de résolution de problème, à la pensée critique et à l'auto-évaluation,

▪ Développement des compétences psychosociales

Sur le plan de développement des *softs skills* en général et les compétences psychosociales en particulier dans l'université marocaine, il existe des formations professionnelles importantes et des expériences pratiques intéressantes (Ait Kaikai, 2021; Touhami, 2020). Néanmoins, ces pratiques ne sont ni généralisables ni globales, d'où la nécessité de les favoriser et de les organiser dans un cadre de référence standard selon les modalités suivantes :

•**Contenu** : il inclut toutes les compétences du cadre référentiel à savoir les compétences sociales, cognitives et émotionnelles, organisées selon des modules transversaux.

•**Durée** : la programmation de séances successives et étalées sur une longue durée.

•**Mode de passation** : Le mode est déterminé par la nature de l'activité introduite. L'enseignant proposera des activités tantôt individuelles tantôt en binômes tantôt en groupe composé de trois ou quatre étudiants.

•**Méthodes** : sur ce point, il y a des techniques et des supports non exhaustifs. En s'inspirant des pratiques existantes, il apparaît que la pratique de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2007) est une source de stimulation des échanges dynamiques entre les étudiants. Le fait de mettre les étudiants dans un travail d'apprentissage coopératif sera une occasion pour déclencher l'interaction entre eux. Puis, l'enseignant veille par ses interventions à favoriser l'expression à haute voix, l'explication et l'auto-réflexivité.

•**Éthique** : ce type d'intervention touche à la personne et au statut de l'étudiant. De ce fait, le respect de l'intégrité de chacun/e est nécessaire.

▪ Évaluation des compétences psychosociales

L'évaluation des compétences psychosociales fait référence à une méthode de triangulation axée sur trois modes. L'auto-évaluation qui permet d'extraire les traits latents, non observables et difficilement interprétables par l'enseignant. Etant donné que l'étudiant est l'acteur principal de ce processus et que

les compétences à évaluer sont de nature multidimensionnelle (relationnelles, affectives et cognitives), l'autoévaluation basée sur l'usage d'un portfolio s'avère pertinente.

La co-évaluation vient pour compléter l'autoévaluation. L'étudiant évalue ses comportements et ses réactions mais il les évalue également en fonction de son interaction avec les autres étudiants. En se basant sur une grille d'évaluation des compétences psychosociales, l'enseignant met en correspondance les données de portfolio remplies par l'étudiant et les données de ses observations de classe. Il réalise une analyse approfondie pour suivre le progrès des étudiants et voir si leurs compétences psychosociales sont entièrement ou partiellement développées. L'analyse s'effectue selon trois niveaux : comportement individuel de l'étudiant, son comportement en binôme et son comportement dans le groupe.

Conclusion

Mu par des orientations ponctuelles, la réforme de l'enseignement supérieur marocain se poursuit la mise en place de certains modules transversaux dès la première année universitaire, pour tous les établissements à accès ouvert (Ait Kaikai, 2021). Le développement des *softs skills*, dans cette perspective, requiert des initiatives concevables, holistiques et opérationnelles sur la base d'une pédagogie universitaire cohérente à l'échelle nationale. C'est à la fois un travail de réflexion sur les pratiques des compétences psychosociales et leur normalisation via un projet systémique durable cautionné par toutes les instances concernées.

Références bibliographiques

Ait Kaikai, H. (2021). En quoi la variété des stratégies pédagogiques favorise-t-elle l'implication des étudiants et le développement de leurs compétences en Soft Skills? *Projectics / Proyéctica / Projectique*, n°29(2), 27-37. <https://doi.org/10.3917/proj.029.0027>

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2e éd). De Boeck.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2014). *Mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation: Acquis, déficits et défis*. <https://www.csefrs.ma/publications/charte-nationale-deducation-et-de-formation/?lang=fr>

(2018). *L'enseignement supérieur au Maroc efficacité, efficience et défis du système universitaire rapport sectoriel 2018*.

Farabi. (2009). *Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes au Maroc*. Ministre de l'Education Nationale & Unicef.

<http://www.abhato.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/education-enseignement/education-enseignement-generalites/developpement-des-competences-psychosociales-des-enfants-et-des-jeunes-au-maroc>

INPES. (2015). *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*. 431.

<https://www.santepubliquefrance.fr/notices/la-sante-en-action-mars-2015-n-431developper-les-competences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes>

Lambo, B., & Guillemont, J. (2015). « Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? ». *Devenir*, Vol. 26(4), 307-325.

<https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>

Touhami, S. (2020). *L'enseignement des Soft Skills a l'Université au Maroc : Levier de competences pour les jeunes diplômés*. Editions L'Harmattan.

<http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9782140162718>

Notice



Hajar Maymoun, étudiante au cycle du doctorat, à la Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V de Rabat, département de psychologie d'éducation, et inscrite également à l'Université de Mons. Intéressée par la recherche en sciences de l'éducation et la psychologie d'apprentissage ainsi que la conception des outils d'évaluation et d'intervention au profit des apprenants ayant des difficultés, elle a des contributions dans des revues nationales et internationales.



Source URL :

<https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/Protocole%20pour%20la%20gestion%20du%20risque%20de%20contamination%20covid-19.pdf>



1

Privilégier le travail à domicile pour tous les postes qui le permettent mais aussi pour les personnes vulnérables tout en respectant la réglementation en vigueur en matière de santé sécurité au travail, relative au travail à domicile. La liste des personnes vulnérables au risque de contamination doit être arrêtée par le médecin du travail

2

Eviter les regroupements et rassemblements de personnes :

- Fermer les locaux destinés au repos, à la prière ainsi que les salles d'allaitement et les crèches ;
- Eviter, autant que possible, les réunions et formations ;
- Privilégier l'utilisation des outils numériques de réunion ou de formation à distance, y compris dans les locaux de l'entreprise.
- Si toutefois de tels regroupements s'avéreraient nécessaires, les règles ci-après doivent être respectées :
 - Limiter la présence au strict nécessaire,
 - Réduire la durée de ces rencontres ;
 - Aérer les lieux de ces rencontres (avant, pendant et après),
 - Prévoir des listes de présence de tous les participants avec leurs adresses et numéros de téléphones.

3

Limiter au maximum la co-activité

4

Eviter l'échange de documents en papier et privilégier l'échange électronique et prévoir un traitement des documents en papier ne pouvant être dématérialisés ;

5

Eviter l'échange de documents en papier et privilégier l'échange électronique

6

Maintenir les règles de port des EPI selon la nature du poste de travail



Les références aux *soft skills* contenues dans les textes de Bologne



Par
Méagnet
Désiré Blé

Les *soft skills*, compétences comportementales, générales et transversales matérialisent l'aspect holistique de l'appropriation et de la mise en œuvre des compétences. Dans le cadre de l'économie de la connaissance et des textes de Bologne, ces compétences occupent une place importante. Nous en voulons pour preuve, en Côte d'Ivoire où un modèle pédagogique, l'approche par compétences vise à remplacer progressivement, du moins formellement la Pédagogie par Objectif, jusque-là en vigueur dans notre système éducatif.

Les textes de Bologne sont ceux élaborés dans le cadre du Processus de Bologne. Celui-ci représente le cadre formel et organisationnel de l'enseignement supérieur européen élaboré à la fin du XX^{ème} siècle (1998,1999). En effet, réunis à l'Université Sorbonne, Paris en 1998, les quatre ministres en charge de l'éducation des pays fondateurs (France : Claude Allègre, Italie : Luigui Berlinguer, Angleterre : Tessa Blackstone, Allemagne : Jürgen Ruetters) décident de mettre en place un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) plus attractif et compétitif, avec une harmonisation des cycles universitaires : Licence, Master, Doctorat. Cette réforme vise à instituer une Europe de la connaissance compétitive, suite à la Stratégie de Lisbonne (2000).

Le Processus de Bologne est basé sur l'organisation du parcours post-bac en trois cycles, la professionnalisation de la formation, la qualité de l'enseignement, la mobilité, la dimension sociale et internationale...etc. Pour faire face à la concurrence des Etats-Unis, des pays asiatiques, est instituée cette réforme. A la fin de chaque conférence, les Ministres des Etats membres se réunissent pour produire un document résumant les actions entreprises, les décisions à prendre, les bilans et perspectives. Ce sont ces textes ou Communiqués des Conseils des Ministres des Conférences du processus de Bologne qui constitueront pour nous la base des textes à étudier.

Avec le savoir et le savoir-faire, le savoir-être se révèle très utile. En effet, alors que les dimensions du savoir et du savoir-faire sont valorisées et trouvent dans les contenus de cours et l'approche pédagogique un cadre d'expression, la portion congrue semble réservée à la dimension savoir-être, ou elle est proclamée allant de soi. Cet aspect des compétences s'avère pourtant primordial dans le monde professionnel. Eu égard notamment à la multiplication des interactions physiques et digitales, caractéristiques de notre ère.

Ces savoir-être pourraient recouvrir une grande part de ces *soft skills*, ainsi que les décrit Astolfi, 2008 : « *Quant aux savoir-être, aucune définition univoque n'en semble possible. Le terme peut recouvrir des éléments aussi différents que l'adaptabilité de l'individu, ses capacités d'analyse ou de coopération, ses qualités de communication ou de prise de décision, son sens de la relation ou de la négociation...* » (Astolfi, 2008)

Les avancées technologiques, liées à la numérisation de la vie sociale, les réseaux sociaux et la globalisation, tout cela demande un reformatage des compétences.

Les TIC et la fugacité, certains diront la célérité des échanges, accueillent les outils informatiques et linguistiques, ainsi que les compétences interculturelles comme allant de soi. De plus, l'on assiste à des transitions professionnelles de plus en plus indispensables dans le cours des carrières. En effet, de « *nombreux travaux contemporains (Boutinet, 1998 ; Dubar, 2000) à titre d'exemple, soulignent que les « carrières professionnelles » correspondent désormais moins à un « développement vocationnel » qu'à un « chaos » : elles forment plus rarement une continuité* [Note de l'auteur : avec un profil de carrière respectant l'évolution de qualification dans un même secteur d'activités] *Les individus sont plus souvent confrontés à des ruptures dans leur vie professionnelle* » (Guichard et Huteau, 2001).

Par voie de conséquence, les besoins des sociétés ne semblent plus adéquatement remplis par les formations. Il est préconisé des curricula avec une approche plus humaine et sociale, afin de se conformer aux exigences de l'employabilité (Rzaigui et Villaverde, 2019). Pour Mauléon, Bouret et Hoarau (2014) : « *L'augmentation de la complexité dans le monde professionnel ne peut être appréhendé*

par les seules compétences techniques : les entreprises ont de plus en plus besoin de compétences plus humaines, de savoir-être » (Mauléon, Bouret et Hoarau, 2014). En effet, devant l'interconnectivité des savoirs, la pluri et l'interdisciplinarité comme paradigme de l'appropriation des connaissances, posséder des savoirs seulement techniques pourrait s'avérer restrictif. Le besoin se fait sentir d'avoir des compétences transversales, celles notamment permettant la collaboration, le travail d'équipe, une culture générale permettant une vue d'ensemble des enjeux et problèmes à éclairer, comprendre et résoudre.

Face à des « *compétences professionnelles importantes qui impliquent peu ou pas d'interaction avec les machines et dont l'application sur le lieu de travail est assez généralisée* » (Lamry, 2019), nous pouvons révéler l'importance et même le caractère indispensable du transfert des apprentissages et des compétences. Nous nous posons donc cette question : quelles sont les compétences que nous pouvons énumérer, contenues dans les textes de Bologne, et qui sont à promouvoir ?

Cette question liée à notre sujet pourrait donner lieu à d'autres questions plus contextualisées, qui pourraient être abordées dans des perspectives de réforme des curricula en Côte d'Ivoire : quelles compétences pourraient-t-on y promouvoir dans l'approche par compétences en vigueur ? Ceci dans les différentes dimensions évoquées mais encore plus important dans celles politiques, sociales et humanistes. Car s'il est important de prendre pour référence les *Learning outcomes* résultats d'apprentissage, il s'avère primordial de traduire ces résultats d'apprentissage en compétences, savoir-être épousant les besoins locaux. L'articulation des formations disciplinaires aux soft skills pour une meilleure insertion professionnelle est donc indispensable. Les compétences transversales sont en effet vues comme un atout pour l'employabilité des sujets (Anquetil et Derivry, 2016).

Cette étude qui se veut exploratoire a pour objectif de relever les différentes compétences comportementales (*soft skills*) mises en lumière dans les textes de Bologne, plus précisément les communiqués des Conseils de Ministres. Ces communiqués font suite aux conférences du Processus de Bologne.

L'hypothèse qui en découle, est celle-ci : les textes de Bologne, contiennent des références concernant les compétences comportementales à promouvoir et qui vont dans le sens d'une valorisation de l'employabilité. Les référents théoriques à mobiliser, ici, sont du domaine des compétences et de leur évaluation, du modèle de la compétence, de l'approche par problèmes, de la Gestion des connaissances, du *Knowledge management*, de la construction des connaissances, des valeurs à promouvoir.

La notion de compétence sera ici abordée du point de vue de l'éducation : « Dans son fondement, l'usage des compétences en éducation relève bien d'un modèle constructiviste (Jonnaert, 2002) qui est censé venir en rupture avec la vision behavioriste » (Astolfi, 2008).

Le modèle de la compétence constitue donc notre théorie de référence. Les activités professionnelles et les compétences à privilégier sont ainsi décrites : « *L'activité au travail prend la forme d'une fonction professionnelle qui s'insère dans un réseau. Dans un tel cadre, observent Loarer et Huteau (1997) et Zarifian (1988), certaines compétences sont essentielles : la sociabilité et l'art de communiquer, la souplesse d'adaptation et la capacité à faire face à des événements inattendus en développant des savoir-faire nouveaux, la prise de responsabilité face aux résultats, etc...* » (Guichard et Huteau, 2001)

Nous rappelons ici l'aspect primordial des compétences de savoir-être dans le contexte d'une économie de la connaissance, où le travail en équipe, dans un contexte multi et interculturel, la collaboration sont les maîtres-mots. L'adaptabilité est également une notion primordiale à développer de même que la formation continue, ainsi que le montre l'écrit suivant :

« *Dans le système de la compétence, l'individu doit s'adapter à l'évolution rapide du travail et de l'emploi. Il doit modifier quasi constamment sa manière de travailler et souvent changer d'emploi. Pour cela, il doit se former en permanence et développer le répertoire de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être* » (Guichard et Huteau, 2001).

■ Méthode

La méthodologie consiste en une analyse documentaire, ayant pour corpus les textes de Bologne. Nous proposons comme technique d'analyse des données,

l'analyse de contenu des textes. Ces textes partent de la Magna charta universitatum 1988 au Communiqué de Rome en 2020 tenue en visioconférence à l'heure de la pandémie du Covid 19. Les conférences intermédiaires sont comprises : Sorbonne 1998 ; Bologne 1999 ; Prague 2001 ; Berlin 2003 ; Bergen 2005 ; Londres 2007 ; Louvain-Louvain-la-Neuve 2009 ; Budapest 2010 ; Bucarest 2012 ; Erevan 2015 ; Paris 2018 ; Magna Charta Universitatum 2020.

Résultats

Les résultats nous montrent des compétences telles que l'esprit critique, la sociabilité, l'esprit d'ouverture, la tolérance, la créativité, l'autonomie, la curiosité intellectuelle...etc.

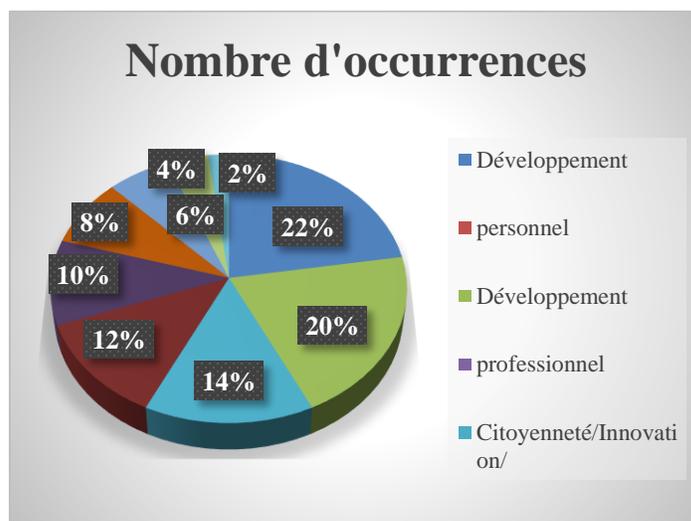
Intitulé des items	Nombre	Communiqués
Contexte	5	1998;2009;2015 ; 2018 ; Magna 2020
Développement personnel	11	2007 ; 2009 ; 2010 ; 2012 ; 2015 ; 2018 ; 2020
Développement professionnel	10	2007 ; 2009 ; 2010 ; 2012 ; 2018 ; 2020
Citoyenneté	7	1999 ; 2005 ; 2009 2018 ; 2020
Société	1	2018
Recherche	4	2003 ; 2009 ; 2018 ; 2020
Innovation	7	2007 ; 2009 ; 2012 2018
Esprit critique	7	2012 ; 2018 ; 2020 Magna 2020
Créativité	4	2009 ; 2012 ; 2018 ; 2020
Numérique	3	1998 ; 2018 ; 2020
Analyse des données	1	2018
Promotion de la Connaissance	6	2007 ; 2009 ; 2018 Magna 2020

Tableau 1 Récapitulatif du nombre d'occurrences et de l'apparition des items dans les communiqués de Bologne. Source : Blé, Données d'enquête, 2022.

Intitulé des items	Nombre	Communiqués
Développement durable	5	2001 ; 2007 ; 2012 2020
FTLV	5	2001 ; 2003 ; 2009; 2012 ; 2020
Méthodes	3	2012 ; 2020
Face aux défis	5	2009 ; 2012 ; 2015 2020
Leadership	1	2020
Travail en équipe	1	2020
Résolution de problèmes	2	2012 ; 2020
Esprit d'entreprise	3	2012 ; 2020
Compétences	5	2005 ; 2009

interculturelles		2020
Compétences linguistiques	4	1998 ; 2003 ; 2009 ; 2020
Les valeurs	3	1988 ; Magna 2020
Les disciplines En dialogue	5	1998 ; 2003 ; 2005 ; 2009 ; 2012
Le transfert des connaissances	2	2005

Tableau 2 Récapitulatif du nombre d'occurrences et de l'apparition des items dans les communiqués de Bologne. Source : Blé, Données d'enquête, 2022.

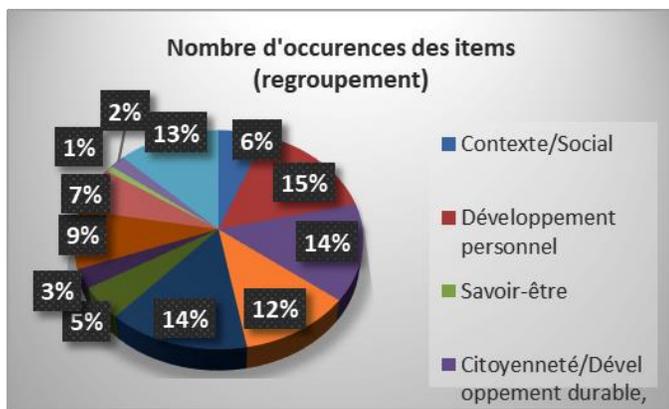


Graphique 1: Récapitulatif du nombre d'occurrences et de l'apparition des items dans les communiqués de Bologne. Source : Blé, Données d'enquête, 2022.

Regroupement des items

Intitulé des items	Nombre
Contexte/Social	6
Développement personnel Savoir-être	16
Citoyenneté, développement durable, valeurs	15
Recherche Innovation	12
Les compétences professionnelles, Les défis	15
FTLV	5
Méthodes	3
Compétences interculturelles Compétences linguistiques	9
Compétences Numériques	3
Esprit critique	7
Travail en équipe	1
Résolution de problèmes	2
Esprit d'entreprise	3

Tableau 3 Regroupement des items. Source : Blé, Données d'enquête, 2022.



Graphique 2 Regroupement des items. Source : Blé, Données d'enquête, 2022.

Intitulé des items	Quelques énoncés
Développement personnel	Bien-être ; emotional intelligence; épanouissement personnel ; indépendance intellectuelle ; confiance en soi
Développement professionnel	Professional skills ; préparer à leur future carrière professionnelle...
Citoyenneté	Citoyenneté active; learners to become active, critical and responsible critical...
Innovation	Stimuler la recherche et l'innovation
Esprit critique	Critical thinking ;foster self-reflexion ;jugements critiques
Promotion de la Connaissance	Free circulation of Knowledge ; Improving the Knowledge skills and competences ; Liberté académique, recherche libre, dialogue
Développement durable	To sustainability, environnemental protection ; prepared for new « green » jobs and activities, solidarity
FTLV	Up-skilling and re- skilling opportunities in a lifelong perspectives ; l'EFTLV inclut l'obtention de diplômes, élargissement de connaissances et de la compréhension, l'acquisition de nouvelles capacités et compétences ou l'épanouissement personnel
Face aux défis	Swift updating of knowledge, skills and competences, to respond to the challenges and develop the opportunities

Tableau 4 Quelques énoncés selon les items
Source : Blé, Données d'enquête, 2022.

Les items relevant le plus d'occurrences concernent :

1. Les compétences relatives au développement personnel (11)
2. Les compétences portant sur le développement professionnel (10)
3. Les compétences relevant de la citoyenneté (7) et de l'innovation (7).

Ces données peuvent être interprétées comme une volonté de mettre l'accent sur des compétences d'ordre général, portant sur le savoir-faire et le développement professionnel. De même la citoyenneté, l'innovation et l'esprit critique sont mises en avant et faisant plus appel également aux approches et au positionnement vis-à-vis de la connaissance.

Dans le tableau 2, les regroupements placent en avant :

1. Le développement personnel et le savoir-être (16) ;
2. Les compétences professionnelles et la mobilisation face aux défis futurs (15) ;
3. Les compétences pour le développement durable, la citoyenneté et les valeurs fondamentales de l'Université (15) ;
4. La promotion de la connaissance et la mise en valeur des disciplines (13).

Discussion

En se confrontant aux défis du développement durable et personnel, de la citoyenneté ainsi que des compétences professionnelles, les communiqués étudiés nous font appréhender une approche en réalité basée sur la marchandisation de l'éducation. Approche en contradiction avec les compétences que l'on veut obtenir des étudiants, les bénéficiaires finaux des réformes à savoir l'esprit critique, le travail en équipe, la résolution de problèmes, l'interculturalisme, etc.

Néanmoins, certaines compétences étant privilégiées dans l'optique d'une meilleure insertion professionnelle, indice de la qualité des enseignements et des institutions, nous met en lien avec une vision utilitariste de l'enseignement. Laquelle vision n'est-elle pas en contradiction avec l'ère de l'économie de la connaissance, de la formation tout au long de la vie prônée par les textes de Bologne ? Quelle pertinence pourrait-t-on déduire de la mise en place de ces compétences ?

En effet, si les textes précisent les compétences *soft skills* à promouvoir, un cadre d'application plus explicite devrait être mis en place de sorte à les repérer, les évaluer et les lier de façon plus ou moins formelle aux perspectives professionnelles qui pourraient en résulter.

Pour conclure, l'implémentation des *soft skills* dans l'enseignement supérieur trouve dans les textes de Bologne un cadre d'explicitation et d'application des compétences comportementales à promouvoir. Alors que les compétences suggérées par le Processus de Bologne relèvent de valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur, et de l'ordre général, nous assistons avec les défis posés pour le développement durable, les migrations, l'extrémisme violent à une précision des concepts *soft skills*, à leur adaptation au contexte, ainsi qu'à l'émergence de méthodes les promouvant.

Références bibliographiques

Anquetil M., & Derivry, M. (2019). « Reconnaître et valoriser les mobilités ; évolution du management de la « dimension européenne » » *Recherches en didactique des langues et des cultures*[en ligne] 16-2.

Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisirs d'apprendre*. Paris : ESF Editeur.

Blé M.D. (2017). *La notion de qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne. Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte d'Ivoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II.

Boutinet J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.

Communiqué de Bergen (2005). « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur- Réaliser les objectifs », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005.

Communiqué de Berlin (2003). « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur à Berlin le 19 Septembre 2003.

Communiqué de Bucarest (2012). « Exploiter pleinement notre potentiel : consolider l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Bucarest, 26-27 Avril 2012.

Communiqué de Budapest-Vienne (2010). Déclaration de Budapest-Vienne sur l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, le 12 Mars 2010.

Communiqué de Londres (2007). « Vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur : répondre aux défis de la mondialisation », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 17-18 Mai 2007.

Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve (2009). « Processus de Bologne 2020 : L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur au cours de la prochaine décennie », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 Avril 2009.

Communiqué de Paris (2018). EHEA Paris 2018, Conférence ministérielle Européenne pour l'Enseignement Supérieur, Paris, 25 Mai 2018.

Communiqué de Prague (2001). « Vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la Conférence des Ministres de l'Enseignement Supérieur, Prague, le 19 Mai 2001.

Déclaration de Bologne (1999). Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne.

Déclaration de la Sorbonne (1998). « Harmoniser l'architecture du système européen de l'Enseignement Supérieur », A l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement Supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

Dubar C. (2000). *La crise des identités ; l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Paris : Dunod.

Halleux I. (2006). « Oser le Doctorat », *Objectif Recherche* N°29 Novembre 2006.

Jonnaert P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles : De Boeck.

Lamry J. (2019). *Comment repérer et développer les soft skills ?* <http://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/carrieres/85-comment-reperer-et-developper-les-soft-skills#>

Loarer, E. & Huteau M. (1997). *Comment prendre en compte la notion de compétence professionnelle ?*, Paris : INETOP.

Magna Charta Universitatum (1988). Bologne le 18 septembre 1988.

Magna Charta Universitatum (2020).

Mauléon, F., Bouret, J. & Hoarau, J. (2014). *Le Réflexe Soft Skills. Les compétences des leaders de demain*. Paris : Broché.

Rome Ministerial (2020). *Communiqué*. Rome : EHEA.

Rzaigui, H. & Villaverde, N. (2019). *Face à la révolution technologique et dans une perspective d'employabilité, les formations tertiaires prennent-elles en compte les soft skills ?* Master.

Yerevan Communiqué (2015). EHEA Ministerial Conference, 14-15 Mai 2015.

Zarifian P. (1988). « L'émergence du modèle de la compétence », in E. Stankiewicz (ed.), *Les entreprises face aux ressources humaines*, Paris : Editions Economica.

Notice



Blé Méagnet Désiré est Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) Abidjan, Côte d'Ivoire. Auparavant Inspecteur d'orientation. Diplômé en Psychologie, orientation, ingénierie de la formation à distance et documentation, sa thèse en Sciences de l'éducation a été soutenue à l'Université Lumière Lyon 2 (France) en 2017, et portait sur l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire dans un contexte de transposition du LMD (Licence Master Doctorat).

La formation aux *soft skills* L'exploitation du système VAKOG



Par
**Sanae
Melhaoui**

Promouvoir l'école du succès, ne laisser personne à mi-chemin, soutenir les élèves en difficulté... Ne sont-ils pas des objectifs qui paraissent un peu utopiques ? Si la lutte contre les difficultés que rencontre l'apprenant durant son parcours scolaire est une conviction affichée largement, sa mise en œuvre demande des choix audacieux et rationnels, pour engager des actions concrètes et efficaces. Si les *soft skills* ont souvent été mises de côté dans les écoles au profit de leur opposé les *Hard skills*, ou compétences dites techniques, il est temps de les revaloriser et chercher les moyens convenables pour les mettre en place et les développer chez les apprenants.

Notre travail se veut alors une proposition du système VAKOG en formation aux *soft skills*, tout en apportant un éclaircissement sur la programmation neurolinguistique qui a été à l'origine de la découverte de ce système.

Pour ce faire, nous suggérerons tout d'abord une définition du système VAKOG. Nous expliciterons, par la suite, le lien entre les particularités du système VAKOG et son exploitation dans la formation aux *soft-skills*.

■ Le système VAKOG

John Grinder (linguiste) et Richard Bandler (mathématicien et psychothérapeute) ont mis en place un ensemble de techniques de communication et de transformation de soi en s'intéressant à nos réactions et aux origines de nos comportements. Il s'agit de la programmation neurolinguistique (PNL) qui privilégie le comment au pourquoi ; elle permet également de se fixer des objectifs et de les réaliser. C'est une boîte à outils dont la clé réside dans le langage et l'utilisation que chacun de nous fait de son corps et de ses cinq sens.

Les deux créateurs de la PNL sont partis d'un simple constat : nous percevons tout le monde par nos cinq sens : la vue, l'audition, le kinesthésique, l'odorat et le goût. Mais, l'un de nos sens est dominant sans pour autant que les autres canaux soient rejetés. La PNL utilise l'acronyme **VAKOG** qui représente l'initiale de chaque canal sensoriel :

V = visuel,
A = auditif,
K = kinesthésique,
O = olfactif,
G = gustatif.

Par l'habitude et le conditionnement culturel, nous finissons par favoriser un ou deux des cinq sens : nous nous trouvons parfois moins attentifs à l'influence de notre toucher que de notre odorat ou notre vue...

■ Comment détecter le système principal d'une personne ?

Pour communiquer et verbaliser notre pensée, nous utilisons le langage. Le choix des mots utilisés est influencé par le type d'opération mentale auquel nous recourons au moment où nous parlons. Il s'agit des prédicats c'est-à-dire des mots liés aux sens.

En plus des tests psychotechniques, nous pouvons citer deux autres méthodes pour détecter le système principal d'une personne : l'étude des mots utilisés et l'étude des mouvements oculaires.

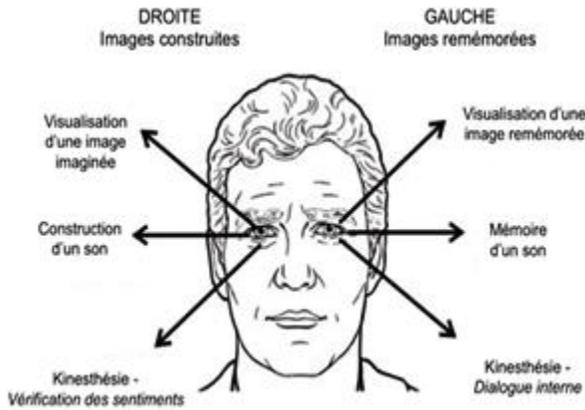
La première méthode est de mise quand une personne à dominance visuelle utilise le plus souvent des termes à la même référence comme : regarder, perspective, je vois ce que tu veux dire, c'est clair, etc.

Quant à l'auditif, qui retient aisément les sons, les termes qui apparaîtront dans son langage sont à titre d'exemple : parler, musical, harmonieux, crier, ça me parle, bien entendu, etc.

Le kinesthésique associe souvenir, mémoire à des sensations. Ainsi, son vocabulaire se référera plutôt à des expressions comme : sentir, contact, chaleur, bien dans ma peau, choc, ça prend corps, les pieds sur terre, ça me touche, etc.

La seconde méthode, l'étude des mouvements oculaires, est l'une des pratiques utilisées pour détecter le système sensoriel principal d'une

personne. Il s'agit d'observer les directions des yeux en communication.



Pour simplifier, les yeux vont en haut lorsque c'est relatif à une image, en horizontal lorsque c'est relatif à un son, vers le bas lorsque c'est relatif à une émotion ou une sensation corporelle.

■ L'exploitation du système VAKOG en formation des *soft skills*

Le VAKOG est à la base de beaucoup de méthodes et de pratiques utilisées dans notre vie quotidienne. Or, dans la plupart des cas, nous n'utilisons que trois sens principaux : Visuel, Auditif et Kinesthésique car la particularité de ce dernier, c'est qu'il contient l'odorat et le goût. Nous simplifierons donc le VAKOG en VAK (Visuel, Auditif et Kinesthésique). Ceux-ci sont les sens primaires naturellement utilisés lors de l'acquisition de l'information et lors de la mémorisation, d'où la relation entre le comportement et la fréquence de l'utilisation de son système sensoriel.

Le VAKOG est utilisé dans plusieurs domaines, mais puisque nous parlons de l'exploitation de celui-ci en formations des compétences douces, il est judicieux d'orienter notre attention vers cet aspect et de citer quelques exemples de pratiques qui pourraient être utilisées dans ce sens.

Les pratiques proposées par le langage VAKOG doivent permettre à l'enseignant de communiquer en attirant l'attention de ses apprenants à travers les sens qu'ils utilisent le plus lors de leurs échanges ou apprentissages. Une activité proposée au sein d'un groupe par exemple, épargnerait à ses membres d'éventuelles entraves comportementales s'ils prennent en considération les prédominances sensorielles de leurs camarades et parviennent à jongler entre celles-ci, l'utilisation de cette pratique

permettrait d'opérer au sein du groupe, des partages de tâches fonctionnels et par conséquent, une évolution collective rapide vers l'objectif du travail.

Le rôle de l'enseignant est très déterminant dans le travail de groupe, car il ne travaille pas avec des objets inertes, mais il interagit avec des sujets vivants en se focalisant plus sur l'encouragement et la motivation de la même façon « *que l'enseignant n'est pas vu comme un transmetteur de connaissances mais bien davantage comme un soutien à la construction de savoirs et au développement de compétences par les élèves* » (Pharand et Boutet, 2009).

Par ailleurs, la simulation est une activité pédagogique fort recommandée en formation des soft-skills ; dans certains cas, la situation simulée permet au simulateur de vivre une situation qu'il sera appelé à vivre réellement dans le futur, ce qui dédramatiserait en quelque sorte le sentiment de la peur et de l'hésitation chez lui quand il sera réellement invité à la présenter, cet aspect de similitude avec la situation authentique donne au simulateur un pressentiment du déjà vécu :

« *Du point de vue de la personne qui se forme, la situation peut aussi être définie comme ce qui est vécu dans le milieu où se forge son expérience.* » (Audran, 2010)

Dans la même optique, nous pouvons citer la simulation de l'entretien d'embauche qui est certes un exercice à travers lequel nous testons les aptitudes et les comportements des postulants, mais c'est aussi l'occasion pour ceux-ci de s'initier à la psychologie des futurs recruteurs et le langage VAKOG s'avère un excellent outil pour cette mission : les apprenants en simulation peuvent poser des questions à leurs supposés futurs employeurs, à travers lesquelles, ils s'assureraient que leurs profils et leurs attentes coïncident avec ceux de l'organisation. Chaque détail est porteur d'information et tout signe est à interpréter la qualité de l'accueil, l'aménagement des espaces, etc.

Le rôle de l'enseignant dans l'exploitation du système VAKOG

Certes les contextes d'intervention en formation sont différents, mais les pratiques doivent faire appel à la fois, au développement des compétences comportementales des apprenants, aux conditions d'enseignement et à l'enseignant lui-même :

« Dans cette perspective, l'activité de l'enseignant est à la fois productive (transformation du réel à des fins d'enseignement c'est-à-dire de création de conditions qui devraient permettre l'apprentissage des élèves) et constructive (transformation du sujet-enseignant lui-même). » (Talbot et Arrieu-Mutel, 2014).

Si par exemple, l'enseignant assure une activité en utilisant une présentation power point, il va privilégier les visuels au détriment des autres systèmes. En revanche, s'il le dispense en dictant, il va privilégier les auditifs ; c'est ce qui justifie, entre autres, la variété des notes en termes d'évaluation, le temps d'apprentissage et la quantité des informations mémorisées.

Nous ne nous sommes jamais demandé pourquoi il y a des apprenants qui commettent rarement des fautes d'orthographe ? Pourquoi il y a des apprenants qui participent peu en classe et, pourtant, ils nous surprennent avec de très bons travaux ou projets ? Pourquoi certains apprenants parviennent à mémoriser un long paragraphe sans revenir au cahier ou au manuel ?

La réponse est très simple : un apprenant à dominance visuelle serait quelqu'un d'organisé, il planifierait tout à l'avance, aimerait contrôler la situation et agir. Ainsi, il se rappellerait mieux la graphie des mots et, par conséquent, il commettrait moins de fautes orthographiques ; c'est pour cela, qu'en terme d'études, il est conseillé au visuel de bien écrire ses cours, de faire des fiches simples et bien construites ; il ne faut pas hésiter, non plus, à élaborer des schémas explicatifs. Mémoriser le tableau de synthèse proposé par le professeur, est, sans aucun doute, une solution efficace pour la personne au profil visuel dominant.

Ainsi, pour un kinesthésique qui a la capacité de ressentir au touché et, également de manière interne, les sensations pour retenir les choses, il doit les vivre, les pratiquer ; c'est en vivant une expérience qu'il donne le meilleur de lui-même. Comme stratégie d'apprentissage, il gagnerait à se poser la question suivante : « pourquoi ceci ou pourquoi cela ? » et travailler dans une ambiance qu'il juge agréable, dans des endroits et avec des personnes qu'il apprécie. Quant à l'auditif, et vu que la représentation de son système passe par les sons, il préfère entendre et retient mieux en écoutant un discours.

Pour se rappeler des informations, son système d'apprentissage repose sur la répétition à haute voix. C'est d'ailleurs, la raison pour laquelle les auditifs ne révisent pas trop, il leur suffit d'être attentifs au cours. Autrement dit, pour motiver un kinesthésique, par exemple, afin de travailler davantage pour avoir de bons résultats, l'enseignant doit éveiller en lui des émotions positives susceptibles de l'envelopper en représentant la situation de succès et en utilisant une terminologie propre à son système : ressentir de la motivation, la fierté, la joie, l'honneur, etc.

Pour les apprenants à dominance kinesthésique, l'enseignant devrait *affectiviser* les savoirs qu'il essaie de transmettre parce que, pour eux, l'apprentissage passe essentiellement par les affects et les émotions. Pour un visuel, l'enseignant devrait faire appel à des images ou à des actes concrets : voir, éclairer, illustrer, visiblement, objectif, etc. Et c'est ce qui va stimuler chez l'apprenant le passage à l'action. Quant à un auditif, l'enseignant est appelé à lui parler de la situation tout en privilégiant un vocabulaire compatible avec son système sensoriel prédominant : écouter, entendre, ouïe, etc.

L'enseignant doit alors, via le langage VAKOG, interpeler non seulement par la parole, mais aussi en se synchronisant à l'un des sens prédominants de l'apprenant à l'aide des expressions spécifiques. Ainsi, l'apprenant sera contraint à prêter attention et à enregistrer les informations que l'enseignant lui transmet. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant est aussi appelé à prendre conscience de son système dominant, et s'habituer à basculer vers d'autres registres sensoriels auxquels il est moins habitué :

« l'enseignant ne fait pas que produire des transformations dans l'activité des élèves qui devraient leur permettre de construire des connaissances, il se transforme également lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives, en apprenant lui aussi de sa propre activité... » (Talbot et Arrieu-Mutel, 2014)

Or, la difficulté réside dans le fait qu'au sein d'une classe, nous n'avons pas les mêmes systèmes sensoriels et pour interpeler tous les élèves/apprenants, l'enseignant sera confronté à une contrainte majeure, à savoir prolonger le volume horaire de la séance, ce qui ne serait pas uniquement de son ressort. En revanche, il peut solliciter la collaboration de ses collègues de différentes spécialités « faire équipe avec les collègues qui interviennent auprès des élèves d'un même cycle ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement et l'évaluation de compétences s'étalant sur plus d'une année scolaire » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2004). Le contexte de la formation aux soft-skills implique la reconnaissance du caractère interactif du travail des enseignants.

En guise de conclusion, nous avons essayé, à travers ce modeste article, de mettre plus de lumière sur un outil de travail méconnu par beaucoup d'enseignants et qui pourrait être exploité en formation des soft skills et qui serait à l'origine de découverte de moyen d'apprentissage privilégié chez l'apprenant ou, mieux encore, une source de motivation pour son parcours scolaire. Le langage VAKOG nous montre, bel et bien, que nous n'apprenons pas de la même manière et que chacun de nous a sa propre recette et ses propres astuces.

Il est souhaitable, cependant, d'avoir assez de flexibilité pour adopter un mode ou l'autre afin de rejoindre le plus d'apprenants possible. C'est un atout majeur pour les enseignants initiés à cet outil de travail qui savent adroitement et intuitivement illustrer leurs explications et créer un climat d'échange propice à l'apprentissage.

Reconnaître les modes privilégiés des gens que nous côtoyons, au travail ou ailleurs, nous permet non seulement d'ajuster notre communication pour mieux les rejoindre, mais d'accepter cette façon différente d'expérimenter le monde comme une richesse et non pas comme une menace ou une source de conflits.

Références bibliographiques

- Audran, J. (2010). *Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité*. Recherche & formation, volume 2 n° 82, pp. 9 à 16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2650>
- Bidot, N. & Morat, B. (juillet 2008). *S'entraîner à la PNL au quotidien : 80 Jours pour maîtriser les outils de la PNL*. Paris : InterEditions-Dunod, 142 pages.
- Boutet, M., Pharand, J., Gwyn-Paquette, C. et Portelance, L. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Editions PUQ Hors-Collection.
- Crahay, M. (2015). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : Editions De Boeck, collection Pédagogie en Développement, 384 pages.
- Dovero, Marc & Grebot, Elizabeth (1995). *Enseigner, former, conseiller avec la P.N.L. : connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : Editions ESF.
- Longuin, P. (1993). *Agir en leader avec la PNL*, Paris : Dunod.
- Raquin, B. (2004). *La PNL au quotidien : Découvrir ses comportements psychologiques*, Genève : Editions Jouvence, collection pratique jouvence, 88 pages.
- Talbot, L. & Arrieu-Mutel, A. (2014). « *Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée* », Éducation et didactique. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- Thiry, A. & Lellouche, Y. (2018). *Apprendre à apprendre avec la PNL. Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*, Bruxelles : Boeck Editions.

Notice



Sanae Melhaoui est enseignante-chercheuse affiliée à l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées (ENSA) de l'Université Mohammed Premier d'Oujda et coach en développement personnel. Elle est membre de l'équipe de recherche Ethique, Langues, Communication et Numérique (ELCN) attachée au Laboratoire « Communication, Education, Linguistique et Humanités Numériques ». Titulaire d'un doctorat national en communication obtenu à la Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V de Rabat, elle oriente actuellement ses recherches vers les soft skills et le développement personnel.



**Pr. Yves
Geffroy**

Soft skills et philosophie Filiation et dépendances !

Propos recueillis par Hicham Jirari

Professeur Yves Geffroy, vous êtes agrégé et passionné de philosophie. Comme vous le savez, on dit que « la philosophie est la mère des sciences ». Elle serait partout, au cœur de tout et à l'origine du progrès social dans le monde. De siècle en siècle, elle a permis aux élites de comprendre la complexité et de s'adapter aux réalités contextuelles pour évoluer. De nos jours, les défis socioéconomiques représentent des réalités assez complexes à gérer en termes d'employabilité, de survie symbolique face à la concurrence. L'une des règles dictées par celle-ci, c'est la compétitivité, notamment en matière de *soft skills*. Les *soft skills* sont réclamés partout et par tous dans le monde. Intuitivement associées à l'insertion professionnelle, elles sont de plus en plus valorisés dans les recrutements et les promotions au sein des entreprises. Les journalistes, les coachs, les recrues, les apprenants... en parlent sans tarir. Quel éclairage réflexif, la philosophie pourrait-elle apporter à tous ceux et à toutes celles qui veulent en savoir davantage et autrement sur les *soft skills* ?

Une enquête de Cadremploi, le site de recrutement professionnel, indique que 72% cadres pensent que leurs *soft skills* ne sont pas identifiées ou sollicitées par l'entreprise, et que 31% estiment qu'ils utilisent en priorité leurs *soft skills* dans leur activité. De quoi s'agit-il au juste ? Les compétences comportementales (*soft skills*), distinctes des compétences techniques (*hard skills*) ne sont pas celles qui décident un cadre à déposer son CV pour un emploi, mais elles font partie des critères qui décident un recruteur à faire la différence entre deux candidats à un poste, à qualification égale par ailleurs. Elles entrent aussi en ligne de compte dans la carrière des personnels, dans leur promotion et dans leur rémunération, par

conséquent en amont et en aval de leur recrutement. Le recruteur et le recruté ont donc besoin de formaliser ce qui, traditionnellement, était considéré comme des traits de personnalité, aussi inamovibles que les traits du visage : une apparence dynamique ou placide, un visage souriant ou grave, cela ne se commande pas.

La différence, ici, c'est que ces compétences particulières s'acquièrent, exactement comme les compétences techniques qui sont appelées à changer au cours d'une carrière, ce qui suppose une prise de conscience de la part du premier concerné, le candidat à un emploi. Ce dernier s'engage, il y sera sinon contraint, à savoir communiquer avec des personnes qui n'ont pas reçu la même formation que lui : dans l'entreprise, il devra parler à des ingénieurs d'autres domaines que le sien, trouver un langage commun avec les administratifs, les employés des différents services, etc... Cela suppose aussi un intérêt de l'entreprise à choisir le personnel embauché pour une raison, celle de ne pas le perdre et de le voir partir chez un concurrent, surtout si elle a assuré sa formation : le recruteur sera sensible à la fiabilité du cadre embauché. On vient d'évoquer deux compétences : la communication, la fiabilité.

Il en existe bien d'autres, pas moins d'une quinzaine, dont certaines sont évaluées intuitivement à l'embauche (mais peut-on se fier à l'autoévaluation de celui qui s'attribue, sur son CV, une note avantageuse sur tel ou tel item ?), mais dont la plupart ne peuvent l'être qu'en cours de route, ce qui exige un certain flair du recruteur. On voit d'ailleurs qu'une compétence comme la fiabilité est la contrepartie de la confiance qui peut s'établir entre le manager et le cadre, ce qui exige du temps, parce que c'est une affaire relationnelle : on n'a vraiment confiance que lorsqu'on est mis en confiance.

Dans tous les cas, le recruteur demandera au candidat d'illustrer telle *soft skill* par une situation réelle à laquelle il a dû faire face, par exemple pour gérer un problème complexe (c'est la compétence qui vient en tête des *soft skills* que le recruteur cherche à évaluer). En vrac : la gestion des problèmes complexes, la confiance (la fiabilité), la gestion des émotions, l'empathie, la communication, la gestion du temps, la gestion du stress, la créativité, l'esprit d'équipe, l'initiative, la motivation, la concentration, la curiosité, la visualisation (capacité à comprendre les enjeux et le déroulement d'une réunion, et d'en rendre compte éventuellement), le leadership.

Aucune de ces compétences n'a été directement formalisée en philosophie, pour la raison bien simple que l'entreprise n'a jamais été au cœur de la réflexion dans le passé : le travail est dévalorisé dans l'Antiquité, et à l'époque moderne, l'enjeu de la morale est celui des devoirs envers autrui en général, et pas spécialement la vie dans une collectivité professionnelle. Un changement avec la valorisation du travail à l'époque contemporaine : ce que Hannah Arendt appelle la *vita activa* traduit un terme d'Aristote, la *praxis*, en le retournant comme un gant. Aristote valorisait les activités qui avaient pour but la transformation de l'homme lui-même (la politique, l'éducation, la science...) en excluant le travail, activité mercenaire (l'homme produit alors quelque chose qui lui est étranger). Arendt place le travail au cœur de la *praxis*, suivant en cela Marx qui commençait lui aussi par une réévaluation d'Aristote au début du *Capital* : l'homme contemporain ne devient lui-même que parce qu'il est un animal qui travaille, qu'il participe à la vie sociale par son activité productive. Le terme de production était dévalorisé par Aristote, le voici promu. Au passage, l'expression latine *vita passiva* choisie par Arendt traduit le terme aristotélicien de production (*poiesis*) : l'inversion de la connotation des mots est complète ! Ce que nous appelons la "vie active" était, pour les Anciens, la vie passive (*vita passiva* : vie dépendante, mercenaire, digne non de l'homme mais de l'esclave).

Peut-on considérer la philosophie comme l'arbre généalogique de certains mots vedettes très à la mode aujourd'hui ? Par exemple, peut-on dire que le concept de « Fortitude » chez Spinoza (1632-1677) est le parent hyperonyme du charisme, de la grandeur, de la confiance en soi ou encore de la résilience ?

Pas étonnant que ce soit surtout chez Aristote, dans son *Ethique*, que l'on trouve une préoccupation du vivre ensemble qui, bien que politiquement déglacée de la préoccupation du travail, s'en rapproche le plus : la bienveillance comme étape inférieure de l'amitié (l'amitié est « le lien politique par excellence » pour Aristote) concerne notre rapport avec ceux que l'on n'"aime" pas au sens privé, mais avec qui on est engagé dans une relation sociale... ou de travail. Transposons : la confiance, la fiabilité, l'empathie, l'esprit d'équipe, peuvent trouver là leurs racines.

Comme deux autres vertus aristotéliciennes peuvent être évoquées : la modération (chez Aristote, il s'agit de l'équilibre entre deux excès, entre le trop,

l'emportement ou la colère par exemple, et le pas assez, la faiblesse de caractère, l'indécision). Transposons : les *soft skills* qui proposent de se mettre à distance de soi et à l'écoute des autres, en particulier à savoir discuter en surmontant la disposition à ne rechercher que les arguments qui sont favorables à son point de vue et à ignorer ou à secondariser les autres (ce qu'on appelle, en termes cognitivistes, le biais de confirmation) impliquent de savoir prendre la juste mesure (terme d'Aristote) des prises de position, pour dégager la plus judicieuse. Aristote : « la juste mesure est un sommet » (ce n'est pas un compromis ou une solution boiteuse). Surtout, la prudence au sens d'Aristote, est une forme d'intelligence (lui appelle cela "une vertu") qui n'existe qu'en groupe : autant on doit faire preuve de rigueur quand on doit résoudre par soi-même une question de connaissance (ce qui concerne la sagesse, vertu de démonstration), autant il s'agit de délibérer ensemble efficacement pour dégager une position dont personne n'aurait eu l'idée au départ, mais qui fait ensuite consensus. Travail d'équipe.

Du côté des philosophies modernes (ce terme désignant la philosophie qui naît avec la science moderne, au XVIIe siècle), il faut chercher du côté d'une théorie non pas des vertus, comme chez Aristote (une vertu est, pour lui, une disposition naturelle qui attend de s'actualiser) mais des passions, pour trouver quelque chose qui puisse étayer l'éthique professionnelle ou entrepreneuriale. Avec un handicap : une passion, c'est d'emblée négatif, c'est ce qui fait obstacle au libre exercice de la pensée, c'est ce qui place l'imagination comme miroir déformant entre soi et la réalité, entre soi et les autres. Sauf chez Spinoza, dont toute la pensée consiste à réconcilier le corps et l'esprit et à les penser sous des catégories communes : en l'occurrence, selon Spinoza, la disposition qu'est l'« effort pour persévérer dans son être » (en abrégé : conatus, effort), se traduit positivement par un sentiment, la joie, par opposition à la tristesse qui manifeste une diminution du conatus.

Transposons : pour être de quelque utilité aux autres, ce qui exige de l'investissement, de la considération, de la persévérance, il faut au préalable se sentir en accord avec soi-même, sans réticence mentale, sans calcul exclusivement intéressé. Pour être généreux vis-à-vis d'une collectivité, il faut avoir acquis suffisamment d'assurance vis-à-vis de ses choix pour en faire bénéficier les autres. On est entièrement du côté du sentiment qui se rapporte à nous « en tant que nous sommes actifs » c'est-à-dire en tant que l'esprit n'est pas seulement en situation de recevoir des stimulations extérieures, mais de les provoquer parce qu'il est la

J'ai envisagé les *soft skills* sous l'angle professionnel plutôt que sous l'angle académique, parce que ces compétences ne sont pas un point de départ mais une dynamique qui accompagne la vie professionnelle.

Comme j'ai enseigné la philosophie en classes préparatoires commerciales et scientifiques, entre autres à l'Université Internationale de Rabat, il y a une expression qui rassemble une partie des *soft skills* évoquées précédemment : la "culture générale", qui est l'objet, non pas d'un enseignement proprement dit, mais d'une préparation orale à l'"entretien de motivation" que toutes les grandes écoles, de commerce et d'ingénieurs, pratiquent. L'épreuve orale de "culture générale" tend d'ailleurs à laisser la place à l'entretien de "motivation", terme qui lui-même exigerait toute une analyse parce qu'il traduit plus un état d'esprit qu'une compétence qu'on pourrait acquérir. Ce terme est cependant omniprésent dans l'esprit des jurys : cet élève, cet étudiant, est-il motivé ? Même s'il a brillamment passé les écrits des concours, qu'est-ce qui incite telle grande école à intégrer le candidat si ce n'est justement la motivation de ce dernier à l'intégrer ? Il semble qu'on soit dans un cercle. L'école dit : "nous ne vous prenons que si vous êtes motivé" ; à quoi le candidat répond : "c'est d'intégrer votre école qui me motive" !

Pour sortir du cercle, pas d'autres issues que d'utiliser des détours, qui vont permettre d'estimer si le candidat est curieux (s'il est déjà motivé pour d'autres centres d'intérêt, c'est un bon signe), s'il est réactif et s'il a l'esprit d'à-propos (c'est un bon signe pour communiquer et s'intégrer à une équipe), s'il a des connaissances annexes qui n'ont pas fait partie de son programme de formation (c'est signe qu'il a des marges de manœuvre et peut s'adapter), s'il a rencontré, dans son expérience vécue, une situation difficile qu'il a surmontée (c'est signe qu'il peut, peut-être, résoudre des problèmes complexes), s'il est capable de parler de ses défauts et de ses qualités (c'est évidemment risqué parce que rien ne garantit la sincérité du propos, mais c'est signe d'autonomie et de confiance en soi), s'il est capable d'avoir un projet professionnel et d'en parler avec détails (c'est signe qu'il est capable de se projeter dans l'avenir, même si on sait que ce projet changera dès l'intégration dans l'école), etc. Cela n'exclut pas les moments émotionnels, qui peuvent être de gravité ou de détente humoristique, mais qui ne doivent jamais

source du désir. Le désir n'est pas subi chez Spinoza, il est moteur d'action : « toutes les actions qui suivent des sentiments qui se rapportent à l'esprit en tant qu'il comprend, je les apporte à la force d'âme (ou fortitude), que je divise en fermeté et en générosité. » (*Ethique III*, proposition 58, scolie) La fortitude, la force d'âme, comprend toutes les formes de désir qui se placent sous la conduite de la raison, la fermeté étant la rectitude à se conduire sous le seul commandement de la raison, et la générosité, « le désir par lequel chacun, sous le seul commandement de la raison, s'efforce d'aider tous les autres hommes, et de se les lier d'amitié ». Le propos ne concerne pas spécifiquement la vie en entreprise mais bien toute forme de vie en commun, la fermeté étant le pendant personnel (on pense à persévérer dans son être, par conséquent à son intérêt propre) et la générosité le pendant social (on se lie d'amitié aux autres, le terme d'amitié n'étant pas loin du sens générique qu'Aristote lui donnait) d'une même disposition.

Il y a une expression qu'on utilisera beaucoup dans le siècle spinoziste par excellence que sera le siècle des Lumières, le XVIIIe, c'est l'estime de soi : sentiment de se voir sans faux semblant mais en tenant compte du regard des autres. Expression omniprésente dans la correspondance de Julie de Lespinasse, et que Diderot place d'ailleurs dans la bouche de la même Julie (le Rêve de d'Alembert). Leitmotiv de Rousseau dans son traité d'éducation, Emile : il faut estimer l'enfant pour qu'il s'estime lui-même : « Il n'est pas nécessaire d'exercer toutes les professions utiles pour les honorer toutes ; il suffit de n'en estimer aucune au-dessous de soi. »

Tentons la transposition : s'estimer soi-même, c'est avoir conscience de ses compétences et de la reconnaissance qu'elles méritent. Quitte à ce qu'il y ait toujours quelque distorsion entre le regard des autres et le regard sur soi, l'important étant que cette distorsion ne soit pas source d'inhibition ou de frustration. Et une chose est tout le contraire de la fortitude spinoziste : l'autoritarisme, la contrainte arbitraire, ou vécue comme telle, d'une autorité qui ne sait pas comprendre et utiliser les compétences des autres, et qui les bride en les intimidant ; ou qui ne sait pas elle-même faire comprendre ses intentions et communiquer.

Pr. Y. Geffroy, vous avez fréquenté l'université marocaine et vous avez évolué sous l'enseignement de ses normes, de ses instances, de ses professeurs et de ses étudiants. Selon vous, traduit-elle efficacement sur

Avec Benoît Leblanc, chargé de cours à l'Université de Sherbrooke, la bande dessinée est au service de l'apprentissage :

« "Il parle autant de philosophie que de microbiologie ou même de politique. J'aime aussi beaucoup ses blagues de laboratoires !", rapporte celui qui voit en Benoît Leblanc un magnifique exemple et une belle preuve qu'il est possible de concilier métier et passion. »



Au début, l'évaluation de l'enseignement se réglait pas mal vite.

« Cela me permet d'expliquer des concepts sérieux dans un contexte ludique. »

Benoît Leblanc

Bande dessinée faite par Benoît Leblanc.

Source URL :

<https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/benoit-leblanc-un-scientifique-qui-a-bonne-mine/>

être, de la part des jurys, de déstabilisation délibérée. L'imagination, la capacité du candidat à mener l'entretien sur ses terrains de prédilection, la précision du propos, le choix des termes, autant d'éléments qui permettent au jury de se faire une "image" du candidat : une personnalité est apparue et imprime la mémoire.

Notons que le terme de "culture générale" présente autant d'inconvénients que celui de motivation : il ne s'agit pas d'évaluer un domaine de connaissances académiquement reconnues et convenues – pour ne pas dire conformistes – mais de tester l'ouverture d'esprit du candidat et de ses horizons d'intérêt : tant mieux s'il est capable d'intéresser le jury à quelque chose que ce dernier ignore (un genre musical, une pratique sportive, une expérience associative...) En l'occurrence, ce n'est pas une culture établie qui importe, même si elle peut être appréciée, mais une démarche intellectuelle, une disponibilité d'esprit. En fait, l'expression "culture générale" vaut pour un pluriel collectif qu'on ne peut exprimer en en faisant l'inventaire: les *soft skills* ?

Notice



Yves Geffroy est Professeur agrégé de philosophie. Il a enseigné en lycée et en classes préparatoires dans plusieurs établissements français de l'étranger (Allemagne, Maroc) ainsi qu'à l'Université Internationale de Rabat. Il a publié divers articles sur les thèmes de l'identité et de l'altérité dans des collectifs, dont certains qu'il a codirigés :

- « *Tolérable ou intolérable diversité ?* » (*Les diversités électives*, UIR, Ed. L'Harmattan 2020)
- « *Fragments de regards, Foire 1-54* » (in *Promesses d'Afrique*, UIR 2018)
- « *Devenir métèque* » (in *Exil, Mémoire, Migration*, UIR 2017)
- « *Pièges de l'autochtonie* » (in *Les Infortunes de l'Identité Culturelle*, UIR 2016)
- « *L'intellectuel, inconfort d'une situation* » (in *Les Territoires de l'Écriture*, UIR 2015)

*Tihya***Le don de Nadia Chafik au monde****Par Hicham Jirari**

Dans le précédent numéro de la revue du RIRS, consacré à l'éducation, la rubrique « INTERVIEW » a accueilli Nadia Chafik en tant que Professeure universitaire, porteuse d'une philosophie didactique à l'image de l'excellence qu'elle exige d'elle-même au quotidien.

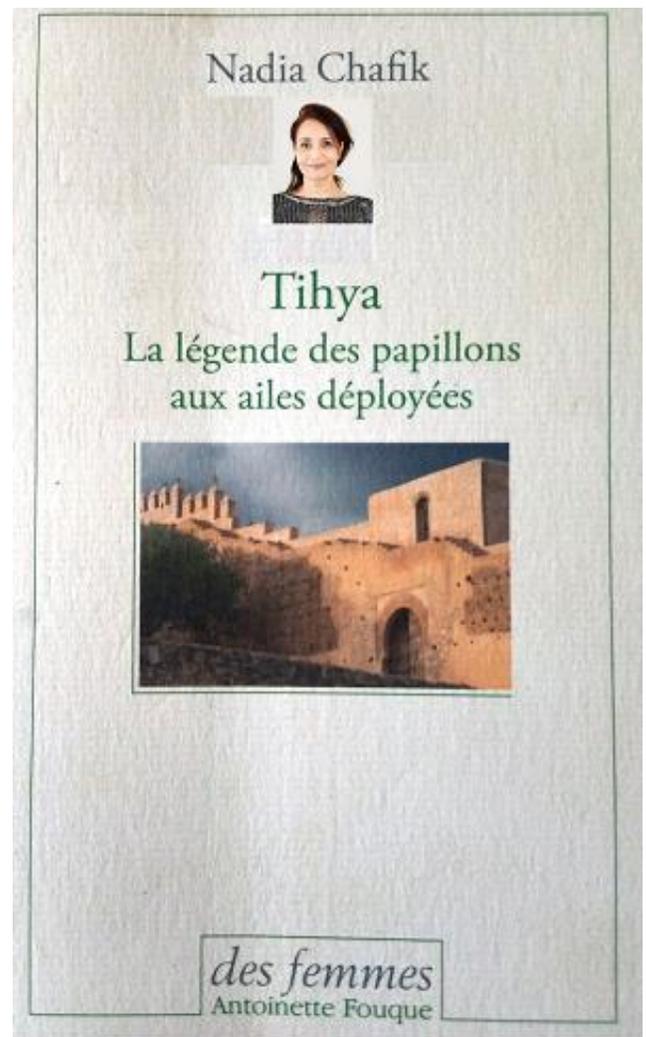
Puisque l'éducation et l'intelligence sont directement ou indirectement rattachées aux *soft skills*, il me semble pertinent d'actualiser la relation entre le récit littéraire et le transfert / développement de ces compétences transactionnelles intelligentes (CTI). Et, dans ce sens, Nadia Chafik, l'auteure, nous fait don de son dernier chef d'œuvre *Tihya La légende des papillons aux ailes déployées* (2021).

A travers une narration polyphonique, le récit déploie ses ailes et prend son envol à mesure que le narrataire (lecteur et lectrice) découvre ses arcanes. Si la fiction y fait bon ménage avec le passé historique du Moyen Atlas, la magie qui en découle renforce non seulement le processus de réception critique, mais également l'exercice intra- / et interpersonnel de l'altérité.

Bien que le récit de *Tihya* est confié, au premier degré, au personnage de Nanna Tuda, cette matriarche qui raconte chaque soir l'histoire épique de la guerrière Tihya Aït Ufella aux membres de sa famille, l'auteure côtoie son intrigue et ses personnages du début jusqu'à la fin : les appréciant des fois sans intervenir, les douant des fois d'un réalisme déconcertant, les chérissant d'autres fois sans vouloir s'en séparer.

Si la théorie de l'apprentissage social avancée par Albert Bandura (1977) insiste sur l'importance de l'imitation dans l'acquisition des prédispositions comportementales chez l'être humain, l'appropriation d'attitudes et d'actes mimétiques devient de plus en plus réfléchi avec l'âge et l'influence de facteurs cognitifs et sociaux. Dans la mesure où l'activité lectorale favorise une relation multilatérale entre le destinataire final d'un récit et les instances énonciatives de celui-ci, l'expérience vicariante pourrait opérer suivant l'activation de trois mécanismes heuristiques au moins : l'heuristique de représentativité qui établit le degré de correspondance entre les situations nouvellement et anciennement vécues ; l'heuristique de disponibilité qui consiste à activer et à valider une information ou une prédisposition fraîchement mémorisée ; l'heuristique de simulation qui permet d'anticiper des scénarios attendus dans le futur.

Peut-on aller au-delà de cette projection théorique ? Certainement, en examinant le paratexte du récit et le discours diégétique ! L'approche narratologique (Genette, 1982, 1983, 1987) considère l'espace paratextuel comme un « ensemble d'éléments signifiants » dont la « vocation est d'agir sur le(s) lecteur(s) et de tenter de modifier leurs représentations ou systèmes de croyance dans une certaine direction ». C'est un peu comme être invité-e à un événement et qu'avant d'investir le lieu de réception, on passe par des comités d'accueil !



La couverture originale ne contient pas la photo de l'écrivaine. Nous les avons superposées dans une perspective de mise en forme seulement.

Nadia Chafik (2021) nous accueille, à son tour, dans le « vestibule » péritextuel auctorial constitué de remerciements, de dédicaces, de note d'auteur et d'épigraphes. J'en citerai quelques extraits situés dans les premières pages :

« Mes remerciements à :
Rabia et Sofia à qui, outre l'élégance d'un roman à trois volets, je dois un bel enseignement.
(...)
Gisèle Halimi dont *La Kahina* a motivé la légende de Tihya, fruit d'une heureuse rencontre au Salon du Livre de Paris - 2007 »

« À mon père »
« Au souvenir de Nanna Mouna.
À sa mémoire, à sa grandeur d'âme, à son ouverture d'esprit. Elle qui n'a jamais été à l'école m'a tant appris ; l'empathie, le respect de la différence, l'éphémère de la vie, à la fois l'universalité de Dieu éternel et la liberté de conscience.
(...)
À Ali Yann qui, pour l'amour d'une Amazighe, embrassa l'islam modéré du Maroc, « berceau des hommes libres », royaume uni, riche de ses différences et de sa diversité.
(...)
Au lecteur d'ici et d'ailleurs, citoyen du monde, curieux d'histoire, friand de contes, de légendes et d'épopées, en quête de paix et de liberté. »

« Le roman *Tihya* n'est pas un traité d'Histoire. Il est l'inspiration de mon enfance dans le Moyen Atlas, l'empreinte de l'humanisme de mon père, l'intertextualité de mes lectures*, le rêve et l'espoir du petit Mouloud rencontré au hasard d'un périple aux environs de Midelt. S'il décrit guerres et batailles d'antan, il en appelle à la paix propre à toute nation forte de son passé, de ses strates identitaires, linguistiques et culturelles (...) »
L'astérisque renvoie à une longue note de bas de page, que nous ne citons pas et qui énumère les références bibliographiques en question.

« "Il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va." Adage

"D'innombrables geste hérités, accumulés, pêle-mêle, répétés infiniment jusqu'à nous, nous aident à vivre, nous emprisonnent, décident pour nous à longueur d'existence."
Fernand Baudel

"Toutes les identités sont le produit de l'héritage d'un père, d'une mère et d'une religion que chacun interprète selon son contexte culturel." Boris Cyrulnik

"Notre identité n'est pas chose faite, toujours déjà constituée, mais une perspective toujours ouverte, l'attente de possibles indéterminables." Nicolas Grimaldi

Inspirée et philanthropique, Nadia Chafik nous offre son hospitalité le temps d'une lecture réflexive susceptible d'activer nos mécanismes neurocognitifs pour préparer une immersion en profondeur dans nos microcosmes identitaires respectifs.

Une fois à l'intérieur du récit romanesque, Nanna Tuda prend le relais. Autour d'elle, ses filles, ses belles filles, ses petits-enfants, leurs pères aussi, l'adulent et voient en elle la majestueuse stature du Bouiblanc. Lorsqu'elle commence à conter la légende de *Tihya*, difficile de s'en détacher et on aimerait écouter/lire jusqu'à la fin ! Mais, il faut bien changer de focalisation de temps à autre pour retrouver notamment la voix à peine audible de l'auteure qui attire notre attention sur la dimension pédagogique de l'acte narratif dans l'acquisition de quelques-unes de ces *soft skills* comme la créativité :

« L'Orient les (les enfants) laisse songeurs autant que *Tihya* les fait rêver. N'est-ce pas là le suprême dessein de la grand-mère ? Les faire voyager, les laisser inventer, composer avec elle ? Enchantée de leur ouvrir les dédales de l'imaginaire, légèrement frustrée de ne pouvoir pénétrer leurs pensées, elle les observe, silencieux, les yeux éclairés par les flammes de l'âtre et de la fascination. Alors qu'ils bâtissent des palais, esquissent des personnages des plus fantastiques, leur inventent un corps, une âme, une vie... »
(*Tihya*, p.39)

L'éducation par le conte tire de *Tihya* toute sa prégnance. Lorsqu'il s'agit d'épanouissement, des réflexions critiques s'y profilent concernant certaines traditions menacées par la dépendance excessive à la technologie. A travers des prises de paroles occasionnelles de certaines figures féminines, parfois innomées dans le récit, nous pourrions détecter une voix assez intelligible mais qui n'est pas prise au sérieux par les membres de la famille. Peut-être parce que ce n'est pas Nanna Tuda qui prend la parole ! Peut-être parce que l'auteure semble attirer l'attention indirectement sur l'absence de charisme dont l'effet impacte le fond lui-même :

« -Même les enfants des villes, les enfants de riches, les petit Européens, n'ont pas cette aubaine. Personne pour leur raconter une histoire... Ils sont scotchés à des machines qui leur détruisent les yeux, les oreilles, leur lave le cerveau. Ils ne savent pas ce qu'est un conte, encore moins une veillée en famille. Ils ne savent d'où proviennent le lait qu'ils sifflent, le pain et les fruits surgelés qu'ils ingèrent. Les patates, ils en mangent dés, en frites, en purée, incapables de dire si elles poussent sur un arbre ou même la terre. Des éclats s'élèvent dans la pièce. -Ça n'a rien de drôle. Je parle sérieusement. » (*Tihya*, p.60)

Il y a beaucoup à dire sur le récit de *Tihya* et plus précisément sur la force incitative que pourrait introjecter l'acte narratif dans l'univers réel du destinataire final. Nous pourrions y retrouver des épisodes pleins d'enseignements, catalyseurs d'initiatives, de courage, de remises en questions à l'exemple de celui qui réunit *Tihya* à sa mère qui ne se rapprochera de sa fille qu'une fois sur son lit de mort. Très pénible à supporter ce genre de scène dans la vie réelle surtout si c'est la mère qui a incarné la figure sécurisante pour l'enfant. L'illusion du réel déclencherait assurément un processus cathartique destiné à évacuer le malaise ressenti temporairement avant de retrouver un état émotionnel stable. Sans doute, par-là, la narratrice amènerait ses narrataires à s'interroger sur l'art et la manière de se réconcilier avec son alter ego en apprenant à gérer le phénomène de la dissonance cognitive qui résulte d'un conflit intérieur entre deux éléments admis par l'individu et incompatibles entre eux :

« "Je veux te savoir forte", dit-elle à *Tihya* en réponse au chagrin qu'elle perçut dans son regard. C'était la première fois que la mère soutenait sa fille, à qui elle dit encore : "Fais confiance à ce que te dira ton cœur. L'important est de rester digne, jusqu'au bout. Quoiqu'il advienne, n'aie pas de regret. Dis-toi que les astres l'ont voulu. Il y a toujours une solution quelque part. Si Bouythrane referme une porte, c'est qu'il t'en ouvre une autre, plus grande, plus belle ! Je te souhaite le meilleur, *Tihya'inou...*" » (*Tihya*, p.171-172)

Au demeurant, le récit de Nadia Chafik n'a pas fini de livrer ses secrets. A l'instar de plusieurs chefs d'œuvres, il contribue, dans son déroulement, à inscrire sa lecture dans la perspective de l'apprentissage certes, mais aussi et surtout celle du mieux-être. Sa valeur documentaire, doublée de sa portée interculturelle feraient de lui, assurément, une « boîte à merveilles » autant pour les générations actuelles que pour la postérité.

Merci Nadia Chafik !

Du même auteure

- *Tête de poivre*, nouvelles (La Croisée des Chemins, 2012)
- *Nos jours aveugles*, nouvelles (Éditions des Femmes, 2005)
- *À l'ombre de Jugurtha*, roman (Eddif / Paris-Méditerranée, 2000)
- *Le Secret des djinns*, roman (Eddif, 1998)
- *Filles du vent*, roman (L'Harmattan, 1995)

Références bibliographiques

- Chafik N. (2021). *Tihya La légendes des papillons aux ailes déployées*. Paris : des femmes Antoinette Fouque.
- Genette G. (1982). *Palimpsestes La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- (1983). « Cent ans de critique littéraire », in *Le Magazine Littéraire*, n° 192.

Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège Peut-on parler d'un développement école versus famille ?



Par
**Dominique
Moreno**

I Introduction

Le développement de certaines compétences est favorisé par la mobilité de l'individu à l'intérieur d'un mésosystème de sphères éducatives (André, 2012; Leroy, 2009). Pour Lahire (2002, 2004), ces compétences apparaissent « *dissonantes* ». Au regard de l'orientation, il s'agit d'une prégnance de la sphère familiale sur les choix des élèves (André, 2012). L'héritage du capital culturel, fait de cette sphère la première en termes de construction de l'individu. Entre premières compétences et incorporation de nouvelles, de la « réappropriation » à « l'accommodation » suivant les situations (*Ibid.* p.74-75), l'individu forge sa trajectoire de vie. Ainsi, les choix d'orientation des individus ne proviennent pas du poids « obscur » de telle ou telle structure (Boudon, 2004), mais davantage d'une rationalisation cognitive et axiologique opérée par celui-ci lors du passage d'une sphère à une autre. En évoquant Bourdieu (1979) et Willis (1979), même si elle s'érode, une culture de classe existe en filigrane. Une culture « contre l'école » est une façon de construire du sens au regard de ce qu'ils vivent négativement dans la sphère scolaire. Notre propos sert l'idée boudonienne que les relations élèves enseignants, tissées dans le cadre de l'école, exaltent des rationalités que ledit cadre produit.

I Cadre théorique, problématique et hypothèses

L'ensemble des compétences ne provient pas d'une seule sphère d'éducation et le terme usité peut varier de « compétences sociales » (Fanchini et Morlaix, 2016), « compétences transversales » (Tardif et Dubois, 2013), à « *soft skills* » (en opposition aux « *hard*

skills ») (Coulet, 2011). Pour Millet et Thin (2005), une carrière scolaire est unique, au carrefour d'une individuation (Simondon, 2005). Mais les enseignants font face à un vide, un « chaînon manquant », entre le souhait républicain évaluatif et une pratique affrontant la réalité¹. Les CNA semblent combler ce vide. A la question « qu'est-ce que les CNA ? », nous répondons que le titre de l'ouvrage de Giret et Morlaix (2016) explicite clairement ce qu'elles sont : *sociales* et *non académiques*. Sophie Morlaix (2018) catégorise ces relations sociales en deux sous familles : intra individuelles (l'individu face à lui-même) et inter individuelles (l'individu face à autrui). Prenant en compte le S4C, en distinguant les compétences appartenant à ce champ (Fanchini, 2016) et celles non mesurables et non évaluables qui s'y retrouvent « clandestinement », nous chercherons à savoir qui de la sphère familiale ou scolaire influence le plus le choix et la proposition d'orientation.

Deux dimensions se font front : l'école, qui regroupe des facteurs appartenant à ce contexte et jouant un rôle déterminant dans les carrières scolaires (Vezeau et al., 2010), avec le jugement professoral concernant les arrangements et les interprétations évaluatives, ainsi que les relations inter et intra individus qu'il génère (Merle, 1996), *versus* la famille qui, par la CSP, prend en compte le milieu économique de l'élève (Duru-Bellat et Perretier, 2007) et les trajectoires scolaires et professionnelles de certains membres de la famille (André, 2012). Un focus sera fait sur l'aîné de la fratrie. L'objectif de cet article vise à vérifier s'il est possible de conclure à l'effet plus prégnant d'une sphère éducative par rapport à l'autre. Pour ce faire, nous posons quatre hypothèses : H1) les CNA de l'élève sont liés à ses caractéristiques personnelles ; H2) les caractéristiques de l'élève influencent le jugement professoral ; H3) le jugement professoral a des effets sur les CNA étudiés ; H4) les CNA ont une incidence sur le choix (élève), comme la proposition (enseignant) d'orientation.

I Méthodologie

Notre échantillon regroupe 1286 élèves en classe de troisième et leurs 55 professeurs principaux, issus de 23 collèges publics des académies de Bourgogne et de PACA. L'enquête est menée au cours du second trimestre 2018-2019, avec des questionnaires semi-directifs comme outil. Le choix des CNA pose

¹ Nous parlons ici d'imprescriptible, d'indicible, d'éléments qui font sens pour un enseignant et qui doivent être pris en compte dans l'évaluation.

souvent problème (Duru-Bellat, 2015; Morlaix, 2018) et nous avons opté pour les plus communément admises dans la recherche en sciences de l'éducation. Les compétences relationnelles et sociales représentent un savoir-faire social et une capacité relationnelle à la fois (Thiberge et al, 2007) et, ensemble, elles forment un bloc : le CRS (Camus, 2011). A ce bloc, nous associons les compétences émotionnelles (E), qui interagissent étroitement avec les premières (Gendron, 2007b). Le dernier groupe (V) est forgé à partir des CNA vocationnelles (Canzittu et Demeuse, 2017), formant *in fine* le groupe CRSEV. Concernant le dernier groupe, une précaution méthodologique s'impose : au collège le choix d'un métier n'est souvent que « fantasmé » (Felouzis, 1994) ou provisoire (Canzittu et Demeuse, 2017).

De là, en nous aidant des typologies et modèles de Kuder (1939), Ginzberg et al. (1951) et Holland (1997) (Vrignaud et Bemaud, 2005) et en les combinant au test QIP de Larcebeau (1971) (Blanchard, 2005), nous obtenons des items permettant de croiser intérêts professionnels et disciplines scolaires. Les enquêtes PISA (2018) ainsi que d'autres travaux, examinant l'appétence scolaire (Bablet, 2019; Pavie et al., 2021), nous conduisent à la croiser au sentiment vocationnel et élaborer un tronc commun de CNA que nous baptisons « Projection vocationnelle ». Pour chaque groupe, deux CNA sont répertoriées et déclinées en un ensemble d'items (échelle de Likert) codées de 1 à 4 et, d'autres, proposent une forme dichotomisée codées 0 ou 1. Enfin, prenant en compte les moyennes des CNA pour chaque groupe, nous établissons un « score groupe CNA », afin d'estimer le poids d'un groupe par rapport à tel autre. Les données sont traitées sous SPSS (ici, essentiellement tests du Khi2 et *t de Student*). Pour situer le milieu socio-économique des élèves, nous formons cinq catégories de CSP regroupant les déclarations sur la profession des parents. Ces catégories sont celles couramment utilisées en sciences de l'éducation.

Notre article, comparera deux groupes d'élèves, « Ouv/Emp » (O/E) étiqueté comme défavorisé et « Cadres » (Ca) appréhendé comme favorisé dans la littérature. Pour analyser les effets du contexte scolaire, deux catégories sont créées au regard des informations administratives sur les collègues : favorisé versus défavorisé. De ce qui précède, nous gardons trois variables significatives, dans la littérature sur les sujets (orientation et CNA), afin d'expliquer notre modèle.

Ces variables sont le contexte scolaire (« TPE »), le milieu familial (la « CSP ») et une trajectoire scolaire familiale (le parcours de l'aîné de la fratrie « P.a »).

■ Résultats

Les enfants O/E représentent 63,3 % des élèves retenus pour cette analyse et 36,7 % sont enfants de Ca. Les 55 PP sont à 60 % des enseignantes et pour 40 % des enseignants. Le plus jeune enseignant de l'échantillon a 27 ans et le plus âgé 61 ans. Le nombre d'années d'enseignement varie entre 3 et 38 ans, pour une moyenne de 19,2 ans d'ancienneté. Quand nous croisons les variables CSP et TPE, nous découvrons que : la part d'enfants O/E dans un collège défavorisé s'élève à 61 % et 39 % d'enfants Ca. Cette part n'est plus que de 26,5 % d'enfants O/E dans un collège favorisé, contre 73,5 % d'enfants de Ca (au seuil $\alpha < 5 \%$, $p = ,001$).

En regardant l'impact (test *t de Student*) de nos trois variables de contrôle sur les moyennes obtenues aux CNA (jugement professoral « PP » et autoévaluation « EI »), puis l'impact de ces mêmes moyennes sur le choix de l'élève *versus* la proposition du PP, nos résultats nous montrent, au seuil $\alpha < 5 \%$, que le « P.a » n'a un impact que sur le groupe de compétences relationnelles-sociales-émotionnelles (CRSE) de l'élève (peu significatif avec $p = ,04$). Cet influence apparaît non significative pour les autres groupes de CNA. Concernant la variable CSP, au regard du PP, son effet s'avère très significatif sur les CRSE ($p = ,008$) et les CRSEV ($p = ,004$), avec un effet non significatif sur le GR3 (groupe de CNA vocationnelles). Côté élèves, les moyennes du GR3 ($p = ,006$) et celles du CRSEV ($p = ,03$) se révèlent différemment affectés par la variable CSP.

L'observation des résultats pour la variable de contexte du collège (TPE), démontre que le jugement professoral n'a pas d'effet sur les différents groupes de CNA. Cependant l'autoévaluation de l'élève y est, elle, très sensible. Ainsi, ce sont les élèves des établissements défavorisés « Déf », qui s'autoévaluent plus positivement que les autres, pour toutes les CNA étudiées. Cela apparaît de manière très significative pour les CRSE et CRSEV, avec un impact plus atténué sur le GR3 (avec respectivement, $p = ,003$; $p = ,001$; $p = ,03$). Enfin, il nous reste à examiner les effets des groupes de CNA sur le choix d'orientation (élève) et la proposition d'orientation (PP). Nous constatons que les élèves qui s'évaluent plus positivement sont ceux qui

optent pour la voie « LGT »². De même, quand les enseignants jugent positivement un élève, ils lui proposent une 2nde LGT. Les CRSE influencent fortement la proposition ($p = ,001$) et ne présentent aucun effet sur le choix. A l'inverse, le GR3 a un impact peu significatif sur le choix ($p = ,03$) et aucun effet notable sur la proposition. Prenant en compte la totalité des CNA étudiées, le groupe CRSEV montre un effet très significatif ($p = ,000$) sur le choix comme sur la proposition. Pour conclure la partie résultats, nous dirons que quand les élèves choisissent la voie « LGT » les enseignants sont en accord avec cette décision dans 88,3 % des cas et ils font la proposition d'une LGT à 97,6 % d'élèves. Quand les élèves optent pour l'enseignement professionnel, les enseignants entendent ce choix dans 94,5 % des cas, mais ne font eux cette proposition qu'à 67,5 % des élèves.

I Discussion

Nos résultats démontrent que le contexte collège et le milieu familial, influencent la façon dont les élèves s'autoévaluent. En milieu scolaire défavorisé, les élèves ont tendance à évaluer leurs CNA, face à l'orientation, plus positivement que les élèves en milieu favorisé. Le contexte social n'affecte pas, ou que provisoirement, le jugement professoral. Celui-ci conçoit son acte professionnel et les arrangements auxquels il fait face, quel que soit l'établissement, de façon uniforme (Merle, 1996). Nous retenons que, comme un effet de « booster » social, l'élève se décrit comme plus compétent quand l'aîné de la fratrie a suivi une orientation LGT. L'expérience sociale positive de l'aîné peut conduire à plus d'assurance.

De nos trois variables explicatives, la CSP est celle qui marque le plus la variabilité des résultats entre autoévaluation et jugement professoral. Ce qui confirme la proximité entre la culture scolaire et la culture des familles. Quand l'une est corrélée positivement à l'autre, les élèves choisissant LGT obtiennent de meilleurs scores que les autres. Toutefois, pris dans un contexte de milieu défavorisé, le jugement professoral disparaît et c'est, pour nous, cette absence de jugement qui nous intéresse. Elle devient le révélateur de ce qui peut être jugé, quand la culture scolaire apparaît comme exclusive. Dans le cas contraire, les enseignants font face à une *epoché*, qui ne signifie pas absence de jugement, mais simplement que les informations perçues ne correspondent pas à l'étalon auquel ils

sont habitués pour la prise de décision. Ainsi, nous avançons que l'enseignant juge positivement les CNA des individus qui lui « ressemblent », sans toutefois exclure les autres. D'un autre côté, l'observation des élèves de familles défavorisées, plus nombreuses dans les collèges défavorisés, nous permet d'avancer que, peu éloignés de leur culture, ils s'autoévaluent plus positivement que les autres. Enfin, pour répondre à nos hypothèses et notre question de départ, nous dirons que oui, les caractéristiques de l'élève ont un effet sur ses propres CNA (H1) et sur le jugement professoral (H2). Le jugement professoral a un impact sur les CNA de l'élève uniquement dans les collèges où la culture scolaire est exclusive (H3). Enfin, les CNA, prises dans une globalité, ont un effet très significatif sur le choix comme sur la proposition d'orientation (H4).

I Conclusion et perspectives

Concernant le poids des sphères éducatives sur le développement de ces CNA, comme nous l'avons souligné dans cet article, beaucoup de choix se construisent par raisons (André, 2012; Boudon, 2012) et ce n'est point parce qu'elles nous apparaissent opaques, qu'il nous faut inférer que ces raisons sont obscures. Nous constatons qu'école et famille contribuent au développement des CNA et que quand ces dernières se rapprochent de la culture scolaire, alors elles sont jugées positivement. Même si notre travail demeure limité sur le plan méthodologique, il a cependant le mérite d'ouvrir la question de la prise en compte des CNA, développées par les sphères éducatives, au moment de l'orientation.

Références bibliographiques

- André, G. (2012). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.andre.2012.02>
- Boudon, R. (2012). *La rationalité*. Paris : PUF.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Coulet, J.-C. (2011). « La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *Le travail humain*, Vol. 74(1), 1-30.
- Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 97-110.
<https://doi.org/10.4000/rfp.143>

² LGT = Lycée général et technologique.

Duru-Bellat, M., et Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* [Report, Haut conseil de l'éducation].

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325099>

Duru-Bellat, M. (2015). « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, 130, 13-29.

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [PhD Thesis]. Université de Bourgogne.

Gendron, B. (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : Une approche théorique relative aux émotions ». *Cahiers du CERFEE*, N°23, 9-55.

Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01320301>

Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. [PhD Thesis, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II].

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462345>

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.merle.1996.01>

Morlaix, S. (2018). *Intérêt de la prise en compte des compétences sociales non académiques dans la compréhension des parcours scolaires et professionnels* [INSPE Bourgogne sur Twitter]. Twitter - Université de Bourgogne.

https://twitter.com/INSPE_BOURGOGNE/status/997508107864543234

Tardif, J., et Dubois, B. (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 29-45.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

Notice



Moreno Dominique est enseignant dans le secondaire, en Corse du Sud, et également formateur académique. Doctorant en sciences de l'éducation à l'IREDU (Université de Bourgogne) où il termine sa thèse intitulée : « *Compétences non académiques des élèves et jugement enseignant : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?* », sous la Direction de Sophie Morlaix (Professeure des universités et Directrice adjointe de l'IREDU).

Se souvenir du confinement !



Télétravail et école à la maison

Vous l'avez su tout de suite : cela allait être compliqué de combiner votre travail et le suivi pédagogique de vos enfants.
Pas de panique : voici quelques astuces pour vous prêter main forte !



On sait que cela ne rendra pas votre confinement parfait mais, on l'espère, plus facile. Courage !

1. PASSEZ UN CONTRAT AVEC VOS ENFANTS

Vos enfants ne sont pas les seuls à devoir faire des concessions : vous aussi.

Passez un contrat avec eux.

Vous laissez faire quelque chose d'inhabituel mais en échange, quand vous avez besoin de calme, ils doivent le respecter. L'aspect formel et responsabilisant de la chose a des chances de leur parler.



2. METTEZ EN PLACE UNE ROUTINE MATINALE MOTIVANTE

Un petit déj' en famille, 15 min d'agitation, de chant, etc. Ce que vous souhaitez qui vous fait du bien ensemble pour démarrer la journée du bon pied.

3. RAPPELEZ-VOUS QUE VOUS N'ÊTES PAS LEUR ENSEIGNANT

D'ailleurs, on parle de suivi pédagogique. Vous n'êtes pas leur professeur et ne pouvez ni ne devez vous y substituer. Votre mission : cadrer leurs journées, les motiver, les soutenir et, éventuellement, les aider si vous le pouvez.

4. SÉQUENCEZ, RITUALISEZ, PLANIFIEZ

Comme à l'école pour eux, comme la gestion d'un projet pour vous : créez un emploi du temps d'école en prenant soin de prévoir des récréations, des pauses, des temps calmes...

5. REDÉFINISSEZ VOS PRIORITÉS

Tant que la tâche n'est pas une urgence, ne gérez que l'important et le reste quand vous pouvez. Adaptez vos moments de calme à l'emploi du temps de vos chers bambins.



Orsys Formation. (2020). *Fiche pratique et télétravail à la maison*.

Partagé sur Facebook.

Source URL :

<https://www.facebook.com/ORSYS.formation/posts/3713402445399229/>

Soft skills et intelligence collective Quelles méthodes d'enseignement/apprentissage ?



Par
**Zoubida
Boulagrouh**

Les *soft skills* ne datent pas d'aujourd'hui : les orateurs de l'agora en ont fait preuve. L'histoire de l'humanité et de ces civilisations est indissociablement liée à celle des personnes qui étaient capables de gérer les situations complexes. Toutefois, longtemps, nous avons considéré ces figures talentueuses comme un pur fruit du hasard, ayant une disposition innée qui ne peut s'acquérir par le commun des mortels.

Aujourd'hui, nous croyons que tout individu a des *soft skills* mais qui sont développées à des degrés différents. Nous revenons donc vers l'école pour qu'elle en fasse son apanage au niveau des apprentissages et qu'elle cesse de mettre tout sur le volet connaissances et omettre les volets développement humain qui permettrait d'avoir des personnes disposant de forte personnalité, flexibilité pour fluidifier leur insertion dans le milieu professionnel.

Consciente de la place qu'occupent les *soft skills* dans la formation des ingénieurs et afin de les doter de toutes les compétences pour gérer et mener leur projet professionnel, l'Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM-Meknès), et depuis qu'elle a ouvert ses portes en 1997, s'est consacrée prioritairement à la formation des ingénieurs polyvalents. Sa principale mission est d'assurer une formation qui touche les différents aspects d'ingénierie : génie mécanique et structures, génie électronique, électrotechnique et électromécanique, génie industriel et productique, génie matériaux et procédés, sans oublier le département de Mathématiques-Informatique et le Centre de langue, Communication et *soft Skills*.

Les « lauréats » seraient donc « omniprésents » dans plusieurs domaines et il est important qu'ils justifient d'un profil hybride intégrant des compétences techniques et des compétences transversales. Nous

posons donc les questions suivantes : quels sont les pratiques adoptées ? Quels outils sont à même de répondre au critère de l'employabilité ?

Cette contribution propose des approches pour former aux *soft skills* et pose la question, combien épineuse, de l'évaluation. Notre contribution sera scindée en deux parties : la première présentera les différentes intelligences que nous sommes invités, en tant que professeurs de modules transversaux, à éveiller chez les élèves-ingénieurs. La seconde mettra en exergue les méthodes pédagogiques mises en pratique.

■ Ingénieurs, Quelles intelligences ?

Howard Gardner a conçu sa théorie des *Intelligences Multiples* pour l'école des enfants qui a été développée et concrétisée par des pédagogues et des chercheurs. Ces derniers trouvaient regrettable que certaines intelligences soient éteintes dans les dédales scolaires. Les temples académiques sont incapables, paraît-il, de contenir des talents qui se révèlent au grand jour dans la vie.

Le constat selon lequel le système éducatif ne favorisait que deux formes d'intelligence, les trois quarts sont peu ou jamais sollicitées, a incité plusieurs chercheurs à mener leurs travaux, notamment le modèle de l'intelligence émotionnelle popularisé par Daniel Goleman, pour qu'à terme on reconnaisse l'importance des *soft skills* qui, progressivement, se déclineront en un faisceau de compétences. De fait, M. Sharma (2009), pour définir le concept, le qualifie de « parapluie » car il recouvre un large éventail de compétences telles que la communication orale, le *teamwork*, la négociation, le management...

■ Intelligence collective et intelligence émotionnelle

Au-delà de la technicité des profils des ingénieurs, les formations dans le monde entier insistent sur une liste des compétences presque standardisée. La commission des titres d'ingénieur en France rejoint le Massachusetts Institute of Technology qui organise les compétences d'un ingénieur en 4 sections spécifiques (CDIO standards, 2010) traduites de l'anglais ci-dessous (Nous relatons ici cette liste non exhaustive faute d'en trouver une dans le Cahier des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN)) :

1. L'apprentissage technique
2. Les apprentissages personnels : le développement cognitif et affectif individuel des étudiants, comme le raisonnement au niveau de l'ingénierie, la résolution de problème.
3. Les apprentissages interpersonnels : le côté individuel et l'interaction avec des groupes comme le travail d'équipe, le leadership.
4. Les compétences de production: la conception, le design.

L'ENSAM de Meknès a mis en place des programmes pour compléter la formation technique des ingénieurs. Nous mettrons l'accent sur « Langue, Communication et *Soft Skills* » et plus spécifiquement le programme de la 3^{ème} année cycle ingénieur, les projets de dynamique de groupe.

Afin de bien mener nos objectifs et permettre à nos lauréats une acquisition d'une compétence stratégique utile pour intégrer sereinement le marché de l'emploi, nous nous sommes basée sur trois méthodes :

1. La méthodologie orale pour le déblocage psychologique.
2. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).
3. La méthodologie basée sur des tâches. En troisième année par exemple, les étudiants sont amenés à réaliser des activités parascolaires, encadrées par le professeur de communication.

De fait, avec l'aide de toutes les instances : intrauniversitaires, interuniversitaires, secteur socioéconomique, nous avons réussi à mettre en place un projet appelé « Dynamique de Groupe ». Il va sans dire que ce n'est pas en mettant en relation des élèves en situation d'interaction qu'il en résulterait forcément une « synergie ». Il faut plus pour aboutir aux objectifs escomptés. Dans ce sens, il en ressort trois éléments clés en amont de la réalisation de ce projet :

Clé 1 : Il apparaît fondamental d'établir un climat de confiance dans la classe entre l'enseignant et les élèves, mais aussi des élèves entre eux. Cette confiance est le terreau de « l'appren-tissage » car il permet de « tisser » un réseau de relation et de coopération de plus en plus efficace. Afin de créer cette cohésion dans la classe, l'enseignant devient un expert en relations humaines, capable de mettre les apprenants en situation de méta-compétence.

Clé 2 : une posture enseignante adaptée « Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend » dicit Confucius. L'enseignant peut penser sa posture moins comme celui qui doit délivrer un savoir et plus comme celui qui gère un processus de co-construction des savoirs. Il est possible de « circuler » d'une posture plus directive en début de cycle d'apprentissage à une posture d'animation et d'accompagnement, propice à une expression de l'intelligence collective. Être à proximité est fondamental dans la mesure où l'enseignant doit veiller à ce que la tâche ne soit accordée exclusivement à ceux qui peuvent la réaliser. Les réunions tenues en classe permettent, entre autre, à l'enseignant de s'assurer de l'avancée de chacun. De surcroît, par un relatif effacement, l'enseignant déploie paradoxalement une « hyper présence » par l'intermédiaire des élèves- ingénieurs « formation par les pairs ». Cette nouvelle posture pédagogique permet de reconsidérer la part d'initiative des élèves ingénieurs dans le rapport enseignement-apprentissage qui contribue à l'autonomisation des apprenants.

Clé 3 : mettre à la disposition des élèves un arsenal d'outils susceptibles de les aider à piloter des projets et manager des équipes et donc le professeur devrait être à même de « se recycler » car la formation initiale ne permet pas cet encadrement. Il est donc essentiel de pouvoir anticiper les situations à problèmes d'ordre professionnel et cette acquisition, à défaut des formations continues, est tributaire d'ouverture sur le marché de l'emploi, des rencontres avec les lauréats, avec les managers lors du forum tenu à l'école chaque année. . . En effet, la réalisation de ce projet implique des pratiques pédagogiques où les éléments constitutifs de la relation éducative comme le rapport au savoir, le rapport, le statut des acteurs et les modalités d'interactions sont susceptibles de se voir transformés.

La première phase de l'enseignement se fait en classe. C'est un cours de réflexion sur diverses problématiques liées au groupe et surtout dans le milieu organisationnel, développant ainsi les objectifs des activités sur le groupe. Lors de la deuxième phase, nous essayons de respecter trois étapes dans la gestion des projets de dynamique de groupes : **le niveau initial-conceptuel** (la vie d'un collectif, les valeurs morales et éthiques à honorer dans la gestion des équipes, telles qu'elles sont enseignées dans la partie théorique) ; **le niveau transitoire** (les problématiques liées à la gestion, les

enjeux, les stratégies et les méthodes de gestion des équipes) et le **niveau démonstratif**, qui porte sur l'action sur terrain en l'occurrence les manifestations culturelles ; nous y trouvons les productions culturelles réalisées par les étudiants eux-mêmes : compétitions, forum ENSAM-Entreprise, les min- colloques, les journées culturelles et scientifiques, les fêtes, les prix d'excellence, les dîners de courtoisie, etc.

Vu sous cet angle, le projet de la dynamique est ancré amplement dans l'esprit d'un apprentissage par les pairs qui ne patauge pas dans l'informel et qui s'inspire des théories socioconstructivistes. Selon Cristol (2014), « *c'est dans les communautés apprenantes décrites par Lave et Wenger (1991) qu'on pourrait trouver la plus étroite filiation. Pour ces auteurs, une communauté de pratiques est un système social d'apprentissage possédant une structure émergente, une capacité d'auto-organisation, des frontières changeantes et une négociation continue des identités et du sens. Ces communautés rompent définitivement avec la vision d'un cerveau isolé qui monte en charge, qui stocke et traite toujours plus d'informations* ».

Ainsi, notre dispositif comprend un espace très large pour le travail collaboratif et assoit sa structure sur deux niveaux : horizontal et vertical. Horizontalement, chaque membre est évalué sur le degré d'implication et s'il constitue un membre-ressource pour ses camarades. Le but est d'encourager chacun à partager ses compétences : numériques, techniques, linguistiques, relationnelles... afin de valoriser les contributions et sortir de l'inertie et la paresse qui constituent souvent une des caractéristiques des projets de groupe. Dans cette optique, Philippe Meirieu explique que la répartition initiale qui s'impose au groupe confine ses membres dans les rôles suivants : Concepteurs, exécuteurs, chômeurs et perturbateurs. Notre défi majeur est de réussir à subvertir cette structure de départ et créer une mobilisation autour du projet.

Verticalement, les professeurs constituent en fin de semestre un jury pour évaluer les projets et célébrer les performances. Nous sortons de la sorte de la conception traditionnelle de l'évaluation. De même, ces activités et manifestations qui couronnent le semestre permettent aux groupes de se percevoir en tant que « *réalité menacée* » et surpassent ainsi rapidement l'étape de la gestation et les divergences internes en s'orientant systématiquement vers l'activité. En plus de l'échange cognitif, nous tenons à aboutir aux changements même des conduites. Aussi étonnant

que cela puisse paraître, les apprenants acceptent dans une relation paradoxalement symétriques-asymétriques de se former : a fortiori ces groupes de pairs se referment sur une hiérarchie qui dans la réciprocité réconciliatrice construit l'intelligence collective.

Somme toute, il va sans dire que développer des *Soft skills* nécessitent des méthodes permettant de les déployer, de les exploiter et d'accroître conséquemment le capital humain qualifié de l'entreprise dans laquelle nos lauréats s'épanouiront. Nous sommes tous en tant que formateurs invités à apprendre, à désapprendre pour réapprendre, sans obstination, de nouvelles méthodes pour former à la créativité, au sens de responsabilité et d'adaptation.

Références bibliographiques

- Cristol, D. (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*. Issy-les -Moulineaux : ESF éditeur.
- Gardner, H. (1997). *les formes de l'intelligence*, traduit de l'anglais par Jean PAUM Moulon avec la collaboration de Sylvie Taussig. Paris : Editions Odile Jacob.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991) *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge Press.
- Gendron, B. (2007). « Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant: La figure de leadership en pédagogie ». *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Juin 2008, BREST, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331/document>
- Maré, M. (Septembre 2016) sous la direction de Mme Isabelle Chenerie, *L'évolution de la perception des Soft Skills en fonction de l'expérience chez les ingénieurs*, Mémoire de Master.
- Meenakshi S. (2009). « How important are Soft Skills from the recruiter's perspective ». *The Icfai University journal of Soft Skills*, vol 3 n°2.
- Meirieu, P. (1984) *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Notice



Zoubida Boulagrouh est enseignante chercheuse, affiliée à l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers (ENSAM) de Meknès Université Moulay Ismail. Docteure en communication interculturelle. Membre du laboratoire *Humanities, Entrepreneurship and Digital Studies (HEDS)*. Son domaine de prédilection est la communication interculturelle et professionnelle. Elle travaille actuellement sur les questions du culturel, de la communication, *soft skills* et de développement personnel.

Le *care* dans l'entreprise Comment apprend-on à être un bon manager ?



Par
**Manon
Ouvrard**

Les *soft skills* occupent une place prépondérante parmi les compétences demandées aux managers. Si les compétences métiers ne disparaissent pas, l'évolution de la fonction managériale donne une importance croissante aux *soft-skills* (Coviaux, et Petit, 2019). Comme le notent Franck Bailly et Alexandre Léné, les principales compétences évoquées lorsque l'on parle de *soft-skills* sont les compétences relationnelles, de gestion de l'interaction, les capacités à gérer ses émotions, l'empathie et les attitudes (Bailly et Léné, 2015).

Cet article dessine le champ des compétences managériales. Le fait que la majorité des compétences valorisées relèvent des *soft-skills* pose la question de leur répartition, de leur acquisition et de leurs usages – notamment en fonction du genre. Ces compétences, souvent présentées comme des caractéristiques personnelles, s'apprennent-elles et comment ? Quelle place occupent-elles dans le quotidien professionnel des managers ?

Les données présentées ici sont issues d'un travail de thèse en cours dédié aux catégories de l'entendement managérial au prisme du genre. La méthodologie est mixte, s'appuyant sur 24 entretiens (3 formateurs·ices, 1 collaboratrice et 20 managers) – autant de femmes que d'hommes se considérant majoritairement comme des middle-managers, 151 réponses à un questionnaire diffusé auprès d'une base de données d'organisations professionnelles adhérentes d'une association de promotion de la diversité dans le monde professionnel et une étude de corpus de 110 recommandations d'internautes sur LinkedIn et 114 offres d'emplois de managers. D'abord, nous analyserons plus précisément le fait que les valeurs principalement mises en avant par les managers relèvent du *care*. Dans une seconde partie, nous interrogerons les modalités d'acquisition des compétences nécessaires au bon manager pour terminer sur une réflexion sur la répartition de l'usage genré de ces compétences.

Manager, c'est prendre soin ?

Le discours des managers rencontré·es sur les compétences essentielles à l'exercice de leur fonction rappelle la notion de care. Christelle Avril, citant Cresson et Gadrey, rappelle que la définition de cette notion est assez vague pour inclure les soins aux personnes qui partagent notre vie quotidienne (Avril, 2008). Nous faisons ici l'hypothèse que les managers se donnent souvent pour objectif le soin des membres de leur équipe professionnelle.

Les managers placent eux-mêmes, au cœur du rôle managérial, la compréhension de leurs collaborateurs et collaboratrices. Certains managers vont jusqu'à lier les notions de management et de parentalité : « *En fait pour moi le management ça se rapproche vraiment de la notion de parentalité, quelque part, c'est-à-dire que, pour moi, c'est... tu as des gens qui sont ce qu'ils sont et tu dois t'appuyer sur cette richesse-là pour en tirer le meilleur (...). Et pour moi c'est... c'est l'entraîneur, le coach, le... le père, voilà, qui va je pense regarder avec bienveillance ses petits, et se dire... les admirer dans tous ce qu'ils ont de beau et de bon et de riche* » [Entretien avec Carole, 41 ans, middle-manager dans une entreprise de distribution de boissons].

En créant un parallèle avec des métiers emblématiques du *care*, un autre manager lie la capacité à être manager à « l'envie de traiter de l'humain » : « *C'est comme si tu me disais (...) "Est-ce que tout le monde peut être prof ? est-ce que tout le monde peut être infirmière ?", ah non parce qu'en fait leur boulot c'est de traiter de l'humain (...). Et voilà, quand t'es manager, encore une fois, t'es pas à ce stade-là mais, moi, l'année dernière, j'ai quand même eu un mec qui m'a dit texto : "heureusement qu'il y a le boulot sinon je me serais déjà foutu sous les roues du métro", voilà ! Euh, des fois t'as ça aussi à gérer* » [Entretien avec Jérôme, 42 ans, middle-manager dans une start-up d'informatique].

Ces discours adossent la notion de management à une « éthique » au sens de Christelle Avril, c'est-à-dire « être convaincu du bien-fondé de ce qu'on fait, de la légitimité du service rendu, de son intérêt moral et social » (Avril, 2008, p.52). Au contraire des aides à domicile étudiées par l'auteure, les managers rencontré·es expriment une satisfaction et un sentiment de valorisation à l'exercice de missions de management relevant du *care*. Les composantes de la notion de *care*, telles l'empathie ou l'écoute (Avril, 2008),

relèvent, ainsi, d'une norme de comportement acceptable – voire souhaitable – pour exercer les missions de managers aujourd'hui. Une norme qui, selon les managers, ne s'apprend pas.

■ Le management, cela ne s'apprend pas sur les bancs de l'école

Que ce soit lors des entretiens ou dans leurs réponses au questionnaire, les managers s'entendent sur le fait que tout le monde ne peut pas être manager – au-delà de l'envie ou non d'incarner ce rôle. Elles et ils sont unanimes sur le fait qu'être un·e bon·ne manager, tient essentiellement à la personnalité et au talent – défini comme l'intelligence sociale et émotionnelle. Les discours des managers interrogé·es révèlent une essentialisation des compétences nécessaires au management : « *il faut être câblé pour le management. Il y a des gens qui pourraient passer vingt ans dans des écoles de management, ils ne sauraient pas manager* » [Entretien avec Laurent, 61 ans, middle-manager dans une entreprise de gestion de l'énergie]. Devenir manager est présenté comme « *l'expression d'un déjà là personnel* » (Buscatto, 2002, p.92). Il faut avoir un certain don, avoir la personnalité ou le caractère adéquats pour développer des savoirs managériaux. Certaines personnes ne peuvent, par conséquent, pas être manager. 79 % des managers interrogé·es par questionnaire ont répondu « non » à la question « est-ce que tout le monde peut être manager ? ».

Ces représentations sont accentuées par le peu d'importance portée à l'identification des compétences spécifiques des managers. Thibaut Bardon, Nicolas Arnaud et Clara Letierce soulignent que les deux tiers des organisations qui emploient moins de 500 employé·es n'ont aucun document de référence sur les compétences managériales (Bardon, Arnaud, Letierce, 2019). Un enquêté, conseiller à l'APEC, confirme que ce qui est spécifique aux missions et compétences de management n'est jamais une priorité des organisations lorsqu'elles rédigent une offre d'emploi. Les compétences des managers ne font ainsi jamais l'objet d'une formalisation.

En conséquence, les managers déclarent s'appuyer, pour la conduite de leurs missions professionnelles, sur des compétences issues des « *expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle* » (Duru-Bellat, 2015, p.14). Une manager rencontrée explique qu'elle est convaincue que « *le management, c'est*

avant tout du bon sens et... et une capacité relationnelle au sens large. (...) Donc, ce bon sens [silence], je dis pas qu'on l'apprend pas dans les écoles de management mais je pense que c'est quelque chose que tu... qui fait partie de ta personnalité intrinsèque ou [de] ta façon de fonctionner » [Entretien avec Marie, 44 ans, middle-manager dans un groupe automobile].

Plusieurs enquêté·es soulignent l'importance d'un exercice empirique du management pour acquérir les « bons savoir-faire » et les « bons réflexes ». Ainsi, Benjamin explique qu'il pense « *qu'on peut toucher des bases de management sur... sur des outils, des postures (...). Mais l'apprentissage en école, pour [lui], reste limité. Il y a besoin d'aller expérimenter. Il y a une part d'empirisme. Il y a une part qui est liée à la personnalité... Il y a quand même besoin d'aller se confronter au terrain pour apprendre un management* » [Entretien avec Benjamin, 35 ans, middle-manager dans une entreprise de gestion de l'énergie].

La place des mentors est, par ailleurs, décrite comme centrale par plusieurs managers dans l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. L'apprentissage se fait alors par imprégnation, en observant d'autres managers gérer leurs équipes mais également en discutant de situations complexes rencontrées. Jérôme explique ce que ses mentors lui ont apporté professionnellement : « *je continue à penser qu'il y a un certain nombre de bons réflexes que j'ai parce que j'ai été particulièrement bien entouré quand je suis arrivé (...), c'était parce qu'ils avaient des bonnes valeurs, (...) et je pense qu'à partir des convictions tu évolues, tu crées tu affutes ton arsenal d'outils psychologiques* » [Entretien avec Jérôme, 42 ans, middle-manager dans une start-up d'informatique, rencontré en entretien].

En conclusion, les managers étudié·es définissent leurs missions principalement par des notions relevant de *soft-skills* et que l'on peut rapprocher de l'éthique du *care*. Beaucoup donnent en effet de l'importance à la construction d'une équipe, à l'accompagnement des individus même au-delà de leur poste actuel. Ces compétences sont perçues comme relevant de la personnalité de chacun·e, plutôt que comme susceptibles d'être acquises dans le cadre d'un cours de management. Les managers mettent en avant un apprentissage sur le terrain, progressif et par imprégnation en observant des mentors.



Manon Ouvrard réalise une thèse en Sciences politiques, sous la direction de Rémy Caveng, au Curapp-ESS, au sein de la Faculté de Droit et des Sciences Politiques et Sociales d'Amiens. Elle est également chargée d'études et de projets à l'Association Française des Managers de la Diversité, réseau, espace d'échanges et laboratoire d'idées, réunissant des organisations professionnelles mobilisées en faveur d'un cadre de travail inclusif. Son projet de thèse est dédié aux valeurs genrées en entreprise et a pour objectif d'étudier les perceptions et valeurs genrées des managers sur leurs missions.

Management : l'après COVID !

Comment le Covid a changé le management

- 1 LA POSTURE DU MANAGER**
 - Moins de contrôle, plus de confiance
 - Reconnaître la contribution de chacun
 - Intensifier les actes de bienveillance
- 2 LE MODE DE MANAGEMENT**
 - Mode hybride prédominant (équipe en présentiel et à distance)
 - Encourager l'intelligence collaborative
 - Favoriser le partage d'expérience et le « test & learn »
- 3 LE RÔLE DU MANAGER**
 - Créer de la proximité dans son management
 - Poursuivre la transformation digitale qui s'est imposée pendant la crise
 - Donner du sens même quand on navigue à vue
 - Créer les conditions pour que chacun ait le bon niveau d'autonomie
 - Favoriser la cohésion et la coopération
- 4 LES COMPÉTENCES CLÉS DU MANAGER**
 - Communiquer en mode hybride
 - Garantir la qualité de vie au travail
 - Composer avec les paradoxes et l'incertitude
 - Se centrer pour résister au stress croissant
 - Monter en puissance sur les outils digitaux : Zoom, Teams...
- 5 LES RITUELS DU MANAGEMENT**
 - Points informels
 - Réunions plus courtes
 - Feedbacks réguliers et courts

En savoir plus, contactez-nous : 01 55 00 95 95

CEGOS. (2021). *Comment le covid a changé le management*

Source URL :

<https://www.cegos.fr/ressources/news/comment-le-covid-a-change-le-management>

Dans la mesure où les *soft-skills* mis en avant par les managers interrogé-es relèvent majoritairement du *care*, la question de la répartition et de l'usage genré de ces compétences managériales se pose. En effet, si les répondant-es s'accordent sur la majeure partie des 40 termes proposés dans le questionnaire pour définir un-e bon-ne ou mauvais-e manager certains termes divisent les managers hommes et femmes : 43% des femmes pensent que « l'autorité » ne définit pas un bon manager alors que 67% d'hommes pensent que si et 67% d'homme pensent que « contrôler » définit un bon manager alors que 51% des femmes pensent que non.

De plus, des stéréotypes genrés se déploient autour de ces *soft-skills*. Ainsi, 37% des personnes interrogées pensent que les hommes et les femmes ne managent pas de la même manière (14% ne se prononcent pas). Or, 77% des verbatims associés à cette question reflètent une essentialisation des rôles et des comportements : les femmes managers écouterait d'avantage, elles valoriseraient la collaboration, seraient plus expertes, tandis que les hommes managers délègueraient plus facilement, valoriseraient l'atteinte des résultats, etc. Dans tous les cas, pour les managers répondant-es, les hommes et les femmes n'utilisent pas les mêmes *soft-skills* pour manager.

De ces premiers constats, se dessinent en creux des questionnements sur les usages que les hommes et les femmes font de leurs *soft-skills* dans l'exercice quotidien du management, ainsi que sur la formalisation de ces compétences du *care* dans le milieu de l'entreprise.

Références bibliographiques

Arnaud N., Bardou T., Letierce C. (2019). *Les innovations managériales*. Paris : Dunod.

Avril C. (2008). « Les aides à domicile pour personnes âgées face à la norme de sollicitude ». *Retraite et société*, 53 (1), 49-65.

Bailly F., Léné A. (2015). « Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques ». *Formation emploi*, 130, 69-78.

Buscatto M. (2002). « Des managers à la marge: la stigmatisation d'une hiérarchie intermédiaire ». *Revue française de sociologie*, 43 (1), 73-98.

Coviaux J., Petit M. (2020). « *Les nouveaux enjeux du management* », *Compétences, métiers et société*. APEC.

Duru-Bellat M. (2015). « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, (130), 13-29.

Le développement des *soft skills* pour des bénéficiaires en insertion à placer sur le marché du travail



Par

Véronique
Antonin-
Tattini

&

Mélanie
Pitteloud



Notre article se base sur une recherche qualitative financée par le Fonds national de la recherche scientifique en Suisse (10001A_184904) : « Placements de bénéficiaires sur le marché du travail par les entreprises sociales d'insertion ». Le terme d'entreprise sociale d'insertion est entendu dans un sens large, à savoir des institutions sociales qui offrent prioritairement des programmes d'emploi, soit des postes de travail dans leur cadre à des bénéficiaires exclu-e-s du marché et généralement affiliés à la sécurité sociale (notamment chômage, assistance, handicap). Rappelons que les politiques de la sécurité sociale demandent aux bénéficiaires d'indemnités financières, quand ils-elles ne sont pas encore prêt-e-s à l'emploi, une contrepartie sous forme d'activation qui passe par la participation à divers programmes d'insertion pour augmenter leurs chances d'emploi.

Les institutions sociales enquêtées, bien qu'autofinancées en partie par les recettes commerciales issues de leur production, sont dépendantes pour la plupart des mandats étatiques qui leur sont octroyés pour mettre en œuvre notamment des programmes d'emploi. Ces derniers sont le plus souvent temporaires vu que l'objectif principal est de (ré)insérer les bénéficiaires sur le marché du travail ordinaire (Adam et Wüthrich, 2020). Dans cette perspective, les institutions visent à rétablir l'employabilité de ces publics en réduisant l'écart entre leurs compétences socio-professionnelles et celles plus élevées attendues par le marché du travail ordinaire.

Ce sont les services de placement très souvent offerts par ces institutions qui nous ont intéressés. Nous avons cherché à décrire et comprendre leur rôle, organisation et fonctionnement. Une de nos

hypothèses – tout en privilégiant une démarche empirico-déductive (Paillé et Mucchielli, 2012) – a été que les institutions sociales tendent à sélectionner les bénéficiaires ayant le plus de compétences socio-professionnelles lors des placements sur le marché du travail ordinaire, alors qu'elles devraient avoir une mission sociale de soutien pour toutes les personnes accueillies.

Pour répondre à ce questionnement, une trentaine d'institutions sociales a été enquêtée en Suisse en effectuant une cinquantaine d'entretiens individuels de type semi-directif avec des directions ou responsables de secteurs et des praticien-ne-s en charge de l'aide au placement. Ces dernier-ère-s sont des encadrant-e-s socio-professionnel-le-s polyvalent-e-s ou des professionnel-le-s dédié-e-s spécifiquement à la tâche du placement.

■ L'importance des *soft skills* pour des publics peu formés

Notre étude montre que le développement des *soft skills* (traduites généralement par compétences douces) est au centre de l'attention des professionnel-le-s de l'aide au placement et notamment pour les bénéficiaires peu formés professionnellement, quel que soit le régime de sécurité sociale duquel ils dépendent. Toutefois, les composantes des *soft skills*, leur articulation et délimitation avec les *hard skills* (entendues comme professionnelles ou techniques liées à un métier) sont floues non seulement pour la littérature (Emery et al., 2005) et les dispositifs de sécurité sociale, mais aussi pour nos interlocuteur-trice-s. Pour ces dernier-ère-s, les *soft skills* comprennent les qualités personnelles et relationnelles nécessaires pour savoir se comporter dans le monde du travail comme avoir un rythme de travail (régularité, ponctualité, etc.), être fiable, avoir confiance en soi et respecter les consignes. Ces *soft skills* s'acquièrent *in situ* dans les institutions à travers la participation des bénéficiaires aux programmes d'emploi (y compris des stages organisés chez des employeur-euse-s potentiel-le-s) et aux possibles cours de recherche d'emploi proposés.

Selon nos interlocuteur-trice-s, les *soft skills* sont tout particulièrement attendues par les employeur-euse-s potentiel-le-s pour la population peu formée lors du processus de recrutement et d'intégration dans des postes de travail qui nécessitent une main-d'œuvre faiblement qualifiée (nettoyage, restauration, construction, etc.) et par conséquent peu de compétences techniques ou d'expertise. A défaut

d'une formation professionnelle comme prédicteur technique objectif sur lequel peuvent s'appuyer les employeur-euse-s potentiel-le-s, « *ceux-ci veulent des gens tout prêts à ce niveau (des soft skills), comme être à l'heure et peu importe le job* », comme avancé par un professionnel. Pourtant, l'évaluation de ces *soft skills* par les employeur-euse-s repose plus sur des jugements que les candidat-e-s donnent et peut comporter ainsi un risque de stigmatisation (Berclaz, 2010).

■ Les démarches de placement pour les publics prêts en termes de *soft skills*

C'est principalement lorsque les bénéficiaires peu formé-e-s sont estimé-e-s prêt-e-s à l'emploi, en anglicisme, *fit for work* du point de vue des *soft skills* que les démarches de placement sur le marché du travail ordinaire sont entamées par les professionnel-le-s du placement. Selon les termes d'une responsable :

« *C'est-à-dire qu'il n'y a pas eu des absences déjà pour maladie, pétage de plomb, ou problèmes privés [...] qui est à l'heure, qui a la ponctualité, qui a une autonomie [...], qui fait les choses demandées, les tâches demandées, qui a une fiabilité, qui a la prise de responsabilité, voilà, qui a beaucoup d'éléments qui font que moi je dis : je sais que je peux conseiller les yeux fermés.* »

En d'autres termes, ce sont les plus fort-e-s parmi les faibles bénéficiaires (peu formé-e-s) qui tendent à être privilégié-e-s, les plus *fit for work*, soit ceux et celles entendu-e-s comme remis-es en forme après les avoir équipé-e-s en *soft skills*. Les autres bénéficiaires tendent à être négligé-e-s de l'offre de placement proposée par les institutions. Pour ces personnes qui restent éloignées du profil de *soft skills* prédéterminé après avoir participé aux programmes d'insertion, ces institutions renoncent le plus souvent au placement notamment afin de ne pas « fâcher » les employeur-euse-s potentiel-le-s avec des publics non désirés au niveau des comportements attendus. Sinon au risque d'une mauvaise image pour l'institution et de ne plus pouvoir placer d'autres candidats à l'emploi par la suite. Comme l'avance un placeur :

« *A un moment donné on doit quand même faire attention. Si moi je recommande des personnes en sachant que ces personnes ne vont pas s'adapter aux entreprises, c'est quand même nous qu'on va se scier un petit peu.* »

Les publics les plus faibles en termes de *soft skills*, les moins bon-ne-s élèves, sont laissé-e-s sur la route de l'insertion professionnelle, sans toutefois les lâcher complètement de la part des institutions qui continuent à leur offrir un accompagnement social (conseils, soutien moral, etc.).

La logique de cette intervention est ainsi principalement adéquationniste en se focalisant sur l'action sur la personne demandeuse d'emploi pour la faire correspondre au marché tel qu'il est et favorise ainsi les plus employables (Frétel, 2012). Pourtant, les personnes peu formées sélectionnées pour bénéficier de l'offre de placement sont majoritairement remises dans des emplois peu qualifiés, voire précaires sur le marché. Pour revenir à notre hypothèse, on peut dire qu'un risque d'écroulement existe de la part des services de placement des institutions (un risque démontré en général dans le domaine de la réinsertion, Bonoli et al., 2013), malgré leur mission sociale pour chaque bénéficiaire. Ce risque consiste à favoriser les publics les plus faciles à placer, soit les plus forts parmi les non-formés ayant été radiographiés comme correspondant aux *soft skills* attendues.

■ Dépasser la logique adéquationniste des *soft skills*

Pourtant, d'autres institutions sociales de notre enquête proposent une alternative qui dépasse la logique précédente adaptative centrée sur les *soft skills* pour des publics peu formés. Ces institutions se positionnent comme des entreprises formatrices pour des publics peu qualifiés, en proposant des formations certifiantes, voire diplômantes en leur sein par le biais de la pratique professionnelle. Dans cette logique, les bénéficiaires sont formé-e-s en étant mis-e-s en situations de travail et souvent en leur offrant en complément des cours théoriques liés au métier appris. Ainsi, plutôt que d'attendre que les employeur-euse-s potentiel-le-s du marché du travail ordinaire aient besoin de l'emploi de publics peu qualifiés après les avoir préparés

notamment en *soft skills*, la stratégie utilisée est de rendre possible des opportunités d'emploi en partant des besoins réels des entreprises négociés avec elles et les bénéficiaires. Selon un responsable interrogé :

« On veut aller vers les employeurs en manque de professionnel-le-s qualifié-e-s (...) en déterminant les besoins exacts des employeurs. La focale n'est plus sur le manque de travail des bénéficiaires mais sur le manque de personnel auprès des employeurs. »

Parfois, la logique de construction des besoins consiste aussi à les faire évoluer, voire à prospecter avec les employeur-euse-s leur demande de travail pour des marchés d'avenir comme l'informatique et l'écologie.

De plus, dans cette logique de formation, l'acquisition des *soft skills* n'intervient pas en première ligne, mais d'abord le comblement du déficit en qualifications des publics pour augmenter leurs chances d'emploi avant de les placer dans un poste de travail autant que possible non précaire. C'est par le biais de la formation pratique proposée que sont développées aussi bien les connaissances théoriques et compétences spécifiques et transversales en lien avec un métier, que les *soft skills*, ceci tout en considérant les besoins de chaque bénéficiaire (ce qu'il peut et veut faire).

Par ailleurs, les *soft skills* sont apprises en lien avec des contextes d'emploi spécifiques dans lesquels se déroule le travail (types d'entreprises, secteurs d'activité, métiers, tâches, etc.) et non pas comme ayant nécessairement un caractère générique et transversal valable pour l'occupation de toutes sortes d'emploi (De Larquier et Marchal, 2020). Au total, l'ensemble des connaissances et compétences est considéré comme un tout intégré, dans lequel l'apprentissage se fait de façon non cloisonnée et simultanément. Toutefois, les services de placement des institutions regrettent qu'ils ne sont pas encore parvenus à une garantie d'engagement de la part des employeurs après avoir formés les publics « à la carte » en détectant les besoins.

Enfin, dans la même logique non seulement focalisée sur la demande d'emploi mais aussi sur

l'offre, certains services de placement de nos institutions agissent sur les employeur-euse-s en les incitant à engager des publics qui ne sont ni leurs préférés du point de vue des *soft skills*, ni au bénéfice d'une formation après leur passage dans les programmes d'insertion. Dans cette stratégie, il s'agit de faire bouger la nature de l'environnement de travail pouvant être un obstacle à l'insertion par exemple en adaptant un poste de travail ou en faisant appel à la responsabilité sociale des entreprises (à défaut d'un système de quotas en Suisse) pour engager des publics précaires. En ce sens, certaines des institutions que nous avons interrogées sont devenues elles-mêmes des employeur-euse-s exemplaires en recrutant durablement en leur sein et dans des conditions de travail standards des ex-bénéficiaires ayant passé par leurs programmes d'emploi.

En conclusion, on peut penser, à l'instar de Frétel (2012), qu'un-e placeur-euse qui négocie et ajuste les besoins de recrutement des employeur-euse-s, en formant les bénéficiaires en conséquence ou en agissant sur l'environnement de travail, arrivera davantage à placer tout-e demandeur-euse d'emploi que celui ou celle qui recueille l'offre d'emploi telle quelle selon une logique adéquationniste favorisant les demandeur-euse-s d'emploi les plus employables. Favoriser la participation de tou-te-s au marché du travail et éviter de reproduire une mise en précarité professionnelle passe certainement par la formation des publics peu qualifiés (en incitant aussi la sécurité sociale à investir) tout en l'articulant étroitement au développement *in situ* de leurs compétences socio-professionnelles en lien avec un métier et en agissant sur l'environnement socio-économique. Une telle perspective se conçoit dans une approche globale et évolutive en fonction des rapports entre demandeur-euse-s d'emploi et contextes des marchés du travail.

Références bibliographiques

- Adam, S. & Wüthrich, B. (2020). "Entreprise sociale". In J.-M. Bonvin, Hugentobler, V., Knöpfel, C., Maeder, P. & U. Tecklenburg (dir.). *Dictionnaire de politique sociale suisse*. Zürich : Seismo, 216-218.
- Berclaz, M. (2010). *Pour une meilleure prise en compte du rôle des employeurs dans le processus de réinsertion professionnelle*. Octobre 2010. Yverdon-les-Bains : ARTIAS.
- Bonoli, G., Champion, C. & Schlanser, R. (2013). *La réinsertion professionnelle des bénéficiaires de l'aide sociale en Suisse et en Allemagne*. 281. Lausanne : Cahier de l'IDHEAP.
- Emery, Y., Aeberli, L. & Chuard Delaly, M. (2005). *Compétences sociales et intégration professionnelle*. Rapport final de recherche. Chavannes-près-Renens : IDHEAP.

Frétel, A. (2012). *Typologie des figures de l'intermédiation. Quelle relation à l'entreprise au-delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE ?* Noisy-le-Grand : IRES.

Larquier (de), G. & Marchal, E. (2020). *Les repères de la sélection à l'embauche et leur évaluation. Une exploration de l'enquête Ofer.* Noisy-le-Grand : Document de travail du CEET, 202.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e édition). Paris : Colin.

Notices



Dr. Véronique Antonin-Tattini est professeure à la Haute école de travail social, Haute école Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO Valais-Wallis). Après avoir effectué un *bachelor* et un master en sciences politiques, elle a obtenu son Doctorat en Sciences de la Société à l'Université de Genève en questionnant le handicap, l'assurance-invalidité et le placement. Elle travaille depuis plusieurs années dans le domaine de l'enseignement et de la recherche. Ses domaines de prédilection sont les politiques sociales, l'insertion socio-professionnelle, le chômage, le handicap, les entreprises sociales et l'analyse du travail. Ses dernières publications sont accessibles depuis le site ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-3250-6527>



Mélanie Pitteloud, ethnologue de formation (licence/MA de l'Université de Zurich), travaille à l'Institut de recherche de travail social de la HES-SO Valais-Wallis. Depuis octobre 2019, elle participe en tant que collaboratrice scientifique au présent projet de recherche.



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

reseau.rirs.contact@gmail.com

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le devoir en est l'humble navigateur et la passion l'indéfectible carburant !

Source : <https://journals.openedition.org/dms/1166>

« *Distances et médiations des savoirs* s'intéresse, tout au long de l'année et parallèlement aux appels à contributions thématiques, aux propositions d'articles ayant pour objet l'étude des rôles de la distance et des médiations dans l'accès aux savoirs, l'enseignement à distance, et plus largement tout dispositif de formation innovant par l'implication de divers types de distance (géographique, temporelle, culturelle, linguistique...) dans ses modalités.

Les articles en français ou en anglais comporteront une approche réflexive, heuristique ou critique des problèmes liés aux innovations technologiques et organisationnelles de la formation à distance, aux mutations des institutions et politiques dans les domaines concernés ainsi que des enjeux communicationnels, éducatifs et pédagogiques, économiques, sociologiques et philosophiques des pratiques nouvelles d'enseignement et d'apprentissage médiatisés.

Distances et médiations des savoirs est intéressée par les approches pluridisciplinaires : SIC et sciences de l'éducation, sciences du langage et langues (aux recherches sur les TICE). Occasionnellement la revue peut offrir un espace pour des publications plus ancrées en psychologie ou en sociologie (sans que ces disciplines soient affichées). »



Source : <https://calenda.org/952345>

Expliquer les crises et mutations de
l'éducation et de la formation

Revue *Tétralogiques*, n°28 (2023)

« *Tétralogiques* est une revue de sciences humaines, fondée en 1984, qui étudie les processus à l'œuvre dans le langage, l'art, la société et le droit en mobilisant le cadre d'une *anthropologie clinique* créée par le linguiste et épistémologue Jean Gagnepain. Également connu sous le nom de *théorie de la médiation*, ce modèle distingue quatre processus rationnels à l'œuvre dans les faits de culture : la médiation du signe langagier, de la technique outillée, de la personne sociale et de la norme éthique. Une des originalités de ce modèle est de poser l'hypothèse d'un fonctionnement dialectique de la raison sur chacun de ces quatre plans, articulant une phase formalisatrice d'abstraction (qui nous extrait de notre sensibilité, de notre motricité, de notre individualité et de notre affectivité naturelles) et une phase de réinvestissement de cette abstraction dans le concret des situations réelles, humainement réaménagées. En privilégiant la référence à ce cadre théorique et épistémologique, et tout en restant ouverts à d'autres approches, nous souhaitons, avec ce numéro, contribuer à expliquer les crises et mutations qui traversent l'éducation et la formation en questionnant les notions et enjeux qui font actuellement débat, tant dans le champ la recherche que sur les terrains professionnels. Cet appel à articles propose aux auteurs, sans que cela soit limitatif, d'articuler leurs contributions autour de quatre thèmes principaux :

Thème 1 – Éduquer : les crises du métier

L'éducation est un terme générique qui peut se définir comme « un processus social dont l'objet

est d'assurer le développement psychique, culturel et cognitif d'un individu, ainsi que l'acquisition des manières collectives d'agir, de penser et de percevoir requises pour devenir membre d'une société, y agir et interagir de façon appropriée » (INEDUC, 2018). L'importance accordée par la société à des questions d'avenir et de transmission fait de l'éducation le lieu d'une multitude d'enjeux, qui trouvent un écho aussi bien au sein de la famille, du système éducatif que dans une très large « communauté éducative ». L'évolution des conditions historiques dans lesquelles prend place l'éducation a conduit à générer une tension entre deux polarités que sont « les apprentissages » et « la transmission », qui ne sont contradictoires qu'en apparence (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014). S'il est légitime que l'État scolarise tous les enfants afin de permettre à chacun d'accéder à une base commune de connaissances et de compétences dans un souci d'égalité des chances, l'éducation peut-elle pour autant se passer du concours de la famille (Blais, 2004) et d'autres acteurs privés, qui amplifient les inégalités, héritées des niveaux sociaux et d'éducation très hétérogènes ? Par ailleurs, les univers professionnels de l'éducation sont de plus en plus souvent régentés par des logiques d'organisation de plus en plus managériales, comptables ou gestionnaires, à l'œuvre dans nombre d'organismes et de structures, qu'elles soient désormais privées ou publiques. Le décentrement auquel invite la recherche scientifique peut contribuer à mettre à distance les contingences sociales et politiques et à sortir des ornières d'une observation dépendante d'une distribution des champs professionnellement institutionnalisés. Les transformations à l'œuvre dans le social, qui mettent conjointement en jeu des questions de responsabilité et de pouvoir, semblent faire intégralement partie de cette crise des métiers de l'éducation : « la politique managériale radicalise la crise éducative » (Giot, 2013). Les multiples crises qui traversent actuellement la société ont des incidences sur l'ensemble de ces secteurs et des différents métiers qui s'y inscrivent. La relation éducative est également fragilisée par la crise des recrutements (dite parfois même des « vocations »), par les situations de déclassement ou d'épuisement professionnel, par la précarisation

des personnels contractuels, par la démission de personnels statutaires au regard de la dégradation de leurs conditions de travail, ainsi que par l'évolution notable des conduites et des comportements des élèves ou des jeunes (Lebrun, 2004) au cours des dernières décennies. Le concours de « la Science » est régulièrement invoqué pour essayer de comprendre ces phénomènes. Après la théorie comportementaliste, l'approche constructiviste de Piaget et de l'École de Genève, la théorie socioconstructiviste ou le fonctionnalisme issu des approches cognitivistes, les « neurosciences » donneraient lieu aujourd'hui à une « neuro-éducation » focalisée sur la mémorisation ou l'attention. En quoi les apports des neurosciences à l'éducation permettent-ils d'analyser les processus spécifiquement humains en cause dans la compréhension des enjeux éducatifs contemporains ? Sur quelles spécificités, et avec quelle complémentarité, les neurosciences s'articulent-elles avec les sciences humaines et avec quelles limites ? Sur quelles théories de l'éducation, plus ou moins implicites, reposent les approches technoscientifiques actuelles, dont sont susceptibles de s'emparer les acteurs du monde de l'éducation ? Quels modèles de société ces théories éducatives contribuent-elles à produire, par-delà même ce qu'elles imaginent construire ?

Thème 2 – Éducation et formation : la fin de l'éducation

On doit à Sigmund Freud l'expression célèbre selon laquelle éduquer constituerait l'un des trois métiers impossibles. Mais le propos de Freud ne vise pas tant, en réalité, à établir la liste des métiers impossibles à exercer qu'à énoncer qu'il y a des métiers, au sens de services, qui doivent admettre de n'être pas atteignables, ou achevables, de manière qui soit véritablement satisfaisante : « Ce sont moins les métiers qui seraient impossibles que la matière sur laquelle ils s'exercent, et la résistance que cette dernière impose à l'action qui prétendrait la transformer » (Gori, 2016). Concernant l'impossible métier d'éduquer, interroger *la fin de l'éducation* revient, de fait, à interroger, au-delà de la finalité, la possibilité de l'achèvement de l'éducation : une *éducation avec fin* ou une *éducation sans fin*, en somme... Si

l'éducation devait n'avoir pas de fin, quelle frontière établir, dès lors, entre le champ de l'éducation et celui de la formation ? Y aurait-il un contenu spécifique et autonome distinguant ce qui relève, d'une part, de l'éducation et, d'autre part, de la formation ? Le paradigme d'une « éducation tout au long de la vie » ne conduit-il pas finalement aussi à différer l'entrée dans une responsabilité et une identité adultes, en prolongeant un état d'illégitimité adolescente sans fin, qui amplifie la confusion dans les repères institutionnels ? L'institutionnalisation de ce besoin de formation perpétuel ne conduit-elle pas, au contraire, à une reconfiguration des apprentissages et des âges de la vie (Deschavanne et Tavoillot, 2007) ? Au-delà de la délimitation sociale des âges de la vie, cela interroge aussi les spécificités de l'éducation des adultes, qui ne peut se limiter à porter sur des contenus et enjeux professionnels. Or, il n'existe pas, dans le cadre de l'éducation obligatoire, de formation à la parentalité. La parentalité n'en demeure pas moins questionnée, voire parfois fragilisée, dans la prise en charge et la mise en œuvre de la responsabilité éducative (Coum, 2020) dans une société où les repères, à ce point et en permanence, fluctuent. L'éducation à la sexualité peut-elle être désolidarisée d'une « éducation à la socialité » ? La prise en compte des questions dites *de genre*, sous l'influence du cadre de pensée états-unien des *genders studies*, interroge le statut social des mineurs dans leur inscription dans une sexualité et dans une génitalité spécifiquement humaines. La configuration sociale actuelle n'implique-t-elle pas de renouveler le cadre éducatif en prévoyant une éducation à la socialité, cet « implicite du social » (Dartiguenave et Garnier, 2008), qui intégrerait des questions d'alliance et de filiation ? Ces questions, que les débats sur le *mariage pour tous* ont mis sur le devant de la scène (Dartiguenave et Quentel, 2005), sont conjointement définitoires de la notion de *parentalité*, au cœur de laquelle s'inscrit le développement éducatif de l'enfant. Corollairement, une éducation à la socialité peut-elle, sans que cela ne porte à conséquence, s'abstenir d'intégrer également une « éducation à la parité », si l'on se situe sur la face de *l'instituant* (Gagnepain, 1993) ? A titre de comparaison, il semblerait que cela existe déjà

dans les systèmes éducatifs de divers pays du monde, comme la Norvège ou l'Australie par exemple, dans lesquels sont abordées dans l'emploi du temps scolaire des questions d'identité, de respect ou de consentement.

Thème 3 – Technologies et ingénieries éducatives. La fin de la formation ?

Les récents épisodes de confinement de la population, liés à un contexte épidémique mondial, ont généré une situation de mise à distance forcée de l'enseignement et de la formation. Bien que l'enseignement à distance ait constitué un champ de la réflexion spécifique depuis de nombreuses années (Jaquinot, 1993, Albero, 2003), ces conditions inédites et généralisées ont amené l'ensemble de la société à reconsidérer, outre le service public d'éducation, les possibilités d'un enseignement à distance. Les modalités nécessaires à sa mise en œuvre n'étaient, pour autant, pas réunies (équipement, connectivité, autonomie, etc.) : l'enseignement « à distance » (EAD), en tant que forme d'enseignement spécifique et complémentaire d'un enseignement classiquement défini comme étant « en présentiel », suppose une prise en compte globale des modalités d'apprentissages (notamment la motivation et l'autonomie) et une complémentarité des différents moyens articulés, qui le constituent en dispositif spécifique d'enseignement. Certaines réticences étaient également partagées par les élèves et leurs familles, au-delà même de leur niveau d'équipement. La mythique « fracture numérique » n'est pas une fracture d'équipements mais d'usages (Plantard, 2018). Un autre des paradoxes apparents de l'éducation scolaire aux usages des nouvelles technologies réside dans le fait que nombre d'enfants ont développé des habiletés et des compétences plus précocement et plus rapidement que leurs parents, ce qui alimente le mythe des « *digital natives* » (Amadiou, Tricot, 2014). La différence tient à la nature des compétences développées par les élèves à l'école (Fluckiger, 2016) et par les adolescents en dehors du cadre scolaire (Fontar, Grimault-Leprince et Le Mentec, 2021 ; Denouël, 2017). L'expression anglophone des « *edtech* » (par contraction de « technologies éducatives ») se dissémine à travers

les discours marchands qui accompagnent la diffusion d'offres de services à la mesure des enjeux du « marché » potentiel que représente le secteur de l'éducation. Au-delà de l'illusion « technologique » et des imaginaires qu'elle contribue à relayer (Balandier, 1986), la technique constitue paradoxalement un impensé majeur de cette « ère numérique ». Régulièrement ravalée au statut de « moyen », la technique ne semble devoir sa légitimité qu'à la prégnance du service rendu dans l'enseignement et la pédagogie (Lefort, 2021). Si les « solutions digitales » semblent précéder les « besoins » qu'elles modèlent, il importe de questionner les représentations véhiculées par les « technologies éducatives » ou un semblable « numérique éducatif », que ce soit à l'école ou à la maison.

Thème 4 – Éduquer, soigner ou punir : vers une médicalisation et une judiciarisation de l'éducation ?

L'éducation désigne une fonction sociale générique attribuée à toute personne adulte qui exerce pour autrui une responsabilité à l'égard d'un être humain qui ne peut, temporairement ou définitivement, l'exercer pleinement en son nom propre. Le corps enseignant, même s'il a une mission éducative au-delà de la fonction d'enseignement, réserve plutôt la dénomination « d'éducateur », auquel on accole volontiers l'adjectif « spécialisé », à la prise en charge d'un public spécifique en situation de curatelle, dont les périmètres évoluent avec la société. Dans un souci « d'inclusion », une part croissante des enfants sont aujourd'hui socialisés et scolarisés en milieu dit « ordinaire » (Bastide, 2011). A mesure que des enfants initialement scolarisés dans des établissements spécialisés intègrent des établissements d'enseignement général, les conditions de cette intégration redistribuent les frontières culturelles des identités et des responsabilités des différents acteurs. Cela interroge autant les élèves dans leurs processus d'appariement que les équipes éducatives qui ont en charge d'assurer professionnellement leur accompagnement éducatif. L'enjeu étant d'élaborer, dans le cadre bienveillant et supposé protecteur du système scolaire, les conditions

d'une différenciation, d'une inclusion et d'un « vivre-ensemble » qui préfigurent l'intégration sociale et professionnelle auxquelles ces *citoyens en devenir* (Constans, Alcrota, Rouyer, 2017) sont destinés. La relative homogénéité de la « classe » d'âge, traditionnellement instituée dans l'enseignement scolaire, fait place aujourd'hui à une individualisation des parcours qui oblige les enseignantes et enseignants à prendre en charge un spectre beaucoup plus large, ainsi qu'un nombre plus important, de cas, de situations et de comportements « d'élèves à besoins éducatifs particuliers ». Une assignation précoce à l'un de ces nombreux statuts d'inadaptation scolaire (Savournin, 2016) peut-elle, finalement, présenter le risque de perturber davantage le développement de l'enfant qu'une absence de prise en charge relevant en définitive du médical ? Dans certains cas, la prise en charge éducative peut se spécialiser dans les comportements socialement répréhensibles, déviants ou transgressifs que commettent des enfants mineurs, ce qui interroge à la fois la normativité appliquée à la condition juvénile contemporaine (Pecqueur, 2019) ainsi que les limites des périmètres de la famille, de l'école ou par d'autres institutions, notamment judiciaire, relativement à la question de l'autorité dans la relation éducative (Huet et Quentel, 2013 ; Jaquet, 2021). A défaut de pouvoir reposer sur la responsabilité de parents ou tuteurs, démissionnaires, démunis de repères ou simplement débordés, pris entre responsabilité et culpabilité (Quentel, 2001, 2015), quels sont les enjeux des réponses éducatives qui peuvent être apportées par la société, dans quels cadres et avec quels objectifs ?

Modalités de soumission

Contributions attendues

Cette nouvelle livraison de la revue accueillera des articles inscrits dans différents champs disciplinaires ou professionnels : sciences du langage, sociologie, sciences de l'éducation et de la formation, philosophie, psychologie, psychiatrie, psychanalyse, didactique, formation des adultes, éducation spécialisée, économie, arts, etc. Les textes mobiliseront les concepts issus du cadre théorique de l'anthropologie clinique ou, à

défaut, d'autres concepts qui démontrent leurs valeurs heuristiques pour répondre aux questionnements posés par le thème du numéro.

Calendrier

La première version du texte (**50 000 caractères, espaces compris**) devra être envoyée à la rédaction

pour le 04 juillet 2022 au plus tard,

en vue d'une publication au printemps 2023 :
redaction@tetralogiques.fr

Rédaction

Nous vous invitons à soumettre des textes selon les [règles de rédaction de la revue](#).

Le courrier indiquera précisément le nom de l'auteur/autrice ou des auteurs, ainsi que leurs affectations professionnelles et titres.

Les articles in extenso seront impérativement accompagnés d'un résumé de 250 mots (longueur maximale), rédigé en français et en anglais et de 5 mots-clés, en français et en anglais.

Évaluation

Les textes soumis feront l'objet d'une double évaluation anonyme par des pairs, membres du comité de rédaction, du comité scientifique ou, en fonction de la thématique, par des spécialistes extérieurs et en accord avec le responsable du numéro. Ces lecteurs rendent un avis motivé sur sa publication, ou son refus, et décident des modifications éventuelles à demander à l'auteur.

Les critères de sélection sont :

- Pertinence et rigueur de la méthode, de la démarche et des références ;
- Recours à un terrain, à des études empiriques, à des corpus originaux (archives, etc.) couplé à une approche théorique solide ;
- Originalité des idées et des conclusions ;

- Soins dans la présentation, la structure du texte, l'argumentation ; clarté de l'expression.

Coordination

- Thierry Lefort, PRAG, Directeur-adjoint du Département de Sciences de l'éducation, UFR Sciences humaines, Université Rennes 2, thierry.lefort@univ-rennes2.fr
- Jean-Claude Quentel, Professeur des Universités émérite, UFR Sciences humaines, Université Rennes 2, jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr »



Vos réactions
nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

reseau.rirs.contact@gmail.com

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Remerciements aux membres

Professeure Aïcha Abdelouahed



Aïcha ABDEL-OUAHED est enseignante-chercheure affiliée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Mohammed Premier d'Oujda. Titulaire d'un Doctorat National en "*Langues, cultures et communication*", elle évolue au sein du département des études françaises et du laboratoire : "*Linguistique appliquée, communication et didactique du fle*". Ses publications abordent des problématiques relatives à l'enseignement / apprentissage de manière générale et à l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'ère du numérique en particulier.

Professeure Samira Bahoum



Samira Bahoum est enseignante-chercheure affiliée à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V de Rabat. Titulaire d'un doctorat national en didactique des langues et des littératures, elle exerce au sein de la filière "Études Françaises et Éducation" et y enseigne la didactique de la langue française. Son domaine de recherche porte tout particulièrement sur la réception du texte littéraire, surtout en milieu scolaire, objet de diverses communications. Membre du cabinet du ministre de l'éducation nationale, entre 2008 et 2012, chargée du suivi du pôle pédagogique du Programme d'urgence, elle est membre du réseau interministériel pour l'intégration de la FEMME aux postes de responsabilité avec l'ONU Femmes.

Professeure Nadia Bayed



Nadia Bayed est enseignante-chercheure affiliée à l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM) de l'Université Hassan II de Casablanca. Conjuguant dans sa recherche-action sciences du langage, didactique du français et communication, elle est membre du laboratoire « langues, littératures et communication ». L'ensemble de ses publications portent sur les pratiques innovantes dans le processus enseignement/apprentissage. Actuellement, elle travaille sur les TICE (Technologies d'Information et

du comité de lecture

de Communication pour l'Enseignement) et plus particulièrement sur leur investissement dans la pédagogie inversée. Son expérimentation de la classe inversée au profit de ses élèves-ingénieurs vise à normaliser de nouvelles approches dans l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'ENSAM.

Professeure Nabila Benohoud



Nabila Benohoud est Professeure de communication et de développement personnel à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Mohammed V de Rabat. Coach certifiée en Programmation Neurolinguistique (PNL), en efficacité professionnelle et communicationnelle, en Communication Non Violente (CNV) et en Analyse Transactionnelle (AT), elle est conférencière, chroniqueuse sur le Web, à la radio et à la télévision.

Professeure Nabila Bhij



Nabila Bhij est Professeure Habilitée enseignant la langue française, la communication et le développement personnel à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques, et Sociales (FSJES) d'Ain Sebaâ. Affiliée à l'Université Hassan II de Casablanca, elle soutient, en 2015, une thèse de doctorat national intitulée « *La représentation de la femme dans la littérature subsaharienne, Étude de treize romans* ». Publiant dans des journaux scientifiques et des ouvrages collectifs, elle cultive les champs de la littérature francophone, de la communication et du développement personnel.

Professeure Nadia Chafiq



Nadia Chafiq est docteur en technologie éducative, enseignante-chercheuse à l'Université Hassan II de Casablanca. Ses champs d'enseignement concernent, entre autres, les technologies éducatives, l'ingénierie de la formation à distance et la didactique. Membre de l'Observatoire de Recherche en Didactique et

Pédagogie Universitaire (ORDIPU), elle est Directrice du Laboratoire des « *Sciences et Technologies de l'information et de l'Education* » (LASTIE) dans le cadre duquel elle coordonne des travaux sur le *Digital Learning* (dispositif hybride, classes inversées, plateformes collaboratives, serious games, MOOCS, SPOCS, mobile learning, analyse des données d'apprentissage ou *learning analytics*, etc.).

**Professeur
Adil
Cherkaoui**



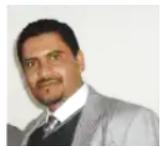
Adil Cherkaoui est enseignant-chercheur affilié à l'université Hassan II de Casablanca. Docteur ès sciences de gestion, il exerce au sein de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales - Ain Chock (Casablanca). Consultant en RSE et membre fondateur du Laboratoire de recherche en économie de développement, innovations sociales et stratégie des organisations (LAREDDISS), il a reçu le Prix 2018 du meilleur article scientifique publié dans les pays émergents francophones, décerné par le Réseau PRI Québec des Nations Unies, ainsi que le Prix 2018 de la meilleure étude de cas pédagogique en management et éthiques des affaires, décerné par l'université Al Akhawayn. Ses travaux de recherche portent sur la responsabilité sociétale des entreprises (RSE), la gestion de la diversité, la gouvernance et la finance responsable.

**Professeure
Wafae
El Adlouni**



Wafae EL Adlouni est docteure ès Lettres spécialisée en littératures française, francophone et comparée. Elle est Professeure Habilitée à Diriger des Recherches (HDR) en Communication à l'École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG), affiliée à l'Université Ibn Tofail de Kénitra. Porteuse du projet « *Le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans l'édification d'un corps social sain et uni* » du Programme Ibn Khaldoun d'appui à la recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales, elle cultive la pluridisciplinarité autant dans ses activités académiques que para-académiques.

**Professeur
Elassaad
Elharbaoui**



Elassaad Elharbaoui est enseignant-chercheur à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance de Carthage Dermech Tunisie (ISCE). Il est Docteur de l'Université Virtuelle de Tunisie / Institut Supérieur des l'Education et de la Formation Continue (ISEFC), en sciences de l'éducation. Membre de l'équipe de recherche « *Numérique et formation à distance* » au sein de l'Unité de recherche Education, Cognition, Tic et Didactique (ECOTIDI), de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire /section Tunisie (AIPU / section Tunisie) et de l'Association Tunisienne des Jeunes Chercheurs en Sociologie (ATJCS), il est spécialiste en didactique de la biologie et particulièrement en technologies éducatives numériques. Ses publications portent sur l'étude des représentations d'apprenants, les technologies de l'information et de la communication en enseignement (TICE), l'apprentissage électronique et l'ingénierie technopédagogique des systèmes d'apprentissage en ligne.

**Professeure
Sara
Mejdoubi**



Sara Mejdoubi est linguiste, spécialiste en analyse du discours politique, et directrice du Pôle Langues, Cultures et Civilisations à l'Université Internationale de Rabat (UIR). Elle est titulaire, en 2013, d'un Doctorat en Sciences du discours et Sciences du langage (*Isotopie et métaphore dans le discours politique islamiste au Maroc, cas du PJD*), obtenu à l'Université Mohammed V de Rabat. Elle est Professeure à Sciences Po Rabat (UIR), chercheure au *Center for Global Studies* (UIR) et membre du comité scientifique du *Laboratoire Mixte International de recherche* (MOVIDA). Sara Mejdoubi enseigne l'« Histoire de la rhétorique », la « Sémiotique politique », « Communication politique », l'« Analyse du discours politique », le « Langage politique » et la « Méthodologie du travail universitaire ». Nommée « professeur-visitateur » pour l'année 2017 par la Commission de la Recherche de l'Université de Toulon, elle a été invitée à y enseigner deux cours : 1. « Analyse sémantique de la métaphore dans le discours politique », 2. « les stratégies persuasives dans le discours islamiste au Maroc ». Ses publications et interventions

académiques, nationales ou internationales, s'articulent autour de l'analyse du discours politique islamiste par le biais des approches sémantique, sémiotique et celle de l'analyse de discours.

**Professeur
Ahmad
Mousa**



Ahmad MOUSA est un enseignant-chercheur jordanien, et Professeur-Associé (HDR) au département des langues modernes à l'Université de Petra d'Amman (JORDANIE). Il a obtenu son doctorat dans le domaine des sciences du langage-linguistique française de l'université de Lorraine-France. Il a publié plusieurs articles dans les domaines de la didactique des langues, la cyber anthropologie et les technologies de l'information et de la communication.

**Professeure
Saïda
Toufik**



Saïda Toufik est enseignante-chercheuse depuis 1994. Elle prépare une Licence en psychologie à l'université Mohamed V de Rabat en 2015. Titulaire d'un Ph. D. en « *Systèmes d'Informations Socio-économiques* », elle exerce dans l'Institut Supérieur d'Art Dramatique et d'Animation Culturelle (ISADAC) à Rabat. Coach et consultante internationale en life coaching et coaching d'entreprise, elle dirige le laboratoire « *Management des Compétences de Développement Personnel et Humain* » et intervient en « *coaching d'orientation et insertion professionnelle* », « *Qualité de Vie au Travail* » ainsi qu'en « *Coaching et management Neuronal* ». Ses publications s'articulent autour de la qualité de vie au travail, de la créativité et de l'innovation.

C'est à lire

Hamdani, Y. (2021). « L'innovation dans l'enseignement supérieur marocain au temps de la digitalisation : bilan, défis et perspectives ». *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 479-497.

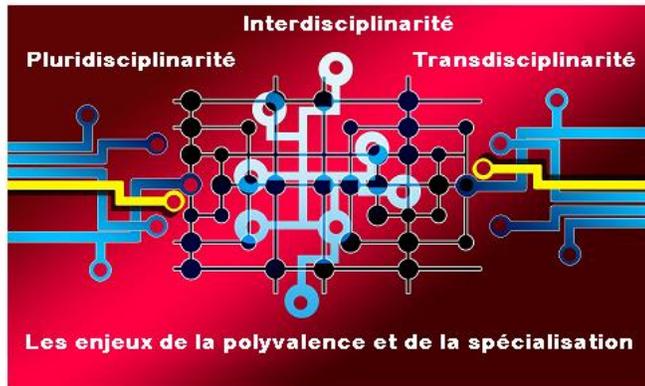
« En réalité, l'innovation à l'heure actuelle reste marginale et ne réside que dans l'acquisition de connaissances et dans les pratiques en matière de devoirs, suivies par l'apprentissage par cœur et pratiques de mémorisation et d'apprentissage actif. Cependant, les pistes du possible pour construire l'éveil et l'épanouissement nécessitent de faire avancer le système d'enseignement, de formation et de recherche dans la conquête de la science et l'encouragement de la création. Dans cette logique d'intelligence, la situation nécessite la promotion de l'innovation numérique qui constitue un catalyseur de changement capital dans le domaine éducatif. C'est ainsi que l'initiative pédagogique dans sa double dimension personnelle et collective doit s'affirmer comme indispensable et mobilisatrice pour renouveler les structures, les contenus des formations et la pédagogie universitaire qui est largement remise en question. »

Lien d'accès à l'article intégral :

<https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/29203>

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science



Vos réactions
nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !

Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le devoir en est l'humble navigateur et la passion l'indéfectible carburant !

CONTACT



Informations & Soumissions :
reseau.rirs.contact@gmail.com