

L'enseignement en français des soft skills à l'université marocaine : enjeux didactiques, défis institutionnels et perspectives d'intégration

El Mostafa Ftouh^{1}, Adil Tamim²*

¹Université Sultan Moulay Slimane, Maroc

² Université Sultan Moulay Slimane, Maroc

Résumé. L'enseignement des soft skills — ou compétences comportementales et transversales — constitue aujourd'hui un levier essentiel pour renforcer l'employabilité et l'adaptabilité des diplômés dans un environnement professionnel en constante évolution. Dans le contexte de l'université marocaine, cette exigence s'articule avec un autre défi de taille : celui de la maîtrise du français, langue d'enseignement et de communication académique dans de nombreuses filières scientifiques et professionnelles. Cet article se propose d'analyser les modalités, les obstacles et les perspectives liés à l'intégration des soft skills dans les dispositifs de formation en langue française à l'université. À partir d'observations de terrain et de retours d'expériences pédagogiques, l'étude met en évidence plusieurs problématiques majeures : la rareté des référentiels contextualisés, le manque de formation spécifique des enseignants à la pédagogie des compétences non techniques, la résistance institutionnelle à l'innovation curriculaire, ainsi que les difficultés linguistiques et culturelles rencontrées par les étudiants.

Mots clés : Enseignement supérieur – soft skills – didactique du français – université marocaine – employabilité

1 Introduction

L'enseignement supérieur marocain connaît actuellement une phase de mutation sans précédent, portée par une volonté politique de moderniser les parcours de formation pour répondre aux exigences d'un marché du travail globalisé. Au cœur de cette transformation, le Plan National d'Accélération de la Transformation de l'Écosystème de l'Enseignement Supérieur (PACTE ESR 2030) a placé les soft skills — ou compétences comportementales et transversales — comme un levier stratégique de l'employabilité des

* Auteur correspondant : e.ftouh@usms.ma

diplômés. Longtemps reléguées au rang de compétences facultatives ou acquises par simple imprégnation, ces aptitudes (communication, esprit critique, travail d'équipe, adaptabilité) font désormais l'objet d'une intégration curriculaire formelle.

Toutefois, cette volonté d'institutionnalisation se heurte à une réalité complexe au sein des universités marocaines : celle de la langue d'enseignement. Bien que l'arabisation prédomine dans l'enseignement secondaire, le français demeure la langue véhiculaire des disciplines scientifiques, économiques et techniques dans l'enseignement supérieur marocain, ainsi que celle des modules de soft skills dans la majorité des cursus. Ce choix linguistique n'est pas neutre ; il crée une double exigence pour l'étudiant qui doit simultanément acquérir des compétences comportementales complexes et les exprimer dans une langue dont la maîtrise est souvent hétérogène, voire lacunaire.

Le présent article se propose d'analyser cette problématique sous un triple angle. Nous nous interrogerons sur la manière dont l'enseignement des soft skills en français peut s'extraire des méthodes d'enseignement traditionnelles pour devenir un véritable espace de développement personnel et professionnel.

L'université marocaine ne peut plus se contenter de produire des "diplômés" ; elle doit former des "citoyens employables". Le passage du système LMD classique vers de nouvelles architectures pédagogiques met l'accent sur les compétences transversales.

Le choix du français comme langue de transmission des soft skills pose un paradoxe : comment développer des compétences de communication et d'affirmation de soi chez des étudiants qui, pour une grande partie, souffrent d'une "insécurité linguistique" en français ? L'objectif de cet article est de disséquer cette dualité.

2 Cadre théorique : Définir les Soft Skills dans le contexte marocain

2.1 Clarification conceptuelle : soft skills vs hard skills

La distinction entre hard skills et soft skills constitue un point d'ancrage fondamental dans la littérature en sciences de l'éducation et en gestion des ressources humaines. Les hard skills désignent l'ensemble des compétences techniques et disciplinaires, mesurables et spécifiques à un domaine professionnel (programmation, comptabilité, droit), généralement acquises à travers des formations formelles et validées par des certifications (Gary Becker, 1964).

À l'inverse, les soft skills renvoient à un ensemble de compétences transversales, comportementales et socio-émotionnelles, mobilisées dans des situations professionnelles variées. Selon Daniel Goleman (1995), elles incluent notamment l'intelligence émotionnelle, la capacité à travailler en équipe, la communication interpersonnelle et la

gestion des relations. Dans une perspective complémentaire, Klaus Schwab (2016) souligne que ces compétences deviennent centrales dans un contexte de transformation numérique et d'automatisation du travail.

Par ailleurs, Patrick Griffin et Esther Care (2015) les inscrivent dans le cadre des « compétences du XXI^e siècle », aux côtés de la pensée critique, de la créativité et de la collaboration, indispensables à l'adaptabilité professionnelle.

Ainsi, loin d'être secondaires, les soft skills apparaissent comme complémentaires aux hard skills dans une logique d'« employabilité intégrée » (Peter Brown & Anthony Hesketh, 2004).

2.2. Taxonomie des compétences

Dans la littérature internationale, la classification des compétences répond à un besoin de clarification conceptuelle et pédagogique. Elle repose généralement sur une distinction entre *hard skills*, *soft skills* et *life skills*, envisagées aujourd'hui comme complémentaires.

Les *hard skills* désignent les compétences techniques et spécifiques à un domaine, acquises dans des cadres formels et facilement évaluable. Dans la perspective du capital humain, Gary Becker (1964) les considère comme un facteur central de productivité, bien que leur portée reste souvent limitée à des contextes professionnels précis.

Les *soft skills* regroupent des compétences transversales telles que la communication, la collaboration ou la résolution de problèmes. Daniel Goleman (1995) souligne leur lien étroit avec l'intelligence émotionnelle, tandis que Patrick Griffin et Esther Care (2015) les inscrivent dans les compétences du XXI^e siècle, essentielles à l'adaptabilité et à l'employabilité.

Les *life skills*, définies par l'Organisation mondiale de la santé (1997), renvoient à des compétences psychosociales permettant de faire face aux exigences de la vie quotidienne (prise de décision, gestion du stress, pensée critique), contribuant ainsi au développement global de l'individu.

Dans une approche intégrée, la Commission Européenne (2018) propose un cadre de compétences clés incluant communication, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et pensée critique, soulignant leur caractère transversal et interconnecté.

Dans le contexte marocain, ces classifications sont regroupées sous l'appellation de « compétences transversales », traduisant une adaptation des référentiels internationaux aux réalités locales. Cette approche met en évidence la complémentarité entre compétences techniques, comportementales et psychosociales dans une logique de formation orientée vers l'employabilité et le développement global de l'étudiant.

2.3. L'émergence des Soft Skills dans le discours institutionnel marocain

L'intérêt pour ces compétences n'est pas fortuit. Il s'inscrit dans une réponse aux critiques du secteur privé concernant l'adéquation formation-emploi, mais témoigne aussi d'un

alignement sur les paradigmes internationaux de "l'employabilité durable". Selon Gazier (2001), l'employabilité ne dépend plus seulement de la possession d'un diplôme, mais de la capacité de l'individu à mobiliser des ressources transversales pour s'adapter à un marché du travail instable.

Le PACTE ESRI 2030[†] : Ce plan national redéfinit l'université marocaine comme un espace d'épanouissement global. Les *soft skills* y sont présentées non plus comme des modules optionnels, mais comme des crédits obligatoires. Cette mutation fait écho à la théorie du "Capital Humain" de Gary Becker, revisitée par des auteurs comme Heckman (2008), qui démontrent que les compétences non-cognitives (persévérance, maîtrise de soi) sont des prédicteurs de réussite économique plus fiables que le simple quotient intellectuel ou le savoir technique. En intégrant ces modules dans les "Career Services", l'université marocaine tente de pallier ce que Mintsberg (2004) appelle la limite des formations purement analytiques au profit d'un apprentissage plus expérientiel.

Le référentiel de l'employabilité : Pour les entreprises marocaines (notamment dans l'offshoring, l'automobile ou l'aéronautique), la maîtrise du français conjugée à des compétences comme la gestion du stress ou le travail collaboratif est devenue un critère de sélection plus discriminant que le seul diplôme technique. On assiste ici à la mise en pratique de la "théorie du signal" de Spence (1973) : dans un marché saturé de diplômés, les *soft skills* servent de signaux de distinction permettant aux recruteurs d'évaluer la capacité d'intégration culturelle du candidat. De plus, dans un contexte de transformation digitale, l'approche de l'OCDE (2015) sur les "compétences du 21^e siècle" souligne que la capacité à "apprendre à apprendre" (métacognition) devient la compétence mère face à l'obsolescence rapide des savoirs techniques.

2.4. La dimension interculturelle et linguistique

Définir les *soft skills* au Maroc impose de prendre en compte le bilinguisme (ou plurilinguisme) des étudiants.

Le français comme vecteur de professionnalisation : Dans le contexte marocain, les *soft skills* sont intrinsèquement liées à la maîtrise de la langue française. Communiquer avec assurance, négocier ou présenter un projet implique une aisance linguistique qui dépasse la simple grammaire pour toucher à la pragmatique de la communication. Selon Dell Hymes (1972), la "compétence de communication" ne se réduit pas à la connaissance des règles linguistiques, mais à la capacité de les utiliser de manière appropriée dans un contexte social donné. Au Maroc, le français n'est pas qu'une langue étrangère, c'est un "capital culturel incorporé" (Bourdieu, 1979) qui conditionne l'accès aux réseaux professionnels de prestige. L'aisance verbale devient alors un marqueur de leadership et d'intelligence sociale.

L'adaptation culturelle : Il ne s'agit pas de copier des modèles de management occidentaux, mais de définir des "compétences comportementales" qui respectent et valorisent la culture

[†]Plan d'Accélération de la Transformation de l'Écosystème de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation. C'est une feuille de route nationale adoptée par le gouvernement marocain pour transformer en profondeur l'université et la recherche d'ici 2030.

marocaine tout en répondant aux standards internationaux. Ce processus de "métissage des compétences" peut être analysé à travers les dimensions culturelles de Geert Hofstede (2001). Par exemple, l'affirmation de soi (*assertiveness*), compétence clé en Occident, doit être réinterprétée au Maroc pour s'accorder avec des valeurs de respect de la hiérarchie et de collectivité. Il s'agit donc de développer une "intelligence culturelle" (Earley & Ang, 2003), définie comme la capacité d'un individu à fonctionner et à gérer efficacement dans des contextes caractérisés par la diversité culturelle, permettant ainsi de naviguer entre l'identité locale et les exigences de la mondialisation.

2.5. Le rôle du français : Langue de prestige ou barrière ?

Au Maroc, le français occupe une position ambivalente dans le champ éducatif. Il est à la fois une langue de travail et une langue d'ouverture sur l'international. Héritée de l'histoire coloniale, cette langue conserve un fort "capital symbolique", souvent associé à la réussite. Comme le souligne Pierre Bourdieu (1982) dans *Ce que parler veut dire*, la langue n'est pas seulement un outil de communication, mais un instrument de pouvoir où les locuteurs ne sont pas égaux devant la "norme légitime".

2.5.1 Le fossé linguistique comme obstacle cognitif

L'écart entre le secondaire et l'université constitue un véritable fossé. Alors que le secondaire privilégie un français scolaire, l'université requiert un français académique. Ce passage brutal illustre le concept de BICS vs CALP de Jim Cummins (1979) : les étudiants maîtrisent parfois les compétences communicationnelles de base (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), mais échouent face aux compétences linguistiques académiques cognitives (*Cognitive Academic Language Proficiency*) nécessaires pour l'abstraction et la pensée critique.

2.5.2 Le paradoxe de la performance en langue étrangère

Enseigner les *soft skills* exclusivement en français peut produire des effets paradoxaux. Demander à un étudiant de « performer » dans une langue non maîtrisée déplace l'enjeu vers la capacité linguistique. Ce phénomène crée un "filtre affectif" (Stephen Krashen, 1982) : l'anxiété linguistique bloque le traitement de l'information et inhibe la créativité. L'étudiant, craignant le jugement social lié à la "faute", se réfugie dans un silence protecteur ou des formulations simplistes.

2.5.3 Conséquences pédagogiques et sociales

Cette situation engendre plusieurs conséquences significatives sur le plan pédagogique et social. Tout d'abord, elle favorise une forme d'insécurité linguistique. Comme l'a montré Louis-Jean Calvet, le locuteur peut se sentir illégitime dans l'usage de la langue, ce qui freine sa prise de parole et limite l'expression spontanée de ses idées.

Par ailleurs, ce contexte contribue à la reproduction des inégalités sociales. En effet, le système tend à valoriser les individus disposant déjà d'un capital culturel acquis dans le cadre familial. Dans cette perspective, la langue devient un véritable mécanisme d'exclusion, comme l'explique Basil Bernstein dans ses travaux de 1971, en soulignant l'existence de codes linguistiques élaborés souvent inaccessibles aux milieux populaires.

Enfin, cette situation peut entraîner une confusion au niveau de l'évaluation. Il existe un risque que l'appréciation porte davantage sur la forme linguistique que sur le fond des compétences mobilisées. Ainsi, l'évaluation tend parfois à privilégier le contenant — la maîtrise de la langue — au détriment du contenu, c'est-à-dire les compétences transversales réellement visées.

2.5.4 Vers une approche inclusive : le plurilinguisme

Cette distorsion entre l'évaluation du contenu par rapport à la langue ne signifie pas que le français doit être exclu, mais qu'il convient de repenser son usage dans une logique inclusive. Le recours au "translanguaging" (Ofelia García, 2009) — soit l'utilisation fluide et stratégique de tout le répertoire linguistique de l'élève (arabe dialectal, amazigh, français) — permettrait de libérer la pensée critique avant de la formaliser en français académique.

En définitive, la question est de savoir dans quelles conditions pédagogiques le français peut devenir un véritable levier d'émancipation plutôt qu'un obstacle à l'expression des *soft skills*.

3 Les Enjeux Didactiques : Transformer la Transmission

3.1 Ancrage dans l'approche par compétences (APC)

L'intégration des *soft skills* s'inscrit pleinement dans le paradigme de l'approche par compétences (APC), qui marque une rupture avec les modèles transmissifs traditionnels centrés sur l'accumulation de savoirs. Selon Philippe Perrenoud (1997), une compétence se définit comme la capacité à mobiliser de manière pertinente un ensemble de ressources — connaissances, savoir-faire et attitudes — pour faire face à des situations complexes. Cette conception dynamique de la compétence est également partagée par Guy Le Boterf (2000), qui insiste sur la notion de « savoir-agir » en contexte, et par Jacques Tardif (2006), pour qui la compétence repose sur l'intégration et la coordination de ressources internes et externes.

Dans cette perspective, les *soft skills* apparaissent comme des compétences situées, qui ne peuvent être réduites à des contenus théoriques ou à des savoirs déclaratifs. Leur développement implique des processus d'apprentissage actifs, contextualisés et réflexifs. Comme le souligne Donald Schön (1983), la construction des compétences passe par la « réflexion dans l'action », c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à analyser ses propres pratiques en situation.

Dès lors, l'enseignement des *soft skills* ne peut relever d'une pédagogie transmissive classique. Il nécessite la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques actifs — études de cas, simulations, jeux de rôle, apprentissage collaboratif — favorisant l'engagement de l'étudiant et la co-construction des savoirs. Dans le prolongement de cette approche, David Kolb (1984) met en évidence l'importance de l'apprentissage expérientiel, fondé sur l'alternance entre expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation et expérimentation active.

Ainsi, l'APC fournit un cadre théorique pertinent pour penser l'enseignement des *soft skills*, en plaçant l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage et en valorisant la capacité à agir efficacement dans des contextes professionnels et sociaux complexes.

3.1.1 Du savoir au savoir-agir : une redéfinition des objectifs pédagogiques

L'un des principes fondamentaux de l'APC réside dans le passage du "savoir" au "savoir-agir". Il ne s'agit plus de vérifier si l'étudiant est capable de définir correctement le terme « conflit », mais d'évaluer sa capacité à :

- *identifier une situation conflictuelle ;*
- *analyser les positions et intérêts des acteurs impliqués ;*
- *mobiliser des stratégies de communication adaptées ;*
- *proposer ou mettre en œuvre une solution négociée et constructive.*

Cette transformation implique une redéfinition des objectifs pédagogiques, formulés non plus en termes de contenus à maîtriser, mais en termes de compétences à développer. Les verbes d'action (« résoudre », « argumenter », « coopérer », « négocier », « décider ») remplacent progressivement les verbes cognitifs de bas niveau (« définir », « citer », « décrire »).

3.1.2 Des dispositifs pédagogiques centrés sur l'action

Dans cette perspective, l'APC encourage le recours à des dispositifs pédagogiques actifs, tels que :

- *les jeux de rôle et simulations professionnelles ;*
- *les études de cas contextualisées ;*
- *le travail collaboratif et les projets de groupe ;*
- *les débats argumentés et mises en situation orales ;*
- *les analyses réflexives de pratiques.*

Ces dispositifs permettent à l'étudiant de développer ses soft skills dans un cadre sécurisé, tout en favorisant l'engagement, l'autonomie et la responsabilisation. L'enseignant change également de posture : il devient facilitateur, médiateur et accompagnateur, plutôt que simple transmetteur de savoirs.

3.2 Une évaluation cohérente avec la logique de compétence

Enfin, l'approche par compétences implique une évolution profonde des modes d'évaluation. L'évaluation ne peut plus être exclusivement sommative et fondée sur des épreuves écrites standardisées. Selon Tardif (2006), la compétence est un "savoir-agir complexe", ce qui nécessite de passer d'une évaluation de la connaissance à une évaluation située. Elle doit intégrer des formes d'évaluation formative et authentique, portant sur la performance de l'étudiant en situation ou sur sa capacité à analyser sa propre action. Wiggins (1998) définit l'évaluation authentique comme celle qui confronte l'étudiant à des tâches de "vie réelle", où la réussite dépend de la capacité à mobiliser des ressources internes (savoirs) et externes (réseaux, outils).

Évaluer les *soft skills* signifie alors apprécier des indicateurs complexes tels que la qualité de l'interaction, la pertinence des choix effectués, la capacité d'écoute ou la gestion des émotions. Ce passage de la mesure quantitative à l'appréciation qualitative s'appuie sur le concept de "transparence des critères" de Scallon (2004). Cette évaluation nécessite des grilles de critères explicites, afin de garantir l'équité et la transparence, et de transformer l'acte d'évaluer en un outil de régulation des apprentissages.

De plus, l'introduction de l'auto-évaluation et de la métacognition, telles que théorisées par Flavell (1979), devient indispensable : l'étudiant doit devenir capable de porter un regard réflexif sur ses propres compétences comportementales pour pouvoir les faire évoluer.

3.3 L'interdépendance Langue-Culture-Comportement

Les *soft skills* ne constituent pas des compétences universelles et neutres ; elles sont profondément ancrées dans des cadres linguistiques et culturels spécifiques. Comme le souligne Edward T. Hall (1976) dans sa théorie sur les contextes culturels, la communication est indissociable des codes implicites propres à une communauté. Ainsi, langue, culture et comportement forment un système interdépendant que la didactique des *soft skills* ne peut ignorer.

3.3.1 L'alternance codique comme stratégie relationnelle

Dans le contexte marocain, cette interdépendance est particulièrement visible à travers l'alternance entre l'arabe dialectal (darija) et le français. Chaque langue véhicule des représentations sociales distinctes. Selon le concept de "répertoire verbal" de John Gumperz (1982), le locuteur alterne entre les langues pour négocier son identité et sa proximité sociale.

- En darija, la politesse s'appuie souvent sur des stratégies d'atténuation et de proximité, mobilisant des formules indirectes.
- À l'inverse, le français académique valorise la clarté explicite et une certaine distance interactionnelle, ce qui correspond au concept de "face" d'Erving Goffman (1967) : l'étudiant doit apprendre à gérer son image publique selon les normes du milieu professionnel cible.

3.3.2 Gestion du temps et rapports au contexte

De même, les pratiques de négociation ou de gestion du temps varient selon les référentiels. Là où la culture locale peut privilégier la flexibilité (temps polychronique), le modèle francophone institutionnel privilégie la planification (temps monochronique), une distinction fondamentale établie par Hall (1984). Ces différences ne relèvent pas d'un déficit de compétence, mais d'une "logique culturelle alternative".

3.3.3 Le risque du malentendu pragmatique

Enseigner les *soft skills* exclusivement à travers une seule langue peut conduire à des malentendus. Un étudiant peut être jugé « peu assertif » alors qu'il mobilise en réalité des compétences socialement pertinentes dans son environnement de référence. Ce décalage illustre l'importance de la "compétence pragmatique" (Bachman, 1990) : la capacité à adapter son discours aux contraintes du contexte pour atteindre ses objectifs.

3.3.4 Objectif : La compétence communicative interculturelle

La didactique des *soft skills* doit donc intégrer une dimension interculturelle explicite, permettant aux étudiants :

- *D'identifier les différences de normes communicationnelles ;*
- *De développer une "compétence communicative interculturelle" (Byram, 1997) ;*
- *D'ajuster leur comportement en fonction des situations.*

Cette approche ne vise pas à hiérarchiser les cultures, mais à favoriser une "compétence pluriculturelle et plurilingue" (CECRL, 2001), où l'étudiant apprend à naviguer entre différents registres pour devenir un acteur social stratégique.

4 Défis Institutionnels : Les réalités du terrain

4.1 La massification des effectifs

Comment animer un atelier de "Prise de parole en public" dans un amphithéâtre de 500 étudiants ? La structure actuelle des facultés à accès ouvert (FSJES, FLSH) constitue le principal frein à une pratique réelle des *soft skills*.

4.2 La formation des enseignants

Le corps professoral universitaire est majoritairement composé d'experts disciplinaires. Passer d'un cours de "Macroéconomie" à un atelier de "Gestion du stress" demande une reconversion pédagogique profonde que l'institution n'a pas encore totalement accompagnée. En plus de cette transition difficile, plusieurs obstacles compliquent la mission du professeur, comme les présentent le tableau suivant :

Tableau 1. Tableau des obstacles institutionnels.

Défi	Impact sur l'étudiant	Solution envisagée
Effectifs élevés	Passivité, manque de pratique	Classes inversées, tutorat
Manque d'outils numériques	Accès limité aux ressources	Plateformes MOOCs nationales
Évaluation binaire	Stress, focus sur la note	Grilles d'observation continue

5 Analyse des Perspectives d'Intégration

5.1. L'hybridation (Blended Learning)

Face aux contraintes structurelles des facultés à accès ouvert — effectifs massifs, hétérogénéité linguistique et niveaux académiques disparates — l'intégration effective des *soft skills* dans l'enseignement supérieur ne peut s'envisager sans une reconfiguration des modalités pédagogiques. Dans cette perspective, le *blended learning* (formation hybride) apparaît comme l'un des leviers les plus pertinents et réalistes.

Le principe fondamental de ce modèle repose sur une dissociation fonctionnelle entre les temps d'apprentissage :

- *la théorie des soft skills est acquise à distance;*
- *la pratique est réservée exclusivement au présentiel.*

Cette répartition permet d'optimiser les ressources institutionnelles tout en respectant la nature même des compétences visées.

a. L'apprentissage en ligne : un espace de démocratisation linguistique et cognitive

La formation à distance constitue un cadre particulièrement adapté à l'appropriation des fondements théoriques des soft skills (communication, leadership, travail en équipe, gestion du temps, intelligence émotionnelle). Présentée sous forme de capsules vidéo courtes, de supports interactifs ou de quiz auto-correctifs, cette théorie peut être formulée en un français simple, accessible et progressif, tenant compte du niveau réel des étudiants.

Ce dispositif présente plusieurs avantages :

- il permet un rythme d'apprentissage individualisé, chaque étudiant pouvant revoir les contenus autant que nécessaire ;
- il réduit la pression linguistique liée à la compréhension immédiate en amphithéâtre ;
- il favorise une standardisation minimale des contenus théoriques à grande échelle ;
- il libère le présentiel de la transmission descendante, souvent peu efficace dans les grands groupes.

Ainsi, le numérique devient un outil d'égalisation des chances, particulièrement pour les étudiants issus de milieux peu francophones.

b. Le présentiel : un espace exclusivement dédié à l'action

Dans le modèle hybride, les heures présentielles cessent d'être consacrées à l'explication de concepts pour devenir de véritables laboratoires de pratique. Elles sont réservées à des activités expérientielles telles que :

- *le théâtre et les jeux de rôle (prise de parole, gestion des émotions, posture) ;*
- *les débats structurés et argumentés ;*
- *les simulations professionnelles (réunions, négociations, entretiens) ;*
- *les projets collaboratifs à court terme.*

Cette logique permet de redonner au présentiel sa valeur ajoutée spécifique : l'interaction humaine, le feedback immédiat, la dynamique de groupe et l'apprentissage par l'erreur. Elle est particulièrement adaptée aux soft skills, qui ne peuvent être acquises par la seule exposition théorique.

c. Une réponse pragmatique aux contraintes des grands effectifs

Dans les structures à accès ouvert, l'hybridation offre une réponse pragmatique à l'impossibilité matérielle de pratiquer intensivement les soft skills avec tous les étudiants en même temps. En combinant :

- *apprentissage théorique autonome en ligne,*
- *ateliers pratiques en présentiel, organisés par rotation, sous-groupes ou semaines intensives,*

l'institution peut progressivement instaurer une culture de la compétence, sans bouleverser immédiatement l'architecture globale des formations.

d. Vers une transformation du rôle de l'enseignant

L'hybridation implique également une évolution du rôle de l'enseignant, qui devient concepteur de contenus numériques accessibles, animateur d'ateliers pratiques et accompagnateur réflexif plutôt que simple transmetteur de savoirs. Cette transformation favorise une posture plus proche du coaching pédagogique, particulièrement pertinente pour le développement des soft skills.

e. Limites et conditions de réussite

Toutefois, le blended learning ne constitue pas une solution miracle. Son efficacité dépend de plusieurs conditions :

- *une ingénierie pédagogique cohérente, évitant la simple juxtaposition du distanciel et du présentiel ;*
- *une reconnaissance institutionnelle du temps de conception et d'animation ;*
- *un accompagnement des étudiants à l'auto-apprentissage ;*
- *des modalités d'évaluation alignées sur la logique de compétence.*

5.2. L'alignement sur le marché de l'emploi

L'intégration du français de spécialité dans le parcours universitaire ne peut se concevoir de manière isolée ; elle doit être pensée en étroite relation avec les besoins réels du marché de l'emploi. Dans ce cadre, un partenariat actif avec le secteur privé, notamment via la CGEM et les entreprises opérant dans différents secteurs économiques, est essentiel. Ces partenariats permettraient de mieux calibrer les contenus pédagogiques en fonction des compétences linguistiques réellement demandées par les employeurs, réduisant ainsi le fossé entre l'apprentissage académique et les exigences professionnelles.

La participation directe des professionnels dans la conception et l'animation des modules offre plusieurs avantages. D'une part, elle renforce la légitimité et la pertinence du français de spécialité aux yeux des étudiants, qui peuvent constater l'utilité concrète de la langue dans des contextes professionnels précis. D'autre part, elle permet d'introduire des situations authentiques, comme des études de cas, des simulations de réunions ou de présentations professionnelles, et des ateliers pratiques centrés sur la communication écrite et orale dans un contexte métier.

Par ailleurs, ce modèle collaboratif favorise l'acquisition de compétences transversales recherchées sur le marché du travail, telles que la capacité à rédiger des documents professionnels, à argumenter, à négocier ou à gérer des projets en français. Il contribue également à créer un réseau professionnel dès la formation, ce qui peut faciliter l'insertion des étudiants et leur employabilité à court et moyen terme.

Enfin, un suivi régulier des besoins du marché, via des enquêtes auprès des entreprises partenaires et des analyses de l'évolution des offres d'emploi, permettrait d'ajuster continuellement les programmes. Cette approche garantit que l'enseignement du français de spécialité ne reste pas figé, mais évolue en phase avec les tendances économiques et professionnelles du pays, assurant ainsi une formation véritablement utile et opérationnelle pour les diplômés.

5.3. Le rôle de l'IA et de la simulation

L'intégration de l'intelligence artificielle et des outils de simulation représente un levier important pour le développement des compétences en français de spécialité. L'usage de simulateurs de conversation basés sur l'IA permet aux étudiants de s'exercer dans des situations variées — réunions professionnelles, entretiens, présentations ou négociations — tout en bénéficiant d'un environnement sans risque. Cette approche réduit l'anxiété liée au jugement immédiat d'un professeur ou des pairs, ce qui favorise la prise de parole et l'expérimentation linguistique.

De plus, les systèmes de simulation peuvent offrir un retour immédiat et personnalisé sur la prononciation, la grammaire, le choix lexical et la cohérence du discours. Ils permettent ainsi un apprentissage autonome et progressif, complétant les modules traditionnels et les ateliers pratiques.

Enfin, ces technologies peuvent être couplées à des scénarios réalistes inspirés du marché de l'emploi ou des pratiques professionnelles marocaines, renforçant l'alignement entre l'apprentissage linguistique et les besoins concrets des entreprises. L'IA devient alors non seulement un outil de pratique, mais également un moyen d'intégration directe entre formation et réalité professionnelle.

6 Conclusion

L'enseignement des *soft skills* en français dans les universités marocaines ne se limite pas à un simple ajustement des contenus pédagogiques : il représente un véritable défi stratégique pour l'ensemble du système éducatif. Pour qu'il produise un impact réel et durable, il est essentiel d'adopter une approche holistique qui articule plusieurs dimensions. D'abord, la formation continue et spécialisée des enseignants constitue un levier indispensable : sans enseignants pleinement préparés à intégrer le français de spécialité et les compétences transversales dans leurs cours, toute réforme restera superficielle. Ensuite, la réduction de la fracture linguistique dès les premières années de licence est cruciale pour garantir que tous les étudiants disposent d'une base solide leur permettant de suivre et de tirer profit de ces modules.

Au-delà des aspects pédagogiques, ce projet nécessite une synergie avec le secteur privé et les acteurs économiques afin de s'assurer que les compétences développées correspondent réellement aux besoins du marché du travail. L'intégration de technologies innovantes, comme les simulateurs conversationnels en IA, peut également jouer un rôle déterminant en offrant aux étudiants des espaces d'entraînement sécurisés et personnalisés.

En somme, la réussite de cette initiative repose sur une vision globale, combinant formation des enseignants, soutien linguistique précoce, accompagnement technologique et alignement avec le marché de l'emploi. Ce n'est qu'en mettant en œuvre cette approche intégrée que l'enseignement des *soft skills* en français pourra passer d'une ambition théorique à une transformation tangible et durable des compétences professionnelles des étudiants marocains.

Références

1. L. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, (Oxford University Press, Oxford, 1990)
2. G. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, with Special Reference to Education, (National Bureau of Economic Research, New York, 1964)
3. M. Benmoussa, *Le défi de l'employabilité au Maroc*, (Éditions Universitaires, Casablanca, 2021)
4. B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, (Routledge, London, 1971)
5. D. Boud, N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*, (Routledge, London, 2006)
6. P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, (Éditions de Minuit, Paris, 1979)
7. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, (Fayard, Paris, 1982)
8. P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, (Oxford University Press, Oxford, 2004)
9. M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, (Multilingual Matters, Clevedon, 1997)
10. M. Byram, M. Fleming, *Language Learning in Higher Education: Developing Intercultural Competence*, (Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2008)
11. L.-J. Calvet, *L'insécurité linguistique*, (PUF, Paris, 1999)
12. CECRL, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (Conseil de l'Europe / Didier, Paris, 2001)
13. Commission Européenne, *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*, (Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018)
14. CSEF, *Rapport sur l'enseignement des langues et compétences transversales au Maroc*, (Rabat, 2020)
15. CSEFRS, *Vision 2015-2030 pour l'éducation au Maroc*, (Rabat, 2015)
16. J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, (Working Papers on Bilingualism, 1979)

17. P.C. Earley, S. Ang, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, (Stanford University Press, Stanford, 2003)
18. J. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, (American Psychologist, 1979)
19. O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, (Wiley-Blackwell, Oxford, 2009)
20. B. Gazier, *L'Employabilité : définitions, regards croisés et enjeux*, (InforMISEP, 2001)
21. E. Goffman, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, (Anchor Books, New York, 1967)
22. D. Goleman, *Emotional Intelligence*, (Bantam Books, New York, 1995)
23. P. Griffin, E. Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, (Springer, Dordrecht, 2015)
24. L. Guilbert, J.-M. Lemoine, *Soft skills et insertion professionnelle des étudiants*, (L'Harmattan, Paris, 2019)
25. J. Gumperz, *Discourse Strategies*, (Cambridge University Press, Cambridge, 1982)
26. E.T. Hall, *Beyond Culture*, (Anchor Press, New York, 1976)
27. E.T. Hall, *Le langage silencieux*, (Points, Paris, 1984)
28. J. Heckman, *Schools, Skills, and Synapses*, (Economic Inquiry, 2008)
29. G. Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, (Sage, Thousand Oaks, 2001)
30. D. Hymes, *On Communicative Competence*, (Penguin, Harmondsworth, 1972)
31. J.-M. Ketele, *L'évaluation des compétences dans l'enseignement supérieur*, (De Boeck Supérieur, Paris, 2010)
32. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, (Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984)
33. S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, (Pergamon, Oxford, 1982)
34. G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, (Éditions d'Organisation, Paris, 2000)
35. H. Mintzberg, *Managers not MBAs*, (Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 2004)
36. A. Moutwakil, *Didactique du Français Langue Étrangère et Soft Skills*, (Éditions Savoir et Formation, Rabat, 2022)
37. OCDE, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, (OECD Publishing, Paris, 2015)
38. P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, (ESF Éditeur, Paris, 1997)
39. G. Scallon, *L'évaluation des compétences : l'approche par situations*, (De Boeck, Bruxelles, 2004)
40. D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, (Basic Books, New York, 1983)
41. K. Schwab, *The Fourth Industrial Revolution*, (World Economic Forum, Geneva, 2016)
42. M. Spence, *Job Market Signaling*, (Quarterly Journal of Economics, 1973)

43. J. Tardif, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, (Éditions de la Chenelière, Montréal, 2006)
44. G. Wiggins, Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance, (Jossey-Bass, San Francisco, 1998)
45. World Health Organization, Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools, (WHO, Geneva, 1997)