



**HAL**  
open science

# A l'heure de l'autonomie : professionnalités dans l'enseignement supérieur, compétences et usages de soi

Christine Bouissou

## ► To cite this version:

Christine Bouissou. A l'heure de l'autonomie : professionnalités dans l'enseignement supérieur, compétences et usages de soi. Les compétences universitaires Hard skills soft skills, Oct 2020, Tétouan, Maroc. pp.11-28. halshs-03454459

**HAL Id: halshs-03454459**

**<https://shs.hal.science/halshs-03454459>**

Submitted on 2 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# الكفايات الجامعية الأساسية والناعمة



تتمسيق وإعداد :  
إيمان حوفي  
عبد السلام الجمعاتي

أعمال الندوة الدولية  
المنعقدة بنظوان في 23-24 أكتوبر 2020



الكتبات الجامعية الأساسية والناعمة



# LES COMPÉTENCES UNIVERSITAIRES HARD-SKILLS ET SOFT-SKILLS



Sous la Direction  
et la Coordination de :  
IMANE JOTI  
ABDESSLAM EL JAAMATI  
Préface : YAËL SEBBAN

ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL  
du 23 et 24 octobre 2020 - Tétouan



LES COMPÉTENCES UNIVERSITAIRES

# LES COMPÉTENCES UNIVERSITAIRES HARD SKILLS ET SOFT SKILLS

LES COMPÉTENCES UNIVERSITAIRES  
HARD SKILLS ET SOFT SKILLS

© Sous la direction et la coordination de :  
IMANE JOTI & ABDESLAM EL JAAMATI  
Editeur : Imane Joti

Actes de colloque international 2020  
Dépôt Légal : 2020MO5504  
ISBN : 978-9920-655-60-6

© Impression Slaiki Akhawayne 2020  
1, Rue Yussoufia, N° 38  
Tanger / Maroc  
+212(0)539323180 / +212(0)661170878

Il est interdit de reproduire ce texte intégralement  
ou partiellement sans autorisation de l'éditeur

Imprimé à Tanger  
Maison d'Édition : © Slaiki Akhawayne

# LES COMPÉTENCES UNIVERSITAIRES HARD SKILLS ET SOFT SKILLS

Sous la direction et la coordination de :  
**IMANE JOTI & ABDESLAM JAAMATI**

Comité scientifique de lecture

Imane Joti  
Christine Bouissou  
Abdeslam El Jaamati  
Jamal Eddine Benhayoun  
Samira Khoulji  
Wafae Gorfti  
Mhamed Jebroun  
Abdelilah El Khalifi  
Kaltoum Derfoufi  
Nadia Haris  
Mohamed Ouchen  
Jaouad Boumaajoune  
Lakhdar Mohammed  
Omar Lamghibchi  
Souad Amjad  
Loubna Hessissen  
Yassin Razkaoui

# À L'HEURE DE L'AUTONOMIE : PROFESSIONNALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, COMPÉTENCES ET USAGES DE SOI

**Christine Bouissou**

CIRCEFT, Université Paris 8, France

## **Introduction**

Notre point de vue psychologique et développemental sur l'autonomie s'est trouvé enrichi par une expérience d'encadrement (vice-présidence du conseil d'administration de l'université Paris 8, en Ile de France), pendant la préparation du « passage aux responsabilités et compétences élargies ». Conformément à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007, celui-ci consiste à moderniser les fonctions-supports - finances, ressources humaines, systèmes d'information – et d'assumer pleinement la charge du budget. Il s'agit d'une autonomie contractualisée avec l'État, pour des périodes de cinq ans). La modernisation des gouvernances a donné un coup d'accélérateur au développement des outils de contrôle dans tous les domaines d'activité et a suscité la construction de positionnements stratégiques de la part des établissements dorénavant « autonomes ». Bien que contraint dans un laps de temps de cinq années, le passage à l'autonomie des universités suppose un changement important des représentations, une maturation lente dans laquelle l'accès *aux responsabilités et compétences élargies* (RCE) est un jalon : une étape, un processus continu, plutôt qu'une rupture entre un avant et un après (Bouissou, 2020). L'accompagnement de ces transformations conduit à mûrir une réflexion à propos de l'institution, de la fonction d'encadrement, des dispositifs et outils permettant à une université de mener à bien ses activités, les développer, les contrôler, en évaluer les résultats. Il s'agit également d'accompagner des changements de postures et de compétences

professionnelles, afin de porter collectivement le projet de transformation, en associant et en instrumentant les acteurs (enseignants, chercheurs, personnels assurant les fonctions *soutien* et *support*, étudiants). La notion d'*écosystème* permet d'aborder les réalités institutionnelles et professionnelles en tant que synergies entre diverses parties prenantes, et pour l'étude desquelles la *psychodynamique* offre des outils d'analyse du travail, du comportement et des institutions, et peut se mettre au service de la transformation. Aussi, nous avons prolongé la réflexion sur l'autonomie et la transformation individuelle et collective, dans le cadre de nos activités de recherche - enseignement auprès d'étudiants de sciences de l'éducation et de la formation : comment accompagner la conquête de l'autonomie des étudiants et des professionnels, en tant que ressort développemental et dynamique qui suppose de savoir / pouvoir / vouloir / s'adosser à des structures, se servir d'outils et trouver des médiations dans l'entourage, proche ou à distance ?

Si la conquête de l'autonomie est corrélative d'un *passage aux compétences*, c'est qu'elle donne accès à une forme d'autorisation (d'autorité) consistant à agir en son nom propre, à la fois en s'adosant à ses connaissances, son expérience et sa compréhension des contextes dans lesquels s'inscrit l'action (cela est à entendre aussi bien sur le plan subjectif et individuel, que sur le plan collectif et organisationnel). Elle est aussi corrélative d'une maturation de l'identité, vers davantage de réflexivité, de distance, d'ouverture à l'altérité et d'engagement. Comment s'intéresser au développement et en faire un levier d'encapacitation personnelle/collective ? Nous présenterons un dispositif pédagogique dont la thématique de l'identité constitue la trame théorique et pratique, à destination d'étudiants inscrits en sciences de l'éducation et de la formation, qui se préparent à des métiers de la relation, de l'altérité et du *care*. Le cours de psychologie du développement (licence) présenté ici vise la construction de compétences en matière d'écoute, d'accueil de l'altérité, d'analyse et d'interprétation des situations d'interaction, appuyées sur des connaissances éprouvées, démontrées, objectives, reconnues dans le champ (et qui font lien, au sein d'une communauté de pratiques). Une manière originale de traiter la question de l'altérité consiste à la chercher du côté de l'intériorité et de l'intimité, sièges d'un dialogue nourri de pluralité et de conflit, de confrontation à la différence. Elle peut devenir une occasion d'étude et de sortie des assignations et des stigmatisations, comme nous tentons de le faire *via* le dispositif de recherche-formation. L'université dans laquelle nous exerçons se situe dans le nord de l'Ile-de-France, (département de la Seine-Saint-Denis,

post-industriel, cosmopolite, pauvre et dynamique) et incite à questionner le devenir adulte des étudiants. Si des contraintes économiques pèsent sur la construction de soi, pèsent aussi le manque et la quête de reconnaissance, dans et par l'histoire nationale, des identités, des cultures et des migrations qui y ont pris part, et dont les héritiers sont aujourd'hui des jeunes gens en construction. A l'encontre d'un déterminisme qui serait trop exclusivement pensé en termes de reproduction sociale et d'une causalité psychique exogène bloquant les possibilités d'encapacitation, nous cherchons à stimuler le travail de l'identité *vers un passage à l'autonomie et à la compétence*. Construit à partir du spectacle théâtral de la Compagnie Madani, le dispositif vise l'acquisition de connaissances formalisées en psychosociologie et psychodynamique du développement, et l'encapacitation des parties prenantes (étudiants, enseignante) : développer des compétences (connaissance de soi, curiosité et capacité à décoder les environnements et les comportements, mobilisation pour l'action et le changement), aborder l'action pédagogique sous un angle développemental et progressiste, conduire une réflexion sur les métiers de la transmission et de la médiation, intégrer les principes fondamentaux du développement humain, et appréhender les formes nouvelles d'interventions en éducation, formation, médiation. Le spectacle théâtral y est étudié et abordé en tant que ressources psychodynamiques propres à stimuler et structurer la pensée et la connaissance de soi, ce qu'on cherchera à thématiser, formaliser, pour les intégrer dans un syllabus. Le dispositif sera exposé (2.1) et précisé au sein d'un syllabus de cours (2.2).

En travaillant ces questions, on vise la constitution de ressources essentielles sur le plan de l'orientation et de l'engagement dans le parcours d'étude, ainsi que sur le plan de la construction de compétences. Nous proposons pour commencer une présentation des grands repères notionnels à propos : 1.1 du développement à et par l'université, 1.2 de de la formation de compétences et 1.3 de la mission de transmission en Shs.

## **1. Contexte professionnel et repères notionnels**

### **1.1.- Le développement : subjectivation et apprentissages**

Nous nous appuyons sur des travaux qui se réfèrent à la psychologie sociale du développement et des apprentissages, dont les fondateurs sont Wallon (1945) et Vygotski (1985) pour les plus connus. Le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique dans la formation des compétences retient particulièrement notre attention, ainsi que la nature sociale de l'humain dans toutes ses

dimensions (corporelles, subjectives, cognitives). Cette perspective tient pour essentielles l'extériorité et l'antériorité de la culture vis-à-vis de l'apprenant, par leur rôle structurant dans la formation des fonctions psychologiques ; celles-ci se forment grâce aux moyens externes et aux outils culturels (dont les savoirs scolaires et universitaires) qui par l'intermédiaire des interactions sociales parviennent à les structurer sur le plan intrapsychique (Joigneau, 2015). Ainsi, on considère que toute compétence apparaît deux fois au cours de l'expérience d'un individu : d'abord sur le plan interpsychique, puis sur le plan intrapsychique. Cela implique pour l'enseignant de chercher à produire les conditions d'interdépendance qui favoriseront l'émergence de compétences dans les interactions (forme de tutorat, étayage, médiation collective), puis par l'appropriation par l'apprenant des contenus/schémas co-construits. On retiendra aussi que le développement humain se caractérise par la pluralité, la diversité des influences qui médiatisent auprès du jeune des rapports au monde (depuis la 1<sup>ère</sup> socialisation familiale, jusqu'aux suivantes), qui sont des reprises et des remaniements du rapport au monde. Ces influences ne sont pas seulement incarnées dans l'entourage humain, mais résident dans les outils, les registres d'activités, les dispositifs, toutes formes technico-culturelles porteuses de significations et donnant forme à l'esprit (Bruner, 1996 ; Simondon 1989, 2012).

L'humain évolue dans divers milieux et plus il grandit, plus ses ancrages et activités se diversifient, se complexifient. L'approche historico-culturelle développée notamment par Meyerson (voir Parot, 1996) ou Bruner (1996) a souligné la diversité des régimes d'activités et de types d'œuvres qui structurent, traversent, imprègnent les vies humaines. Le développement réside dans la confrontation à diverses cultures (au sens d'ensembles symboliques et techniques) familiale(s), universitaire(s), professionnelle(s), etc. Le sujet (au sens générique de tout humain) est *d'emblée plongé dans une dynamique plurielle voire conflictuelle*, où il apprend à circuler. Pour qui s'intéresse au développement psychologique, il faut reconnaître que cette tâche est coûteuse, mais elle est aussi fertile, car elle constitue des ressources pour le développement à venir. On accordera une attention accrue aux conditions d'étayages qui sont offertes au jeune (jeune enfant, jeune adulte) dans cette expérience bousculante et enrichissante, puisqu'il s'agit d'apprendre, non pas à compartimenter, mais à mettre en dialogue, assouplir, connecter et transférer des acquis d'un secteur à un autre. D'un certain point de vue, c'est une éducation intégrale (Hameline, s.d.) qui est visée, c'est-à-dire qui ne privilégie aucun aspect de la personne

humaine sur un autre, mais qui cherche à développer différentes parties de soi, de manière à la fois solide et mobile, et qui favorise leur échange et leurs dialogues dans une vision socioconstructiviste du développement (Dumora & Boy, 2008).

## 1.2.- La compétence : un viatique

La loi Orientation Réussite Étudiante (2018) met l'accent sur le *continuum lycée-université* et réactualise la problématique de l'investissement des étudiants vis-à-vis de l'université, et des pratiques universitaires. L'exigence d'insertion professionnelle et de professionnalisation s'affirme de plus en plus nettement. On pourrait formuler le changement qu'il convient de promouvoir et d'accompagner ainsi : passer du « qui suis-je » (problématique adolescente) au « besoin d'agir » (problématique adulte). La notion de compétences désigne, non pas tel un geste qui se répète, ni l'application de savoirs dans une classe de situations connues et répertoriées, mais plutôt un savoir-agir complexe qui nécessite de mobiliser et combiner des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans des situations authentiques. On soulignera que le processus qui, dans une telle situation a permis d'obtenir tel résultat, est au moins aussi important que le résultat en lui-même (Basque, 2015). Ce processus désigne l'engagement actif du sujet dans son acte. Il est attesté que le désir de travailler et de s'investir dans la vie adulte, notamment par le travail (au sens large d'activité, d'intervention sur et dans le monde social) est le signe d'une normativité à l'œuvre, signe de santé comme l'a montré Canguilhem (2002), qu'il convient d'accompagner, cognitivement, subjectivement et concrètement (Houde, 1999 ; Dumora et *al.*, 2008). Notre approche vise à dépasser l'opposition entre vision instrumentale du savoir (visant l'insertion) et ambition intellectuelle (visant la formation de l'esprit). Rien ne prouve en effet que les fonctions psychologiques à l'œuvre dans l'une ou l'autre classe d'activité sont différentes, ni qu'elles divergent ; nous pensons plutôt que l'une mène à l'autre et inversement, et qu'elles se stimulent.

*Passer aux compétences* est donc un enjeu développemental essentiel pendant les années universitaires, en termes de développement subjectif, cognitif, motivationnel, technique (selon le site de Pôle emploi, 85% des emplois de 2030 n'existent pas encore) et ancrée dans le parcours biographique de l'étudiant. C'est le moment d'une nouvelle confrontation entre héritage familial et expérience universitaire. Le professionnel de l'université connaît lui aussi une expérience transformante, de par les évolutions de l'ESR, l'extension des

compétences, la collaboration de plus en plus nécessaire entre divers métiers, ressources, rationalités. L'université française connaît depuis deux décennies un accroissement significatif de ses activités - de pilotage, d'encadrement pédagogique, d'évaluation, de stratégie et développement de l'activité, mais aussi, hors université, de ses coopérations avec des secteurs d'activité territoriaux (économiques, académiques), ainsi que dans les secteurs de politiques publiques (jeunesse, culture, économie, santé...) - qui viennent élargir les compétences et le cœur de métier de l'enseignement et de la recherche... Les enseignants se plaignent de la tension problématique entre le cœur du métier (enseignement et recherche) et le *back office* administratif de moindre reconnaissance dans la hiérarchie des valeurs. Pourtant, et parce que cette hiérarchisation, fondée par l'histoire du statut, bloque bien des initiatives et des transformations, il nous paraît important de réunir, dynamiser, potentialiser ces deux aspects du métier dans une visée progressiste. Aussi, nous souhaitons accorder notre considération aux outils et dimensions concrètes du travail (voir 2.2). Si les outils forment la pensée, ils donnent forme à l'action, l'ancrent dans le concret, permettent d'en mesurer les effets, d'en apprécier l'efficace, et ce tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Face à la complexité croissante des contextes d'éducation, d'études et de professionnalisation, il faut savoir tirer profit de la diversité sans s'y perdre, et s'efforcer à une intelligence des situations complexes et mouvantes.

### 1.3.- Relever un héritage : question d'autonomie ?

On l'a vu précédemment, la dimension historique du développement humain est essentielle, tant d'un point de vue individuel que collectif. Notre domaine d'intervention en Shs renforce encore cette préoccupation, car l'interrogation sur la transmission des connaissances héritées du passé, leurs évolutions et leurs transformations, structurent fortement la recherche dans ce domaine et les épistémologies qui s'y développent. Aussi, problématiser la condition moderne de l'université, exercer son devoir de *relève*, instaurer l'espace du dialogue et de la pensée délibérante (éviter que l'héritage intellectuel se fossilise et devienne un marqueur politico-identitaire stigmatisant et désocialisant) nous paraît être un enjeu essentiel. La « relève » (*Aufhebung*) est le processus qui à la fois supprime et conserve et permet le renouvellement des fondamentaux (Derrida, 2005). Le terme, et c'est en cela qu'il retient l'attention, évoque un travail de résilience qui trouve sa force en discernant, orientant, disciplinant la pensée, et par là fait (ré)émerger le sujet et son libre arbitre. Relever, c'est donc hériter d'un monde, le préserver, le transformer, le problématiser (Macherey, 2016) ; cela incombe notamment à l'enseignant-chercheur de sciences humaines et sociales

(lesquelles entretiennent, on l'a vu, un rapport intense à la question de l'héritage) et à l'étudiant s'y initie. Ainsi convergent le travail de relève de la culture héritée, le travail intellectuel de problématisation du présent (auquel prépare et entraîne l'enseignement supérieur), et le travail identitaire qui encore une fois, concernent toutes les parties prenantes (enseignants, chercheurs, personnels soutiens, étudiants, partenaires). Ce qui est remarquable à nos yeux, c'est le *nous* qu'il convoque : une responsabilité et un devoir partagés, pour lesquels dynamique et dialogue sont nécessaires au sein d'un contrat pédagogique renouvelé et d'une organisation apprenante. On insistera particulièrement sur la notion de tâche, en faisant référence à Foucault (2001) qui, dans une réflexion sur la modernité et l'*Aufklärung*, définit la sortie de l'état de minorité (de l'hétéronomie vers l'autonomie) comme un « fait » objectivable, un « procès » traversant les corps et les espaces, une « tâche » descriptible en opérations, une « obligation » que l'on s'assigne. Butler (2005) poursuit la réflexion à propos du sujet éthique critique, qui interroge les effets de pouvoirs et les effets de discours sur sa propre conduite et l'orienté en conséquence.

Nous voyons une convergence entre la référence classique à l'*Aufklärung* (en tant qu'accès à l'autonomie) et le terme moderne d'*encapacitation*. Cette dernière promeut la compétence en tant que savoirs en actes, en tant qu'intelligence des situations et de l'action. A l'opposé d'une pensée en surplomb, figée, catégorielle et principielle, on cherche à développer une *raison nomade* (Borrell, 1993, 1996) : fluide, elle traverse et connecte les situations professionnelles, les disciplines académiques et les secteurs sociaux, transfère ses acquis, développe un sens du *kairos* et de l'espace, propre à l'action. S'encapaciter, c'est donc agir dans un monde dont on hérite, qu'on doit préserver et penser à transmettre, en apportant une vitalité neuve ; ce qui requiert un travail et une tension dialectique soi/le monde. Dans cette vision transformative inscrite dans un temps long, on considèrera que l'encapacitation professionnelle (une tâche, un fait, une obligation, un procès) permet un renouvellement des cadres, explore de nouvelles ressources de problématisation, fait bondir hors des repères habituels, aide à remédier à l'appauvrissement et à recréer des modes d'existence et d'activité. Dans cette logique, on conçoit le travail de recherche et la création théâtrale (on va le voir ci-dessous), comme impulsant un mouvement vital.

On considère en outre que le féminin, en tant que principe vital à l'œuvre chez des filles et des femmes qui prennent parole et place dans l'espace social, est un *tremplin vers l'autonomie* intéressant à analyser, parce que paradoxalement enraciné dans la position d'*outsider* (des femmes par rapport aux hommes ; mais

aussi des jeunes par rapport aux aînés, des familles issues de la migration par rapport aux autres). Cette hypothèse convie à un contre-pied, un retournement des manières habituelles de penser la domination, en renversant la question de la causalité et de l'agentivité : il s'agit, dans notre cours et dans le dispositif théâtral dont il s'inspire, d'étudier les déterminations socio-culturelles au prisme de l'intériorité et d'appréhender les énergies individuelles au travers de ce qu'elles produisent *dans la cité*.

## 2. Dispositif de formation en psychologie : « du théâtre à la fac »

### 2.1.- Intention problématique

Le dispositif pédagogique est construit autour de la pièce *F(l)ammes* interprétée par des jeunes filles, et de la pièce *Illumination(s)*, portée par un groupe de jeunes hommes (Madani, 2017a). Ces deux pièces sont co-écrites par les jeunes gens vivant en Ile-de-France et le metteur en scène qui les a encadrés lors d'ateliers de création, autour de la mise en récit de leurs itinéraires biographiques ; ils ont travaillé à partir des trajectoires familiales de migration et d'inscription dans l'histoire française. Ce qui retient l'attention c'est l'accès à une forme d'autorité narrative de ces jeunes gens, rendue possible par leur récit (singulier et collectif), et un *devenir sujet* (à distinguer d'un *moi je* autocentré, figé et solitaire). L'idée-clé concerne donc le travail identitaire en tant que *devenir*, la confrontation à l'altérité, l'accès à la symbolisation et la transmission ; il s'agit de mettre un peu de tension dramatique et d'aider à traverser, élaborer, vivre ce qui d'abord est une épreuve, « à la recherche d'un équilibre, d'une mesure, entre la vision irradiante du monde qu'offre l'univers méditerranéen et le tragique de la condition humaine » (Winter, 2013, p. 92).

Les éléments du cours ont vocation : 1- à intégrer, organiser et consolider des connaissances sur la formation de la personnalité (cognition, volition) et son développement ; 2- à constituer des leviers de réflexivité et de connaissance de soi. L'enjeu est de mettre en évidence la valeur du mouvement, de la relation et de la pluralité, dans le développement et le changement. Celle-ci suppose l'immersion, la plongée dans une situation, comme ici le théâtre (mais ce pourrait être aussi bien une émission de radio ; Bouissou, 2017, 2020) : si les étudiants n'en sont pas les premiers acteurs, ils peuvent s'identifier, et construire sur un autre plan, sur une autre scène, une intelligence du travail des acteurs et d'eux-mêmes (l'espace interactionnel du cours et la plateforme numérique constituent des scènes interpsychiques, et l'espace interne, propre à chacun,

est une scène intrapsychique). Que se passe-t-il en matière de médiation, de transmission ? Et sur le plan personnel, pour celles et ceux qui créent et jouent ? Et du point de vue de la médiatisation du spectacle, de la participation du public renvoyé à lui-même ? On considère que l'expérience théâtrale est transformante pour l'ensemble des protagonistes (acteurs, spectateurs, réalisateurs) ; ce qui permet de s'intéresser à toutes les parties prenantes de la situation et de la relation, de réfléchir à ce qui s'y passe, s'y transmet, s'y diffuse. La démarche cherche un nouage entre : enjeux d'encapacitation des étudiants, étude de dispositifs vivants, interactions entre création, connaissance de soi et connaissance des problématiques adolescentes, regard sur la valeur ajoutée du féminin. Ci-dessous, le syllabus du cours (Daele, 2010) est présenté autour de trois axes : 1-analyse comparative des représentations genrées, 2-approche du travail de création et de médiation culturelle, 3-construction réflexive de soi (apprenant et professionnel) ; il propose en outre un cadre pédagogique et numérique visant la meilleure clarté cognitive de l'écosystème formé par les étudiants, l'enseignant et le dispositif pédagogique - théâtral.

## 2.2.- Éléments de syllabus et objectifs

### Problématique du cours

#### Analyse comparative des représentations genrées

On observera que si un même *destin* enchaîne et déchaîne l'expression du masculin, une même quête de *destinations* s'exprime *via* la mise en scène et en dialogue du féminin. Cette observation est en cohérence avec un phénomène connu depuis les travaux ayant mis en évidence des capacités d'émancipation (par l'école, le langage, l'élaboration d'un itinéraire personnel et familial) plus affirmées du côté des filles de milieux populaires (Galland, 1988 ; Rochex, 1992 ; Terrail, 1995). La comparaison de ces deux mises en scènes met donc en évidence des procès et des modalités différentes de représentations du féminin et du masculin ainsi que la dimension universelle, générique des fonctions psychologiques telles que l'identité ou la mémoire, dans leur dimension personnelle et sociale. Le cours offre une opportunité d'étude impliquant les étudiants, à la fois spectateurs, sujets apprenants et porteurs d'expériences en matière d'éducation.

## 3. Approche du travail de création et de médiation culturelle

Le spectacle interroge nos compétences biographiques nationales, la manière de faire face à l'expérience des migrations ; cela ne concerne pas seulement

les « héritiers » des populations déplacées, mais l'histoire de chacun et la capacité à élaborer et à se sentir solidaire (co-auteur) d'une histoire nationale ; il s'agit donc d'une tâche commune (aucune nation, aucun individu ne peut s'en dispenser sans conséquences malheureuses). Il s'agit donc d'appréhender le dispositif comme une mise en perspective de la manière, dont *l'H-histoire* s'écrit, selon qu'il associe et invite sur scène des garçons ou des filles ; s'il fait advenir, confirme ou altère des représentations, on peut aussi considérer que son analyse réflexive suscitera l'éveil des consciences. On questionnera donc le rôle de l'adulte transmetteur et médiateur (enseignant, metteur en scène) et les enjeux de construction de soi qui concernent aussi les professionnels. Des expertises techniques complémentaires entre enseignant (ou tout éducateur) et artiste convergent - dans et hors institution - autour d'un même enjeu socio-politique, pouvant conduire à des collaborations plus concrètes.

#### **4. Construction réflexive de soi (apprenant et professionnel)**

On abordera le dispositif en identifiant ses parties prenantes : les étudiants, les artistes non professionnels, le metteur en scène-animateur d'ateliers et son équipe ; l'enseignant du cours, en tant qu'orchestrateur et garant de la dynamique de formation. On réfléchira aux différents usages de soi des protagonistes et aux fonctions créative, analytique, informative-formatrice qui sont mises à contribution dans l'écosystème. Cela permettra de mettre en évidence un tissage de récits et de compétences. On montrera que le langage artistique donne accès aux connaissances académiques et *vice-versa*: en faisant appel au mouvement, à la souplesse, à la plasticité, le cours et le dispositif théâtral « performant » l'idée d'éducabilité et de changement. Une compréhension psychodynamique de la transformation humaine est mise à la portée des étudiants.

#### **Modalités de travail :**

- 1-Visionnement du spectacle (Madani, 2017b), plateforme numérique avec exercices et corrigés, diffusion d'une synthèse avec notions de psychologie culturelle et approche interculturelle du genre ;
- 2-Analyse du site de la compagnie théâtrale ;
- 3-Fiches notionnelles sur les notions clés de psychosociologie et de psychodynamique, et exercices de renforcement des connaissances; exercices d'auto-positionnement réflexif sur la trajectoire personnelle et d'études.

Trois objectifs	Trois blocs de compétences
1-Développer une analyse comparative des œuvres et des représentations qu'elles véhiculent	<ul style="list-style-type: none"> <li>-savoir identifier les dimensions culturelles du genre (construction et transmission sociales)</li> <li>-consolider une compréhension du rôle de la culture et des différences intra- et interculturelles</li> <li>-analyser des possibilités de médiation et d'encapacitation qu'elles offrent</li> <li>-construire un rapport professionnel éthique vis-à-vis de la transmission et de l'apprenance.</li> </ul>
2-Analyser l'action de la compagnie théâtrale et sa valeur sociale ajoutée en éducation et médiation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-discerner les différents protagonistes, leurs ressources et compétences</li> <li>-penser en synergie, se rendre sensible à ce qui (se) passe «entre»</li> <li>-comprendre la fonction contenante et de médiation d'un dispositif, sur le plan culturel et psychologique</li> <li>-identifier la part active de chacun dans la transmission/relève des structures symboliques et dans les espaces d'intervention.</li> </ul>
3-Approfondir et mobiliser un travail sur soi en tant que sujet réflexif critique, dans une dimension créative	<ul style="list-style-type: none"> <li>-décoder les déterminismes et les rapports de classes et de genres</li> <li>-définir des propositions d'intervention en termes d'encapacitation</li> <li>-prendre appui sur les références clés autour de la problématique de l'identité sous l'angle développemental et psychodynamique</li> <li>-se situer et se saisir soi-même en tant que partie prenante dans une analyse des médias et dans des situations d'information et de communication.</li> </ul>

Tableau 1 : Objectifs du cours et traduction en compétences

## Une pédagogie centrée sur le numérique

Des exercices sur la plateforme Moodle sont proposés et annotés (contrôle continu) ; ce qui permet de travailler la forme de l'expression écrite, l'analyse d'interviews et du dossier de presse, et favorise l'appropriation active (questions-réponses à partir de fiches notionnelles) de connaissances en psychosociologie du développement. On sollicite l'engagement de l'étudiant, une activité cognitive authentique plus concentrée, une présence active dans les interactions *via* la plateforme qui propose un espace sociocognitif préservé et un travail personnel actif ; il s'agit de développer des qualités d'engagement et de persévérance.

### ***La plateforme : facilitatrice ?***

- Elle garantit une connexion tout au long du cours avec le contrat pédagogique ;
- Elle engage l'enseignant à exprimer les objectifs, les attendus, en intégrant une meilleure prise en compte du travail réel fourni par l'étudiant (récolte et suivi des traces) ;
- Elle exige la cohérence et la simplicité des consignes et des dispositifs de travail proposés (notion d'assertivité ; voir Ruau, 2018).

### ***Quels modes de travail ?***

- On privilégiera la variété et la concision (fiches d'une page maximum, liens vers des vidéos courtes ; consignes brèves explicitant les enjeux) ;
- Tout document mis à disposition est accompagné d'une grille de lecture ou d'analyse : questionnement conçu par l'enseignant qui clarifie et communique ses attendus ;
- L'étudiant est encouragé à transmettre son travail ; l'enseignant transmet des annotations à l'étudiant, construit la suite du cours à partir des traces d'activité, partage sa réflexion sur la construction du cours (notion de *co-design* ; voir Paquelin, 2019).

### ***Des compétences numériques ?***

Les activités sur la plateforme portent à réfléchir et à échanger à partir du travail réel des étudiants et de l'enseignant et des compétences mises en œuvre/attendues. Le maniement de la plateforme, la capacité à s'adapter à un mode non habituel de travail, à comprendre (faire-comprendre) les enjeux et le cadre du contrat pédagogique, sont des acquis en termes de compétences, que l'enseignant s'attachera à expliciter et à partager : des diaporamas de 5-6 diapos constitueront des points d'étape méthodologiques favorisant la mise en cohérence, la pluralité des éléments travaillés par le cours, la réflexivité de l'enseignant et des étudiants.

### ***Gestion du temps***

Le temps de travail est conséquent mais pas davantage qu'en présentiel car l'énergie est distribuée autrement : si l'activité d'analyse de contenus / productions écrites est exigeante sur le plan de l'implication active de l'étudiant, et couteuse en investissement pour la réalisation des exercices, elle se révèle économique sur le plan de l'acquisition et de la consolidation des connaissances (on apprend en faisant les exercices guidés) ; le contrôle continu permet une régulation de l'effort à fournir sur plusieurs semaines, et le réinvestissement des acquis tout au long des sessions.

## Une pédagogie centrée sur la compétence

Des exercices d'analyse des référentiels et d'auto-positionnement sont proposés afin de se familiariser avec la notion de compétences et construire une vision contextualisée des enjeux de l'éducation (appuyée notamment sur le répertoire national des compétences professionnelles). Le cours de psychodynamique du développement vise l'acquisition de connaissances (sur le développement et la formation de la personnalité et des grandes fonctions psychiques, sur l'analyse des conditions de vie, d'éducation et d'apprentissage) ; il vise aussi le développement de la personnalité de l'étudiant (représentations, valeurs, questionnements, intérêts, projets...), par la mise en pratique des connaissances dans des exercices et des travaux intégrés au contrôle continu et encadrés par l'enseignant. Il s'agit de se familiariser avec des contenus, des méthodes, des outils, de les travailler et de les intégrer pour un usage à plus long terme. On vise en outre la transférabilité de ces acquis dans des situations professionnelles ou dans toute expérience de l'étudiant propre à le faire grandir, mûrir, évoluer. On s'efforcera donc de travailler en profondeur les contenus et les activités : à la fois pour consolider et stabiliser des acquis, et pour s'exercer à les utiliser dans des situations authentiques. Les dimensions *savoir* et *action* sont présentes de manière équilibrée dans ce cours. Soulignons enfin que la dichotomie *soft-hard skills* ne semble pas tout à fait pertinente dans le secteur qui nous occupe (Miss RH Dvt, 2016). On insistera plutôt sur le continuum (processuel) entre l'intégration de connaissances, savoirs objectifs, structurants, et le développement sur le plan comportemental, de qualités d'intermédiation, d'intervention, de souplesse et de stratégie. L'intégration (métabolisation) permet de fondre (progressivement) les acquis dans l'action, la pratique, le geste professionnel. Il s'agit donc d'articuler dynamiquement savoirs formalisés et expérience vécue.

### Contrat

Chacun, étudiant et enseignant, est à la fois bénéficiaire et producteur de l'écosystème de formation. Pour en garantir l'efficacité, on s'efforcera de :

- produire la plus grande clarté (et la partager) sur les enjeux du cours – à la fois cognitifs et culturels - et s'efforcer d'explicitier le sens des activités, jusqu'à l'évaluation ;
- assurer la diversité des enjeux sans réduction ni simplification, et permettre l'ouverture à la pluralité des compétences ;

- équilibrer son investissement et son exploration au fil du cours, entre diverses capacités (émotionnelles, cognitives, projectives, critiques) ;
- développer une adhésion constructive à l'objet du cours ; transformer le « j'aime-j'aime pas » en « en quoi ce cours me fait-il avancer » ; sortir de sa zone de confort et savoir en tirer des bénéfices ;
- prioriser l'appropriation et la consolidation de savoirs objectifs rationnels, savoir se distancier du registre premier de l'opinion, du contexte familial et quotidien ; centrer son attention sur des connaissances générales, être attentif au vocabulaire spécifique (connaissance des notions et principes de la psychologie dynamique du développement) ;
- entretenir un mouvement d'aller-retour (tension dynamique) entre concret et abstrait, expérience et réflexion ; développer une réflexivité sur ses propres expériences d'études et ou professionnelles.

## Conclusion

La choralité et la vitalité des pièces étudiées connectent le spectateur avec la différence et l'altérité et peuvent conduire selon nous, à une intelligence du commun. Le contact avec la nature humaine *universelle* qui s'y exprime offre un étayage interpsychique propice au progrès individuel ; elle désenclave le sujet (sur la scène théâtrale, intime, pédagogique) tout en révélant la singularité et la persévérance des voix particulières. La complexité, exprimée par la choralité du dispositif scénique et par le feuilletage de problématiques, se prête bien à une scénarisation de cours sur la plateforme numérique, par la diversité des supports et des *designs* qu'elle rend possibles. La choralité scénique peut illustrer en outre les diverses dimensions d'une même personne ou d'une même expérience, et la richesse des vies humaines et des personnalités. Il s'agit de promouvoir une transformation, l'accompagner, la structurer, en s'inspirant d'un art vivant, et en montrant les richesses et les ressources sur le plan psychodynamique et développemental, pour l'étudiant comme pour l'enseignant ; tous deux partagent une interrogation commune sur les missions éducatives et formatives, et sur eux-mêmes en tant qu'agents, acteurs, analyseurs, promoteurs de développement. Professionnellement, pour l'enseignant, il s'agit de s'inspirer des ressources voisines de l'université, dont on peut étudier et montrer l'efficace. Ce pas de côté permet en outre d'aborder les questions de professionnalisation dans un large horizon de métiers et d'intervention en éducation, formation, transmission, et d'un point de vue tant pratique que théorique. L'engagement dans le travail est reconnu comme

élément essentiel dans le développement adulte. Les travaux insistent sur les capacités d'intimité, de générativité et d'intégrité personnelle, qui doivent se déployer à cette période de vie (Houde, 1999). On voit ainsi converger les principes d'éducabilité, de formation tout au long de la vie et de réalisation de soi. Si la transmission-appropriation de connaissances reste essentielle à l'université, on veut aussi en montrer le potentiel sur le plan : 1- de la médiation socio-culturelle, 2- de relève intergénérationnelle, 3- de la centralité du travail, 4- de la diffusion de la connaissance *via* la création.

1-Le propos du metteur en scène Madani (2017a, 2017b), ainsi que les enjeux de démocratisation culturelle portée par sa Compagnie attestent de leur implication dans la co-création impliquant des populations fortes d'expériences mais peu habituées à la prise de parole publique, laquelle suppose de « sortir de soi » pour mieux partager, se séparer, se confronter à l'expérience de l'altérité et se retrouver dans un commun ; d'où les nombreux ateliers et *focus groups* animés avec des populations volontaires, recrutées sur leurs terrains de vie et qui sont à l'origine des pièces créées avec Madani et de son engagement dans la médiation.

2-Les compétences en matière de *relève* supposent une conscience par chacun du rôle transgénérationnel déterminant qu'il peut/doit jouer auprès des générations plus jeunes. Dans une sorte d'apprenance systémique (nous parlons ici de l'ensemble dynamique que constituent le dispositif théâtral et le cours), chaque élément du dispositif est potentiellement éducateur, voire s'inscrit dans un *devenir éducateur*.

3-Cette vision élargie des problématiques identitaires, culturelles, pédagogiques et de transformation sociale conduit à construire une vision de l'encapacitation et de la professionnalisation (en émergence, en consolidation, en conversion...), arrimée à une sensibilité pour la transformation des métiers de la formation (au sens large) et de leurs contextes (Follett, 1924). La réflexion s'inscrit dans une réflexion éthique reconnaissant la centralité de l'activité-travail dans l'équilibre psychologique ; se réinventer par son travail dans ses cadres, ses limites, ses marges de manœuvre, est essentiel ; aussi convient-il de développer un *care* du geste professionnel (un souci de soi), un soin des tâches « subalternes » en mal de reconnaissance mais sans lesquelles aucune innovation concrète, outillée, réflexive, n'est possible.

4-La diffusion et la dissémination sont à la fois inhérentes aux métiers de la création et à ceux de la formation et de la recherche, et conduisent à un même

intérêt pour les situations de propagation (d'ondes et des connaissances), comme suivant des canaux, des réseaux divers, reconnus ou méconnus, qu'il convient d'évaluer ou de valoriser. Cette question de diffusion des connaissances dans la société civile est l'une des missions de l'enseignement supérieur comme elle est au cœur des projets pour une société apprenante (Taddéi et *al.*, 2018). Elle est aussi intéressante du point de vue la diffusion des innovations sociales, devenue une priorité de politique publique qui cherche à s'outiller (Ansa, 2014).

### Références bibliographiques

- Agence nationale des solidarités actives, Ansa (2014). Un bilan d'une décennie d'expérimentations sociales en France. Consulté à l'adresse [https://www.solidarites-actives.com/sites/default/files/201803/Ansa\\_Contribution16\\_ExperimentationSoc.pdf](https://www.solidarites-actives.com/sites/default/files/201803/Ansa_Contribution16_ExperimentationSoc.pdf).
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur). Consulté à l'adresse <http://pedagogie.quebec.ca>.
- Borrell, J. (1993). *La Raison nomade*. Paris : Payot et Rivages.
- Borrell, J. (1996). *La Raison de l'autre*. Paris : L'Harmattan.
- Bouissou, C. (2017). Cherchons à représenter, disent-elles. Entretien, cultiver, instruire un possible devenir femme. *Hybrid*, 4. Consulté à l'adresse <http://www.hybrid.univ-paris8.fr/lodel/index.php?id=781>.
- Bouissou, C. (2020). *Recherches en éducation à la lumière du féminin. Encapacitation et transformation*. London : Iste Editions.
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Butler, J. (2005). Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault. Dans M.-C. Granjon (éd.), *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques* (pp. 73–104). Paris : Karthala.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Le Seuil.
- Daele, A. (2010). Développer un syllabus de cours. *Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Consulté à l'adresse <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/09/28/developper-un-syllabus-de-cours/>
- Derrida, J. (2005). *Qu'est-ce qu'une traduction relevante ?* Paris : L'Herne.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2<sup>ème</sup> partie) *Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363.
- Follett, M.-P. (1924). *Creative Experience*. New York : Longmans Green.

- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce que les Lumières ? Dans *Dits et écrits*, 1381–1397. Paris : Gallimard et Le Seuil.
- Galland, O. (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du travail*, 3, 399–417.
- Hameline, D. (s.d.). Education intégrale, Encyclopædia Universalis. Consulté à l'adresse [Http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-integrale](http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-integrale).
- Houde, R. (1999). *Le temps de la vie. Développement psychosocial de l'adulte* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaetan Morin.
- Joigneau, C. (2015). Vygotski Lev. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, *Revue française de pédagogie*, 192, 154-155.
- Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants n° 2018-166 du 8 mars 2018.
- Loi relative aux libertés et responsabilités des universités n° 2007-1199 du 10 août 2007.
- Macherey, P. (2016). Canguilhem et l'idée de milieu. Dans *Georges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles* (colloque). Liégé, 22 avril 2016). Consulté à l'adresse <https://philolarge.hypotheses.org/1737>.
- Madani, A. (2017a). *Illumination(s) suivi de F(l)ammes*. Paris : Actes Sud.
- Madani, A. (2017b). *F(l)ammes* [documentaire]. Axe sud.
- Miss RH Dvt (2016, 27 novembre). Soft skills vs hard skills : quelles sont les compétences de demain pour les recruteurs ? Consulté à l'adresse <https://www.innovation-pedagogique.fr/article1087.html>
- Paquelin, D. (2019). Le co-design pédagogique pour soutenir l'engagement des étudiants universitaires dans leur formation et dans leurs apprentissages. Réseau Périscope Québec. Consulté à l'adresse <https://periscope-r.quebec/fr/articles/2019/05/le-co-design-pedagogique-pour-soutenir-lengagement-des-etudiantes-universitaires>
- Parot, F. (dir.). (1996). *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris : Puf.
- Rochex, J.-Y. (1992). *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. Thèse, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Ruau, M. (2018). Communiquer avec assertivité. Formation continue Scoop.it. Consulté à l'adresse <https://www.scoop.it/topic/andragogie/p/4102022873/2018/10/09/communiquer-avec-assertivite>
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier Montaigne.
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Taddéi, F. et al. (2018). *Un plan pour co-construire une société apprenante*. Ministères de travail, de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

- Terrail, J.-P. (1995). L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation. Dans Ephasia (ed.), *La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (pp.586–590). Paris : La Découverte.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Persée.
- Wallon, H. (1945). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Winter, G (2013). Le texte en perspective (dossier). Dans A. Camus, *L'envers et l'endroit*. Paris : Folio plus classiques.