

LE MASTER EN INGÉNIERIE ET ACTIONS SOCIALES SOUS L'ANGLE DES SOFT SKILLS

Articulation des objectifs pédagogiques avec les perceptions des étudiants, Alumni et enseignants du MIAS.

BRICTEUX Lucie

Siège social HEPL :
Quai des Carmes, 45
4101 Jemeppe
Belgique
www.hepl.be

Siège social HELMo :
Mont Saint-Martin, 45
4000 Liège
Belgique
www.helmo.be

Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du grade de
Master en Ingénierie et Action Sociales.

Année académique : 2023 - 2024

LE MASTER EN INGÉNIERIE ET ACTIONS SOCIALES SOUS L'ANGLE DES SOFT SKILLS

Articulation des objectifs pédagogiques avec les perceptions des étudiants, Alumni et enseignants du MIAS.

Abstract : À mesure que le paysage du travail social évolue, l'enseignement supérieur est amené à analyser les changements au sein du secteur et à déterminer s'il doit ajuster ses pratiques en conséquence. Les soft skills suscitent, à tort ou à raison, un intérêt croissant dans le milieu professionnel et dans les programmes de formation. Cette recherche se concentre sur le Master en Ingénierie et Actions Sociales tout en envisageant les soft skills dans un contexte plus global. Elle cherche à répondre aux questions suivantes : Dans quelle mesure les soft skills sont-elles actuellement intégrées dans le Master en Ingénierie et Actions Sociales (MIAS) ? Est-il pertinent de les identifier dans le programme de la formation et à quelle(s) condition(s) ?

Table des matières

1. Introduction.....	3
2. Revue de la littérature.....	6
2.1. Master en Ingénierie et Actions Sociales (MIAS) et Ingénieur social.....	6
2.2. Soft skills.....	9
2.2.1. Focus sur la communication et la collaboration.....	14
2.2.2. Focus sur l'esprit critique et la réflexivité.....	14
2.2.3. Focus sur la créativité et l'innovation sociale.....	15
2.3. Approche critique des soft skills.....	18
3. Méthodologie.....	19
3.1. Méthode qualitative et approche inductive.....	19
3.2. Échantillon.....	21
3.3. Analyse des données.....	22
3.4. Limites de la recherche.....	22
4. Résultats.....	23
4.1. Représentation des soft skills.....	24
4.2. Les soft skills dans le MIAS.....	27
4.2.1. Focus sur la communication et la collaboration dans le MIAS.....	29
4.2.2. Focus sur l'esprit critique et la réflexivité dans le MIAS.....	33
4.2.3. Focus sur la créativité et l'innovation sociale.....	36
5. Discussion.....	39
5.1 Perspectives.....	41
Bibliographie.....	43
Remerciements.....	45
Annexes.....	46

Dans ce document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et dans le seul but d'alléger le texte.

1. Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus + BRIDGE¹ (2022-2025), *Bridging the Social. Social Engineering and Social Innovation across Europe*, une initiative européenne qui s'intéresse à la formation des cadres du secteur non-marchand à finalité sociale, au prisme de l'ingénierie et de l'innovation sociales. Le projet rassemble cinq partenaires européens² autour de cinq axes de recherche principaux :

1. Terminologie et valeurs de l'innovation sociale (2022-2023);
- 2. Profils de formation (2023-2024) ;**
3. Profils professionnels (2022-2023) ;
4. Mobilité, stage et recherche (2024-2025) ;
5. Plateforme en ligne (2024-2025).

En février 2023, l'équipe de recherche du projet Bridge des Hautes Écoles belges (HEPL et HELMo) a mené des entretiens auprès de professionnels du secteur sous forme de groupes de discussions (focus groups) avec pour thématique : *l'innovation sociale au cœur des pratiques professionnelles*. Le concept de "soft skills" a émergé du terrain, de manière spontanée, au cours des discussions.

Il s'est ainsi avéré pertinent, dans le cadre du deuxième axe qui se concentre sur le profil de la formation, d'aborder le Master en Ingénierie et Actions sociales sous l'angle des soft skills³. Il semble important de souligner que le cadre du projet de recherche est axé sur le rôle de l'innovation sociale dans un contexte contemporain de société, de santé, d'économie et d'éthique, sur les défis qui en découlent pour l'enseignement supérieur et sur les compétences nécessaires aux futurs innovateurs et cadres en travail social.

“Les organisations accordent une importance accrue aux compétences relevant des soft skills. Pour autant, l'identification et l'accompagnement de ces compétences particulières ne vont pas de soi et incitent les organisations comme les établissements d'enseignement supérieur à proposer des solutions innovantes” (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

¹ <https://bridge-erasmusproject.eu/>

² La Haute École de la Province de Liège (HEPL) et la Haute École Libre Mosane (HELMo) à Liège (Belgique) et les Universités de Lorraine (France), de Salzbourg (Autriche) et de Galati (Roumanie).

³ Nous choisissons d'employer principalement les termes de soft skills et de compétences transversales (à des fins synonymiques) dans le but de simplifier la compréhension et d'adopter un langage commun. Nous en apportons une définition opérationnelle ci-après dans la revue de la littérature.

Un secteur professionnel en mutation

Les experts et acteurs du domaine social s'accordent sur les difficultés et les défis majeurs auxquels sont confrontés actuellement les professionnels du secteur.

Comme le soulève Franssen (2005), le contexte de l'intervention sociale s'est transformé structurellement et culturellement en parallèle à l'évolution des politiques sociales et éducatives. Les réformes des politiques sociales, et l'évolution de la société de manière générale, ont pour effet de transformer le cadre et les conditions de travail des intervenants sociaux, ainsi que les attentes et les besoins des publics.

La mutation du contexte social s'est également vue exacerbée ces dernières années par les récents événements mondiaux et leur impact sur la population : la crise sanitaire, les conflits armés, la crise énergétique et environnementale, ainsi que l'avancée de l'ère digitale et technologique.

Une période de transition s'est amorcée *“durant laquelle s'est ressenti un sentiment de pertes de repères, des prises de conscience souvent intimes sur la fragilité du monde ainsi que des changements radicaux dans la manière de vivre et de travailler”* (Barth, 2021). Le développement de nombreux domaines, qui existaient déjà, s'est accéléré : nos pratiques numériques, l'intelligence artificielle, le télétravail... (Barth, 2021).

Des compétences élargies

Dans ce contexte complexe, évolutif et institutionnellement contraignant, il est de plus en plus demandé aux responsables d'institutions de s'adapter, de communiquer efficacement, de faire preuve de créativité, d'esprit d'équipe, de flexibilité... *“Autrefois articulé autour du triptyque administratif, financier et technique, le champ d'intervention du directeur s'est profondément élargi, amplifiant en cela non seulement sa responsabilité mais encore les attentes de l'ensemble des instances et personnes auxquelles il est confronté”* (Jouve & Sanchou, 2010).

Une évolution marquante dans le travail social concerne l'émergence d'une nouvelle idéologie et de pratiques de gestion, imposant aux intervenants sociaux des attentes de rentabilité, de rapidité, de flexibilité et d'individualisme. Selon Boltanski et Chiapello (1999), cette transition a abouti à la mise en place d'une nouvelle logique managériale, développée notamment en réponse aux critiques de mai 68. Ils démontrent comment le discours managérial va reprendre des thèmes associés au mouvement contestataire et se les approprier

au profit d'objectifs économiques de l'entreprise, *créant ainsi une nouvelle idéologie justifiant ces nouvelles pratiques de management* (Faulx & Manfredini, 2007, p. 2).

Le contexte initial de la recherche

Lors des focus groups réalisés en février 2023 par l'équipe de recherche du projet Bridge, les coordinateurs et responsables d'institution ont échangé sur leurs expériences professionnelles, les évolutions qu'ils rencontrent en matière de financement, de relation à l'utilisateur, de gestion d'équipe, et leurs méthodes pour mettre en œuvre des solutions innovantes et des outils pertinents. Une analyse thématique des retranscriptions a permis d'identifier trois domaines clés⁴ de soft skills : la **communication** et la **collaboration** (1) ; l'**esprit critique** et la **réflexivité** (2) du responsable d'institution dans le secteur non-marchand ; la **créativité** (3).

La diversité du champ des soft skills étant particulièrement vaste, nous ne pouvions en réaliser une exploration exhaustive dans le cadre de cette recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de focaliser notre attention sur les trois domaines mentionnés ci-dessus, relevés par les professionnels du champ de l'action sociale (démarche inductive).

Ce mémoire entend plus particulièrement répondre aux questions de départ suivantes :

- Dans quelle mesure les soft skills sont-elles actuellement intégrées dans le Master en Ingénierie et Actions Sociales (MIAS) ?
- Est-il pertinent de les identifier dans le programme de la formation et à quelle(s) condition(s) ?

Rappelons que cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet européen qui se concentre sur le rôle de l'innovation sociale dans l'enseignement supérieur et qui questionne les compétences nécessaires aux futurs innovateurs et cadres en travail social. Notre démarche étant inductive, nous nous sommes concentrée sur le Master en Ingénierie et Actions sociales par le prisme des soft skills. Ainsi, nous avons ainsi fait le choix d'aborder le concept de l'innovation sociale comme toile de fond pour contextualiser notre étude, en nous concentrant sur les soft skills.

⁴ En 2008, une classification de l'OCDE avait déjà positionné ces soft skills dans les compétences clés du 21^e siècle en matière d'apprentissage et d'innovation. (OECD, 2008)

2. Revue de la littérature

2.1. Master en Ingénierie et Actions Sociales (MIAS) et Ingénieur social

Le Master en Ingénierie et Actions Sociales (MIAS), organisé en co-diplômation avec la Haute École de la Province de Liège (HEPL) et la Haute École Libre Mosane (HELMo), s'inscrit au carrefour des métiers du social et de la gestion. Ce master professionnalisant a la particularité de s'adresser aussi bien aux étudiants poursuivant leurs études qu'aux professionnels, ce qui crée une diversité de profils parmi le public du cursus. Il permet aux étudiants d'acquérir une série d'outils de compréhension et d'analyse critique des politiques sociales, ainsi que d'organisation et de gestion nécessaires aux ingénieurs du social (Haute École de la Province de Liège, s.d.).

Le profil de sortie du MIAS⁵ spécifie que *“l'intention clairement énoncée dans le MIAS consiste à former des responsables de service dans le champ du non-marchand (appelé ingénieur du social). Le pilotage d'une institution comme finalité”*.

Ingénieur du social, qu'est-ce que c'est ?

Dans le cadre de la recherche du projet Erasmus + Bridge, sur base de la littérature, trois types d'entrepreneurs sociaux ont été identifiés (Zarha et al., 2009, dans Matagne, 2024). Le premier est l'Ingénieur social. Il s'agit de celui qui introduit des changements “révolutionnaires” pour tenter de résoudre les problèmes systémiques au sein des structures sociales existantes. Le deuxième, l'Interprète (« constructionniste ») social, va utiliser ce qui existe sur marché pour ouvrir de nouvelles opportunités et introduire des réformes et des innovations dans le système social au sens large. Le troisième est désigné comme "Bricoleur social", repérant et répondant aux besoins sociaux locaux à petite échelle (Zarha et al., 2009, dans Matagne, 2024).

La recherche Bridge semble révéler que l'ingénieur du social, diplômé du MIAS HELMo-HEPL, se retrouvera plus spécifiquement dans le profil symbolique du “Bricoleur”, qui fera davantage preuve d'adaptation que de changements radicaux. Il sera impliqué dans la conception et/ou développement de projets d'action sociale, l'évaluation de programmes

⁵ Le profil de sortie est la traduction personnalisée (HELMo-HEPL) du référentiel de compétences commun à l'ensemble des MIAS. Il se concentre sur les compétences clés des travailleurs sociaux, transmissibles et évaluables dans le cadre académique. Il se trouve en intégralité en annexe ([Annexe n°1](#)).

d'action existants, la création de structures répondant à l'évolution des situations sociales, l'encadrement et l'accompagnement des équipes professionnelles, favorisant une démarche réflexive sur leurs pratiques d'intervention (Haute École de la Province de Liège, s.d.).

Au sein du MIAS, une attention particulière est accordée aux profils de responsables qui sont formés. [...] L'ingénierie sociale, ce serait l'occupation d'une fonction dans une échelle hiérarchique, dans le non-marchand, qui a plutôt pour vocation de travailler avec l'émancipation sociale⁶ (Maes, dans EX/1, 2023)⁷.

Cinq compétences nécessaires au pilotage d'une institution ont été identifiées dans le profil de sortie du MIAS HELMo-HEPL⁸:

- C1. Agir en tant que responsable dans un contexte socio-professionnel du champ social ;
- C2. S'approprier les outils des démarches prospectives et d'évaluation dans le secteur des organisations à finalité sociale ;
- C3. Concevoir et mener un projet d'action sociale, dans un contexte organisationnel précis ;
- C4. Concevoir et pratiquer la recherche comme outil de diagnostic en vue d'élaborer des projets d'adaptation ou d'innovation sociale ;
- C5. S'approprier les principes et les outils nécessaires à la gestion d'une organisation.

Les activités d'apprentissage (AA) mises en œuvre dans le MIAS sont articulées autour des cinq compétences professionnelles, selon la visée de leur intégration : directe ou ressource. Les compétences "directes" sont les compétences professionnalisantes jugées indispensables à l'exercice du métier (telles que les compétences à caractère méthodologique). Les compétences à acquérir visant à appréhender les bases généralistes et transversales d'un domaine sont appelées compétences "ressources". Enfin, le corps enseignant a identifié trois types d'"apprentissage critiques" (AC), soit des apprentissages transversaux et incontournables pour l'intégration des compétences visées (Maes, dans EX/1, 2023)⁹, relatifs à la logique d'enquête, le positionnement / la posture, et la rédaction et l'expression orale¹⁰.

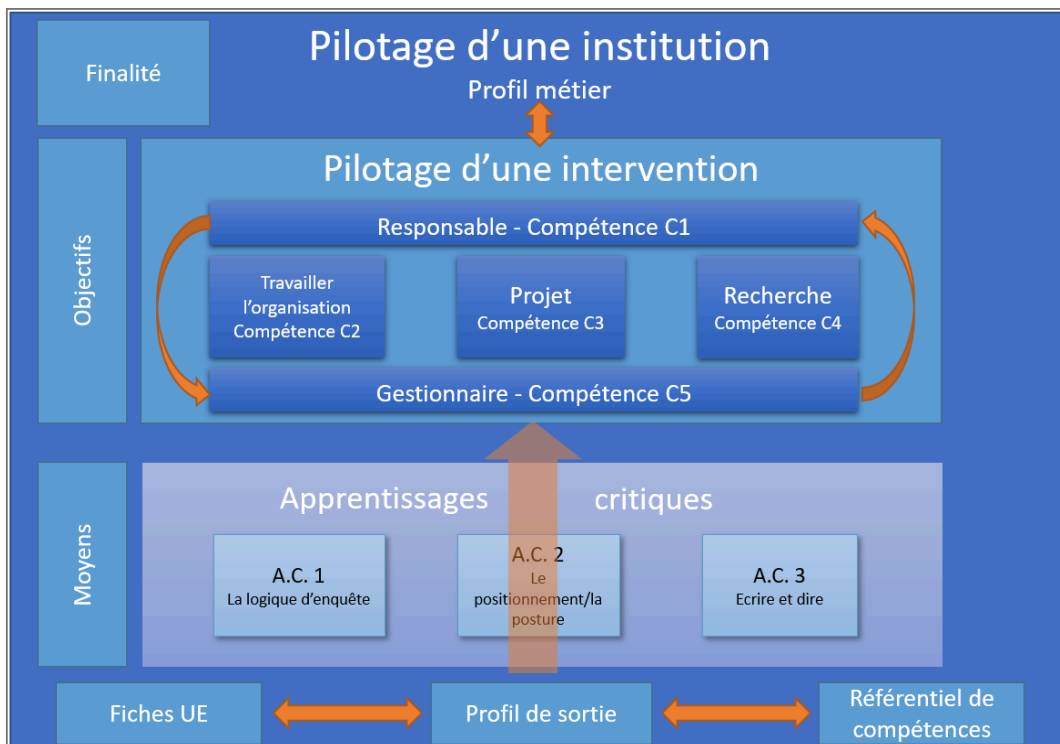
⁶ "Processus de construction du libre arbitre permettant aux individus d'identifier les déterminants sociaux qui agissent sur lui et de s'en libérer pour réaliser pleinement leur potentiel" (Boucher, 2022).

⁷ Extrait d'entretien. La retranscription intégrale se trouve en annexe numérique sous le code EX/1.

⁸ Profil de sortie MIAS (voir annexe n°1).

⁹ Extrait d'entretien. La retranscription intégrale se trouve en annexe numérique sous le code EX/1.

¹⁰ La liste des apprentissages critiques (résumé) se trouve dans le profil de sortie MIAS (voir annexe n°1).



Modélisation du profil de sortie du MIAS¹¹

À la question de savoir si les soft skills apparaissent dans le cursus du programme de formation, le coordinateur pédagogique du MIAS nous explique : *“On commence depuis quelques années à se dire tiens, est-ce que ça, ça ne s'apparente pas à un soft skills ? Est-ce qu'on ne devrait pas être plus précis dans les soft skills travaillés et où sont-ils travaillés ? [...] Mais ce n'est pas un repère qui a été mobilisé dans la constitution du profil de sortie”* (Maes, dans EX/1, 2023).

Les soft skills ne sont ainsi pas explicitement définies dans le programme d'étude ni dans les objectifs pédagogiques. Pour évaluer leur présence, nous avons réalisé une analyse et mis en forme une modélisation de la triangulation des fiches descriptives des Unités d'Enseignement (UE) et du profil de sortie (compétences et apprentissages critiques) sous l'angle des trois catégories de soft skills analysées dans cette recherche¹². Nous nous sommes également intéressée à la manière dont les étudiants et les enseignants considèrent leur intégration dans le Master. Ont-elles une place ? Sont-elles implicitement présentes dans le programme sans être explicitement nommées ? Sont-elles travaillées et est-il pertinent de les travailler ?

¹¹ Cette modélisation figure dans le profil de sortie MIAS (voir annexe n°1).

¹² Notre analyse schématique se trouve dans le chapitre consacré aux résultats et en annexe (voir annexe n°2).

Avant de nous plonger au cœur des perceptions des acteurs du MIAS, examinons la notion de soft skills.

2.2. Soft skills

Appréhender les soft skills implique au préalable d'introduire la notion de compétence.

Selon le champ disciplinaire dans lequel elle va être appréhendée, la compétence va revêtir différentes terminologies.

Dans le champ de l'éducation, Maurice Tardif, spécialiste de la pédagogie universitaire, la définit comme un savoir-agir, regroupant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être comme ressources mobilisées et combinées au service de la compétence (Tardif & Dubois, 2013) : *“un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations”* (Tardif, 2006, p. 22).

Pour Philippe Perrenoud, une compétence implique avant tout du savoir et d'être en capacité de l'appliquer : *“Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes”* (Perrenoud, 1999, dans Brossard, 1999).

À l'intersection entre le domaine de la formation et la sphère professionnelle, l'idée d'efficience, d'efficacité, de rendement est associée à la compétence, c'est-à-dire des aptitudes multiples en situation d'action (Deschanet et al., 2022). Guy Le Boterf, expert en ingénierie des ressources humaines, en formation et en management, définit la compétence comme *“la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation ou un contexte donné. Il distingue plusieurs types de compétences (savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérimentiels, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs)”* (Deschanet et al. , 2022, p. 93).

Dans le secteur économique, c'est la notion d'objectif qui est pointée : *“Les compétences sont la capacité et l'aptitude à mener des processus et à pouvoir utiliser ses connaissances de manière responsable pour atteindre un objectif”*¹³ (OECD, 2019, p. 4).

¹³ *“Skills are the ability and capacity to carry out processes and to be able to use one's knowledge in a responsible way to achieve a goal”*. Nous traduisons.

Dans le monde de l'entreprise et du management, l'accent est mis sur la responsabilité individuelle dans l'attente d'un résultat : *“une aptitude de l'individu à mobiliser de façon dynamique des ressources hétérogènes (connaissances, savoir-faire techniques, aptitudes physiques, comportements) en vue de produire le résultat attendu dans un contexte professionnel donné”* (Theurelle-Stein & Barth, 2017, p. 133).

On observe ainsi que les compétences sont, selon les auteurs, un ensemble ou une combinaison de ressources à mobiliser dans une situation complexe. Cependant, en fonction du domaine dans lequel le concept de compétence est abordé, les objets qui y sont associés peuvent différer.

À l'instar de la compétence, on constate une prolifération sémantique importante dans la littérature pour définir le terme soft skills.

Un rapport récent dénombre 28 termes français ou anglais en circulation (de Saint Georges, 2019, dans Du Roscoät et al., 2022). Cette abondance peut être expliquée par la complexité de l'objet (phénomène psychique, interpersonnel, collectif et organisationnel), l'intérêt de nombreux champs disciplinaires (psychosocial, managérial, technique, économique...) et la multiplicité des enjeux (recherche de bien-être, réorganisation du travail, dimension économique, d'employabilité...) (Leroy, 2012). Ainsi, on retrouve, “labellisées” soft skills, des compétences aussi diverses (et parfois sujettes à interprétation) que la gestion du stress et/ou du temps, “l'audace”, la curiosité, le leadership, la persévérance, la résilience, la négociation, l'empathie...

L'utilisation d'un terme anglophone et l'absence d'une traduction fidèle en langue française, ou en tout cas largement acceptée, ouvre probablement davantage le champ de l'interprétation. La traduction du terme "skills" demeure d'ailleurs complexe, en raison de la difficulté à le distinguer, en français, de ce qui est entendu par "habileté" et par "compétence" (Tardif & Dubois, 2013). En outre, l'utilisation de l'anglicisme évoque le discours managérial et néolibéral, idéologie largement diffusée dans toutes les sphères de la société et souvent mise en tension avec le secteur associatif et non-marchand (Grenouillet & Vuillermot, 2015).

Les soft skills dans le secteur managérial et économique visent la performance individuelle.

Dans le secteur de l'entreprise, les soft skills sont couramment employées pour définir les qualités dites “indispensables” ou “essentielles” à une performance individuelle optimale

dans le monde professionnel actuel (OMS, 2003 ; Lamri, 2022) *“un éventail de comportements qu’une personne doit avoir et doit être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d’un métier avec compétence”* (Tate, 1995, dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p. 134).

Appréhendé de cette manière, on observe une forte corrélation entre les soft skills et la responsabilisation individuelle : *“La responsabilisation implique que chacun est responsable non seulement de ses actes – ce qui correspond au modèle de la responsabilité – mais de tout ce qui lui arrive. Les individus sont alors toujours responsables soit d’avoir fait quelque chose, soit d’avoir omis de faire quelque chose”* (Martucelli, 2014, dans de la Véga, 2014, p. 206). Cela peut conduire à une culpabilisation des individus, de manière plus ou moins tacite, dans le cadre du travail, puisque *“dans la mesure où l’implication de la subjectivité au travail suppose la capacité permanente du salarié à résoudre, par son initiative, des problèmes, il peut à tout moment être responsabilisé de son échec”* (Martucelli, 2014, dans de la Véga, 2014, p. 207).

En tenant compte de l’impact et du poids qui peuvent peser sur l’individu, il est donc important de considérer les soft skills avec toutes les précautions nécessaires. C’est pourquoi cette revue de la littérature se clôturera par une approche critique abordant plus en profondeur certains points de vigilance à prendre en considération.

La réflexion initiale autour des soft skills était de nature collective plutôt qu’individuelle.

Initialement forgé par l’armée américaine au début des années 70 (Jacobs, 1973, dans Du Roscoät et al., 2022), le terme "soft skills" a découlé de la constatation que le succès d’un groupe de soldats était attribué à la façon dont le groupe collaborait, plutôt qu’à la compétence technique individuelle dans la manipulation des équipements. *“Donc la réflexion était collective. Mais ça s’est dévoyé après, dans une société hyper individualiste”* (Manfredini, dans EX/2, 2024).

Compétences innées ou acquises ?

Les soft skills sont parfois considérées comme faisant partie de la personnalité d’un individu et les circonscrivent dans le champ de l’intelligence émotionnelle¹⁴, qui relève de la

¹⁴ Selon le psychologue américain Daniel Goleman, l’Intelligence Émotionnelle consiste à identifier les raisons de ses émotions à soi (peur, colère...), à les accepter et à les accueillir, ainsi qu’à reconnaître les émotions

personnalité plutôt que de connaissances techniques ou formelles, soit “*des caractéristiques profondes et stables de l’individu*” (Bellier, 2004, dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p. 131). Autrement dit, des aptitudes innées, figées, ne pouvant être acquises par l’apprentissage.

Pourtant, les soft skills sont majoritairement reconnues parmi les chercheurs “*comme étant des compétences qui peuvent faire l’objet d’apprentissages*” et se distinguent ainsi “*de traits de personnalité ou d’états émotionnels (qui sont respectivement innés et passagers)*” (Brichau, 2019, p. 5). Cela passe par l’expérimentation, la mise en pratique régulière, l’adoption d’une habitude d’introspection constructive et objective... S’il est possible que certaines personnes aient des prédispositions pour développer certaines soft skills, il est peu probable que les individus naissent avec des compétences figées qui ne seront pas amenées à évoluer (Lamri, 2022).

Une enseignante du MIAS nous donne comme exemple un individu timide ou introverti. C’est un trait de caractère qui impacte ses compétences à communiquer oralement. Cependant, au fur et à mesure qu’il devra prendre la parole en public, et qu’il sera amené à échanger avec des collègues, cela lui permettra de prendre de l’assurance et de développer ses capacités communicationnelles, tout en restant probablement une personne réservée (EN/1, 2023)¹⁵.

La transversalité des soft skills dans l’enseignement.

Dans le domaine de l’éducation, Tardif aborde le concept de soft skills en employant le terme de “compétences transversales”, soit des compétences qui ne sont pas liées à une discipline ou à un métier spécifique (Tardif et al., 2013). Tardif illustre la portée générale des compétences transversales par un exemple relativement parlant sur le travail en coopération ou le travail en équipe : “*On peut aisément imaginer que l’ingénieur qui travaille avec des collègues de l’ingénierie et d’autres professionnels dans la conception de projets, le médecin généraliste qui pose un diagnostic et planifie un traitement en interaction avec des médecins spécialistes et d’autres professionnels de la santé, l’enseignant dans le domaine des langues qui planifie des situations d’apprentissage significatives et complémentaires avec des collègues d’autres disciplines et des conseillers pédagogiques, [...], recourent tous à une*

d’autrui, à en comprendre l’origine, à créer les conditions optimales qui généreront des émotions positives (Testa & al., 2021).

¹⁵ Extrait d’entretien. La retranscription intégrale se trouve en annexe numérique sous le code EN/1.

compétence de même nature” (Tardif et al., 2013, p.31). Ce qui fait partie des soft skills, c’est la manière d’entrer en communication et en relation avec un autre individu, gérer des relations conflictuelles ou en tension, travailler en groupe, exercer du leadership, négocier et être capable d’apporter de l’aide aux autres ou encore être capable d’être créatif et de porter des projets d’innovation (ULiège, 2017).

Pour les experts de la cellule soft skills de l’ULiège, il s’agit de créer *“des conditions favorables, ce qu’on appelle des contextes encapacitants, à l’émergence de certaines compétences [...] en vue d’arriver à un objectif”*. *“On est relativement loin de l’idée qu’on va développer chez le vétérinaire une compétence qui pourra s’ajouter aux autres et qui le rendra employable, plus employable que son voisin avec qui il est en guerre sur le marché de l’emploi. Qui est quand même une vision classique des soft skills qui sont comme une espèce de flèche qu’on met dans son carquois pour avoir le plus de flèches à son arc”* (Manfredini, dans EX/2, 2024)¹⁶.

Les soft skills dans le Master en Ingénierie et Actions Sociales

Selon la finalité visée, les soft skills peuvent ainsi revêtir différentes approches et enjeux. Au sein du MIAS, l’accent est mis sur la posture du futur responsable, axée sur les valeurs collaboratives, évitant plutôt le management directif au profit d’une approche participative.

En l’état actuel des études basées sur les soft skills, nous proposons la définition opérationnelle suivante issue du secteur de l’éducation¹⁷: les soft skills sont des compétences transversales mobilisées pour créer un environnement propice à l’interaction et à la réalisation de projets communs, où la création d’une relation de décision partagée représenterait l’enjeu. Soit des composantes d’un *“savoir-agir”* qui sollicite et combine nos capacités à agir, à réfléchir et à interagir avec autrui (Tardif, 2006 ; Leroy, 2012 ; Tardif & Dubois, 2013).

Comme nous l’avons annoncé en introduction, notre étude se basera spécifiquement autour de trois catégories de soft skills identifiées par les acteurs de terrain comme étant essentielles à la pratique professionnelle en travail social, à savoir la communication et la collaboration (1) ; l’esprit critique et la réflexivité (2) ; et la créativité (3).

¹⁶ Extrait d’entretien. La retranscription intégrale se trouve en annexe numérique sous le code EX/2.

¹⁷ Notre recherche s’inscrivant elle-même dans le secteur de l’enseignement supérieur.

2.2.1. Focus sur la communication et la collaboration

“Nos missions évoluent, le public évolue, et le fait de communiquer aux équipes, communiquer de façon bienveillante, mais aussi les conscientiser sur les difficultés qu’une association peut rencontrer, et caetera, ça aide”¹⁸ (Focus Group, 2023).

La communication possède deux dimensions bilatérales, impliquant la compétence d’un émetteur à transmettre fidèlement un message à un récepteur dans un contexte donné, ainsi que la compétence d’un récepteur à capter fidèlement un message provenant d’un émetteur dans un contexte donné (Lacan, 1975, dans Tran The, 2018 ; Lamri, 2018). En résumé, la communication en langage soft skills est la capacité à émettre (expression orale) et recevoir (écoute) un message de manière fidèle.

Mais c’est aussi pouvoir échanger de manière positive et saine (Lamri et al., 2022) : *“Dans les métiers de coordination, on doit continuer à se former à l’écoute de nos collègues et ça se travaille tout le temps. Quand je dis l’écoute, c’est l’écoute active ou la communication non-violente” (Focus Group, 2023).*

La collaboration implique la capacité de participer activement dans un groupe en vue d’atteindre un objectif partagé, tout en apportant son soutien aux autres membres pour atteindre cet objectif. Elle va au-delà de la simple contribution, englobant l’idée de faire partie intégrante du groupe et de veiller à la réalisation de l’objectif commun (Lamri et al., 2022).

2.2.2. Focus sur l’esprit critique et la réflexivité

“L’esprit critique, le libre arbitre, être capable de se dire, tiens là, le pouvoir public est en train d’apporter de la distorsion à notre métier. Ça ne va pas, ça. Je pense qu’être outillés pour pouvoir penser : est-ce que j’accepte ou est-ce que je refuse de continuer comme ça ? Je pense que ça devient vraiment une nécessité” (Focus Group, 2023).

Ce témoignage souligne l’importance perçue par les professionnels de disposer d’aptitudes à faire preuve d’une réflexion critique et objective, en incluant l’examen et l’évaluation de nouvelles perspectives ou d’idées alternatives. Dans son ouvrage sur la pensée critique du point de vue du travail social, Motoi (2016) développe la pensée critique comme un outil essentiel permettant de remettre en question, d’analyser et de contextualiser les pratiques et les idées reçues, contribuant ainsi à une intervention sociale plus réfléchie et adaptée *“Le*

¹⁸ Témoignage extrait du focus group rassemblant des professionnels du secteur de l’action sociale (février 2023).

penseur critique questionne et se questionne pour reconnaître ce à quoi il fait face et lui donner ainsi un sens.” (Motoi, 2016, p. 2)

Ce qui renvoie à la réflexivité du responsable d’institution dans le secteur non-marchand, qui s’entend comme *“une prise de distance différente, questionnant nos attitudes, pensées, croyances, valeurs, présupposés pour comprendre notre rôle et notre manière d’agir pendant l’action, jusqu’à prendre conscience de nos « réflexes » ou postures largement inconscients qui impactent le système dans lequel nous intervenons ou sommes intervenus”* (Deffayet et al., 2017, p. 60).

La réflexivité désigne, de façon générale, le “mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d’analyse et de connaissance” (Rui, 2012, dans Du Roscoät et al., 2022, p. 40). *La réflexivité contribue à la verbalisation des ressentis et à la prise de conscience de ses schèmes, notamment dans le travail* (Perrenoud, 2001, dans Du Roscoät et al., 2022, p. 40).

Ainsi, la pratique réflexive serait bel et bien un apprentissage (et non une aptitude innée) à réfléchir sur sa pratique et l’analyser, en partant souvent d’une situation d’incertitude, de doute, de questionnement ou de conflit (Motoi, 2016).

*“Pour penser de manière critique sur n’importe quel sujet, il faut une connaissance approfondie du sujet et la propension à appliquer les compétences de réflexion appropriées”*¹⁹ (Halpern & Sternberg, 2020).

2.2.3. Focus sur la créativité et l’innovation sociale

Les entretiens menés en amont de cette recherche ont révélé que les personnes interrogées établissaient un lien entre la soft skills “créativité” et le concept d’innovation sociale. Notre démarche étant inductive, axée sur les perceptions, il a dès lors semblé pertinent de réunir ces deux domaines dans cette revue de la littérature. *“L’innovation sociale, ça va nécessairement stimuler la créativité. [...] Tu ne peux pas dissocier innovation sociale et créativité”* (Maes dans EX/1, 2023).

¹⁹ *“To think critically about any topic, one needs a deep knowledge of the topic and the propensity to apply the appropriate thinking skills”*. Nous traduisons.

Le concept de créativité est principalement ressorti des discussions - lors des focus groups rassemblant les professionnels du secteur de l'action sociale en février 2023²⁰ - en tant que moyen pour solutionner des contraintes ou des obstacles administratifs et financiers.

“Le système est assez coercitif. On essaie toujours de trouver des petits trucs et astuces pour continuer à faire vivre et donc on va détourner comme on peut toutes ces contraintes administratives que l'on peut subir” (Focus Group, 2023).

Dans le champ des soft skills, la créativité est souvent associée à la capacité à trouver des idées originales et pertinentes pour un problème donné (Lamri, 2018).

Il s'agit de la capacité dont disposent les individus à sortir des sentiers battus, et donc à éviter d'enfermer sa pensée dans un cadre pour trouver des solutions inédites et adaptées aux problèmes complexes: *“L'enjeu sera ici de remettre les compteurs à zéro sur la façon dont vous pourriez a priori résoudre un problème ou encore générer des idées”* (Bouret et al., 2023, p. 206). En d'autres mots, la créativité en tant que soft skills peut être définie comme la capacité à penser de manière innovante, à “sortir du cadre” et à générer des idées inhabituelles et pertinentes pour résoudre des problèmes. Cependant, selon Du Roscoät et ses collègues (2022), si la créativité est une condition nécessaire à l'innovation, elle n'est pas pour autant une condition suffisante.

En se penchant sur les succès innovants d'individus isolés (Musk, Edison et Job sont cités en exemple), le mythe du créateur solitaire est remis en question, démontrant que même les réalisations les plus incroyables n'auraient pas vu le jour sans une équipe : *“Pour innover, il faut plus qu'être créatif. Il faut être plusieurs”* (Du Roscoät et al., 2022). Ce qui fait de l'innovation un processus social (Du Roscoät et al., 2022). Pour Gaglio (2012, dans Du Roscoät et al., 2022, p. 24), *“l'important n'est pas d'abord l'intérêt que chacun trouve à s'engager, mais la volonté de construire collectivement. Un innovateur est toujours un co-innovateur.”*

Depuis quelques années, le concept d'innovation sociale a gagné en importance à l'échelle internationale, dans la société et dans les sphères institutionnelles, entrepreneuriales et académiques, comme une solution nouvelle aux besoins sociaux mal ou insuffisamment rencontrés (Unipso, 2014) ; une manière des politiques publiques de solutionner *“les coupes drastiques tant budgétaires que de main d'œuvre”* dans le secteur (Lethielleux & Paturel, 2017, p. 9). Incorporée dans la notion d'appel à projets dès la fin des années 90 (Boltanski &

²⁰ Ces focus groups ont été menés par l'équipe du Projet Bridge en amont de cette recherche.

Chiapello, 1999, Boutinet, 2015, dans Lethielleux & Paturel, 2017), l'innovation sociale va émerger comme une alternative dans ce contexte d'austérité (Lethielleux & Paturel, 2017).

“Il faut être créatif dans les appels à projets, pour que ça apporte un soutien de manière structurelle et pas que ça rajoute simplement de la charge de travail. C'est un vrai enjeu.” (Focus Group, 2023).

L'innovation sociale est également liée à la façon dont les acteurs du travail social pensent leur professionnalité (Lethielleux & Paturel, 2017). L'analyse de la professionnalité à travers les aspects du métier telles que décrites par Yves Clot (2008) soutient ainsi l'intégration de l'innovation sociale dans la pratique professionnelle (Lethielleux & Paturel, 2017). En portant un regard critique sur les dysfonctionnements structurels, les travailleurs sociaux peuvent ainsi participer à l'élaboration d'alternatives, à prévenir certaines défaillances et proposer des solutions innovantes au service du bien-être collectif. Et pourquoi pas insuffler au secteur social une façon de contribuer au renouvellement démocratique des pratiques.

Considérant la multiplicité dimensionnelle de l'innovation sociale, l'équipe de recherche de l'HELMo-HEPL n'a, à ce stade, pas abouti à une définition commune de l'innovation sociale avec les autres partenaires du projet Bridge. Un consensus se dessine toutefois sur l'importance de privilégier l'utilisation de méthodologies participatives dans les réflexions et les actions liées à l'innovation sociale.

En conclusion, à la lumière de la revue de littérature présentée dans ce chapitre, on peut suggérer qu'une combinaison complexe de soft skills est nécessaire pour faire de l'innovation sociale. Nous avons constaté que la créativité est une compétence nécessaire mais insuffisante. Que l'innovation sociale requérait également la capacité à collaborer et à co-construire. Et qu'elle pouvait émerger suite à une analyse critique d'une situation, impliquant également un processus de réflexivité.

En considérant cette perspective, on peut voir apparaître une corrélation entre les soft skills de l'innovation sociale et celles analysées dans cette étude dans le champ du Master en Ingénierie et Actions Sociales.

2.3. Approche critique des soft skills

“Développer les *soft skills*”, sans les concevoir comme un objet de controverse, sans les accompagner d’une analyse critique, est une source possible de manipulation ou d’aliénation” (Leroy, 2012).

Quelle vision de l’individu sous-tendent les soft skills ?

Le concept de soft skills apparaît dans la littérature et dans la pratique sociale au cœur d’une idéologie néo-libérale et capitaliste dont l’un des fondements est, selon Jean-François Leroy (2012), la notion de *self helpness*, soit la capacité de faire face soi-même, de s’aider soi-même, nécessitant l’intervention d’un corps social uniquement en dernier recours. Dans cette idéologie, l’individu est amené à devoir se gérer lui-même comme une micro-entreprise, possédant des actifs, soit des compétences, qu’il doit faire fructifier (Leroy, 2012).

Suivant cette logique, l’individu est ainsi responsable de son « capital ressource », de sa capacité à s’adapter au monde, mais aussi de correspondre à ce qu’on attend de lui sur le plan professionnel, comme par exemple de faire preuve de créativité, d’esprit critique ou encore de collaboration...

Par ailleurs, dépassant l’expertise et la vie professionnelle, les soft skills touchent également à la sphère personnelle, à l’intime ainsi qu’à l’estime de soi, pouvant revêtir une dimension relativement culpabilisante pour la personne (Barth, 2021).

Les entretiens exploratoires²¹ ont relevé d’autres craintes pouvant découler de l’intégration de politiques de management néo-libéral²² dans le secteur social, à savoir l’intensification du phénomène de rationalisation économique de l’action sociale, problématique constatée sur le terrain visant notamment l’accroissement de la productivité et le contrôle de l’effectivité, souvent au détriment du travail qualitatif pourtant crucial en travail social (Ravon, 2009).

²¹ Extrait de la retranscription du focus group rassemblant des étudiants en MIAS 2 (2023, 22 décembre).

²² Le management néo-libéral est une approche de gestion qui s’inspire des principes du néo-libéralisme économique. Il met l’accent sur la maximisation des profits, la compétition et la réduction des réglementations. C’est diriger une entreprise en suivant les idées d’individualisation, en minimisant l’intervention structurelle et en mettant l’accent sur les résultats (Grenouillet & Vuillermot, 2015).

Cette dynamique peut également créer un effet Pygmalion ou Golem²³, où l'organisation, implicitement ou explicitement, place des attentes toujours plus élevées sur l'individu en termes de soft skills (Barth, 2021), pouvant aller jusqu'à masquer certains dysfonctionnements structurels de l'organisation en attribuant la responsabilité au travailleur.

De nombreuses soft skills sont activement recherchées dans le cadre des processus de recrutement même si dans ce contexte elles révèlent toutefois une certaine forme d'évidence : qui dira lors de son entretien d'embauche qu'il n'est pas autonome, qu'il ne sait pas s'adapter ni travailler en équipe ?

Pour certains, les soft skills ne représentent d'ailleurs qu'un mot pour qualifier des attitudes ou compétences que nous possédons tous naturellement, à un niveau différent, et qui relèvent principalement de l'éducation, de la sphère familiale (savoir écouter les autres, s'adapter au contexte, être empathique...) (ET/1)²⁴.

On l'a vu, la notion de soft skills est encore aujourd'hui un concept-valise, dont les limites sont floues, difficilement objectivables.

Il s'agit donc de concevoir les soft skills avec une posture critique et le recul nécessaire sur ce concept relativement récent et d'agir avec prudence afin d'éviter des dégâts collatéraux qui n'auraient pu être anticipés faute de réflexion.

3. Méthodologie

3.1. Méthode qualitative et approche inductive

Nous avons adopté la méthode qualitative pour collecter et analyser les données. *“Les méthodologies qualitatives sont plus courantes pour l'exploration parce que plus efficaces compte tenu de la finalité de la recherche”* (Charreire Petit & Durieux, 2014, p. 90).

²³ Types de prophétie autoréalisatrice qui désignent le processus par lequel des personnes en position d'autorité développent des attentes par rapport aux personnes qu'ils supervisent (qu'elles soient positives, pour l'effet Pygmalion, ou négatives, pour l'effet Golem), ainsi que les impacts de ces attentes sur les actions et comportements des personnes supervisées (Valcourt, 2022).

²⁴ Extrait de la retranscription du focus group rassemblant des étudiants en MIAS 2. La retranscription intégrale se trouve en annexe numérique sous le code ET/1.

C'est l'adoption d'une approche inductive, basée sur des explorations du terrain, qui s'est imposée dès le processus de problématisation et qui s'est poursuivie lors de l'analyse et de l'interprétation des données. « Le terme « induction » désigne avant tout une posture scientifique qui implique pour le chercheur de faire preuve de flexibilité » (Martin, dans Proust-Androwkha, 2022). Cela suppose notamment que tout au long de la recherche, le chercheur soit en mesure d'ajuster son approche, de définir son objet d'étude avec souplesse et de s'ajuster au déroulement de la recherche ; il peut être amené à changer de technique de recueil des données, des groupes interrogés ou encore de questionnements. (Proust-Androwkha, 2022).

Une revue de la littérature a permis de contextualiser le terrain de la recherche. Le Master en Ingénierie et Actions Sociales étant relativement récent²⁵, il nous a semblé pertinent de s'y attarder et d'y inclure le profil de l'ingénieur social. Le concept de soft skills a été introduit au départ de la notion de compétence, en vue d'en déterminer une définition opérationnelle. Les trois domaines de soft skills identifiés comme étant des compétences transversales essentielles à la pratique du travail social²⁶, la communication et la collaboration (1) ; l'esprit critique et la réflexivité (2); la créativité (3) et le concept d'innovation sociale, ont été explicités et contextualisés par des verbatims.

L'analyse documentaire du profil de sortie²⁷ du MIAS et des fiches descriptives des Unités d'Enseignement a permis de situer ces trois domaines de soft skills parmi les objectifs poursuivis dans le MIAS.

Un entretien semi-directif avec les experts de la cellule soft skills de l'ULiège a permis une exploration approfondie du concept et une approche globale des soft skills dans l'enseignement (mobilisation critique et réfléchie).

Dans le cadre du projet Bridge, des focus groups ont été réalisés auprès d'acteurs cibles : les étudiants en première et deuxième année de Master en Ingénierie et Actions Sociales et les Alumni de la section. Les focus groups sont des espaces de discussions qui nous permettent d'observer des représentations et des interactions collectives. Si l'entretien individuel permet d'aborder plus profondément le vécu personnel et les émotions des acteurs, l'enquête en

²⁵ Le Master en Ingénierie et Actions Sociales est proposé depuis 2008 (Institut HELMo ESAS, Historique).

²⁶ Une analyse thématique des retranscriptions des focus groups réalisés en février 2023 par l'équipe de recherche du Projet Bridge auprès de professionnels du secteur de l'intervention sociale a permis d'identifier ces trois domaines de soft skills clés (démarche inductive).

²⁷ Voir annexe n°1.

groupe introduit en plus le jeu de l'interaction entre les personnes et l'émergence d'idées (Kalampalakis, 2011). Nous avons ainsi eu l'opportunité d'axer les discussions sur la manière dont est perçue l'intégration des soft skills dans le MIAS (sont-elles intégrées dans la formation ? Et si oui, comment ?). Un processus ludique (méthode d'animation Thiagi²⁸) a été mis en place dans le cadre des focus groups en vue de favoriser une participation active et l'échange entre les participants²⁹.

Des entretiens semi-directifs bilatéraux ont été menés auprès de la coordination et des enseignants du Master en Ingénierie et Actions sociales (MIAS) sur leur perception de l'intégration des soft skills dans le MIAS, permettant de questionner les soft skills dans la formation et d'établir une articulation intéressante avec les objectifs du cursus.

3.2. Échantillon

Catégories	Participants	Types d'entretiens
Étudiant MIAS 1A (cours du jour)	9 étudiants³⁰ : 7 étudiants "temps plein" 2 professionnels	Focus Group
Étudiant MIAS 1B (cours du soir)	6 étudiants + 1 enseignant MIAS : 1 étudiant "temps plein" 5 professionnels 1 enseignant	Focus Group
Étudiant MIAS 2	11 étudiants : 5 étudiants "temps plein" 6 professionnels	Focus Group
Alumni	5 étudiants Alumni	Focus Group
Enseignant MIAS	7 enseignants	Entretien semi-directif
Expert	1 coordinateur MIAS 2 experts "Cellule soft skills" (ULiège)	Entretien semi-directif Entretien semi-directif

²⁸ La méthode Thiagi, créée par Sivasailam "Thiagi" Thiagarajan, est une approche par le jeu pour faire émerger l'intelligence collective ou l'apprentissage, qui privilégie l'interaction et la participation active des pairs en mettant l'accent sur l'expérience vécue (Fievez et al., 2018).

²⁹ Jeux-cadre « des 3 couleurs » visant à instaurer le débat sur la thématique et du « 35 » permettant l'établissement collectif d'une échelle de compétences visées dans le MIAS.

³⁰ Étudiants "temps plein" : en poursuite d'étude, qui ne disposent pas d'un emploi en parallèle. "Professionnel" qualifie les étudiants qui exercent une activité professionnelle en parallèle des études.

3.3. Analyse des données

L'analyse thématique a été privilégiée pour traiter les données. Il s'agit d'une méthode d'analyse qualitative qui consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen des thèmes abordés dans un recueil de données qualitatives. Elle vise à structurer les données en les catégorisant. Essentiellement descriptive, elle peut être complétée par d'autres méthodes plus interprétatives. Cette méthode a l'avantage de repérer les thèmes présents dans les entretiens et de réaliser une connexion entre ces thèmes (convergences, divergences, complémentarité...). Il est important d'avoir conscience que c'est la sensibilité du chercheur, théorique et expérimentielle, qui va le mener à élaborer telle étiquette plutôt qu'une autre (Baye, 2023). Pour cela, chaque entretien est enregistré, en accord avec l'interlocuteur, et retranscrit afin d'assurer la fiabilité et la traçabilité des données. Les grilles d'entretien et les retranscriptions intégrales se trouvent en annexe.

L'objectif est de faire émerger la perception des étudiants, des Alumni et des enseignants du MIAS sur le développement des soft skills comme étant intégré dans le programme académique. Afin d'objectiver les perceptions recueillies et d'étayer notre analyse avec des données tangibles, nous les avons articulées avec la triangulation des fiches descriptives des Unités d'Enseignement (UE) et du profil de sortie du MIAS, examinées sous l'angle des trois catégories de soft skills pointées dans cette recherche³¹. Nous avons dissocié les compétences techniques spécifiquement liées à une discipline (que nous n'avons donc pas incluses) des compétences dites transversales, selon la définition opérationnelle que nous avons développée dans notre revue de la littérature. Nous avons réalisé et mis en forme les trois modélisations reprises dans le chapitre "4. Résultats", également présentes en format agrandi en annexe³².

3.4. Limites de la recherche

Nature qualitative et non-représentative de la recherche

Il convient de souligner les limites de cette recherche. Tout d'abord, la nature qualitative de l'étude ne permet pas la généralisation des résultats ; les échantillons sélectionnés ne sont pas

³¹ Comme nous l'avons abordé dans la revue de la littérature, les soft skills n'ont pas été mobilisées lors de l'élaboration du profil de sortie du MIAS. Ainsi, elles ne figurent pas de manière explicite dans les dispositifs pédagogiques. En s'appuyant sur les perceptions recueillies, nous avons pu situer des acquis d'apprentissage mentionnés dans les fiches UE au cœur de nos catégories de soft skills.

³² Annexe n°2.

représentatifs de l'ensemble de la population étudiante du cursus du MIAS. De plus, la méthodologie inductive adoptée peut introduire un biais potentiel, les résultats dépendant des perspectives et des expériences des participants. Malgré ces limites, nous espérons que la rigueur mise en œuvre dans cette recherche pourra servir de point de départ pour des enquêtes futures.

Posture d'étudiant-chercheur

En tant qu'étudiante en MIAS et stagiaire au sein d'une équipe de recherche de la Haute École, je dispose d'une posture épistémologique particulière en tant qu'étudiant-chercheur. En réalisant des entretiens exploratoires et individuels auprès de mes pairs étudiants, des enseignants et de la direction, je suis engagée dans une démarche où l'objectif est de comprendre et interpréter des informations liées à l'objet de ma recherche. Je suis confrontée à jongler entre l'objectivité que je cherche à atteindre dans la collecte de données et la subjectivité inhérente à ma position en tant qu'étudiante au cœur de ce master. Mes propres expériences en tant qu'étudiante du MIAS ont apporté une perspective unique à cette étude, impliquant aussi une réflexion constante sur mon positionnement et l'interprétation des données. En ayant conscience de mes propres biais, je me suis efforcée de les atténuer dans le cadre de ma démarche de recherche. C'est un élément qui a été pris en compte dans la collecte et l'analyse des résultats de cette recherche.

4. Résultats

Pour référencer les propos des participant·e·s, nous utiliserons le code à deux lettres (voir tableau ci-dessous) / numéro de l'entretien (exemple : EN/2). Les retranscriptions intégrales se trouvent en annexe numérique.

Type d'entretien	Profil du·des participant·e·s	Nombre d'entretien	Code
Entretien individuel, semi-directif	Expert·e·s	2	EX
Entretien individuel, semi-directif	Enseignant·e	7	EN
Focus Group	Étudiant·e·s MIAS et Alumni	4	ET

Le deuxième entretien en Focus Group (ET/2) a la particularité d'avoir rassemblé la parole d'étudiants (MIAS 1B) et d'un enseignant (Olivier³³). Ses interventions sont reprises dans les résultats ci-dessous dans les parties référencées aux enseignants et conserve le code de l'entretien ET/2.

4.1. Représentation des soft skills

Les représentations des étudiants et des Alumni sur les soft skills sont assez diversifiées, mais présentent néanmoins certains points communs. Elles sont majoritairement associées à une attitude, un savoir-être : adaptabilité, empathie, bienveillance, écoute (active)... Elles sont également associées à des compétences. Pour certains, il s'agit de compétences incorporées, individuelles, qui émergent en partie avec l'éducation. *“C'est juste mettre un mot sur ce qu'on fait tous de manière naturelle”* (Jean, ET/1). *“J'ai l'impression qu'on a juste on a mis un mot en anglais sur un truc qui existe déjà à la base”* (Greta, ET/2).

D'après les étudiants, elles sont essentielles sur le plan professionnel et ils accordent de l'importance à être capable de les mobiliser (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-évoluer). *« Compétences essentielles et de base. Ça doit faire partie d'office d'une formation quelque part ou sur le lieu de travail. Tout ce qui est bienveillance, empathie, écoute, sociabilité, des bases de la communication. Pour moi, ce sont des compétences qui sont indispensables. Et qui sont déterminantes aussi dans le climat dans lequel on se sent au niveau du boulot, comment on va être motivé à faire le travail. C'est dans ce sens-là indispensable. »* (Lilly, ET/4).

Les étudiants pointent du doigt un paradoxe intéressant. Malgré la vision d'une prédisposition, les soft skills pourraient toutes être travaillées, et donc être acquises, notamment au contact des autres. *“Il y a des gens qui seront doués pour les mathématiques, d'autres seront doués pour l'empathie. Dans tous les cas, ça se travaille. Donc, je pense qu'on est vraiment au croisement de la personnalité et de la compétence à acquérir, à travailler, à peaufiner. Et puis c'est pas parce qu'on n'aime pas les mathématiques qu'on sera nul en mathématiques toute la vie. Faudra juste faire un effort pour y arriver, identifier les situations, mettre en place quelque chose et le faire ».* (Lola, ET/4).

³³ Prénom modifié.

On peut observer un décalage entre les étudiants “temps plein” en première année de master et les professionnels, les premiers étant souvent moins familiers avec le concept de soft skills. Les professionnels ont une perception plus développée du concept alors que les étudiants “temps plein” de master 1 n’ont jamais entendu ce terme ou l’associent à un concept flou. *“Moi je n’ai jamais entendu ce terme soft skills, du coup je me suis dis que c’était des compétences de base? Peut-être au niveau social : la communication ou l’écoute”* (Rosie, ET/3).

Les enseignants ont également une vision très diversifiée des soft skills selon les représentations qu’ils y attachent et sur ce qu’elles sollicitent chez l’individu. *“Il y a quand même quelque chose qui n’est pas de l’ordre de la pure compétence, mais aussi de la personnalité, des valeurs personnelles, de l’intention que l’on peut avoir”* (EN/2). Pour certains, les soft skills sont traduits comme des savoir-être qui relèvent de la posture (EN/5), de la personnalité ou encore de l’éducation. Un enseignant nous confie dans son observation de la manière de communiquer des étudiants: *“Certains n’ont pas les codes dans la façon de parler. C’est des bêtises quoi, mais c’est presque des choses d’ordre éducatives.”* (EN/5).

D’autres enseignants envisagent les soft skills de manière plus holistique, les considérant comme des outils pouvant être mobilisés pour favoriser le bien-être collectif, encourager l’innovation sociale et créer des conditions de travail soutenables, en travail social : *“Pour moi, le soft skills, il ne peut pas être pensé en soi. Il est toujours en interaction avec des compétences, des outils, des méthodologies [...] moi j’ai en tête, la petite goutte d’huile. Des attitudes qui permettent de mettre de l’huile dans le rouage et qui va peut-être favoriser le déploiement de certaines dimensions de l’innovation sociale, qui va peut-être être au service d’un management qui vise un environnement durable pour le travail en quittant des positions de surplomb, en étant à l’écoute, en étant dans des méthodes collaboratives et participatives, et en favorisant aussi le bottom up. Et pas uniquement le top down”* (EX/1).

La plupart partagent une aversion pour le terme associé au management néolibéral et au monde marchand, *“juste pour le terme”* précise un enseignant (EN/3). *“Moi j’aurais plus envie de parler de compétences affective, cognitive, relationnelle”* (EN/3). Une enseignante préfère se référer à un savoir-agir ou un savoir-être qui s’inscrit dans le temps, soit un savoir-devenir. *“La notion de savoir-agir, en fait, c’est un mélange de savoir-faire, savoir-être et de savoir qu’on mobilise dans un savoir-agir”* (EN/1).

Certains y associent un risque, voire un danger, de mobiliser les soft skills comme un outil de pression dans le milieu professionnel.

“Pour moi, ce qu’il y a de dangereux, c’est que de plus en plus on pourrait encore, au niveau des travailleurs sociaux, accroître ce qu’on appelle la responsabilité individuelle. C’est très facile de dire à quelqu’un “t’es pas assez autonome”, “tu ne t’adaptes pas facilement”, “tu pourrais quand même faire preuve de plus de créativité”, c’est central et donc je trouve que ça répond aussi à, oui, sans doute, une idéologie néolibérale” (Olivier, ET/2).

Pour d’autres, cela évoque des compétences professionnalisantes (EN/7). *“Les savoirs sont le pilier de la formation. Le savoir-être est ce qui va s’appliquer à des situations concrètes de terrain pour piloter une organisation³⁴. De telle sorte que les soft skills sont l’image miroir des savoirs conceptuels de la formation. Ce triangle de force permet d’équilibrer le travail de pilotage d’une organisation” (EN/4).*

À la question de savoir si les soft skills sont innées ou peuvent être travaillées :

“Le savoir-agir, ce que j’aime bien, c’est que [...] c’est une intégration de savoir, savoir-être et de savoir-faire. Le savoir-être, c’est parfois difficile de travailler à fond dessus, mais comme c’est l’intégration de ces trois choses-là, tu vois, tu peux alors du coup développer quelque chose au niveau pédagogique, c’est pas un travail sur seulement la personnalité, c’est un ensemble de choses” (EN/1).

En conclusion, la représentation des étudiants, des anciens élèves et des enseignants concernant les soft skills varie selon les individus. Certains les perçoivent comme innées et inhérentes à la personnalité, tandis que d’autres insistent sur leur acquisition par l’éducation, la formation et l’expérience. Alors que certaines personnes interrogées considèrent les soft skills comme un savoir-agir essentiel favorisant le bien-être collectif, d’autres soulignent leurs préoccupations concernant leur utilisation comme outil de pression dans le milieu professionnel. Les perceptions liées aux soft skills reflètent ainsi une multitude de facettes. Cette diversité d’approches souligne l’importance d’une réflexion critique sur leur intégration dans les pratiques professionnelles et éducatives.

³⁴ Finalité du MIAS liée au profil métier.

4.2. Les soft skills dans le MIAS

Selon les étudiants, les soft skills font partie intégrante du master mais ne sont pas explicitées. Elles sont abordées en marge du programme d'apprentissage de manière informelle. Sans être évaluées, elles sont perçues comme un apprentissage plus naturel, laissant plus de liberté à l'étudiant sur ce qu'il décide d'acquérir comme apprentissage. *“Le fait de ne pas énoncer une intention qu'il y aurait derrière, ça laisse justement plus de liberté et donc peut-être un apprentissage plus naturel”* (Jean, ET/1). La diversité des matières enseignées permet de développer différentes compétences de manière transversale *“sans nous le dire clairement”*, laissant l'opportunité à chacun de s'approprier différents types d'apprentissage *“par rapport à sa personnalité. On ne va peut-être pas tous développer les mêmes compétences dans un même cours”* (Jean, ET/1).

D'après les Alumni, *« ça fait aussi partie de ces soft skills de se laisser un espace de liberté pour découvrir des choses inattendues. Je crois que, globalement, de manière transversale, ça s'est mis dans le MIAS comme ça »* (Lilly, ET/4).

Avec le recul, ils ont pu observer l'intégration des soft skills dans leur pratique professionnelle. *“Ces compétences plus transversales, ce que j'ai appris au MIAS, je l'ai mis, peut-être pas de manière consciente, mais je l'ai mis en place au boulot petit à petit”* (Lola, ET/4).

Les enseignants sont unanimes pour affirmer *“qu'on travaille les soft skills sans dire qu'on travaille les soft skills”* (EX/1). Ils utilisent des méthodologies pratiques telles que le travail en groupe, la lecture scientifique, les présentations orales et les travaux écrits réflexifs, tout en conscientisant l'intention pédagogique que recouvrent ces méthodes. Il s'agit de compétences en communication de groupe, d'esprit de synthèse, de négociation, de gestion de conflit, de réflexivité, d'esprit critique... Cependant, ils remarquent que dans la pratique, ils n'explicitent pas forcément clairement les apprentissages associés à ces méthodes aux étudiants. *“Probablement mon erreur dans le cours, enfin je le constate maintenant en parlant avec mes collègues, c'est que tiens, est-ce que je dis clairement ça ? Non. Est ce que j'apporte vraiment des éléments concrets pour le dire ? Bah non. Ça me semble tellement évident, mais voilà, il va falloir l'énoncer clairement”* (EN/6).

Les enseignants ont partagé leur engagement dans une réflexion globale visant à fournir un cadre pour le développement des soft skills dans le MIAS. *“Le soft skill n'est pas travaillé quoi, mais pour qu'il soit travaillé il faut pas juste annoncer. Il faut annoncer, il faut débriefer, et il faut donner des repères parce que ce sont ces repères-là qui vont aider après à pouvoir faire le transfert”* (EN/1).

Tant du point de vue des étudiants que des enseignants, il est donc perçu que les soft skills sont intégrées de manière implicite dans le programme d'étude. Ils conviennent également de la pertinence des soft skills dans le MIAS. Cette approche informelle permet une certaine liberté dans l'acquisition de compétences, mais peut également entraîner un manque de cadre et de clarté quant aux objectifs poursuivis. Cependant, les anciens étudiants témoignent de la mobilisation de ces compétences dans leur pratique professionnelle, ce qui souligne leur intégration et leur utilité. Les enseignants reconnaissent la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur la manière de les intégrer de manière explicite et intentionnelle dans le cursus. Cette réflexion collective et continue sur l'enseignement et le développement des soft skills est envisagée, avec toutes les précautions nécessaires, pour consolider leur impact sur les étudiants et leur future carrière professionnelle.

Le MIAS : un programme de formation propice aux soft skills?

Le MIAS est perçu par **les étudiants et les Alumni** comme un master propice au développement de soft skills *“et ça doit être un espace propice pour ça. Les soft skills font partie de cette palette là quoi. Ça fait partie de notre boîte à outils”* (Lilly, ET/4).

En proposant une organisation en horaire décalé, le MIAS a la particularité de rassembler des étudiants fraîchement diplômés et des étudiants ayant déjà acquis une certaine expérience professionnelle. Cette diversité des profils est perçue comme un environnement favorable au développement des soft skills par les étudiants, au niveau de l'adaptabilité et de la communication.

Pour les enseignants, cette hétérogénéité des profils permet de donner du relief au social en tenant compte des différentes approches, et d'ancrer davantage le contenu théorique à des situations pratiques du cadre professionnel. *“J'ai vite été confronté justement à cette difficulté de l'hétérogénéité des profils. Et donc je me suis retrouvé à prendre plutôt des exemples*

relatifs au terrain, donc plutôt des exemples généraux et plus liés à moi, à mon expérience personnelle en tant que formateur. Et je me suis dit, c'est peut-être à travers mon expérience personnelle que je vais peut-être pouvoir rencontrer cette hétérogénéité des profils” (EN/7).

Le profil et l'expérience professionnelle des enseignants jouent ainsi un rôle central. *“C'est une des caractéristiques de cette formation, c'est qu'on a, la plupart du temps, des profs qui ont un bagage conceptuel solide, mais une expérience professionnelle affirmée. C'est ça la particularité je crois de ce master. C'est un master, on disait, je sais pas si on le dit toujours, professionnalisant, ça veut dire du côté du savoir-agir”* (EN/4).

Dans la suite de ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement aux trois catégories de soft skills abordées dans cette recherche³⁵.

4.2.1. Focus sur la communication et la collaboration dans le MIAS

Selon l'ensemble des étudiants, Alumni et enseignants interrogés, la communication³⁶ et la collaboration sont des compétences essentielles à un responsable d'équipe dans le milieu professionnel. Celles-ci apparaissent d'ailleurs de manière transversale au coeur des compétences et des apprentissages critiques (tous deux explicités dans le profil de sortie³⁷) qui sont traduits dans les fiches UE.

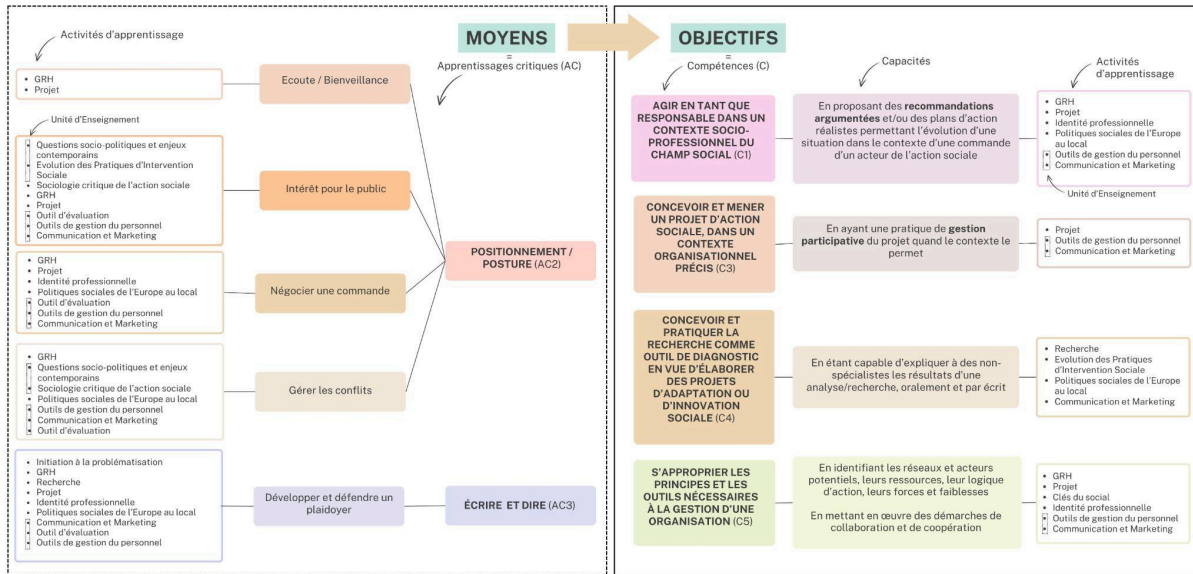
³⁵ Communication-collaboration (1) ; Esprit critique-réflexivité (2) ; Créativité (3)

³⁶ Si l'unité d'enseignement *Piloter une organisation* offre une activité d'apprentissage intitulée “Communication sociale”, nous tenons à marquer la distinction entre les compétences techniques qui relèvent de la discipline même et les compétences transversales liées à la communication et la collaboration que nous analysons dans le MIAS.

³⁷ Voir annexe n°1.

LA COMMUNICATION ET LA COLLABORATION DANS LE MIAS

FICHE UE ← → PROFIL DE SORTIE



Triangulation des fiches UE et du profil de sortie sous l'angle de la communication et la collaboration³⁸

On les retrouve dans le profil de sortie, dans quatre compétences sur cinq et deux apprentissages critiques sur trois. Elles sont également traduites dans les fiches descriptives de neuf Unités d'Enseignement (UE) sur seize.

Selon les étudiants et les Alumni, la communication et la collaboration sont intégrées dans le programme de formation dans la pratique répétée du travail de groupe. *“On a énormément de travaux de groupe et dans les travaux de groupe, il y a quand même pas mal de compétences au niveau des soft skills qui sont mises en avant”* (Greta, ET/2). Les étudiants conscientisent certains apprentissages qu'ils ont pu développer dans le cadre de la mise en pratique du travail collaboratif, tels que l'écoute et la bienveillance (qu'on retrouve dans l'AC2), la tolérance, le lâcher-prise, la confiance, mais aussi apprendre à déléguer et rompre avec les habitudes de pratiques individuelles. *“Je pense que c'est fait exprès de nous amener à travailler énormément en travaux de groupe justement pour se dire allez, gestion d'équipe, on délègue, on adapte son langage, on adapte sa communication, on trouve des codes communs.”* (Lilly, ET/4).

Les Alumni, qui bénéficient d'un recul plus important sur les apports de la formation, soulignent les bienfaits du travail collectif sur le développement personnel. *“Apprendre à se*

³⁸ Voir annexe n°2.

connaître soi-même, c'est déterminant dans le MIAS. [...] Avoir pratiqué du travail de groupe, ça m'a permis de redéfinir ma position dans mon service et dans mon groupe en fait” (Lola, ET/4).

Selon les enseignants, la communication et la collaboration sont des compétences essentielles pour préparer des responsables du champ social qui assumeront une responsabilité envers leur équipe. Il ne s'agit pas de former des “managers”, mais plutôt de promouvoir une approche axée sur la bienveillance, le participatif et le collaboratif. *“On promeut quand même un responsable qui a envie d'être transparent, entre guillemets, le plus transparent possible dans sa communication, de faire reposer aussi son management sur les valeurs collaboratives”* (EX/1).

Une enseignante nous explique développer dans son cours des outils qui permettent à l'individu de réfléchir une réalité, d'être capable d'échanger avec des personnes et de poser une analyse sur base d'un état de fait ; soit d'être capable d'entendre d'autres points de vue et de construire ensemble une nouvelle réalité (EN/6). Un enseignant nous dit travailler avec les étudiants *“leur capacité de lire une réalité sociale de la manière la plus objective qu'il soit”* en l'absence de jugement de valeurs (EN/7) ; élément essentiel pour être capable de sortir de sa position de surplomb (AC2) et de co-construire des projets en équipe.

Le travail de groupe représente près de 30% des méthodes d'évaluation sur les deux années de formation. Il ressort de l'analyse des fiches descriptives des Unités d'Enseignement que c'est par la mise en pratique des travaux de groupe que sont visés les acquis d'apprentissage suivants : écoute et bienveillance, empathie, négociation, gestion de conflit, cohésion, délégation, concertation, recommandation, vulgarisation ou encore plaidoyer...

Si les enseignants sont conscients que le travail de groupe sous-entend la mise en pratique de ces compétences transversales, *“des compétences minimales mais suffisantes pour communiquer, gérer un conflit de manière constructive sans en ajouter, comprendre la posture de l'autre, avoir un minimum d'empathie, être capable de communiquer de manière non agressive, suffisamment diplomatique pour permettre au collectif de fonctionner”* (EN/2), la plupart reconnaissent ne pas les travailler au sein de leur cours et ne pas se sentir équipés professionnellement pour cela. *“ Il y a d'autres compétences effectivement que vous êtes amené à travailler et ce n'est pas du tout l'objet de notre cours. Et pourtant, on en est*

conscient, on vous met directement dans ce dispositif pédagogique-là en travaillant ensemble. C'est ce qu'on appelle les compétences de métacognition et relationnelles” (EN/3).

Pour certains enseignants, il s'agit de prérequis dont l'étudiant devrait déjà être doté. *“C'est vraiment une compétence qui ne se résume pas du tout à la compétence scolaire ou académique. Est-ce que c'est le rôle du master ?” (EN/2).*

La gestion de conflit, un des apprentissages critiques du master, est en effet considérée comme une dimension professionnalisante (et non académique)³⁹. Elle figure pourtant dans le MIAS parmi les acquis d'apprentissage visés dans sept activités d'apprentissage. *“On vous met dans des dispositifs pédagogiques qui demandent ça, mais pourtant on ne vous les enseigne pas et donc quelque part il y a une forme de contradiction entre les deux. [...] on est dans un décalage entre ce qui est annoncé, ce qui est souhaité et ce qui est mis en place.” (EN/3).*

À la question de savoir si c'est le rôle du master, pour les étudiants, la réponse est oui. *“J'ai l'impression que le MIAS sait vers où il veut se diriger et il se dirige vers un objectif qui ne développe que certaines compétences et qui met de côté certains soft skills qui me paraissent importants. [...] En fait, il y a un master en gestion de conflit. Mais clairement, ça devrait être intégré ici.” (Joëlle, ET/1).* La plupart des étudiants regrettent d'ailleurs un manque de cadre, des points de repères, pour accompagner le processus du travail de groupe, en particulier pour les groupes en souffrance (Lola, ET/4). Un enseignant témoigne : *“ Je ne pense pas que l'étudiant ressort de ce cours avec des compétences en soft skills qui lui permettront dans leur vie professionnelle de gérer des conflits [...] par rapport à la mission d'une organisation. Je pense pas, c'est pas mon objectif en tout cas, pas du tout” (EN/2).*

Pourtant, les étudiants ont tout de même le sentiment d'avoir intégré certaines compétences transversales par l'intermédiaire des travaux de groupe. *“Les savoir-être qui ont été travaillés en termes de bienveillance, d'écoute et de patience. Je sens que je l'ai beaucoup, beaucoup plus développé par rapport au début du MIAS” (Leila, ET/1).*

³⁹ Voir le Profil de sortie (mis à jour 9/11/2023) en annexe.

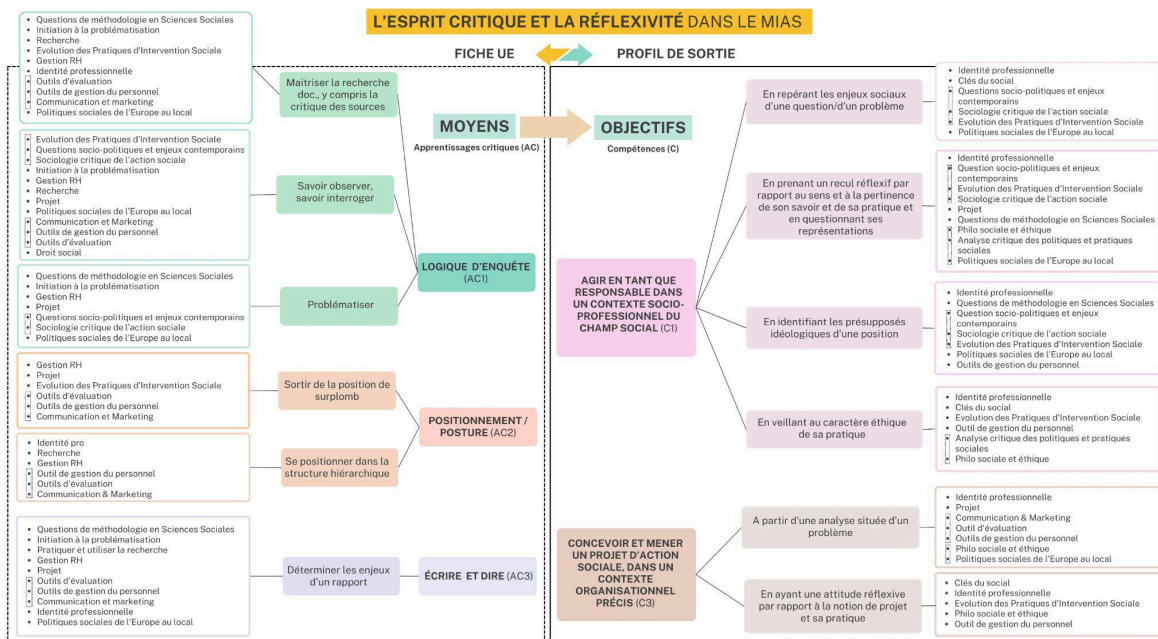
En conclusion, il apparaît que la communication et la collaboration sont considérées comme des compétences essentielles aux futurs responsables d'équipe dans le milieu professionnel du champ social, ce qui est une finalité professionnelle du MIAS. Elles sont d'ailleurs traduites dans les fiches UE et dans le profil de sortie, sans y être explicitement formulées. Elles mériteraient, selon les étudiants et la plupart des enseignants, d'être davantage explicitées afin d'en accroître la portée d'intégration.

4.2.2. Focus sur l'esprit critique et la réflexivité dans le MIAS

Les intitulés de nombreuses activités d'apprentissage suggèrent déjà une considération significative pour l'esprit critique et la réflexivité dans le MIAS : "Sociologie critique de l'action sociale", "Évolution des pratiques d'intervention sociale", "Initiation à la problématisation", "Questions socio-politiques et enjeux contemporains", "Analyse critique des politiques et pratiques sociales"... pour n'en citer que quelques-unes.

La réflexivité est d'ailleurs explicitement formulée dans le profil de sortie autour de deux compétences (C1 et C3). La première, "agir en tant que responsable dans un contexte socio-professionnel du champ social", repose majoritairement sur des capacités relatives au développement d'un regard critique, la détermination et l'identification d'enjeux sociaux/sociétaux, le questionnement des actions et de sa pratique, l'éthique et la prise de recul / l'attitude réflexive. Celle-ci est également soulignée dans la compétence "concevoir et mener un projet d'action sociale", qui implique la capacité à analyser une situation insatisfaisante, tout en adoptant une attitude réflexive vis-à-vis de la conception et la mise en œuvre d'un projet et de sa pratique.

L'esprit critique et la réflexivité sont nécessaires à l'intégration des trois apprentissages critiques du MIAS. Elles sont indispensables pour naviguer à travers la logique d'enquête, incluant la critique des sources, la capacité à observer, questionner et problématiser. De plus, ces compétences sont cruciales pour définir son positionnement et sa posture, en se détachant d'une position de surplomb et en apprenant à se situer de manière adéquate dans une structure hiérarchique. Elles permettent également de déterminer les enjeux associés à la rédaction d'un rapport. Elles sont d'ailleurs traduites dans les fiches descriptives de douze Unités d'Enseignement sur seize.



Triangulation des fiches UE et du profil de sortie sous l'angle de l'esprit critique et de la réflexivité⁴⁰

“Pour nous, la méthodo, elle n'est qu'un moyen, elle est au service de. Et donc on veut effectivement former des ingénieurs sociaux qui pensent leurs actions, qui sont aussi dotés d'outils méthodologiques qui servent pertinemment l'action et les fins de l'action (Maes, dans EX/1, 2023).

Le programme est ainsi composé d'un panel de cours offrant une vision micro (axée sur sa propre identité professionnelle), méso (axée sur le contexte politique et social de l'institution) et macro (axée sur les courants sociologiques et les politiques européennes et nationales) permettant aux étudiants de développer un regard critique et objectif sur le champ social, la société occidentale et le monde en général. “Moi, ce que j'ai surtout apprécié dans le MIAS, c'était les cours de philosophie éthique, parce que c'est les cours qui me permettaient de poser un cadre théorique, pour mieux comprendre la réalité de travail, ma réalité quotidienne en fait, c'était plus comprendre ce qui se passe, comprendre ce que je ressens, dans quoi je m'inscris, ce dans quoi je m'inscris s'inscrit lui-même, vraiment ce point de vue qui m'a aidée à mieux comprendre où je me trouvais, dans quel jeu je jouais” (Lola, ET/4).

L'ensemble des étudiants se sentent d'ailleurs rapidement bousculés en entamant le MIAS. La posture du travailleur social, le contexte professionnel de l'action sociale, la réflexivité axée sur sa propre identité professionnelle, son positionnement... sont autant de thèmes abordés

⁴⁰ Voir annexe n°2.

dans un grand nombre d'activités d'apprentissage et conduisent les étudiants à se remettre en question. *“Au point que là je démissionne et que je remets là toute ma vie en question”* (Joëlle, ET/1).

En première année de master, les étudiants conscientisent déjà les apports théoriques pouvant être liés à la pratique professionnelle, tant sur le lieu de stage que sur le lieu de travail. *“Je me rends compte que dans mes réflexions ça vient apporter des nuances. Donc même si ce n'est pas très pratique à première vue, cela apporte un autre regard dans le quotidien”* (Rosie, ET/3). Les étudiants insistent sur le fait que les unités de cours, telles que *“Sociologie critique des organisations”*, permettent aux étudiants d'acquérir des savoirs académiques qui ont des visées concrètes de compétences transversales en vue de piloter une organisation (étant pour rappel la finalité professionnelle du master). L'esprit critique et la réflexivité sont travaillés de manière transversale et très concrète, par l'ouverture au domaine de la sociologie, la problématisation, l'exercitation de procédés réflexifs... et amènent les étudiants à *“comprendre un peu l'environnement, ce qui permet d'aider à se comprendre soi-même aussi”* (Pascal, ET/4). Ce qui les encourage à développer un regard critique sur la société et leurs propres actions. *“La pensée critique pareil. Enfin moi ça je l'ai vue évoluer d'une manière inconsiderée”* (Sophie, ET/1).

D'après les enseignants, pour développer un esprit critique, il est jugé nécessaire de disposer de connaissances, de savoirs, et d'éléments contextuels. *“Pour avoir un esprit critique et avoir cette dimension esprit critique, on estime qu'il faut quand même accumuler un certain nombre de savoirs. Et donc, ce sont des compétences ressources. Ce ne sont pas des UE qui sont travaillées pour l'acquisition d'outils, de techniques directement, mais pour offrir à l'étudiant des éléments contextualisants, de compréhension du contexte, de savoir”* (EX/1).

L'objectif poursuivi par la plupart des enseignants est de placer l'étudiant dans une posture expérientielle du praticien réflexif, afin de lui faire mobiliser une série de compétences, à la fois formelles, techniques, académiques mais aussi relationnelles. *“C'est vraiment une sorte de mélange de toutes ces combinaisons, parce que être réflexif, le praticien réflexif, tel que nous, on essaie de vous l'amener, c'est tout ça à la fois [...] vous questionnez sur des questions déontologiques et éthiques de votre intervention. Comment faire ? Quels choix poser dans la pratique professionnelle ? Et ça, en fait, vous êtes vraiment dans le travail*

réflexif, en fait” (EN/3). Ce qui encourage les étudiants à développer un regard critique sur la société et leurs propres actions.

Selon les enseignants, le questionnement, par la répétition de la pratique, peut devenir une attitude presque spontanée, à laquelle le MIAS peut contribuer. *“C'est repérer les enjeux sociaux d'une question. Prendre un recul réflexif par rapport à des pratiques que, d'habitude, on a tendance à peut-être pas assez questionner”* (EN/2).

Mais l'esprit critique et la réflexivité ne peuvent reposer uniquement sur les soft skills. Ils font appel à des savoirs, des concepts théoriques, qu'il est nécessaire de connaître, de comprendre et d'intégrer pour pouvoir ensuite les appliquer. *“ Il faut dans ce cas-là ce qu'on appelle un conflit cognitif, il faut déclencher quelque chose chez la personne parce que ce n'est pas seulement quelque chose qui est extérieur à soi”* (EN/1).

En conclusion, la triangulation des fiches UE, du profil de sortie, et les retours d'expérience des étudiants, des Alumni et des enseignants mettent en évidence une intégration réussie de l'esprit critique et de la réflexivité dans la formation MIAS. Les témoignages révèlent un processus continu où les participants sont encouragés à questionner le système, leurs propres pratiques et leur identité professionnelle à travers diverses activités d'apprentissage. Il s'agit donc d'un objectif clairement établi dans le MIAS.

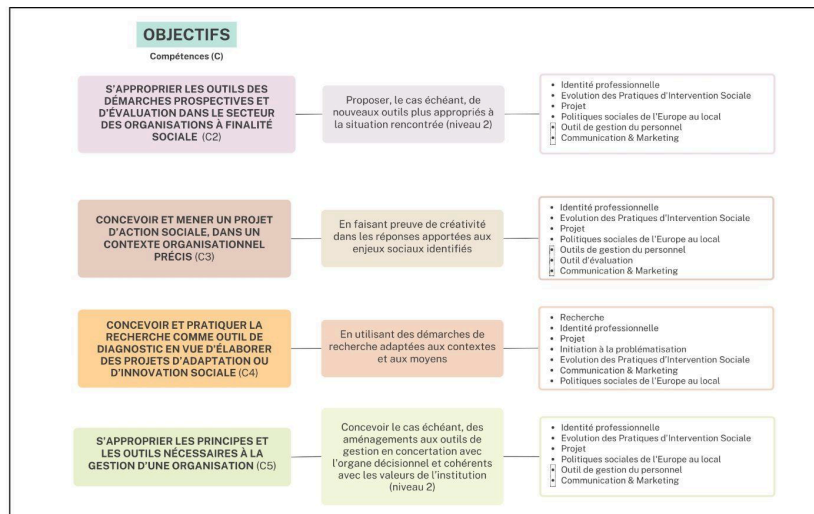
4.2.3. Focus sur la créativité et l'innovation sociale

Comme nous l'avons fait dans la revue de la littérature, nous avons réuni la créativité en tant que soft skills et le concept d'innovation sociale dans l'analyse des résultats.

Nous avons identifié la créativité parmi quatre des cinq compétences du MIAS. Elle se manifeste dans la proposition de nouveaux outils de démarches prospectives et d'évaluation, dans la conception de solutions pour répondre à des enjeux sociaux identifiés, dans la pratique de la recherche pour élaborer des projets d'adaptation ou d'innovation sociale, ainsi que dans la création et l'adaptation d'outils de gestion d'une organisation. Ces compétences et capacités sont explicitement mentionnés dans les fiches descriptives de sept Unités d'Enseignement du programme. Nous n'avons pas spécifiquement identifié la créativité dans la liste des apprentissages critiques du profil de sortie.

LA CRÉATIVITÉ DANS LE MIAS

FICHE UE ← → PROFIL DE SORTIE



Triangulation des fiches UE et du profil de sortie sous l'angle de la créativité⁴¹

De manière générale, certains étudiants perçoivent la créativité comme quelque chose d'intrinsèque à l'individu : soit on la possède, soit on ne la possède pas. *“La créativité pour moi, tu l'as ou tu ne l'as pas”* (Sophie, ET/1). Dans le MIAS, ils l'associent plutôt au “bricolage”. Ils décrivent alors la créativité comme la capacité à penser et à agir en dehors du cadre. *“Dans le MIAS, on est décomplexé de sortir du cadre, on peut se le permettre”* (Jean, ET/1).

La créativité se manifeste également, selon les étudiants, dans certaines activités d'apprentissage, qui abordent des notions et concepts théoriques, dans lesquelles il est demandé aux étudiants de s'approprier cette théorie pour l'envisager sous un nouvel angle, la déconstruire ou la mobiliser ensuite dans l'élaboration d'une réflexion. *“Quand il [l'enseignant] parle de oser réformer, je crois que ça peut nous aider à sortir du cadre et penser à créer une autre réforme dans une situation où telle ou telle chose ne marche pas correctement”* (Sophie, ET/1).

D'après les étudiants, la créativité dans le cadre du MIAS est étroitement liée à l'esprit critique et constitue un élément indispensable pour générer de l'innovation. *“La pensée critique, avoir un recul, c'est, je pense, c'est la base pour pouvoir innover.”* (Sophie, ET/1).

⁴¹ Voir annexe n°2.

Mais pas seulement : *“La collaboration également puisqu'il y a l'enrichissement avec les autres”* (Théa, ET/1).

La plupart des enseignants partagent l'avis des étudiants ; c'est notamment à travers l'esprit critique que la créativité est présente dans le cursus. *“La créativité, c'est inventer quelque chose. Inventer quelque chose, ça passe par quoi ? Par oublier les savoirs.[...] “prêt-à-porter”, c'est-à-dire les savoirs tout faits, qui ne sont jamais ré-interrogés. L'esprit critique permet de les interroger justement, ces savoirs”* (EN/4). Ainsi, pour certains enseignants, faire preuve de créativité, c'est inventer ou innover. Pour pouvoir être innovant, il faut avoir un esprit critique qui permette de faire un pas de côté et de voir les choses sous un angle différent. Mais cette condition n'est pas forcément suffisante : *“Et la communication, il y a eu cette dimension là qui était amenée aussi dans le sens où on disait Bah il faut à un moment donné il faut aussi pouvoir persuader un organe subsidiant que ça vaut la peine de donner des sous, qu'il faut soutenir le projet, et cetera”* (EN/5).

Comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature, l'innovation sociale recouvre de multiples dimensions. Pour une enseignante interrogée, *“être innovant, c'est d'abord réfléchir ensemble à une solution qui réunit les idées de chacun et qui soit construite avec une telle complexité particulière, qui soit propre à la réalité que vivent les travailleurs sur le terrain choisie à un moment donné, que forcément elle est unique et donc nouvelle”* (EN/6). L'innovation serait ainsi le produit d'une collaboration, où chacun contribue avec sa singularité, créant ainsi un projet unique imprégné de la diversité des membres de l'équipe.

Un autre enseignant se méfie de l'innovation sociale qu'il associe à un discours idéologique. Plutôt que de parler d'innovation, il s'interroge : *“Les étudiants qui passent par le MIAS ne devraient-ils pas s'inscrire davantage dans une forme de progrès social?”* (EN/3). C'est-à-dire participer à davantage de justice sociale, d'égalité sociale, d'émancipation, de développer véritablement le pouvoir d'agir des personnes, sans avoir nécessairement besoin d'inventer quelque chose de nouveau. *“Ça fait presque un siècle qu'on sait que un des facteurs les plus importants de l'intégration des individus dans une société, ça passe par le logement. Il n'y a rien d'innovant là-dedans et pourtant on n'y arrive pas. Et donc en quoi faudrait-il créer ?”* (EN/3)

Un autre enseignant va encore plus loin en associant l'innovation sociale à de nouveaux modèles sociétaux significatifs, et pour lesquels le MIAS pourrait avoir un rôle à jouer. *“Un cours de philosophie politique permettrait de se poser justement toutes ces questions-là autour des modèles de société qui ont fait notre histoire de l'humanité et de réfléchir à quel modèle on pourrait encore trouver qui changerait un peu la donne et qui nous éviterait de nous prendre un petit peu le mur. Et là, je pense que la philosophie politique pourrait vraiment nous amener vers une innovation sociale en termes de nouveau modèle de société”* (EN/7).

Ainsi, rien qu'au sein du MIAS, l'innovation sociale reste sujette à des approches plurielles. Toutefois, à travers les différents entretiens, il ressort que tant du point de vue des étudiants que des enseignants, l'innovation est intimement liée à la créativité. Elles se retrouvent dans le MIAS de manière transversale dans quatre des cinq compétences et dans plusieurs activités d'apprentissage. Il ressort des entretiens que pour faire preuve d'innovation sociale, cela requiert notamment de la créativité, un esprit critique et un savoir-agir en collaboration. De plus, des compétences en communication, dont le plaidoyer, sont importantes pour convaincre de la pertinence de son projet. Ceci permet ainsi de démontrer une corrélation entre le MIAS et le concept d'innovation sociale par le prisme des soft skills, déjà appréhendée dans la revue de la littérature.

5. Discussion

Les soft skills, telles que la communication et la collaboration, l'esprit critique et réflexif, ainsi que la créativité, sont considérées comme essentielles aux futurs responsables évoluant dans le champ social, amenés à piloter une institution (Jouve & Sanchou, 2010 ; Theurelle-Stein & Barth, 2017). Après avoir réalisé une analyse du profil de sortie du MIAS et des fiches descriptives des Unités d'Enseignement, mené des entretiens ainsi que des focus groups, il est apparu que, bien que ces compétences ne soient pas explicitement définies dans les objectifs pédagogiques, elles sont implicitement présentes dans le cursus du MIAS. C'est, en effet, ce qui ressort du témoignage des étudiants, qui perçoivent leur développement tout au long du Master, et des enseignants qui estiment les aborder dans leur cours de manière implicite et/ou de manière transversale.

Parmi ces trois domaines de compétences, les entretiens et l'analyse des documents pédagogiques ont révélé que la réflexivité et le développement de l'esprit critique étaient particulièrement encouragés dans le cursus, les plaçant comme des objets pédagogiques du MIAS. De plus, la revue de la littérature confirme que la pratique réflexive est un apprentissage plutôt qu'une aptitude innée (Motoi, 2016).

Ainsi, pour favoriser le développement de ces compétences transversales, il est nécessaire de les intégrer dans le dispositif pédagogique. Cela implique non seulement de les énoncer, mais également de les expliquer, de les pratiquer, de donner des repères et de faire un suivi régulier (Tardif & Dubois, 2013). En effet, dans les entretiens, les enseignants confirment que fournir un cadre clair aux étudiants est crucial pour créer un transfert en vue de les appliquer dans des situations professionnelles concrètes. De plus, nommer, expliciter et intégrer ces compétences dans les objectifs peut également conduire à une approche pédagogique plus intentionnelle, et par conséquent, garantir un développement plus efficace, ou en tout cas conscientisé, chez les étudiants (Tardif & Dubois, 2013).

Toutefois, comme nous l'avons observé, les soft skills sont intimement liées à l'individu (Leroy, 2012 ; Martucelli, 2014 dans de la Véga, 2014 ; Barth, 2021). Leur inclusion dans un programme de formation nécessite une réflexion constante sur la manière dont ces compétences peuvent être au mieux intégrées dans le processus éducatif, sans contribuer à la surcharge des travailleurs sociaux ni à l'accentuation de la responsabilisation individuelle. Ces préoccupations sont observées au sein du corps enseignant du MIAS, conscient des limites des soft skills.

En effet, nous avons contextualisé l'émergence des soft skills d'abord au sein de l'armée américaine (Jacobs, 1973, dans Du Roscoät et al., 2022), puis intégrée au sein d'un courant néo-libéral et managérial (Grenouillet & Vuillermot, 2015), qui encourage notamment la performance, mais pouvant entraîner une forte culpabilisation des individus (Martucelli, 2014 dans de la Véga, 2014 ; Barth, 2021). Pourtant, pour les étudiants et les enseignants, ces compétences transversales sont fondamentales dans les métiers de l'action sociale. Et ce n'est pas nouveau. Ils soulignent que ce qui est nouveau, c'est peut-être de les nommer "soft skills". La connotation du terme, associée au courant néo-libéral, peut susciter des réticences dans le secteur social. Notre recherche démontre que ces réticences sont également observées parmi les témoignages des enseignants du MIAS. C'est pourquoi nous insistons sur la

nécessité de circonscrire et d'adopter une position éthique et axiologique, soit fondée sur les valeurs, des soft skills.

Les soft skills peuvent-elles servir de pont entre le Master en Ingénierie et Actions Sociales et l'innovation sociale ?

Les entretiens ont confirmé les apports de ce que nous avons déjà présagé via la revue de la littérature, démontrant que l'innovation sociale requiert un ensemble complexe de compétences transversales, notamment en communication, en collaboration, en esprit critique et réflexif, et en créativité (Du Roscoät et al., 2022). Est-ce que développer davantage ces soft skills dans le MIAS pourrait contribuer à promouvoir une forme d'innovation qui accorde une attention particulière à l'éthique et aux valeurs, qui veillerait à ne pas basculer dans le piège de l'injonction ("sois innovant"), de la mise sous pression et de la surcharge ? C'est un défi qui mériterait d'objectiver davantage le concept d'innovation sociale dans le MIAS, et de l'ancrer dans une dimension théorique et critique solide. Néanmoins, les entretiens des étudiants démontrent que s'engager dans un programme tel que le MIAS témoigne la volonté d'adopter une approche bienveillante au sein d'une équipe, une réflexion critique sur sa propre pratique, ainsi que de développer des outils et projets visant à améliorer le fonctionnement quotidien des institutions, tout en prévenant l'épuisement professionnel. Nous y voyons dès lors un potentiel intéressant, aligné avec les objectifs du MIAS.

Notre analyse permet de dresser un paysage du Master en Ingénierie et Actions Sociales sous l'angle des soft skills. Elle ouvre ainsi la porte à une réflexion plus critique sur la place des soft skills dans la formation. Nous les avons identifiées dans le cursus et avons vu qu'elles pouvaient constituer un objet pédagogique sous certaines conditions, mais que pour favoriser leur transfert, il était nécessaire de les intégrer dans le dispositif pédagogique.

5.1 Perspectives

Si la pertinence des soft skills est reconnue dans le programme du MIAS, il sera dès lors envisageable de réviser les fiches UE et les dispositifs pédagogiques en intégrant ces compétences transversales dans la conception des activités d'apprentissage. Ce qui nous conduit à nous interroger : cela implique-t-il de les évaluer?

La cellule Soft Skills de l'ULiège a partagé avec nous ce questionnement pédagogique, celui de savoir si les soft skills étaient évaluables, et dans l'affirmative, comment procéder à leur évaluation. Elle nous a éclairé sur sa propre méthodologie (création de dispositifs encapacitants⁴²), basée sur l'évaluation formative, permettant à chacun de poser un regard réflexif sur sa position et son expérience. C'est la continuité logique du travail de réflexivité et d'esprit critique déjà initié dans le MIAS. Toutefois, la question de l'évaluation ne doit pas être sous-estimée, car elle a une portée non négligeable sur les individus. Cette dimension mérite donc une attention particulière et une recherche dédiée pour mieux comprendre ses implications, ses méthodes et ses défis.

Vers un module de tutorat ?

Pour renforcer le développement des compétences transversales dans le MIAS et en assurer le transfert pour leur application dans les pratiques professionnelles sur le terrain, le tutorat pourrait représenter une perspective prometteuse. Les étudiants de Master 2 pourraient partager leur expérience, les difficultés qu'ils ont eux-mêmes rencontrées, avec les étudiants de première année dans le cadre de travaux de groupe. Sans intervenir sur le contenu, les tuteurs auraient pour rôle d'assister le groupe dans sa structuration, son organisation et sa réflexion sur le travail collectif. Ils joueraient un rôle facilitateur en aidant les membres du groupe à évaluer leur progression, à identifier les besoins éventuels et à solliciter d'autres ressources si nécessaire. Cette approche innovante favoriserait le développement de compétences transversales chez les étudiants de Master 1, mais également chez les tuteurs en Master 2, telles que la communication et la collaboration, l'esprit critique et la réflexivité, et la créativité. Et, pourquoi pas, être vecteur d'innovation sociale.

En intégrant notre approche opérationnelle des soft skills dans le programme du MIAS, nous visons à encourager la création d'environnements propices à l'interaction et à la réalisation de projets communs, où l'établissement d'une relation de décision partagée est essentiel. Cette approche permettrait ainsi de s'affranchir de la responsabilité individuelle et de placer le collectif comme principal moteur. En élargissant cette perspective au-delà du domaine social, nous ouvrons la voie à une réflexion sociétale plus vaste, ce qui pourrait même mener vers la conception d'une nouvelle *colonne vertébrale*⁴³, c'est-à-dire une nouvelle structure fondamentale de notre société.

⁴² Chapitre 2.2. Soft skills

⁴³ Nous reprenons ici un terme employé par un enseignant dans notre entretien (EN/7).

Bibliographie

- Barth, I. (2021, 12 juin). *Et si on explorait le dark side des soft skills ?* [Webinar]. #24H RH. Parlons RH. <https://www.youtube.com/watch?v=R8LWcXNzRkI>
- Baye, A. (2023, 8 novembre). *Analyse des données qualitatives : initiation à l'analyse thématique*. [PDF]. ULiège. AIDE.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boucher, M. (2022). *Où va le travail social : Contrôle, activation et émancipation* (pp. 17-47). Champ social.
- Bouret, J., Hoarau, J., & Mauléon, F. (2023). *Soft Skills: Développer ses compétences comportementales, un enjeu pour sa carrière*. Dunod.
- Brichau, T. (2019). *Les soft skills : des compétences critiques ?*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22369>
- Brossard, L. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! Entretien avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique*, n° 112, pp. 16-20. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html
- Charreire Petit, S., & Durieux, F. (2014). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, Dunod.
- Commission européenne. Direction générale de la politique régionale et urbaine. (2013). *Guide to social innovation*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2776/72046>
- Deffayet Davrout, S., Fronty, J., & Browne, N. (2017). *Pourquoi fabriquer des managers réflexifs ?*. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 5, 57-71. <https://doi.org/10.3917/rips1.hs04.0057>
- de la Véga, X. (2014). La responsabilisation, nouvelle forme de domination. Rencontre avec Danilo Martuccelli. *L'Individu contemporain: Regards sociologiques* (pp. 206-208). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2014.01.0206>
- Deschanet, E., Distler, F., & Rasolofo-Distler, F. (2022). Reconnaissance des compétences : savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'étudiant. Le cas de trois dispositifs : Bonus étudiant engagé, VAE et blocs de compétences. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 33, 91-110. <https://doi.org/10.3917/proj.033.0091>
- Du Roscoât, B., Servajean-Hilst, R., Bauvet, S., & Lallement, R. (2022). *Les soft skills liées à l'innovation et à la transformation des organisations. Comment agir dans l'incertitude?*. Institut pour la transformation et l'innovation. https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/20220331_etude_iti_institute_les_soft_skills_liees_a_linnovation_et_a_la_transformation_des_organisations.pdf
- Faulx, D., & Manfredini, T. (2007). *La formation des travailleurs sociaux face aux enjeux et contraintes de la société post-moderne*. Deuxième Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. https://www.academia.edu/63726166/La_formation_des_travailleurs_sociaux_face_aux_enjeux_et_contraintes_de_la_soci%C3%A9t%C3%A9_post_moderne?uc-sb-sw=38929547
- Fievez, F. X., & Hourst, B. (2018). *En direct des salles de cours. La ludo-pédagogie en action: enseigner avec les jeux-cadres de Thiagi* (p. 153). Edition du Mieux-Apprendre.
- Focus Group (2023, 9 et 16 février). *L'innovation sociale au cœur des pratiques professionnelles*. [Retranscription]. Projet Erasmus + Bridge. HELMo-HEPL.
- Franssen, A. (2005). État social actif et métamorphoses des identités professionnelles: Essai de typologie des logiques de reconstruction identitaire des travailleurs sociaux. *Pensée plurielle*, n°10, 137-147. <https://doi.org/10.3917/pp.010.0137>
- Grenouillet, C., & Vuillermot, C. (2015). La Langue du management et de l'économie à l'ère néo-libérale : formes sociales et littéraires. *Formes et savoirs*. <https://hal.science/hal-03165809/document>
- Halpern, D., & Sternberg, R. (2020). *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108684354.002
- Haute Ecole de la Province de Liège. (s.d.). *Master en Ingénierie et Actions Sociales*. HEPL. <https://www.hepl.be/fr/ingenierie-action-sociales#description>
- Jans, V., & Manfredini, T. (2022, 19 mai). *Quelles stratégies adopter pour développer les soft skills des étudiants?* [Conférence]. Journée pédagogique du Pôle de Namur. <https://www.youtube.com/watch?v=RtE1MiUenM4>

- Jouve, A., & Sanchou, P. (2010). Introduction. *Empan*, 78, 11-13. <https://doi.org/10.3917/empa.078.0011>
- Kalampalikis, N. (2011). Un outil de diagnostic des représentations sociales: le focus group. *Revista Diálogo Educacional*. vol.11, n.33, pp.435-467. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n33/v11n33a10.pdf>
- Lamri, J. (2018). *Les compétences du 21e siècle: Comment faire la différence ? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*. Dunod.
- Lamri, J., Barabel, M., Lubart, T., & Meier, O. (2022). *Le défi des soft skills: Comment les développer au XXIe siècle ?*. Dunod.
- Leroy, J.-F. (2012, 31 janvier). *Pour mettre de l'ordre dans un désordre nécessaire ... Soft skills et société hypermoderne* [Conférence]. IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur), ULiège. <http://www.lem.ulg.ac.be/florilege.htm>
- Lethielleux, L., & Paturel, D. (2017). Innovation sociale et travail social. *Forum*, 150, 7-15. <https://doi.org/10.3917/forum.150.0007>
- Matagne, G. (2024). *Analyse de la formation initiale des cadres du travail social au prisme de l'ingénierie et de l'innovation sociales*. Présentation des résultats du projet BRIDGE (Autriche, Belgique, France, Roumanie). HELMo/LABOCs
- Mauléon, F., Bouret, J., & Hoarau, J. (2014). *Le Réflexe Soft Skills*. Dunod.
- Motoi, I. (2016). *La pensée critique du point de vue du travail social*. *Sciences & Actions Sociales*, 5, 5-32. <https://doi.org/10.3917/sas.005.0005>
- OECD (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* [PDF]. Organisation de coopération et de développement économiques. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- OECD. (2019). *Skills for 2030: Concept note* [PDF]. Organisation de coopération et de développement économiques. [OECD Future of Education and Skills 2030](https://www.oecd.org/education/skills/2030/)
- OMS. (2003). Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school. Organisation mondiale de la santé. <https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/HIV%20AIDS%20201.pdf>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin.
- Proust-Andrewkha, S. (2022). Description de la mise en œuvre d'une démarche inductive pour caractériser les perceptions de présence des pairs-apprenants dans le cadre de la réalisation d'activités collectives à distance. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne]. Mis en ligne le 06 juin 2022, consulté le 04 janvier 2024. <https://doi.org/10.4000/dms.7812>
- Ravon, B. (2009). L'extension de l'analyse de la pratique au risque de la professionnalité. *Empan*, 75, 116-121. <https://doi.org/10.3917/empa.075.0116>
- Richez-Battesti, N., Petrella, F., & Vallade, D. (2012). L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels : Quels enjeux et défis pour l'analyse ? *Innovations*, 38, 15-36. <https://doi.org/10.3917/inno.038.0015>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Tessier, N. (2021). Le partenariat entre les entreprises classiques et les entreprises de l'Économie Sociale et Solidaire : générateur de soft skills ? *Question(s) de management*, 32, 201-214. <https://doi.org/10.3917/qdm.212.0201>
- Testa, J., Lafargue, J., & Tilhet-Coartet, V. (2021). *La boîte à outils du leadership*. Dunod.
- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95, 129-151. <https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>
- Tran The, J. (2018). Malaise dans la communication. *Hermès, La Revue*, 82, 209-215. <https://doi.org/10.3917/herm.082.0209>
- ULiège (2017, 1er septembre). *Les soft skills, compétences indispensables pour les étudiants*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C6YkUXUX5uo>
- Unipso. (2014). *Guide Innovation Sociale. Innover, c'est dynamiser la solidarité !* UNIPSO ASBL.
- Valcourt, F. (2022). *L'effet Pygmalion/Golem*. Dans G. Béghin, E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton, & E. Muszynski. Guide pratique des biais cognitifs Vol. 5. www.shortcogs.com
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e édition). Dunod.

Remerciements

Ce mémoire représente l'aboutissement d'un parcours que je n'aurais pu accomplir seule. Je tiens à exprimer mes remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la rédaction de ce travail de fin d'étude.

Je voudrais remercier dans un premier temps mon promoteur pour son encadrement précieux et ses conseils avisés. Ainsi que mes deux référents de stage pour la confiance qu'ils m'ont accordée et pour avoir encouragé la curiosité et l'esprit critique.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants, aux étudiants et aux Alumni qui ont généreusement consacré de leur temps pour participer aux entretiens, contribuant ainsi à enrichir ce travail.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance toute particulière envers ma sœur, dont les conseils éclairés et la disponibilité ont été d'un soutien inestimable tout au long de cette recherche.

Je remercie également mes proches, dont les encouragements m'ont donné l'énergie et le courage de mener ce projet à son terme. Un merci tout particulier à mon compagnon pour avoir assumé la responsabilité de l'organisation familiale, ainsi qu'à mes enfants, Samy et Ben, encore petits mais déjà tellement patients.

Enfin, mes remerciements vont à mes collègues étudiants du MIAS qui ont enrichi mon parcours de leur présence, de leur humour et de leur soutien mutuel.

Annexes

Annexe n°1 : Profil de sortie du MIAS HELMo-HEPL.....	47
Annexe n°2 : Modélisation de la triangulation Fiches UE - Profil de sortie (Compétences / AC) sous l'angle des soft skills.....	61
Annexe n°3 : Grilles d'entretien.....	64
Annexe n°4 : Retranscriptions.....	66



Le profil de sortie MIAS HELMo-HEPL

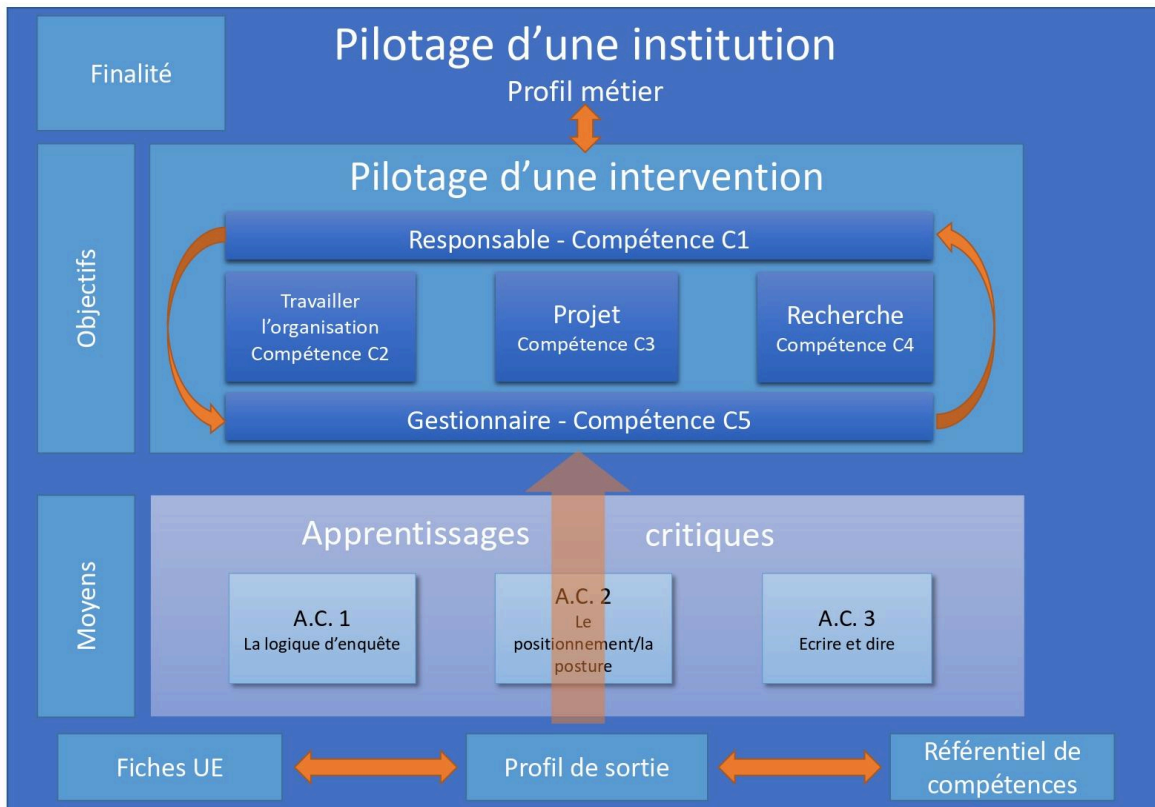
Un profil de sortie, pourquoi ?

Le profil de sortie est la traduction singulière et propre à nos deux Hautes Ecoles du référentiel de compétences commun à tous les MIAS. Il est aussi un resserrement sur les compétences essentielles de l'ingénieur du social transmissibles et évaluables dans un cadre académique. Il est amené à suivre l'évolution du profil métier.

Objectifs

- Avoir des points d'entrée simples facilitant la compréhension de ce qui est attendu
 - En créant des lignes directrices claires visant l'acquisition de compétences professionnelles
 - En créant des niveaux de progressivité
 - En déterminant les contenus ressources et les apprentissages critiques nécessaires (dimensions affective, organisationnelle, éthico-politique et méthodologique)
- Avoir un socle solide pour l'évaluation de l'étudiant avec une approche par compétences
 - En impliquant l'ensemble du corps professoral
 - En confiant à chaque UE un rôle défini et cohérent par rapport au plan d'ensemble

⁴⁴ Document interne à portée pédagogique, produit et mis à jour par la coordination pédagogique (dernière mise à jour du 9.11.2023).



Quelques explications ?

- L'intention clairement énoncée dans ce mias consiste à former des responsables de service dans le champ du non-marchand. Le pilotage d'une institution comme finalité.

De manière humoristique, il est toujours présenté aux étudiants l'impossibilité de les mettre concrètement en situation de pouvoir gérer un service. Nul responsable ne confierait les clés de son organisation.

- Le profil de sortie étant pensé comme ce qui paraît nécessaire que les étudiants acquièrent au terme de la formation pour effectivement progressivement aspirer à la gestion d'un service dans leur futur professionnel, l'objectif opérationnel final s'inscrit dans la capacité à gérer une intervention du point de vue d'un positionnement hiérarchique ?

Quelques explications ?

- « gérer une intervention du point de vue d'un positionnement hiérarchique » nous semble nécessiter 2 compétences en tension : la nécessaire acquisition des moyens de pérenniser cette organisation (une logique gestionnaire) mais celle aussi d'agir en responsable critique qui pense un rapport humaniste aux travailleurs, bénéficiaires de cette organisation (logique responsable social). Ces 2 compétences cardinales se nourrissent de 3 compétences méthodologiques; le projet, la recherche et les outils de pilotage d'une organisation (analyse organisationnelle, GRH, comment penser et mettre en œuvre le changement social).

Ce profil mobilise les notions de compétences « ressources », de compétences « directes » et d'apprentissages critiques présentées de suite.

Comment définir les compétences à acquisition directe ?

- En s'inspirant (librement) d'Adip :
- Compétences directes : Quels sont les AA, quelles sont les UE qui travaillent directement à l'acquisition de compétences professionnalisantes indispensables à l'exercice du métier ?
- Elles passent par la pratique de séminaires, de travaux pratiques, de stages, de travaux de groupes où la dimension affective, émotionnelle indispensable au mécanisme d'intégration est mise en œuvre.
- Source : <http://www.guideadip.ulg.ac.be/>

Comment définir les compétences « ressources »?

- En s'inspirant (librement) d'Adip :
- Ressources : Quels sont les AA, quelles sont les UE qui travaillent les savoirs, savoir-faire (isolés) qui offrent de manière transversale les données généralistes indispensables à l'acquisition de compétences ? »
- Exemple : Droit social, Philosophie sociale
- Source : <http://www.guidedip.ulg.ac.be/>

Comment définir un apprentissage critique (AC) ?

- En s'inspirant (librement) d'Adip :
 - Intuitivement
 - un élément transversal dans la formation
 - Un élément incontournable pour réussir des tâches complexes (dans les niveaux et capacités)
 - Si pas maîtrisé – ça nous énerve...
 - Dans approche par compétence adip
 - Niveau inférieur aux capacités (analytique)
 - Fait réellement obstacle à l'acquisition des niveaux
 - Dans la liste à établir pour le Mias
 - Fait réellement obstacle et incontournable à l'acquisition de compétences
 - Dimension transversale
 - Dimension professionnalisante (et non académique)
 - En vulgarisant l'approche de cette notion : qu'est-ce que par expérience, les enseignants du MIAS, identifient comme étant compliqués à acquérir par les étudiants et qui s'avèrent essentielles à l'acquisition de compétences ?
- Source : <http://www.guidedip.ulg.ac.be/>

Profil de sortie : 5 compétences

- 1 Agir en tant que responsable dans un contexte socio-professionnel du champ social
- 2 S'approprier les outils des démarches prospectives et d'évaluation dans le secteur des organisations à finalité sociale
- 3 Concevoir et mener un projet d'action sociale, dans un contexte organisationnel précis
- 4 Concevoir et pratiquer la recherche comme outil de diagnostic en vue d'élaborer des projets d'adaptation ou d'innovation sociale
- 5 S'approprier les principes et les outils nécessaires à la gestion d'une organisation

1 Agir en tant que responsable dans un contexte socio-professionnel du champ social

Capacités

- ✓ En repérant les enjeux sociaux d'une question/d'un problème
- ✓ En prenant un recul réflexif par rapport au sens et à la pertinence de son savoir et de sa pratique et en questionnant ses représentations
- ✓ En identifiant les présupposés idéologiques d'une position
- ✓ En veillant au caractère éthique de sa pratique
- ✓ En proposant des recommandations argumentées et/ou des plans d'action réalistes permettant l'évolution d'une situation dans le contexte d'une commande d'un acteur de l'action sociale

Niveau 1

Dans le cadre de l'analyse d'une situation

- **Identifier** les personnes ressources et leurs savoirs pratiques
- **Enrichir** l'analyse par des concepts théoriques
- **Comprendre** les enjeux organisationnels et sociétaux de la situation
- **Questionner** sa posture dans la situation
- **Identifier** les besoins particuliers, les opportunités

Niveau 2

Sur base de l'analyse de cette situation, construire une réponse argumentée

- **Concerter** l'organe décisionnel
- **Intégrer** les enjeux sociétaux et le caractère éthique de sa mission
- **Mobiliser** les personnes ressources
- **Evaluer** les actions et poser un regard critique dans le rôle exercé dans la situation

2 Appliquer les outils des démarches prospectives et d'évaluation dans le secteur des organisations à finalité sociale

Capacités

- ✓ En étant capable de réaliser ou de comprendre, synthétiser et proposer une utilisation d'un diagnostic opérationnel
- ✓ En étant capable de produire un plan marketing et communication

Niveau 1

Dans le cadre d'un laboratoire collectif

- **Appliquer** des outils d'évaluation à une situation donnée
- **Construire** un plan marketing et communication

Niveau 2

Dans le cadre d'un travail individuel propre au stage

- **Appliquer** les outils d'évaluation appropriés à la situation rencontrée
- **Construire** un plan marketing ou de communication pour la situation rencontrée
- **Proposer**, le cas échéant, de nouveaux outils plus appropriés à la situation rencontrée

3 Concevoir et mener un projet d'action sociale, dans un contexte organisationnel précis

Capacités

- ✓ A partir d'une analyse située d'un problème
- ✓ En appliquant une méthodologie de la gestion de projet adaptée
- ✓ En ayant une pratique de gestion participative du projet quand le contexte le permet
- ✓ En faisant preuve de créativité dans les réponses apportées aux enjeux sociaux identifiés
- ✓ En ayant une attitude réflexive par rapport à la notion de projet et sa pratique

Niveau 1

Dans le cadre d'un Laboratoire collectif

- **Appliquer** à une commande extérieure le cycle de gestion de projets ou toute méthodologie de projets adaptée

Niveau 2

Dans le cadre d'un travail individuel propre au stage

- **Appliquer** le cycle de gestion de projets à la commande rencontrée ou toute méthodologie adaptée
- **Proposer**, le cas échéant, de nouveaux outils ou des aménagements à l'existant

4 Concevoir et pratiquer des démarches de recherche comme outil de diagnostic en vue d'élaborer des projets d'adaptation ou d'innovation sociale

Capacités

- ✓ En utilisant des démarches de recherche adaptés aux contextes et aux moyens
- ✓ En concevant et participant aux différentes étapes méthodologiques de la réalisation d'une recherche sur une thématique sociale
- ✓ En étant capable d'expliquer à des non-spécialistes les résultats d'une analyse/recherche, oralement et par écrit

Niveau 1

Dans le cadre d'un laboratoire collectif

- **Appliquer** à une commande extérieure les démarches de recherches qualitatives et/ou quantitatives

Niveau 2

Dans le cadre d'un travail individuel propre au stage

- **Appliquer** un processus de recherche adapté à une commande du milieu professionnel

5 S'approprier les principes et les outils nécessaires à la gestion d'une organisation

Capacités

- ✓ En citant et appliquant à des situations concrètes les éléments fondamentaux de la gestion d'une équipe
- ✓ En assurant la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs internes et externes de communication
- ✓ En identifiant et interprétant des dispositifs de gestion financière, juridique et administrative
- ✓ En identifiant les réseaux et acteurs potentiels, leurs ressources, leur logique d'action, leurs forces et faiblesses
- ✓ En mettant en œuvre des démarches de collaboration et de coopération

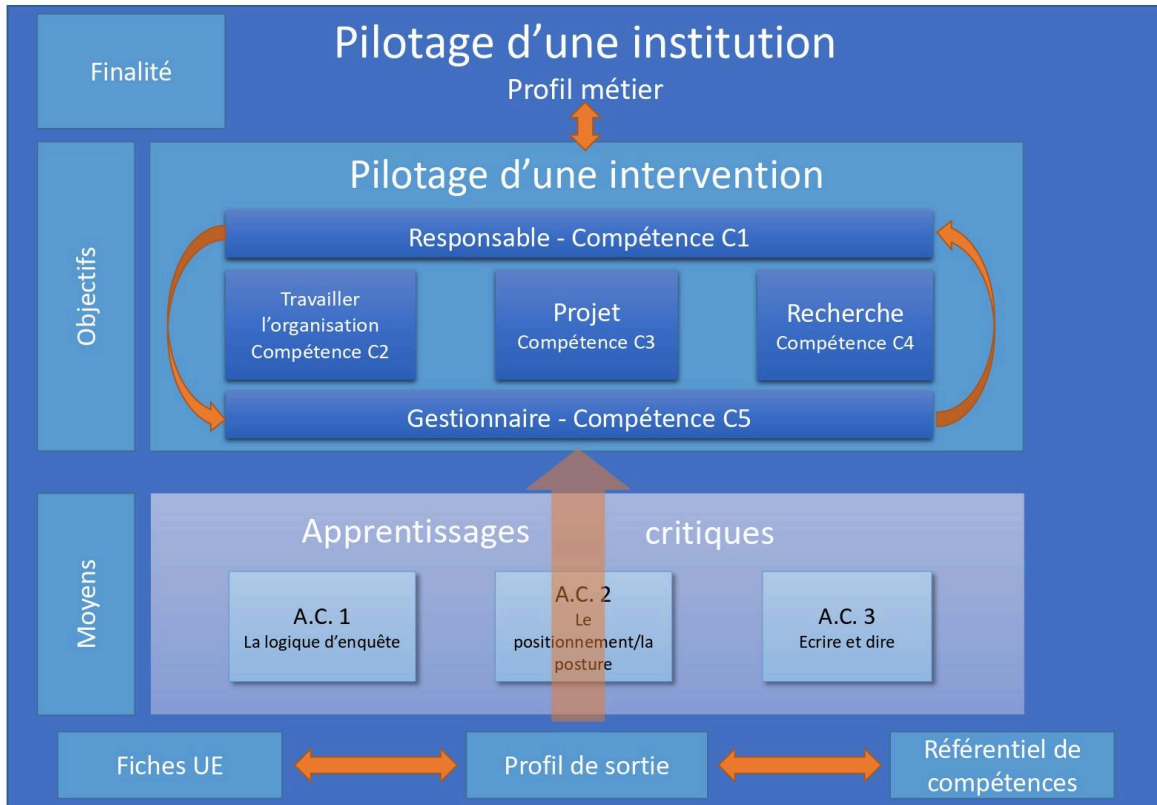
Niveau 1

- **Comprendre** les modes de gestion d'une organisation du champs social par l'analyse du lieu de stage ou de casus

Niveau 2

Dans le cadre d'un travail individuel propre au stage

- **Evaluer** son action dans la compréhension du cadre institutionnel et organisationnel du lieu d'accueil
- **Concevoir**, le cas échéant, des aménagements aux outils de gestion en concertation avec l'organe décisionnel et cohérents avec les valeurs de l'institution



Profil de sortie : 3 apprentissages critiques

A.C.1 La logique d'enquête

A.C.2 Le positionnement/la posture

A.C.3 Écrire et dire

A.C.1 La logique d'enquête

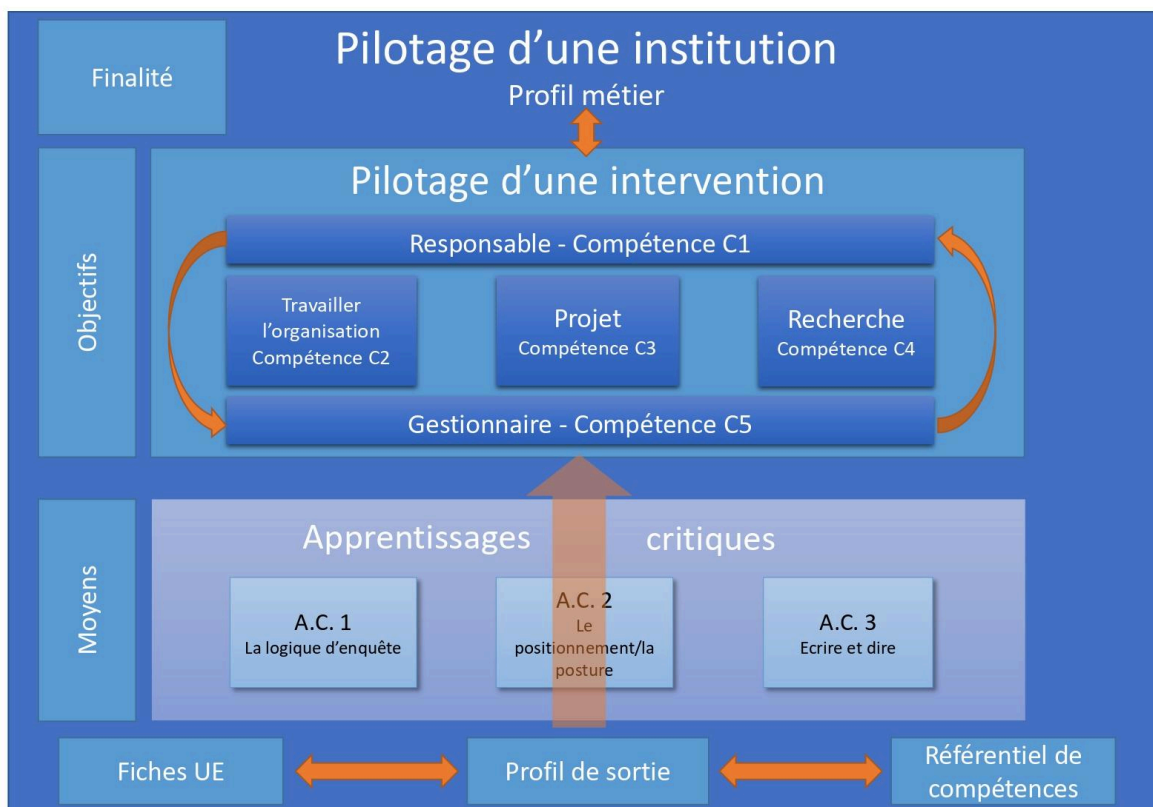
- Maîtriser la recherche documentaire, y compris la critique des sources
- Lire un article scientifique
- Etablir une bibliographie
- Savoir observer, savoir interroger
- Problématiser
- Ecrire une synthèse argumentée

A.C.2 : Le positionnement/la posture

- Ecoute/bienveillance
- Sortir de la position de surplomb
- Intérêt pour le public
- Négocier une commande
- Gérer les conflits
- Se positionner dans la structure hiérarchique

A.C.3 : Ecrire et dire

- Manier les outils informatiques
- Écrire un rapport
- Déterminer les enjeux d'un rapport
- Développer le plaidoyer
- Le défendre oralement



Application profil de sortie : quelles AA/UE du programme de formation travaillent quels compétences/ apprentissages critiques ?

- Liaison entre les différentes AA/UE des 2 blocs et les compétences ressources
- Liaison entre les différentes AA/UE des 2 blocs et les compétences directes
- Liaison entre les différentes AA/UE des 2 blocs et les apprentissages critiques

MIAS 1 programme de formation	Liens Compétences et A.C.	
Les UE 1.1, 1,2, 1,3– Complément de formation		
- Initiation à la problématisation		- A.C. 1
- Initiation à la socio-anthropologie	- C1 ressource	A.C. 1
- Clés du social	- C1 ressource	
UE 1.4 – COMPRENDRE LE CONTEXTE DE L'ACTION SOCIAL		
- Questions socio-politiques	- C 1 Ressource	
- Sociologie critique	- C 1 Ressource	- A.C. 1
- Evolution des pratiques d'intervention	- C1 Ressource	- A.C. 1 et 3
UE 1.5 – Analyse des organisations		
- Analyse des organisations	- C5 Ressource	
UE 1.6 – PILOTER UNE ORGANISATION - PARTIE 1		
- Management et gestion du personnel	- C 5 Ressource	
- Travaux Pratiques RH	- C 5 Direct	- A.C. 2 et 3
UE 1.7 - PRATIQUER ET UTILISER LA RECHERCHE		
- Méthodologies de la recherche	- C4 Ressource	
- TP recherche	- C4 Direct	- A.C. 2 et 3

MIAS 1 programme de formation		Liens Compétences et A.C.	
UE 1.8– CONCEVOIR ET MENER DES PROJETS			
- Méthodologie de la gestion de projets		- C3 Ressource	
- TP Projets	- C3 Direct		- A.C. 2 et 3
UE 1.9 – Immersion professionnelle			
- AEP Stage	- C1 Directe		- A.C. 1, 2 et 3
- Séminaire identité professionnelle		- C1 Ressource	- A.C. 1, 2 et 3
UE 1.10 – Droit des associations			
- Droit des associations		- C 5 Ressource	
UE 1.11 – Approche de la gestion financière des institutions			
- Approche de la gestion financière des institutions		- C 5 direct	

MIAS 2 programme de formation		Liens Compétences et A.C.	
UE 2.1 – COMPRENDRE LE CONTEXTE DE L'ACTION SOCIALE - PARTIE 2			
- Politiques sociales belges et européennes		- C 1 Direct	- A.C. 1 et 3
- Philosophie sociale et éthique		- C 1 Ressource	-AC 2 et 3
- Analyse critique des politiques et pratiques sociales		- C 1 Ressource	-AC1, AC 2 et 3
UE 2.2 – Droit social			
- Droit social		- C5 Ressource	
UE 2.3 – PILOTER UNE ORGANISATION - PARTIE 2			
- Outils de gestion du personnel		- C5 Ressource	- A.C. 2
- Démarche prospective et outils d'évaluation		- C 2 Ressource	- AC 3
- Communication et marketing		- C2 et C5 direct	-AC 2 et 3
UE 2.4 – APPROCHE DE LA GESTION FINANCIERE DES INSTITUTIONS 2			
- Approche de la gestion financière des institutions		- C5 Ressource	
UE 2.5– IMMERSION PROFESSIONNELLE ET TRAVAIL D'INTEGRATION			
- AIP Stage	- C1 Direct		- A.C. 1, 2 et 3
	Selon l'objet de stage : - C 2, C 3, C 4 ou C 5		
- Mémoire	- C1 Direct		- A.C. 1, 2 et 3
	Selon l'objet de stage : - C 2, C 3, C 4 ou C 5		
-Identités professionnelles	- C1 direct		- A.C. 1, 2 et 3

Application profil de sortie : ces compétences et ces apprentissages critiques, dans quelles AA/UE se travaillent-ils?

- Liaison entre les compétences et les différentes AA/UE des 2 blocs
- Liaison entre les apprentissages critiques les différentes AA/UE des 2 blocs

Compétences	AA concourant à l'acquisition directe des compétences	AA ressources pour l'acquisition des compétences
C1. Agir en tant que responsable dans un contexte socio-professionnel du champ social	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 - Politiques sociales belges et européennes M2 - Mémoire M2 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction à la socio-anthropo - Clés du social - Sociologie critique et sciences po. - Evolution des pratiques d'intervention - Les identités professionnelles M2 - Analyse crit. et philo sociale M2
C2. S'approprier les outils des démarches prospectives et d'évaluation dans le secteur des organisations à finalité sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Communication et marketing M2 Selon l'objet du stage : <ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche prospective et outils d'évaluation M2
C3. Concevoir et mener un projet d'action sociale, dans un contexte organisationnel précis	<ul style="list-style-type: none"> - TP Projet M1 Selon l'objet du stage : <ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologies projet M1
C4. Concevoir et pratiquer la recherche comme outil de diagnostic en vue d'élaborer des projets d'adaptation ou d'innovation sociale	<ul style="list-style-type: none"> - TP recherche M1 Selon l'objet du stage : <ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologies de la recherche M1
C5. S'approprier les principes et les outils nécessaires à la gestion d'une organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Séminaire GRH M1 - Communication et marketing M2 Selon l'objet du stage : <ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 	<ul style="list-style-type: none"> - Droit et organisation M1 - Approche financière M2 - Droit social M1 - Politiques sociales belges et européennes M2 - Evaluation et gestion M2

Apprentissages critiques (A.C.)	AA travaillant les A.C.
A.C. 1 : La logique d'enquête :	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 - Initiation à la problématisation M1 - Introduction à la socio-anthropologie M1 - Evolution Intervention sociale M1 - Sociologie critique M1 - Politiques sociales belges et européennes M2 - Analyse critique des politiques et pratiques sociales M2 - Séminaires identités professionnelles M1 et M2
A.C. 2 : Le positionnement/la posture	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration professionnelle M1 - La recherche M1 - Le projet M1 - Séminaires identités professionnelles M2 - Analyse critique et philosophie sociale M1 et M2 - Intégration professionnelle M2 - Séminaire GRH M1 - Gestion du personnel M2 - Communication et marketing M2 - Analyse critique des politiques et pratiques sociales M2
A.C. 3 : Écrire et dire	<ul style="list-style-type: none"> - TP Projet M1 - TP Recherche M 1 - Initiation à la problématisation M1 - Politiques sociales belges et européennes M2 - Communication et marketing M2 - Exploration professionnelle M1 - Intégration professionnelle M2 - Evolution Intervention sociale M1 - Analyse critique des politiques et pratiques sociales M2 - Démarche prospective et outils d'évaluation 2 - Séminaires identités professionnelles M2

Liste des apprentissages critiques (résumé)

A.C. 1 : La logique d'enquête :	A.C. 2 : Le positionnement/la posture	A.C. 3 : Écrire et dire
Maîtriser la recherche documentaire, y compris la critique des sources	Ecoute/bienveillance	Manier les outils informatiques
Lire un article scientifique	Sortir de la position de surplomb	Écrire un rapport
Etablir une bibliographie	Intérêt pour le public	Déterminer les enjeux d'un rapport
Savoir observer, savoir interroger	Négocier une commande	Développer le plaidoyer
Problématiser	Gérer les conflits	Défendre le plaidoyer
Ecrire une synthèse argumentée	Se positionner dans la structure hiérarchique	

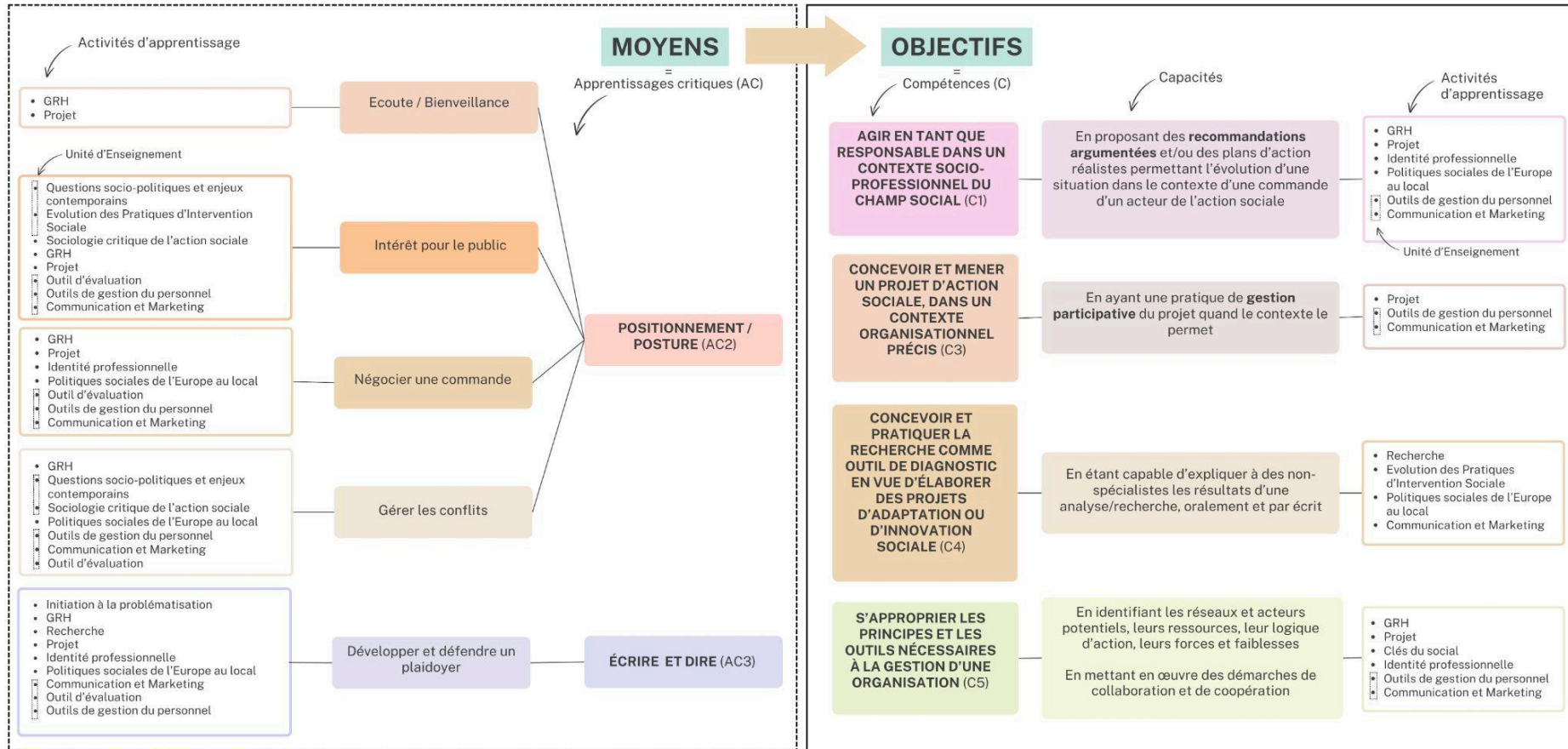
Annexe n°2 : Modélisation de la triangulation Fiches UE - Profil de sortie (Compétences / AC) sous l'angle des soft skills

LA COMMUNICATION ET LA COLLABORATION DANS LE MIAS

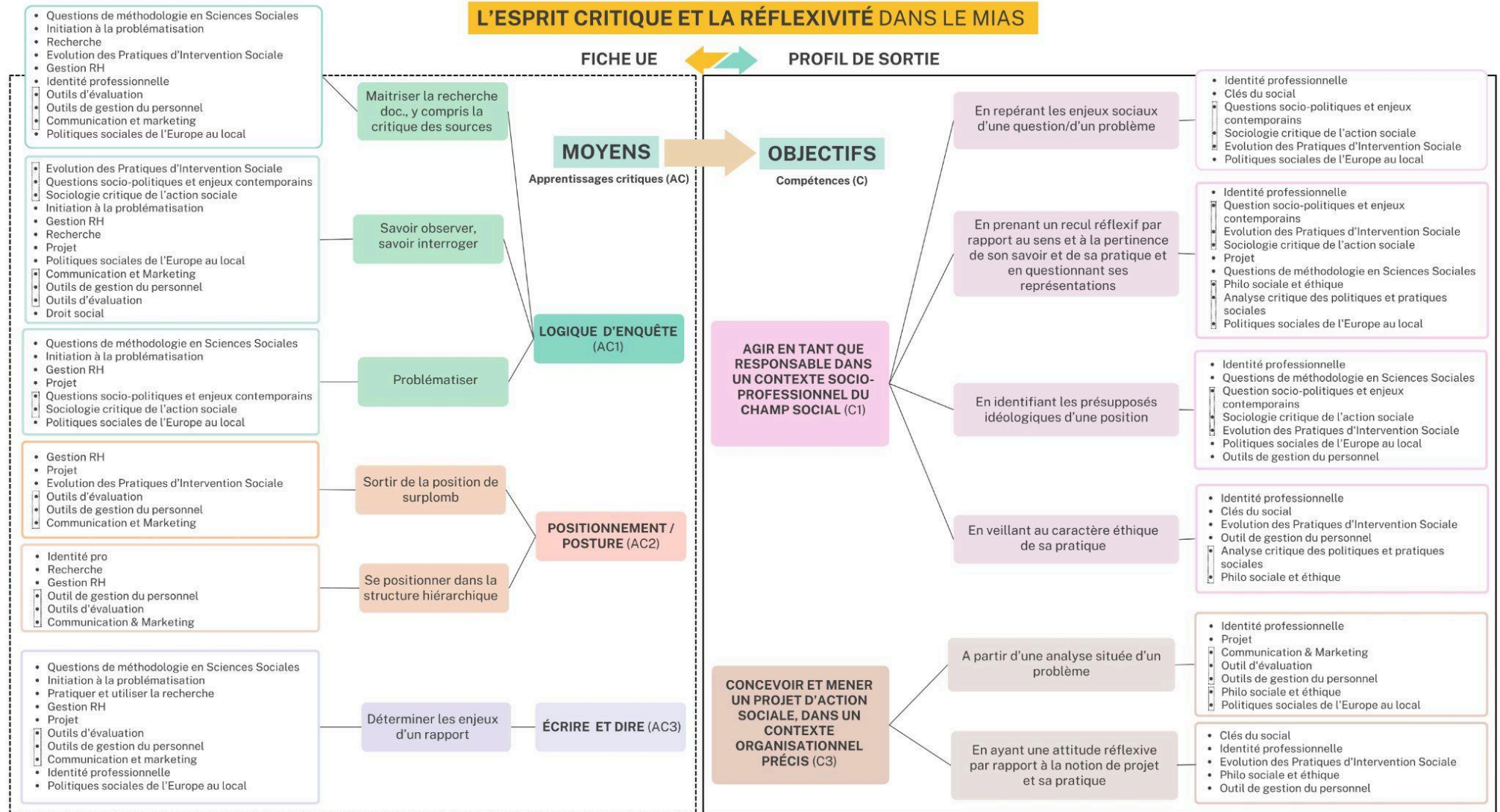
FICHE UE



PROFIL DE SORTIE



L'ESPRIT CRITIQUE ET LA RÉFLEXIVITÉ DANS LE MIAS



LA CRÉATIVITÉ DANS LE MIAS

FICHE UE



PROFIL DE SORTIE

OBJECTIFS

Compétences (C)

S'APPROPRIER LES OUTILS DES DÉMARCHES PROSPECTIVES ET D'ÉVALUATION DANS LE SECTEUR DES ORGANISATIONS À FINALITÉ SOCIALE (C2)

Proposer, le cas échéant, de nouveaux outils plus appropriés à la situation rencontrée (niveau 2)

- Identité professionnelle
- Evolution des Pratiques d'Intervention Sociale
- Projet
- Politiques sociales de l'Europe au local
- ▣ Outil de gestion du personnel
- ▣ Communication & Marketing

CONCEVOIR ET MENER UN PROJET D'ACTION SOCIALE, DANS UN CONTEXTE ORGANISATIONNEL PRÉCIS (C3)

En faisant preuve de créativité dans les réponses apportées aux enjeux sociaux identifiés

- Identité professionnelle
- Evolution des Pratiques d'Intervention Sociale
- Projet
- Politiques sociales de l'Europe au local
- ▣ Outils de gestion du personnel
- Outil d'évaluation
- ▣ Communication & Marketing

CONCEVOIR ET PRATIQUER LA RECHERCHE COMME OUTIL DE DIAGNOSTIC EN VUE D'ÉLABORER DES PROJETS D'ADAPTATION OU D'INNOVATION SOCIALE (C4)

En utilisant des démarches de recherche adaptées aux contextes et aux moyens

- Recherche
- Identité professionnelle
- Projet
- Initiation à la problématisation
- Evolution des Pratiques d'Intervention Sociale
- Communication & Marketing
- Politiques sociales de l'Europe au local

S'APPROPRIER LES PRINCIPES ET LES OUTILS NÉCESSAIRES À LA GESTION D'UNE ORGANISATION (C5)

Concevoir le cas échéant, des aménagements aux outils de gestion en concertation avec l'organe décisionnel et cohérents avec les valeurs de l'institution (niveau 2)

- Identité professionnelle
- Evolution des Pratiques d'Intervention Sociale
- Projet
- Politiques sociales de l'Europe au local
- ▣ Outil de gestion du personnel
- ▣ Communication & Marketing

Annexe n°3 : Grilles d'entretien

Focus group

Généralités	<ol style="list-style-type: none">1. Explication de l'objectif de la recherche.2. Autorisation d'enregistrement.3. Tour de table - présentation
MIAS	<ol style="list-style-type: none">4. Motivation à s'inscrire dans le MIAS5. Attentes particulières
Soft skills et MIAS	<ol style="list-style-type: none">6. Représentations soft skills7. Soft skills sur le terrain professionnel8. Le MIAS m'a permis de développer les soft skills que je pratique aujourd'hui dans le cadre professionnel ?9. Soft skills plus intégré dans le MIAS ?10. Travail de groupe vs travail individuel11. Soft skills et évaluation12. Le Mias propice au développement des soft skills13. Risques?14. Les compétences du MIAS
Soft skills et innovation sociale	<ol style="list-style-type: none">15. Représentation innovation sociale16. Lien entre soft skills et innovation sociale ?
Divers	<ol style="list-style-type: none">17. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Enseignant-e

Généralités	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Salutations et remerciements.</i>2. <i>Explication de l'objectif de la recherche.</i>3. <i>Autorisation d'enregistrement.</i>
Votre cours dans le MIAS	<ol style="list-style-type: none">4. Comment appréhendez-vous votre cours pour atteindre vos objectifs (fiche UE) ?5. D'autres compétences sont-elles actionnées chez l'étudiant par l'intermédiaire de votre cours (formelles, informelles)?6. Quelle est votre méthode d'évaluation ?7. Qu'apporte cette méthode d'évaluation dans l'acquisition de compétences ?
Soft skills et MIAS	<ol style="list-style-type: none">6. Quand on parle de soft skills, qu'est-ce que ça vous évoque ?7. L'enseignement a-t-il un rôle à jouer dans leur développement ?8. Etes-vous étonnée que les soft skills qui ont émergé spontanément des discussions avec les professionnels de l'action sociale sont l'esprit critique, la créativité et la communication / collaboration ?9. Dans quelle mesure sont-ils intégrés dans le MIAS ?10. La mise en pratique d'une méthode est-elle suffisante pour l'acquisition de certaines aptitudes ou est-ce que le fait d'énoncer les enjeux d'une méthodologie renforce leur développement ?
Soft skills et innovation sociale	<ol style="list-style-type: none">11. Faites-vous un lien entre soft skills et innovation sociale ?
Divers	<ol style="list-style-type: none">12. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Annexe n°4 : Retranscriptions

Dans un souci écologique et compte tenu du volume de pages relatives à la retranscription des entretiens et des focus groups, nous avons opté pour une méthode de diffusion numérique. Pour accéder à l'intégralité des retranscriptions des entretiens, veuillez suivre le lien fourni. Un code à deux lettres a été utilisé pour référencer les propos des participant·e·s.

Type d'entretien	Profil du·des participant·e·s	Code	Liens
Entretien individuel, semi-directif	Expert·e·s	EX/1	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:95d0859e-4a06-434d-8192-09435b421558
		EX/2	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:3dfc73ba-43ab-406b-b22f-bdb3f62d3979
Entretien individuel, semi-directif	Enseignant·e	EN/1	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c1253c40-a2cd-4e40-a0b7-ed1bb628ed19
		EN/2	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:b14fba50-d5de-4c1d-b0f5-ee209f5d32ea
		EN/3	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:2120cf9b-bdd5-4427-a1ff-fe69021b7873
		EN/4	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:951e6b66-6ba6-4fb8-ba42-2cad52d9c4b8
		EN/5	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:14b055a3-7159-4415-948e-d2f97f7dd891
		EN/6	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:fb0780f2-98a5-41d4-ba63-32539f0192a5
		EN/7	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:48955d42-537c-423c-8c79-8845dfcb643f
Focus Group	Étudiant·e·s MIAS et Alumni	ET/1	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:60917613-0fc1-4cb4-a321-ffd299a25377
		ET/2	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:3eebca1f-a216-49ef-a1e9-7e7e7578a490
		ET/3	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:3491b7a0-abc0-4d83-908a-03e5fd4991d5
		ET/4	https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c2a0444c-51dc-40ca-95a0-dd3c14765860