

La réflexivité : une soft skill au service de la formation initiale des futurs enseignants

Reflectivity: a soft skill in support of the initial training of future teachers

ES-SAIDI Kawtar

Enseignante chercheuse

École Supérieure d'Éducation et de Formation (ESEF)-El Jadida

Université Chouiab Doukkali-El Jadida

Didactique, Langue et Culture (DLC)

Maroc

Date de soumission : 04/11/2024

Date d'acceptation : 28/11/2024

Pour citer cet article :

ES-SAIDI. K (2024) « La réflexivité : une soft skill au service de la formation initiale des futurs enseignants », Revue Internationale du chercheur « Volume 5 : Numéro 4 » pp : 832-858

Digital Object Identifier : <https://doi.org/10.5281/zenodo.14368226>

Résumé

Le Maroc a pris conscience de l'importance de la mobilisation des soft skills lors des formations initiales et continues, notamment à l'Université. En s'intéressant particulièrement aux établissements qui forment des étudiants se destinant au métier de l'enseignement tels que les Écoles Supérieures d'Éducation et de Formation (ESEF), notre réflexion met d'abord en lumière la place et le rôle des compétences non académiques dans les programmes de formation, avant d'explorer comment la pratique réflexive contribue au développement personnel des étudiants, futurs enseignants, et à la formation de leur identité professionnelle. Par cette contribution, nous soulignons le rôle essentiel de l'accompagnement qui engage les étudiants dans la voie de la réflexion en examinant leurs perceptions du métier d'enseignant et en favorisant des échanges enrichissants entre pairs sur les pratiques professionnelles. La réflexion menée met également en évidence l'importance des activités pratiques telles que le théâtre-forum dans la réduction de l'écart entre la théorie et la pratique. Un exercice de simulation qui amène l'étudiant à développer la réflexivité, dans un climat bienveillant et rassurant, en libérant la parole et en l'invitant à l'analyse des pratiques.

Mots clés : Soft skills ; réflexivité ; formation initiale ; analyse des pratiques ; accompagnement.

Abstract

Morocco has recognized the importance of developing soft skills across all levels of education, with a particular emphasis at the university level. This focus is especially evident in institutions that train future educators, such as Écoles Supérieures d'Éducation et de Formation (ESEF). We first highlighted the position and role of soft skills in the training program, followed by an examination of how reflexive practice shapes students' personal growth and professional identity. Through this contribution, we are emphasizing the key role of coaching, which engages students in a reflexive exercise by exploring their own representations of the teaching profession, and by promoting an enriching peer-to-peer discussions on professional practices.

The study also highlights the importance of practical activities such as forum theater in reducing the gap between theory and practice. A simulation exercise that encourages students to develop their reflexivity, in a supportive and confident atmosphere, by liberating expression and inviting them to analyze their practices.

Keywords : Soft skills ; reflexivity ; initial training ; analysis of practices ; support.

Introduction

Le terme soft skills, apparu aux États-Unis au début des années 1970, est désormais en vogue quand nous parlons d'insertion professionnelle, de marchés d'emploi, d'embauche, de formations, etc. Le rapport soft skills et formation/employabilité n'est donc plus à démontrer. Il a toujours été souhaitable et même recommandé, en plus des hard skills, de maîtriser certaines compétences transversales et de les faire valoir lors d'un entretien d'embauche ; c'est ce qui ferait la distinction entre les candidats et amèneraient les recruteurs à choisir le profil convenable.

A cet égard, le Maroc a pris conscience de l'importance de la mobilisation de ces compétences douces lors des formations initiales et continues, notamment à l'Université marocaine. Former et accompagner l'étudiant c'est l'amener, tout d'abord, à prendre conscience de l'importance de ces compétences, de les développer ensuite à travers des dispositifs de formation afin de pouvoir les mobiliser tout au long de son évolution personnelle et professionnelle. Elles auraient un double bénéfice : premièrement, un impact considérable sur la capacité de l'étudiant à apprendre et à améliorer les performances académiques, ensuite, à favoriser sa réussite professionnelle ce qui permettrait *in fine* une meilleure insertion professionnelle (Servajeau-Hilst, et al., 2022).

La réflexivité, comme exemple de compétence, a un impact significatif sur le développement de la personnalité de l'apprenant et sur son identité professionnelle. Des établissements tels que les Écoles Supérieures d'Éducation et de Formation¹, qui forment des étudiants se destinant au métier de l'enseignement, proposent des dispositifs favorisant la posture réflexive en menant une analyse des pratiques. A titre d'exemple, le rapport de stage et/ou le portfolio rédigés après des stages d'immersion en milieu éducatif, sont des documents favorisant la réflexivité ; une trace écrite qui permet de verbaliser l'expérience vécue lors de la séance assurée, et la transformer ensuite en savoirs professionnels. Toutefois, si cette compétence transversale reste peu apprise et ne fait pas toujours l'objet d'un accompagnement (Bocquillon & Derobertmasure, 2018), comment pourrions-nous réfléchir à des dispositifs qui encourageraient l'exercice réflexif, pendant la formation initiale, dans un climat bienveillant et rassurant ?

Le présent article tentera de répondre aux interrogations suivantes : quelle place occupe alors les soft skills dans la formation initiale proposée par l'université marocaine ? Quel serait

¹ Dorénavant ESEF.

l'apport de ces compétences et notamment de la réflexivité, dans la formation initiale des étudiants se formant au métier de l'enseignement dans les ESEF ? Et finalement, quels seraient les « ingrédients » favorisant l'acquisition de cette posture et quel accompagnement encouragerait le bon déroulement de cet exercice ?

Afin de mener une réflexion sur le sujet, nous avons jugé important de définir, tout d'abord, la notion de soft skills, d'établir ensuite un état des lieux des éléments qui expliquent cet intérêt porté par l'université marocaine sur ce sujet et qui nous permettra de comprendre également cette attention particulière portée par les employeurs au sujet des « soft » ou encore des « mad » skills. Nous tenterons d'identifier les différentes compétences ciblées par les programmes et dispositifs. Nous distinguerons, finalement, celle que nous jugeons la plus pertinente pour la formation des futurs enseignants : la réflexivité, en mettant en avant le rôle crucial de l'accompagnement. Nous évoquerons le théâtre-forum comme exemple d'exercice pratique invitant à réflexion sur les pratiques professionnelles.

1- Soft skills : notion qui fait débat

Soft skills est l'équivalent d'un ensemble de termes utilisés usuellement : « compétences douces », « transversales », « professionnelles », « savoir-faire », « savoir-être », « compétences génériques », « compétences personnelles », « savoir comportementaux », « compétences non-techniques », etc.

Quel que soit les disciplines de formation et l'univers professionnel, il est important de mettre en avant des compétences de type soft skills, telles que la prise de parole, la pensée critique et créative, la réflexivité, la capacité à travailler en équipe, l'empathie, la gestion de temps, etc. afin de renforcer ou/et de compléter les hard skills.

1.1. Soft skills : que doit-on retenir ?

Les softs skills sont considérées comme un ensemble de compétences liées plus à un savoir-être et moins à un savoir théorique et, dépendent, selon Gaussel (2018 : 4), « de la capacité des individus à réagir en fonction des autres et sont contrairement aux hard skills, moins spécifiques au marché de l'emploi ou aux champs disciplinaires », mais elles « constitueraient des compétences communes à plusieurs domaines d'activité sur le marché du travail, ayant un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi ». Elles sont donc « majoritairement non académiques » et « non cognitives » (Bailly & Léné, 2015).

Celles qui nous intéressent particulièrement sont liées aux émotions et aux motivations profondes (Minichiello, 2017), elles sont relationnelles et comportementales. Cela explique la

raison de leurs différentes appellations : « compétences de base », « compétences clés » et « compétences transversales ». Leur impact dans la vie personnelle et professionnelle est ainsi capital. D'ailleurs, quel que soit le secteur d'activité, être muni de telles compétences est un atout pour le candidat qui aurait plus de chances d'être sollicité.

Au sein d'une entreprise par exemple, ces compétences sont considérées comme des qualités personnelles et des expériences individuelles qui, selon Rey (2015), permettent à l'employé de mieux s'adapter aux conditions de travail, d'être flexible selon les besoins implicites des employeurs. Raison pour laquelle il est important de les développer dès la formation initiale et tout au long de la vie afin de pouvoir faire face efficacement à des situations professionnelles, et, affronter ainsi les défis économiques, sociaux et technologiques du XXI^e siècle.

Nous retenons que la définition de cette notion reste assez complexe par la diversité des termes utilisés dans la littérature et par la variété de son usage selon les champs disciplinaires. Ce « flou intrinsèque » à la notion, comme dit Bailly et Léné (2015), pose des problèmes aux chercheurs qui veulent l'appréhender. Nous retiendrons néanmoins que ces compétences impliquent plusieurs aspects chez l'individu, ce qui fait appel à plusieurs facettes de sa personnalité : l'aspect relationnel y compris la capacité à communiquer ; interactionnel tel que l'aptitude à se mettre à la place de l'autre ou à pacifier les relations avec les clients ; émotionnel comme la gestion des émotions et faire preuve d'empathie ; mais encore des aspects liés aux attitudes (responsabilité, ouverture d'esprit, adaptabilité, tolérance, confiance en soi, envie d'apprendre), aux compétences esthétiques (transmettre une image satisfaisante, en cohérence avec l'image souhaitée par l'organisation, compétences organisationnelles, etc. (2015 : 71).

Afin de mieux appréhender les soft skills, Jackson et Chapman (2012) les ont classées selon plusieurs typologies (Tableau N°1) :

Tableau 1 : Classement des catégories des compétences

Catégories de compétences	Compétences
Travailler efficacement avec les autres	Compétences pour le travail d'équipe, intelligence sociale, sensibilisation à la culture et à la diversité, influence sur les autres et résolution des conflits.
Communiquer efficacement	Communication verbale et écrite, prise de parole en public, donner et recevoir un feed- back, participer à une réunion.
La conscience de soi	Apprentissage tout au long de la vie, <u>métacognition</u> , 2 gestion de carrière.
Développer la pensée critique	<u>Conceptualisation, évaluation.</u>

2 Nous pouvons constater que plusieurs catégories de compétences renvoient à l'un des aspects de la compétence réflexive qui nous intéressera dans la partie suivante.

Analyse des données et utilisation de la technologie	Numératie, technologie, gestion de l'information.
Résoudre les problèmes	Raisonnement, analyse et diagnostic, prise de décision.
Développer l'esprit d'initiative et entreprendre	Entreprenariat, <u>prendre l'initiative</u> , pensée latérale/créativité, <u>initiative</u> , <u>gestion du changement</u> .
L'autogestion	Auto-efficacité, tolérance au stress, équilibre travail-vie personnelle, autorégulation.
Responsabilité sociale et responsabilisation	Responsabilisation, éthique personnelle, conscience organisationnelle.
Développer le professionnalisme	Efficacité, autonomie, gestion du temps, gestion des tâches, gestion des objectifs et des tâches, capacité à fixer des buts et d'établir des priorités au travail.

Source : (Jackson & Chapman, 2012)

Nous distinguons, parmi les compétences énumérées dans le tableau présenté, celles les plus sollicitées par les employeurs, en tant que compétences d'employabilité pertinentes³ : la pensée analytique, l'esprit créatif, l'agilité, la conscience de soi, la curiosité, la fiabilité, l'empathie et l'écoute active, le leadership, etc. Faut-il rappeler également que le contexte de la pandémie de la Covid-19, que le monde a connue récemment, a aussi favorisé la mobilisation de certaines nouvelles compétences notamment la résilience, l'auto-formation, la flexibilité et l'innovation.

Ces compétences sont devenues aujourd'hui des atouts majeurs pour les chercheurs d'emploi. Elles⁴ sont une corrélation de trois aspects : premièrement, l'aspect cognitif qui interpelle l'esprit d'analyse, d'évaluation, de gestion des situations professionnelles, etc. ensuite, l'aspect socio-affectif, incarnant la dimension communicationnelle pour entretenir des relations professionnelles durables et positives, et finalement, l'aspect de la conscience et la connaissance de soi, elle regroupe la conscience émotionnelle, l'auto-évaluation des facteurs internes et de la confiance en soi.

Il est ainsi recommandé d'élaborer continuellement une forme de mise à jour de la pensée sur son activité afin d'essayer de trouver des solutions aux problèmes qui nous empêchent d'avancer, voire d'évoluer. L'épanouissement personnel et professionnel réside dans

3 Les compétences énumérées sont citées dans le rapport « Future of work » de 2023, mettant en avant les 10 soft skills les plus recherchées par les entreprises et qu'il faudrait développer d'ici 2027.

4 Au Maroc, par exemple, plusieurs enquêtes ont été menées dans ce sens. Certaines s'intéressent à l'analyse du discours d'employeurs marocains quant au profil idéal à l'embauche (Pelligrini, 2016). C'est une enquête menée par Chloé Pellegrini en 2016, sur l'employabilité des diplômés sur le marché de l'emploi, et plus précisément à Marrakech, nous retenons, au dire des employeurs interviewés, qu'ils s'intéressent : aux qualités relationnelles et à la maîtrise des codes de comportement au sein de l'entreprise et avec les interlocuteurs extérieurs ; à la mise en avant des compétences managériales qui concernent aussi bien le rapport à autrui (savoir-être) que « le management » de soi-même et, aussi, l'importance des compétences linguistiques.

l'identification des dysfonctionnements, dans une situation donnée, et puis dans le choix des compétences à déployer ou à acquérir pour y remédier.

Le recours ainsi au processus réflexif est un passage obligé dans l'acquisition et le développement des soft skills. Ceci explique, dans un premier temps, l'importance de la formation à la réflexivité dans l'enseignement des compétences transversales parce que la construction d'une compétence passerait nécessairement par un processus réflexif. Elle est ainsi au cœur même de l'acquisition de toutes autres compétences de la professionnalisation : une aptitude que tout être humain doit posséder afin de repenser et reconstruire mentalement ses expériences vécues d'une manière réfléchie et systématique, notamment face à des situations inhabituelles qui nécessitent d'être réflexif et ouvert à tout changement.

Aussi est-il nécessaire de rappeler l'importance de la réflexivité comme compétence essentielle dans la formation aux métiers de l'enseignement. Nous nous référons, à ce stade, à Donald Schön (1983) et au modèle du praticien réflexif : réfléchir dans (reflection in action) et sur (reflection on action) l'action.

Il est ainsi indispensable de réfléchir à comment appréhender la réflexivité en formation initiale⁵, notamment auprès des futurs enseignants, et de l'intégrer en tant que processus conscient de la pensée, en les initiant aux composantes de la démarche réflexive.

1.2. Contexte de l'étude

L'université marocaine s'intéresse de plus en plus aux soft skills mais aussi au mad skills car elle souhaite développer la personnalité de l'étudiant, en renforçant ses compétences sociales, comportementales, professionnelles et autres. Il est toutefois important de rappeler que les « compétences douces » ou encore les « compétences folles », qui commencent à se répandre, existaient déjà et qu'elles ont été uniquement placées sur le devant de la scène, ces dernières années, étant donné les résultats des enquêtes menées en 2022 par le Haut-Commissariat au Plan sur « l'adéquation entre formation et emploi au Maroc ». En effet, parmi les difficultés d'insertion professionnelle évoquées, nous soulignons « l'inadéquation » entre les qualifications et les exigences de l'emploi.

Il est certain que le marché de l'emploi fait appel aujourd'hui à certaines compétences qui font défaut aux étudiants marocains, les futurs employés. Et, c'est dans ce contexte précis que le rôle de ces compétences transversales a été (re)mis en lumière afin de coordonner et de

⁵ Désormais FI. Pour la formation professionnalisante (FP).

combiner les programmes de formation universitaire avec les nouveaux et réels besoins des employeurs. Leur programmation dans un cycle de formation reste toutefois ambiguë : si les soft skills sont reconnues dans la littérature comme étant des compétences qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage, elles peuvent aussi être considérées comme « figées » et difficiles à développer et à apprendre car elles sont, contrairement aux hard skills, plus difficiles à identifier et à mesurer et que cela relève de la personnalité de chaque individu. Elles sont donc singulières car elles n'évoquent pas les mêmes réalités d'une personne à une autre, ou d'une discipline à une autre (Collard, et al., 2015 : 5). Raison pour laquelle, nous distinguons, à ce stade, les soft skills, des traits de personnalité ou de l'état émotionnel. Si les premières sont considérées comme des aptitudes susceptibles d'être acquises au fil du temps et pouvant ainsi faire l'objet d'un apprentissage, les deuxièmes sont indépendamment innées et momentanées.

Nous retiendrons également que l'intérêt porté à ces compétences ne se base pas uniquement sur un aspect de mode, temporel, mais à cette volonté de former des profils ayant la capacité de s'adapter plus facilement et plus rapidement aux perpétuels changements que connaît le monde, de développer aussi de nouvelles compétences afin d'appréhender les défis de transformation des tâches et des emplois (Carrère-Gée, 2018). Dans ce sens, Bailly et Léné (2015), dans leur article intitulé « Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques », montrent clairement que ce regain d'intérêt pour les soft skills, par les acteurs en gestion des Ressources Humaines, s'explique par trois phénomènes :

- La digitalisation et la robotisation de tâches répétitives et standardisées ;
- L'évolution rapide des activités due à un environnement hyperconcurrentiel ;
- Le développement des TIC.

Au Maroc, afin de remédier à cette rupture et aux nombreuses faiblesses soulevées, plusieurs projets et programmes ont été approuvés, et plus particulièrement à l'université marocaine.

En 2019/2020, le système Bachelor avait mis à l'honneur l'enseignement des soft skills, pour la première fois, au sein du système éducatif marocain. L'importance a été donnée à la maîtrise des langues étrangères mais aussi aux savoir-être, soft skills, life skills, civic et professional skills, étant donné que huit modules de soft skills ont été programmés sur les quatre ans de formation.

Ce projet ambitieux, néanmoins suspendu, a donné du souffle à une nouvelle réforme installée plus récemment en 2023, qui a mis en avant un nouveau modèle de formation universitaire et une nouvelle architecture pédagogique, incluant le renforcement linguistique et l'enseignement des modules de soft skills.

Elle s'inscrit en cohérence avec les orientations du Plan National d'Accélération de la Transformation de l'Ecosystème de l'ESRI « Pacte ESRI 2030 ». Un projet élaboré sur les recommandations issues des assises régionales organisées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation. Son objectif principal est d'opérer une réforme pédagogique globale et intégrée en mettant en place des dispositifs d'accompagnement favorisant notamment la performance et le rendement du système dans sa globalité. Parmi les huit projets stratégiques déclinés, nous soulignons l'importance accordée au renforcement des capacités des étudiants et des double-compétences, déclinées comme suit : les capacités en langues, les power skills et les digital skills.

Il est clair que l'enseignement et/ou le renforcement des compétences douces est l'une des actions les plus ambitieuses de la réforme en cours. Elle a pour objectif, d'une part, de promouvoir les compétences de l'étudiant et d'améliorer le rendement de l'université marocaine en augmentant le taux de diplomation, et d'autre part, de favoriser l'employabilité des étudiants en améliorant la maîtrise des langues étrangères en vue de la certification, tout en œuvrant au développement personnel et à l'acquisition des compétences en soft skills, intégrant les « power », « life » et « work » skills.

1.3. Soft skills et FI à l'ESEF ?

En pratique, les enseignants diraient que la mobilisation des soft kills se fait toujours en classe. Implicitement voire même de manière irréfléchie, les étudiants sont souvent invités, initiés, à accomplir un ensemble de tâches, à préparer et à présenter des projets, individuellement ou en groupes, à faire valoir certaines compétences telles que la créativité, l'éloquence, la gestion de temps, etc. Même si difficilement mesurables, l'enseignant encourage la prise de parole/la communication, la prise d'initiative, la prise de risque, la créativité, l'innovation, etc. Nous dirons même que cela fait partie de la formation universitaire. Nous les forgeons à construire de nouvelles compétences qui consolident les hard skills, qui restent toujours des ressources non négligeables en termes de facteurs de performance.

Mais avant même de parler de formation universitaire et/ou d'employabilité, l'intérêt pour les soft skills ou encore les mad skills débute, dans certains établissements, lors de la présélection des jeunes candidats voulant s'inscrire à l'un des établissements à accès régulier. En effet, avant de former de futurs employés, certains établissements cherchent à avoir des profils d'étudiants ayant la capacité de s'adapter, de s'impliquer facilement et efficacement dans la formation initiale proposée, etc. puis ensuite avoir un étudiant capable de s'intégrer dans le monde socioprofessionnel. En gros, nous cherchons une adéquation entre le profil du jeune formé et la formation proposée.

Prenons à titre d'exemple, le concours d'accès aux établissements offrant une formation en Éducation et en Formation qui forment des futurs enseignants ou des étudiants chercheurs dans le domaine de l'éducation. Chaque année des centaines de candidats s'inscrivent. Ils passent par une première sélection (une sélection sur dossier), puis ensuite sont invités à un entretien oral.

Lors de la présélection, à l'oral, l'intérêt est aussi porté sur la personnalité de l'étudiant ainsi que ses aptitudes relationnelles, comportementales, etc. à titre d'exemple : la capacité à écouter, à accepter des avis divergents et à accepter la différence, à avoir des idées claires et cohérentes et à les communiquer clairement, la capacité à s'engager dans le monde professionnel, etc.

A ce stade, les compétences cognitives, hard skills, ne sont pas toujours évaluées car les candidats sont soumis à une première sélection qui prend en compte les notes et moyennes obtenues au Baccalauréat, selon la spécialité et la filière désirées. Autrement dit, il serait souhaitable de se focaliser pareillement sur leurs qualités comportementales, relationnelles et leur aptitude à enseigner ultérieurement. Ainsi, nous nous accordons à l'importance faites à ces compétences soft et mad, qui sont d'ailleurs complémentaires, car ce sont elles qui démarquent ce flux de candidats et favorisent leur réussite. Nous citons, dans ce sens, Gutman et Schoon (2013) qui expliquent clairement qu'un ensemble de compétences non cognitives pourraient avoir plus d'importance, plus d'influence que les compétences cognitives, dans le marché du travail par exemple. Nous ajouterons à cela qu'elles ont autant d'influence lors de la présélection des candidats et tout au long de leur parcours universitaire.

Aussi est-il important de rappeler que lors d'un entretien, les mad skills intéressent et séduisent également le jury comme les autres compétences douces. Visiblement, les profils atypiques sont toujours désirés que ce soit en classe ou au sein d'une entreprise. Ce sont des

profils intéressants, maîtrisant à un niveau de technicité supérieur, une activité dans un domaine artistique, culturel, sportif, etc. ou s'engageant activement dans des activités du bénévolat. Les mad skills auraient aussi un impact favorable et positif sur le parcours universitaire de l'apprenant et professionnel plus tard (Servajean-Hilst, et al., 2022).

De ce fait, afin de penser une formation qui met en évidence les soft skills, plus particulièrement, mais aussi afin de mieux comprendre les apports de ces compétences et leurs limites, il faut penser « les besoins actuels et futurs de la population active en termes de compétences « soft », les raisons de ces besoins et les moyens mis en œuvre et à mettre en œuvre » (Brichau, 2019 : 9).

Il est vrai que le succès de ces compétences semble répondre en partie à l'évolution des besoins du marché du travail, liée à la fois aux progrès technologiques et à la mondialisation. Pour un futur enseignant au Maroc, il doit prendre aussi en considération le projet de l'école moderne, équitable, qualitative et inclusive. L'enseignant devrait être capable de résoudre des problèmes complexes via l'esprit critique, la pratique réflexive, l'intelligence émotionnelle, l'empathie, la gestion des conflits, l'esprit innovant et créatif, etc.

Et, afin de faciliter l'insertion professionnelle des étudiants se préparant aux métiers d'enseignement, un programme d'enseignement des soft skills a été dispensé durant leur parcours de formation initiale. L'architecture pédagogique des modules, annoncée dans le tableau N°2, est étalée sur trois ans et complètent les modules disciplinaires de base, utiles à l'enseignement du français au cycle secondaire : littérature, linguistique, didactique générale, sciences de l'éducation (modules disciplinaires majeurs).

Tableau N°2 : Intitulés des modules soft kills selon les semestres et le volume horaire

Semestre	Numéro du module	Intitulé du Module	Volume horaire
Semestre 1	M07	Méthodologie du travail universitaire. Digital Skills. Langue 1	50
Semestre 2	M15	Digital Skills en éducation. Langue 2	50
Semestre 3	M23	Développement personnel. Langue 3	50
Semestre 4	M31	Histoire, art et patrimoine du Maroc Langue 4	50

Semestre 5	M38	Droit, Civisme et Citoyenneté Langue 5	50
Semestre 6	M45	Langue 6	50

Source : Descriptif - Licence d'éducation – Spécialité enseignement secondaire-(2023)

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MESRSI)

Selon le descriptif de formation, la répartition des modules se fait tout au long des trois années de formation.

L'objectif du module MTU est d'amener l'étudiant à réussir son intégration à l'Université en l'initiant à de nouvelles méthodes d'apprentissage, à des techniques de l'apprentissage autonome, de la recherche et du traitement de l'information.

Nous remarquons également que durant les trois années de formation un enseignement des langues est envisagé. Il s'agit d'une consolidation des acquis linguistiques en français et en anglais qui permettrait à l'étudiant d'atteindre le niveau escompté en langue. L'objectif final est la certification : pour un étudiant poursuivant ses études en français, il doit atteindre, après trois ans de formation, le niveau B2 en français et B1 en anglais.

Nous rappelons, à cet effet, que la pratique de plusieurs langues étrangères offre de nombreux avantages : elle améliore pour certains la chance d'employabilité, pour d'autres, une stabilité professionnelle, des promotions, des mobilités, des rémunérations et même une évolution dans des postes à responsabilités, etc. Ceci montre l'importance de l'acquisition des langues étrangères notamment pendant la formation initiale. Maîtriser les langues étrangères facilitent le développement de plusieurs autres compétences de types soft skills notamment la prise de parole, la compétence communicative, etc.

Parallèlement, d'autres modules sont programmés. Nous soulignons un intérêt particulier accordé aux compétences digitales. Les « digital skills » réparties en deux modules permettent, selon le descriptif, de maîtriser les notions de base d'interaction avec un environnement digital afin de pouvoir élaborer et utiliser des outils technologiques pertinents pour concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage actif fondées sur les digital skills.

Dans le cadre de l'enseignement des power skills, en deuxième année, une formation sur le développement personnel est prodiguée aux étudiants du Semestre 3, s'intéressant à la personnalité et le concept de « Soi », le bilan personnel, l'analyse transactionnelle, la gestion

de la relation avec autrui, etc., en Semestre 4, une redécouverte et un enrichissement de l'histoire, de l'art et du patrimoine du Maroc ; s'ensuit une sensibilisation au droit, au civisme et à la citoyenneté en semestre 5.

Qu'en est-il de la réflexivité ? A premier abord, nous remarquons clairement que la compétence réflexive, comme compétence transversale, n'est pas prise en compte dans la nouvelle réforme comme enseignement explicite. Des traces du processus réflexif sont toutefois présentes à travers d'autres enseignements : à titre d'exemple, dans la consolidation de la méthodologie de travail de l'étudiant « MTU ». L'objectif est de viser l'acquisition des techniques de traitement de l'information comme reformuler, mémoriser, schématiser, résoudre des problèmes, et en développant une pensée critique et analytique. Cela est intéressant car le contenu proposé, s'il est bien transmis, permettrait à l'étudiant d'être plus autonome : apprendre à mieux apprendre par soi-même et à développer ainsi des compétences métacognitives. Comme disait Lahire, « être au niveau 'méta' c'est englober, dépasser et, d'une certaine façon, être 'au-dessus de' » (1994 : 23). Plus qu'une simple compétence, la réflexivité constitue aussi un regard sur le monde.

Cette forme de sensibilisation voire d'initiation engage l'étudiant dans un acte réflexif mobilisant « la conscience de soi » et engageant l'étudiant à une « organisation critique de sa connaissance, voire une remise en question de ses points fondamentaux » (Guillaumin, 2009 : 93).

Le contenu proposé est toutefois lacunaire pour des étudiants se formant aux métiers de l'enseignement et qui sont, dès la première année, amenés à être présents dans des établissements scolaires, lors des stages pratiques. Face à de multiples enjeux, l'initiation à la pratique réflexive tout au long de leur parcours universitaire est inéluctable. Cela leur permet, hormis une réflexion sur leurs pratiques professionnelles (analyse des pratiques) qui se fait majoritairement en fin de parcours, de se préparer au terrain, d'être outillé, d'être avisé et de s'adapter constamment à de nouvelles situations, tout en ayant un retour critique. Ce processus favorise chez eux une plus grande autonomisation et le développement d'une identité professionnelle (Perrenoud, 2001a).

Et, c'est dans cette perspective que nous nous intéressons, dans la partie qui suit, à la place de la réflexivité dans la formation initiale des futurs enseignants et particulièrement à l'accompagnement qui se fait et qui devrait se faire avant, pendant et après l'immersion.

2- Réflexivité en formation initiale des futurs enseignants : quelle place à l'accompagnement ?

Aujourd'hui, on attend de l'enseignant à ce qu'il développe chez ses apprenants la capacité « à développer une boussole fiable et les outils de navigation pour trouver leur propre voie dans un monde de plus en plus complexe, volatile et incertain » (Schleicher, 2020). Des recherches récentes (Chetty, et al., 2020), qui se sont intéressées aux professeurs du XXI^e siècle, ont démontré « l'impact causal de la qualité de l'enseignement sur le parcours des élèves à l'École et sur le marché du travail ».

Raison pour laquelle un intérêt particulier a été porté à la formation des enseignants : c'est un élément cardinal de son parcours, pendant la formation initiale et professionnelle mais aussi tout au long de la vie.

2.1. L'action éducative : un espace invitant à la réflexion

Dans le cadre de la nouvelle réforme, les méthodes de formation initiale se sont orientées, en plus de l'enseignement des modules disciplinaires, vers des activités pédagogiques/pratiques : l'action éducative. Dès la première année de formation, les étudiants font des stages pratiques. C'est un exercice qui les amène à participer à des situations professionnalisantes.

En effet, l'action éducative, en la comparant au stage d'immersion qui s'effectue en dernière année de formation, les invite précocement à percevoir des liens avec leur formation théorique. Cela permet une certaine corrélation positive entre la théorie et la pratique. Elle a pour objectif de faciliter leur insertion professionnelle : en anticipant leurs besoins et leurs compétences, en développant des approches pour créer des solutions adaptées, et en les incitant à exercer un esprit critique dans un contexte de prolifération de l'information.

Le temps de ces activités pratiques, dans le cadre de la formation initiale, dure en moyenne 80 heures par semestre, selon le descriptif de la spécialité : Enseignement secondaire-Langue française.

Pour réussir cette expérience, il est indispensable de mettre en avant le processus réflexif chez l'étudiant. Cela permet de détecter les dysfonctionnements dans son action et repérer les compétences nécessaires à déployer pour y remédier. D'ailleurs, les personnes qui prennent le temps de réfléchir sur leurs propres expériences passent à un niveau différent qui leur permet d'ouvrir de nouvelles perspectives (Chaubet, et al., 2019). Ils peuvent aussi se démarquer, être singuliers au sein de leurs pairs et au sein de leur spécialité en incarnant une approche

originale. La singularité, concept complexe et multifacette (polysémique), est définie par Bourret et ses collaborateurs comme suit : « la capacité à créer de la nouveauté, que ce soit en termes de pensée, d'émotions de discours, de création, de comportement, d'expériences, et à fortiori, de résultats. Elle consiste notamment à ne pas répéter ce qui existe déjà, car tout ce qui se répète peut potentiellement être effectué par un robot ou un algorithme. La singularité consiste à créer son propre langage, à coder son avenir à partir du présent. » (Bouret, et al., 2018 : 178).

Si nous partons du principe que former un étudiant à la posture réflexive c'est rendre méthodique le processus de l'apprentissage par l'expérience, en l'amenant à poser une réflexion délibérée sur sa pratique (Derobertmasure, 2012), la développer nécessite donc un accompagnement. En effet, même si considérée comme une « prédisposition naturelle » (Buysse, et al., 2019), la réflexivité doit faire partie intégrante du dispositif de formation, en accompagnant l'étudiant en classe et pendant les stages d'immersion.

Y a-t-il un dispositif d'accompagnement ou de formation qui engage les étudiants dans la voie de l'exercice réflexif, dans les établissements à accès régulé ?

2.1.1. L'accompagnement réflexif : les facteurs de réussite ?

La forme de réflexivité par l'écrit est l'exercice le plus répandu durant la formation initiale.

Si, dans l'ancien curriculum, l'étudiant était amené, en troisième année, à rédiger un rapport afin de faire valoir son expérience de stage et à mener une analyse des pratiques, la nouvelle réforme l'invite en semestre 6 à présenter un portfolio. Il doit contenir l'ensemble des actions et des activités menées durant les 6 semestres. Ce « rapport de fin des actions éducatives » permet de conserver des traces de l'expérience vécue, en relatant le déroulement de la formation, la préparation des cours, l'analyse des leçons observées, et permet aussi un retour sur l'expérience pratique de classe (Ledur, 2004).

Toutefois, si l'étudiant n'est pas avisé pendant les cinq semestres et ne reçoit aucun accompagnement de la part de l'enseignant-formateur qui n'est impliqué dans cette action qu'en semestre 6, comment pourrait-il retracer, en fin de parcours, et de manière exhaustive cette expérience étendue ?

En effet, sans accompagnement préalable, le processus réflexif ne peut se développer convenablement. L'étudiant, non initié et non outillé, peut négliger la première phase de la

réflexion dans l'action et se contenterait de la réflexion sur l'action parce qu'il sera amené à présenter son portfolio, certainement parcellaire et partiel.

Bien mener cette expérience, c'est accompagner l'étudiant-stagiaire avant, pendant et après l'accomplissement du stage. Les enseignants et les autres acteurs qui supervisent le travail, engagés dans la voie de l'écriture réflexive, doivent amener les étudiants à adopter une posture réflexive autonome. Cet engagement est, de prime abord, un engagement de la part de l'enseignant mais aussi un engagement de la part du praticien novice (l'étudiant-stagiaire) qui doit être conscient de l'impact de cet exercice sur sa pratique.

Dans ce sens, Deprit et ses collègues (2022) distinguent six « ingrédients » qui facilitent le processus réflexif. Il est à noter que pour que la pratique réflexive soit installée de manière sécurisée, l'accompagnateur doit assurer un **climat bienveillant**, sécurisant, confiant et loin du jugement. Il est ainsi nécessaire que le processus de réflexivité soit développé dans la durée afin que l'étudiant-praticien puisse corréler « les savoirs théoriques » et « les savoirs d'action ». Il est aussi important qu'il admette sa singularité et puisse se sentir dans un climat sécurisant afin d'adopter une posture réflexive lui permettant de se mettre à nu et d'éviter la résistance.

L'étudiant est aussi censé comprendre l'utilité de cette pratique et doit ainsi accepter de se développer professionnellement quel que soit les obstacles et les tensions liés à sa pratique : **l'engagement** est donc nécessaire.

Il est aussi recommandé de favoriser une **pratique contextualisée**, en menant une analyse réflexive authentique, en lien avec le terrain.

Comme nous l'avons clairement mentionné plus haut, **la posture de distanciation** est fondamentale. Mais, elle ne pourrait être entière que par **le dialogue avec soi, avec les autres et avec la théorie**. En effet, il est important de dialoguer avec soi afin d'identifier ses pratiques. Dialoguer avec les autres entraîne aussi, comme l'explique Vanhulle (2005), « un processus intersubjectif d'objectivation »⁶. Elle rend compte de la dimension interpersonnelle qui favorise la dynamique du processus en soulignant l'importance accordée

6 Auteure de plusieurs écrits sur la réflexivité dans le domaine de la formation des enseignants, Sabine Vanhulle (2005) souligne, dans ce sens, que l'exercice ne repose pas uniquement sur une introspection, processus de réflexion et d'observation de soi-même, on parlerait ainsi d'une réflexion individuelle, mais elle se baserait principalement sur une « introspection intersubjective ». Cette dernière s'appuierait sur « la socialisation » et « l'appréhension critique d'objets de savoir » pour contribuer à l'activité réflexive comme « objectivation intersubjective » (Vanhulle, 2005 : 14).

aux échanges car ils permettent une meilleure compréhension des situations et développent un regard critique sur les pratiques. Mettre la pratique en discussion avec la théorie, c'est un passage « du discours spontané, subjectif et intuitif tenu par les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté pour développer le jugement professionnel, le raisonnement professionnel » (Altet, 2013 : 41).

Il est finalement indispensable d'utiliser des **outils médiateurs** de réflexivité afin de pouvoir verbaliser son expérience. Ce sont des instruments réflexifs, des « outils tels que l'écriture réflexive, le langage, le dessin, la poésie, le diagramme, les grilles critériées », qui « soutiennent le processus d'observation, de mise à distance et de questionnement et encouragent le travail autonome » (Bocquillon & Derobertmasure, 2018 cité dans Deprit, et al., 2022 : 5).

Ces éléments positifs amènent l'étudiant stagiaire, dans un premier temps, à réfléchir consciemment à son action. Raison pour laquelle l'analyse des pratiques se doit d'être faite à l'institution de formation, plutôt qu'au terrain de stage (Beckers, 2009). Mais cela ne réduit en rien le rôle du maître de stage qui lui joue un rôle crucial de « compagnon réflexif » au quotidien, en invitant l'étudiant à un recul critique, à soutenir une sensibilité situationnelle qui lui permettrait d'ajuster et de modifier les intentions pédagogiques, parfois même de manière radicale. En somme, il renvoie à l'image du professionnel auquel l'étudiant aura envie de s'identifier ou pas.

Cependant, c'est à l'enseignant-chercheur d'aménager des situations et des occasions de réflexion, même informelles, sur l'action professionnelle. Une préparation en amont est requise afin de préparer voire d'alerter « l'environnement cognitif » du sujet pour que la confrontation au champ réel de l'activité se passe sur un mode réflexif plutôt qu'« imprégnatif » (*ibid.* : 7). Ainsi, si certains enseignants sont avisés et soutiennent l'apprentissage de la réflexion en formation à l'enseignement, d'autres pourraient s'abstenir par manque de connaissance ou simplement comme forme de réticence quant à cet écrit engagé.

La formation à la réflexivité ne s'improvise pas, comme dit Bouissou et Brau-Antony, elle nécessite même de la part de l'enseignant-formateur d'entrer lui-même « dans un processus de formations » (2005 : 121). Il doit également définir les exigences attendues en matière d'écriture réflexive, ce qui transformerait le rapport au savoir « par le passage d'une posture de l'étudiant qui maîtrise un champ disciplinaire à une posture de professionnel qui utilise des

savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets. La mise en mot permet en outre, de relativiser l'expérience, de prendre conscience de la multiplicité des réalités et de se confronter à l'écart entre un signifié (telle pratique) et les signifiants (les possibles énoncés de cette pratique) » (Bouissou & Brau-Antony, 2005 : 116).

2.1.2. La verbalisation réflexive : le rapport à l'écrit et à l'oral

Si l'accompagnement se fait à travers des séminaires et des ateliers, la verbalisation se fait à travers des productions écrites ou/et orales. Ce sont des modalités d'évaluation qui mesurent le niveau de réflexivité (Derobertmasure & Dehon, 2009). Cependant, comment penser les dispositifs réflexifs pour qu'ils aient du sens pour les étudiants et les aider à penser, à interroger, à améliorer leurs pratiques ?

Klein (1999) rend compte de l'impact des activités d'écriture réflexive sur l'apprentissage. Il y a, selon l'auteur, ceux qui encouragent les formulations spontanées, en laissant à l'apprenant par exemple la liberté d'utiliser leurs propres mots : théorie de l'expression, et d'autres à qui on leur impose un cadre discursif lié à la discipline étudiée : théorie des genres (Klein, 1999).

A cet égard, Crinon (2002) fait l'hypothèse que des pratiques régulières et peu codées, telles que les journaux, les carnets de bord, les écrits bilans, etc. ont un impact considérable sur les apprentissages. L'instaurer dès le jeune âge de l'apprenant lui permet d'être initié à la réflexivité et de la mettre en œuvre dans différentes situations.

Le rapport de stage, écrit académique, est un exercice qui rend compte de l'expérience vécue dans un cadre professionnel. Contrairement à un écrit spontané, libre, le rapport de stage est cadré et méthodique. D'ailleurs, si la forme et la disposition changent d'un rapport à un autre, les objectifs eux doivent être maintenus. Ainsi, en rapportant les actions menées, il est essentiel que l'étudiant-stagiaire-scripteur s'engage dans une démarche réflexive.

En parlant d'engagement, un étudiant stagiaire peut adopter une posture réflexive, dans un dispositif de formation, mais cela ne prouve en rien qu'il en fera de même dans le terrain. Pour ainsi dire, rédiger un écrit professionnel tel un rapport de stage ou un mémoire professionnel ne signifie en aucun cas que les capacités réflexives sont installées et cela de manière définitive (Bouissou & Brau-Antony, 2005). Nous rappelons, à ce stade de notre réflexion, une étude qui a porté sur les critères jugeant qu'un écrit est « réflexif » ou « non réflexif » d'Aroq et Bouissou (2001). Selon ces auteurs, afin de déterminer les indices d'un rapport professionnel à la pratique, il faudrait, dans un premier temps, délimiter la situation professionnelle et/ou le sujet d'étude, ensuite analyser les actions d'un point de vue critique ;

il faudrait prendre en compte les difficultés et les réussites des apprenants dans le bilan des actions et proposer de nouvelles pistes d'action en fonction de l'analyse. Il est aussi jugé essentiel de présenter une réflexion sur le rôle de l'enseignant.

Cependant, l'impératif académique peut démotiver et engendrer une « démarche non-investie » de la part de l'étudiant qui pourrait dissimuler les résultats comme « inventer des situations » ou encore « simuler la démarche réflexive par l'usage de termes et expressions permettant de faire illusion » (Koole, et al., 2011 : 3). En effet, les caractéristiques de cette forme d'écriture et les exigences qu'elle sous-tend, en termes de qualité rédactionnelle par exemple, peuvent être un frein à la réflexivité.

Qu'en est-il des autres modalités d'évaluation, telle que la forme orale ?

En parlant de l'oral réflexif, nous pouvons souligner, de prime abord, les difficultés qu'un étudiant aura à verbaliser oralement son expérience. Seul, face à son encadrant ou en groupe, l'état émotionnel ou encore psychologique, les difficultés linguistiques et autres auront un impact significatif sur le déroulement de la séance.

Néanmoins, en le comparant à l'écrit réflexif, il est à noter l'importance de la construction d'une « communauté discursive » comme dans les groupes de discussion. C'est ce qu'explique Le Cunff (2005) dans « Enseignement de l'oral, intégré aux apprentissages disciplinaires et socialisation ». Il rend compte de l'impact de la verbalisation réflexive sur la construction identitaire de l'apprenant au sein d'un groupe. En prenant du recul sur un apprentissage, l'apprenant doit apprendre à prendre aussi du recul sur le monde extérieur. Il est ainsi important d'interagir avec autrui, avec le monde extérieur, comme le souligne Bucheton et Chabanne (2000), en définissant les différents niveaux de réflexivité langagière. Le « rapport aux autres » constitue une dimension essentielle du processus de réflexivité et a un impact significatif sur la « réflexivité collective ». Lorsque l'apprenant apprend à maîtriser les modes « parler-penser-travailler-être » (*ibid.*), il façonne et cultive une « attitude intellectuelle » à l'égard du monde extérieur. « Il faut avant d'apprendre, s'engager à penser, voire à penser avec d'autres, à co-opérer, à co-laborer, et cela autrement que du simple point de vue superficiel de la pédagogie du groupe » (Chabane & Bucheton, 2002).

Ainsi, hormis les séminaires qui ont pour objectif d'accompagner les jeunes praticiens à s'imprégner du processus réflexif, pendant la rédaction du rapport de stage, il est aussi intéressant de concevoir des exercices ou des groupes d'échanges mettant en avant les représentations et les attitudes socio-professionnelles du futur praticien. Ils permettent aux

étudiants d'être initiés, dès la première année, à des situations professionnelles ou quasi professionnelles.

Mettre à profit les autres compétences douces mais aussi folles, à travers des exercices de simulation par exemple, pourraient favoriser cette posture réflexive dans un environnement sécurisant, suscitant le partage et l'échange.

2.2. Le théâtre-forum : espace de simulation, stimulant la réflexion

Hervé Dangoumau (2023), dans son article « Le théâtre-forum un espace scénique et psychique au service du développement professionnel », présente une méthode permettant l'analyse des pratiques professionnelles dans un cadre de formation.

Dans notre cas, s'inspirer du théâtre-forum c'est réfléchir à une piste d'exploitation pour travailler sur les représentations des formés sur le métier d'enseignant.

Dans le cadre d'une unité d'enseignement, hormis le travail d'encadrement qui se fait en fin de parcours, le théâtre forum « issu du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal » (Guillaumin, 2009 : 98) est l'un des exercices qui pourrait compléter ce processus d'accompagnement.

Le théâtre-forum permet, selon l'auteur, de problématiser en groupe certaines situations professionnelles afin de présenter en binôme un cas singulier de l'autre (*ibid.*). Une autoconfrontation croisée (voire Yves Clot, 2000) qui propose aux étudiants un cadre d'échanges et de questionnements. Une forme d'activité réflexive du collectif sur son propre travail et qui repose sur trois dimensions de la démarche : « ce qu'ils font », « ce qu'ils disent de ce qu'ils font » et « ce qu'ils font de ce qu'ils disent ».

Le partage d'expériences et les controverses du métier deviennent ainsi favorables afin « d'accompagner l'évolution des pratiques et le développement des compétences professionnelles » (Dangoumau, 2023 : 93). Il offre aux formés l'occasion d'interroger des gestes professionnels et d'en découvrir de nouveaux. En effet, selon Hervé Dangoumau, le théâtre forum est « l'espace des possibles », « un espace fictif mais réel » et aussi un « espace de recherche ». Ce dispositif a pour objectif « de partir du travail réel et de favoriser le partage d'expériences et les controverses de métier en vue d'accompagner l'évolution des pratiques et le développement des compétences professionnelles. En simulant l'espace de la classe en formation, la méthode du théâtre-forum permet aux enseignants et aux personnels éducatifs d'interroger des gestes professionnels issus de leur activité ordinaire et d'en expérimenter de nouveaux » (*ibid.*).

C'est un dispositif qui se base principalement sur la pratique théâtrale et qui offre un espace de discussion où les étudiants peuvent dédramatiser des vraies saynètes qu'ils ont connues, des scènes de drame, « au sens de la reconstruction imaginaire de la structure d'un drame constitué par le problème non résolu en classe » (p. 95). L'objectif est la reconnexion de l'étudiant-stagiaire à la situation vécue en mettant en avant les difficultés rencontrées et en essayant de (re) penser l'action, cette fois-ci, collectivement et à travers une simulation, dans l'espace simulé et celui de la simulation, comme dit l'auteur, afin de pouvoir proposer plusieurs pistes de réflexions.

La place de l'espace du jeu et du temps, réversible dans ce dispositif, offre une plus grande flexibilité et induit une multitude d'expériences à vivre et de solutions à tester. « On peut revenir en arrière et effacer une action qui n'a pas porté les fruits espérés. On peut aussi tenter des gestes que l'on n'aurait pas osés en classe car l'agir dramaturgique autorise cette prise de risque » (p.96). Les échanges et le débriefing constituent ensuite une part très importante dans le dispositif car elle fait émerger certaines situations problèmes du métier que les formés peuvent rencontrer dans l'établissement et acquièrent ainsi un répertoire de gestes professionnels « ajustés aux situations ».

Concrètement, l'exercice se déroule en trois temps :

- La première phase est une préparation à la pratique théâtrale. Elle mobilise chez l'étudiant un ensemble de compétences afin de réussir le jeu : exercices d'écriture de texte, d'improvisation, de scénarisation, de mise en scène, etc.

Cette phase consiste aussi à l'explication des règles du jeu. Nous l'avons clairement précisé plus haut, afin de stimuler le processus réflexif, le respect mutuel, la bienveillance, le non jugement, la confiance, etc. sont exigés auprès des participants.

- La seconde phase est un moment de réflexion sur les sujets à scénariser. Un premier travail se fait en petits groupes : les étudiants partagent des expériences vécues ou des situations observées et choisissent une situation-problème. C'est une situation qu'ils souhaitent dramatiser en la présentant au reste du groupe. La saynète rend compte du problème et invite les autres étudiants spectateurs à réfléchir à des pistes alternatives.
- La troisième phase, du jeu théâtral, consiste à la présentation des scènes simulées, dans l'espace de simulation. Puis ensuite, celle du forum où le débat est lancé. Les étudiants spectateurs peuvent intervenir en exprimant leurs ressentis, ils peuvent même proposer des alternatives. Ceux qui participent sont invités à jouer leurs

propositions, les acteurs sur scène doivent réagir, selon les personnages qu'ils incarnent et continuent à jouer sur la base de ce qu'il va être dit.

L'enseignant qui est censé maintenir la dynamique et superviser l'exercice, prend en charge le débriefing et incite les étudiants à réfléchir sur une panoplie de pistes alternatives à la pratique en les invitant à l'expérimenter sur scène.

Cet exercice permet d'accompagner l'étudiant qui est en action, du 1^e au 6^e semestre, à verbaliser et à rendre compte constamment de son expérience, de la partager ensuite avec ses pairs en vue d'un partage d'expériences et d'un retour réfléchi sur sa pratique. Cela permet de développer simultanément des compétences douces et folles telles que la créativité, la prise d'initiative, l'esprit d'analyse, la prise de parole, l'aisance sur scène, l'aisance dans la parole, la résolution de problèmes, le travail en équipe, etc. L'idée c'est aussi de permettre aux étudiants qui participent à l'action éducative mais qui n'ont pas la chance d'assurer des séquences pédagogiques d'être invités à la réflexion sur les pratiques de leurs pairs. C'est donc un apprentissage dans l'action qui engage davantage les étudiants dans le processus de réflexion. Le théâtre-forum permet ainsi l'exploitation d'un ensemble de savoir-faire pratique et de savoirs disciplinaires ; il transforme ainsi l'expérience en connaissance et la connaissance en expérience.

Conclusion

Les compétences douces sont requises dans un monde changeant, un environnement volatile et ambigu, incertain et complexe (Bouret, et al., 2018). Le professionnel se voit d'être curieux et sensible aux changements qui se manifestent afin d'ajuster sa posture pour suivre et survivre à d'éventuels changements, et afin d'acquérir continuellement de nouvelles compétences, adaptées au besoin professionnel.

En parlant de programme de formation des futurs enseignants, l'initiation à la réflexivité est de mise même pendant la formation initiale car l'enseignant est praticien réflexif dès qu'il mène l'aventure de l'enseignement ; il serait en quête de « satisfactions personnelles » selon Perrenoud (2001). Ce processus de réflexion mène l'enseignant novice à construire de nouvelles connaissances qui doivent, en principe, être réinvesties dans l'action.

Il faut toutefois que cette posture ne se limite pas à une simple réflexion épisodique menée par une personne sur ce qu'elle fait (Perrenoud, 2001) mais elle doit s'inscrire dans un rapport analytique à l'action et est être endossée de manière quasi permanente par le professionnel. Elle serait ainsi une compétence qui lui permettrait d'analyser ses pratiques professionnelles (Altet, 2013), en s'appuyant sur une expérience qui l'interpelle et qu'il interroge en vue de la comprendre mais aussi de l'améliorer.

Nous avons souligné à travers cette contribution, dans un premier temps, l'importance des moments d'immersion, permettant aux futurs enseignants de développer certaines compétences douces notamment la réflexivité ; ensuite, l'importance d'instaurer des moments de verbalisation, à l'écrit et à l'oral, afin de contribuer « à l'instauration d'une 'culture dans la classe' dont la qualité permet un haut degré de réflexivité » (Caillier, 2002 : 53). Penser un espace langagier de réflexion en classe, en construisant des rapports sociaux est déterminant. Cela amène l'étudiant-stagiaire à dépasser la phase descriptive et d'aller vers la résolution de problèmes et la réflexion pour l'action. C'est un exercice qui comme nous l'avons montré, ne peut s'installer efficacement que dans un cadre suscitant et stimulant la parole.

Le théâtre-forum est parmi les exercices d'accompagnement qui se fait en classe incitant à l'action. Via le jeu théâtral, il favorise, dans un esprit collectif, l'échange et la réflexion sur des pratiques enseignantes. A travers le jeu puis le débat organisé en aval, les étudiants sont invités à partager des impressions, des points de vue, etc. et à vivre des expériences simulées en vue de réfléchir sur leurs propres pratiques et celles de leurs pairs, notamment les situations problématiques. C'est un travail qui permet ainsi de décroisonner les

représentations qu'ils ont du métier. Raison pour laquelle nous tenterons d'expérimenter ce dispositif d'accompagnement ; de voir s'il pourrait, dans un cadre de formation initiale, amener les étudiants à favoriser l'échange sur un ensemble de gestes professionnels. Vérifier sa pertinence à travers un suivi des pratiques de classe aura ensuite du sens. Il sera intéressant d'évaluer l'impact de cet exercice sur l'activité des étudiants-stagiaires et sur leurs écrits professionnels car un tel exercice engage l'enseignant-formateur et l'étudiant dans de nouvelles pratiques : un nouveau défi pour les deux acteurs.

En somme, la réflexivité en formation initiale pourrait avoir un impact significatif sur la qualité de l'enseignement et sur la manière dont les étudiants se perçoivent et exercent leur métier, particulièrement si un accompagnement se fait de manière méthodique, avec rigueur et dans un climat bienveillant.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M. (2013). « Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. » Dans Altet M. & al., (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*, pp : 39-60. De Boeck Supérieur.
- Bailly F. & Léné A. (2015). « Post-face : retour sur le concept de compétences non-académiques ». Numéro 130, pp : 69-78.
- Beckers J. (2009). « Contribuer à la formation de praticiens réflexifs. Pistes de réflexion ». *Puzzle*, Bulletin, numéro 26, pp : 4-14.
- Bouissou C. & Brau-Antony S. (2005). « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefour de l'éducation*, 20. Varia : études et recherche, pp : 113-122.
- Bouissou C. & Aroq C. (2005). « Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), pp : 15–31. <https://doi.org/10.7202/012356ar>.
- Bouret J. Hoarau J. & Mauléon F. (2018). « SoftSkills : Développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière ». Dunod. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/dunod.boure.2018.01>.
- Brichau Th. (2019). « Les soft skills : des compétences critiques ? ». Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain. Prom. : Auquier, Bauduin. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22369>
- Buyse A. Périsset D. & Renaulaud C. (2019). « Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Volume 21 : numéro 2, pp : 43–63. <https://doi.org/10.7202/1061839ar>
- Carrère-Gée M.-C. (2018). « La formation professionnelle dans un contexte de révolutions technologiques : l'union européenne à la croisée des chemins ». (F.F.E., Éd.) *Annales des Mines -Réalités industrielles*, pp :58-62. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-realites-industrielles-2018-1-page-58.htm>
- Chabane J-C. & Bucheton D. (2002). « L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs). AIDFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle), 1999. hal-01333065
- Chaubet P. Kaddouri M. Fisher S. (2019). « La réflexivité: entre l'expérience déstabilisante et le changement? ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Volume 21 : numéro 1, pp 1-13.

Chetty R. Friedman John N. Hilger N. Saez E. Schanzenbach D. & Yagan D.

(2020). "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star." *Quarterly Journal of Economics*. Volume 126, issue 4. rapport de synthèse du colloque « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » organisé le 1^{er} décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation.

Collard D. Suquet J.-B. & Raulet-Croset N. (2015). « La gestion paradoxale des compétences de service ». *Formation emploi - Revue française de sciences sociales* (130), pp : 49-67. [En ligne] <http://journals.openedition.org/formationemploi/4410>

Crinon J. (2002) . « Écrire le journal de ses apprentissages ». Dans Chabanne, J. et Bucheton, D. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, pp : 123 - 143). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0123>.

Dangoumau H. (2023). « Le théâtre-forum un espace scénique et psychique au service du développement professionnel ». *Education permanente*, Volume 4, numéro : 237.

Daoudi S. (2022). « La réflexivité au Maroc, un moteur indispensable au développement professionnel des enseignants ». *Action didactique*, Volume 5 : numéro 1, pp : 190-208.

Deprit A. Cambier A.-C. Hanin V. Wouters P & Van Nieuwenhoven C. (2022). « Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants ». *Formation et profession*, 30(3), pp : 1-15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>

Derobertmeasure A. (2012). « La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants ». Thèse de doctorat. Université de Mons-Hainaut.

Derobertmeasure A. & Dehon D. (2009). « Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? », *Questions Vives*, Volume 6 : numéro 12, pp : 29-44.

Gaussel M. (2018). « A l'école des compétences sociales ». Dossier de veille de l'IFé, numéro 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon. [En ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=121&lang=fr>.

Guillaumin C. (2009). « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation ». *Cahiers de sociolinguistique*, numéro 14, pp : 85-101: <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085>

Jackson D. & Chapman E. (2012). "Non-Technical Skill Gaps in Australian Business Graduates". *Education Training*, numéro 54, pp : 95-113.

<https://doi.org/10.1108/00400911211210224>

Le Cunff C. (2005). « Enseignement de l'oral, intégré aux apprentissages disciplinaires et socialisation ». [En ligne] [halshs-00132168](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132168).

Minichiello F. (2017). « Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives ». (Centre international d'études pédagogiques) *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, numéro 76, pp. 12-15. doi:10.4000/ries.6008

Ouahmi F. & Aoula E. (2023). « Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur : quelles perceptions et quelles pratiques ? ». *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Education*, numéro 19.

Perrenoud Ph. (2001). « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ». Paris : ESF.

Rey B. (2015) . « La notion de compétence : usages et enjeux ». *Le français aujourd'hui*, numéro : 191, pp : 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>.

Schleicher A. (2020). « Enseignement perturbé : repenser l'enseignement ». Communication du colloque scientifique : *Quels professeurs au XXI^{ème} siècle ?*. 1er décembre

Servajean-Hilst R. Du Roscoät B. Bauvet B. & Lallement R. (2022). « Les soft skills pour innover et transformer les organisations ». [Rapport de recherche] France Stratégie - Commissariat général à la stratégie et la prospective. [En ligne] halshs-03669649

Vanhulle S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants ». *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation*, Volume 8 : numéro 1, pp : 41-63.