

Collaborer pour se découvrir et développer ses compétences sociales

Mélanie Souhait¹, Lucie Hernandez², Pauline Thevenot³, Sébastien Chevalier¹,
Raphaël E. Duval³

¹ *IDEFI TalentCampus, Fondation de Coopération Scientifique Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France*

² *CIRAP (Centre Interdisciplinaire de Recherches Appliquées au Champ Pénitentiaire), Agen, France*

³ *IDEFI REMIS, Faculté de Pharmacie - IDEFI REMIS, Nancy, France*
melanie.souhait@talent-campus.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le travail en équipe est une compétence qui doit s'apprendre lorsqu'on est étudiant car elle est indispensable dans la vie professionnelle. Pour cela, deux programmes Initiatives d'Excellences en Formations Innovantes (IDEFI) se sont associés pour proposer aux étudiants en L2 Sciences pour la Santé de l'Université de Lorraine de « booster leur réussite » par le développement des compétences sociales. Grâce à une semaine de formation basée sur la coopération et le travail en équipe, les étudiants ont pu augmenter leur confiance en eux.

SUMMARY

Teamwork is a skill that is learned when you are a student because it is essential to work in the company. In second year of sciences of health, two projects IDEFI from the program investment for the future were chosen to propose a week of training on "Boost for success". For one week, the education program was focused on cooperation and team work. The challenge was to develop social skills of students and to increase their self-confidence.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Compétences sociales, travail en équipe, communication, coopération

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Soft skills, teamwork, communication, cooperation

Introduction

Cette communication a pour objectif de présenter une expérimentation qui s'est déroulée à l'Université de Lorraine, fruit d'une coopération entre les projets IDEFI TalentCampus et

REMIS. Ce dispositif d'une semaine met l'accent sur la coopération pour révéler les talents des étudiants. L'objet de cette publication est d'étudier ce que le dispositif a permis aux étudiants de développer et d'acquérir grâce à un travail collaboratif : ont-ils réellement développé leurs talents ? Ont-ils créé une cohésion de promotion ? Ont-ils acquis des techniques de travail en groupe et de communication interpersonnelle ? Quels bénéfices retirent-ils de cette semaine basée sur l'échange et le relationnel ?

Références théoriques

Le rapport de l'OCDE publié en 2015 et intitulé « Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills » témoigne de l'importance de développer les compétences sociales grâce à l'éducation et à la formation. En effet, elles peuvent avoir des répercussions aussi bien sur la vie personnelle et la santé mentale que sur la réussite et les résultats sociaux, professionnels ou scolaires (OCDE, 2015 ; Moscovici, 2005). Plusieurs chercheurs soulignent aussi qu'un climat socio-affectif favorable dans la classe aura des effets positifs et significatifs sur la motivation et l'implication des élèves (Sarrazin et al., 2006 ; Duru-Bellat, 2004 ; Charlot et al., 1992). Soutenir le développement socio-émotionnel des élèves leur permet également d'obtenir de meilleurs résultats sur le plan académique et social (Desbiens et al., 2000), et cela « non seulement dans un contexte scolaire mais également tout au long de leur vie » (Durlak et al., 2011). Favoriser les compétences sociales des élèves est par conséquent directement positif pour leur développement social, affectif et cognitif, mais il permet également une aide importante au niveau du travail d'enseignement lié aux apprentissages disciplinaires (Curchod et al., 2012).

L'approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978 ; Wallon, 1941) sur laquelle s'appuie l'expérimentation présentée, donne une place centrale au social. En effet, l'individu est un être social et il co-construit ses compétences et ses connaissances grâce à ses expériences personnelles et à ses interactions et confrontations avec son environnement social (Joannaert, 2009 ; Vygotsky, 1978). Dans ce cadre, les compétences ne peuvent pas être transmises par un simple enseignement décontextualisé (Joannaert, 2009). Elles s'élaborent dans un contexte qui lui donne sens et représentent ainsi un construit socio-culturel. L'individu est également actif dans ses apprentissages et sa place, ses représentations, ses expériences, sont prises en considération. La coopération, la communication, et plus largement la capacité à travailler en équipe, est par ailleurs une des compétences sociales les plus valorisées par les employeurs (Baron & Markman, 2000). En effet, les personnes coopératives sont capables de s'adapter à

n'importe quelles nouvelles situations sociales (Baron & Markman, 2000). Ces auteurs parlent de « caméléons sociaux » capables de parler de n'importe quel sujet, à n'importe quelle personne et dans n'importe quel contexte.

Nous pouvons citer en exemple une expérimentation basée sur l'approche socioconstructiviste, le « scénario collaboratif » d'Eneau et Simonian (2011), qui s'appuie sur le travail en groupe et la formation en ligne pour une population d'adultes en reprise d'études. L'objectif est que ces apprenants développent des compétences transversales, relationnelles et communicatives, (négociation, coordination, argumentation, autonomie...) en réinterrogeant leurs expériences et connaissances antérieures (donner du sens aux apprentissages) et en confrontant ces expériences et leur point de vue à celui des autres membres du groupe. L'originalité de ce projet réside donc dans le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple transmission de savoirs par un enseignant mais d'une co-construction des savoirs.

L'expérimentation menée à l'Université de Lorraine

Présentation des deux projets IDEFI : REMIS et TalentCampus

Labellisée en 2012, l'IDEFI REMIS (ANR-11-IDEFI-0033) regroupe 7 Universités (Université de Bretagne Occidentale, Université d'Angers, Université Lille 2, Université de Lorraine, Université d'Orléans, Université de Rouen) et 9 partenaires issus du monde socio-économique. Cette IDEFI propose des formations dans les secteurs du Management et de l'Ingénierie de la Santé (MIS), qui débouchent sur de nouveaux métiers de la santé s'adressant à tous les publics. L'objectif est d'accompagner le développement des formations en Management et Ingénierie de la Santé par la mise en place d'outils pédagogiques innovants (serious games », table anatomique virtuelle, simulation grandeur nature, apprentissage par problème, etc).

Depuis 2012, le projet IDEFI TalentCampus (ANR-11-IDEFI-0035) crée des formations permettant aux lycéens, étudiants, salariés et demandeurs d'emploi, de travailler leurs compétences sociales. L'objectif de TalentCampus est de permettre à chacun de découvrir et développer son/ses talent(s) en travaillant ses compétences sociales : optimiser l'impact de sa communication, améliorer son leadership, augmenter sa confiance et son estime de soi, mieux gérer son stress et ses émotions, apprendre à travailler en équipe, etc.

En 2017, ces projets IDEFI ont décidé de collaborer pour créer la formation « Booster sa réussite ». Celle-ci se déroule depuis deux ans à l'Université de Lorraine au mois de septembre.

Nous présenterons ici les résultats qualitatifs recueillis auprès des étudiants ayant suivi la formation en septembre 2018.

Formation « Booster sa réussite » promotion 2018

La Licence Sciences pour la Santé (SpS) de l'Université de Lorraine (UL) a comme spécificité de commencer directement en deuxième année de licence (L2). Les étudiants accueillis sont donc originaires de filières différentes. En 2018, la L2 SpS comptait 36 étudiants issus de L1 Sciences de la Vie, 15 étudiants issus de Première Année Commune des Etudes de Santé (PACES), 1 redoublant, 1 étudiant de L1 STAPS, 1 étudiant de 3^{ème} année de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et 2 diplômés étrangers.

Ce public dispose de connaissances et de méthodes de travail différentes. Les étudiants qui intègrent la L1 SpS suite à la PACES ont par exemple été confrontés à une forte compétition promue par le système classant du concours de la PACES, concours qui favorise aussi l'assimilation de connaissances « par cœur » et la solitude des étudiants. En outre, les étudiants issus de la PACES, intègrent la filière SpS bien souvent parce qu'ils n'ont pas été suffisamment bien classés. Cette filière constitue alors un choix par défaut qui peut être assimilé à un échec. D'après les enseignants ce sentiment d'échec aurait un impact sur l'estime de soi des étudiants et sur leur capacité à faire des choix pour la suite de leurs études.

Apprentissage actif en petit groupe

Le dispositif « Booster sa réussite », pour aller dans le sens de l'approche socio-constructiviste, propose une pédagogie expérientielle (Kolb, 1984), active, responsabilisante et coopérative, basée à la fois sur le travail en groupe, la mise en pratique fictive et les échanges. Cette approche permet entre autres à l'individu d'être autonome et responsable dans l'acquisition et la construction de nouveaux apprentissages et de nouvelles compétences. Ainsi, les étudiants travaillent en équipes de 5 personnes, durant la semaine de formation. Chaque équipe est renouvelée quotidiennement pour maximiser les rencontres et les échanges. Il s'agit alors de travailler autour de situations « problématiques » qui exigent la confrontation des points de vue et la coopération : se servir de ses propres expériences et de l'autre pour co-construire ses connaissances. On parle d'« apprentissage collaboratif » : l'apprenant utilise les ressources du groupe pour apprendre.

Présentation de la formation

L'expérimentation que nous présentons s'est déroulée auprès des 56 étudiants de L2 Sciences pour la Santé en septembre 2018. La formation d'une semaine visait à :

- permettre à chacun de découvrir l'importance des compétences sociales ;
- travailler l'estime de soi ;
- développer des compétences de travail en groupe et de communication orale.

Différents modules ont été proposés aux étudiants pendant une semaine en s'appuyant sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ce dernier, en accord avec la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), postule que l'apprentissage englobe quatre éléments : une participation active, une observation réflexive, des expériences basées sur la théorie et l'expérimentation de ces théories. La formation « Booster sa réussite » s'est appuyée sur ces concepts pour s'organiser comme suit :

Jour 1 : la formation débute avec un jeu d'entreprise permettant de découvrir la pédagogie active. Grâce à ce jeu, les apprenants découvrent leurs propres talents, à travers les échanges avec leurs coéquipiers. C'est lors de cette première journée que des techniques pour comprendre les mécanismes du travail en groupe sont données. Les étudiants commencent alors à se saisir de l'importance de la concertation en équipe et de l'intelligence collective. Des moments de débriefings sont organisés régulièrement avec les formateurs, afin que les équipes s'interrogent sur leur manière d'interagir, de fonctionner. Tous ces outils seront réutilisés au fil de la semaine dans les autres modules. Durant cette journée, un travail sur son parcours personnel et professionnel permet également à chaque étudiant de confronter au regard de ses camarades ses compétences développées au fil de sa vie, et de prendre conscience du caractère particulier de chaque parcours de vie. Enfin, une activité permettant de donner son impression sur le talent de ses coéquipiers est également proposée durant toute la semaine : les apprenants doivent écrire des compétences sociales perçues chez leurs coéquipiers et glisser ces notes dans les « boîtes aux lettres » des autres apprenants. Dès la fin de la première journée, les étudiants remplissent donc les boîtes de leurs camarades dans un esprit de bienveillance expliqué à tous le matin même.

Jour 2 : les étudiants suivent une formation « prise de conscience » sur l'estime de soi dont l'objectif est d'amener les étudiants à porter un regard positif sur soi, notamment en citant des réussites et des qualités ou talents qu'ils se reconnaissent. Les apprenants sont sensibilisés également à la gestion des émotions et à la gestion du stress.

Jour 3 : cette journée est destinée à comprendre l'importance de la communication au service du travail en équipe (reformulation, cadre de référence, filtres...) et notamment du non verbal lors d'une prise de parole en public, élément à optimiser pour rendre son discours accrocheur et dynamique. Les étudiants peuvent alors s'entraîner à exprimer des idées à l'oral devant leur équipe de travail selon des critères de forme à respecter.

Jour 4 : le souhait de l'équipe pédagogique était d'amener les étudiants à réfléchir sur leur métacognition c'est à dire la représentation qu'ils ont de leurs connaissances et de la façon dont ils peuvent les construire et les utiliser. « C'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire » (Barth, 1993). Ce module permet aux étudiants d'échanger sur leur manière d'apprendre et d'acquérir des techniques de mémorisation qui leurs conviennent le mieux et leurs sont nécessaires dans le cadre de leurs études.

Jour 5 : la semaine de formation se termine par une « carte blanche ». La consigne donnée aux étudiants est de restituer, en équipes ou de manière individuelle, la semaine passée. Ainsi, les étudiants doivent faire preuve de créativité pour parler de leur expérience de formation et exprimer ce qu'ils retiennent, ont découvert ou ce qu'ils ont l'intention de mettre en place.

Évaluation

Méthodologie

L'efficacité de la formation est évaluée à partir de la satisfaction des apprenants. Selon Bret (1998, cité par Blouin, 2000) cette évaluation est importante car l'impression globale des sujets à la fin d'une intervention restera présente et aura un impact sur leur travail et sur leurs futures expériences de formation. De plus, les questionnaires, bien que basés uniquement sur la perception des répondants sont les outils les plus communément utilisés (Segrin, 2000).

La formation a donc été évaluée par les étudiants via des questionnaires proposés en ligne sur une plateforme sécurisée :

- Au fil de la formation : questionnaire quotidien permettant d'évaluer chaque module (environ 50 répondants par jour).
- Après la semaine : questionnaire d'évaluation de l'ensemble de la formation (50 répondants / 56 étudiants).

Ces évaluations se font en ligne après la formation, lorsque l'étudiant est de retour chez lui. Martens (2002) souligne en effet que si il est demandé aux participants d'évaluer le programme directement à la fin de celui-ci, ces derniers sont généralement toujours satisfaits (Martens et al., 2002), ce qui peut devenir un biais pour l'évaluation globale. La dernière journée de formation, décrite précédemment, est souvent une forme d'apothéose pour les étudiants qui sortent enthousiastes et « boostés » ; une évaluation à chaud provoquerait de manière évidente un biais pour l'analyse qui en découlerait.

Les résultats présentés ci-après portent sur certaines questions posées aux étudiants juste après la formation (ils avaient deux semaines pour répondre). Nous présentons ici les résultats qui montrent les bénéfices du travail en groupe et des activités collaboratives.

Il faut ajouter que, outre ces évaluations qualitatives, une évaluation quantitative est réalisée avant et après la formation afin de mesurer l'évolution des compétences sociales des étudiants. En effet, une combinaison de méthodes de mesure, à la fois quantitative et qualitative, serait la meilleure façon d'appréhender un phénomène (Schumaker et Hazel, 1984, cités par Perry et Felce, 2004). Nous ne développerons toutefois que les résultats de l'évaluation de fin de formation.

Résultats

- Innovation de la formation

80% des répondants estiment cette formation comme étant innovante notamment car elle les a surpris par son côté ludique et décalé par rapport aux cours habituels. De plus, plusieurs étudiants soulignent les bénéfices du travail collaboratif, notamment pour la découverte de soi et des autres :

« Elle permet de mieux connaître la promo dès le début de l'année en proposant des activités créatives sans enjeux. »

« On n'a pas l'habitude de passer des semaines comme celles-ci, c'est fédérateur pour un groupe. »

- Cohésion d'équipe

Cette formation a ainsi eu de forts effets socialisants, en permettant de créer une cohésion de groupe ainsi que des relations nouvelles et durables. Ainsi, 100% des répondants estiment qu'il y a bien eu une cohésion de groupe durant la formation, ce qui ressort régulièrement dans les évaluations quotidiennes et dans l'évaluation finale.

- Rencontres et relations durables

100% des répondants indiquent avoir rencontré des personnes qu'ils ne connaissaient pas. Le fait d'être « obligés » de travailler avec de nouvelles personnes est bénéfique puisqu'il met les étudiants face à des simulations de futures expériences professionnelles collaboratives. 94% des répondants estiment d'ailleurs avoir lié des relations durables (3/50 personnes ont répondu « non »).

- Formation alternée grand groupe / petits groupes

Tous les apprenants sont positifs quant à cette méthode qui consiste à faire travailler les étudiants en groupes de 5-6 personnes au sein de la promotion de 56 étudiants. Cela contribue à la création d'un collectif. Par ailleurs, les groupes changent quotidiennement ce qui provoque les rencontres :

« C'est une méthode infaillible pour se connaître et connaître les autres, c'est une belle expérience qui mérite d'être vécue. »

« Elle est proche des conditions de travail que l'on aura plus tard, en essayant de varier à chaque fois les groupes pour travailler son adaptabilité. »

- Utilité des modules

Le module le plus utile selon les étudiants est celui de début de semaine qui introduit le travail sur les compétences sociales et la découverte des mécanismes de travail en groupe. En plus d'avoir permis de créer une appartenance groupale, les étudiants ont pu développer des compétences plus « techniques » propres au travail en groupe : la gestion d'un projet collectif, la répartition des tâches, la gestion du temps et de la parole...

« Il m'a appris à mener un projet de groupe en se répartissant correctement les tâches, ce dont je n'ai pas l'habitude puisque je travaillais la plupart du temps seule. »

« J'ai pu réellement travailler en équipe et gérer le temps avec des personnes que je ne connaissais pas. C'était très instructif et je me suis fait des amis. »

- Apports de la formation

75% des répondants à l'évaluation citent les nouvelles rencontres, le côté fédérateur au sein de la promotion, et de nouvelles amitiés comme bénéfiques de la formation.

« Je me sens maintenant très à l'aise dans ma promotion, et tous les matins je suis contente d'aller en cours. »

« Grâce à cette formation, j'ai rencontré de belles personnes et elle m'a permis aussi de voir qu'un groupe pouvait être bienveillant. »

Conclusion

Nous évoquions en introduction l'importance de développer les compétences sociales des individus dans un objectif notamment de réussite scolaire mais aussi de bien être (OCDE, 2015 ; Moscovici et al., 2005). A la lecture des réponses des étudiants ayant participé à la formation, la question du bien-être est largement abordée. En effet, s'il est trop tôt pour dire que le travail sur les compétences sociales de ces étudiants leur permettra de mieux réussir dans leurs études, le fait de leur avoir permis de créer une réelle cohésion de classe est déjà très positif.

Les témoignages des étudiants attestent des nombreux échanges entre camarades durant la formation. Les étudiants ont donc travaillé leurs compétences sociales de manière collaborative et les ont coconstruites comme l'indiquaient Joannaert (2009) et Vygotsky (1978). Toutefois, si les compétences sociales ont bien été travaillées, (seuls) 65% des répondants à l'évaluation de fin de formation déclarent avoir atteint l'objectif de la découverte de son talent. Or, au sein des sessions de formation TalentCampus, il est considéré que chaque personne dispose d'un ou plusieurs talents, plus ou moins connu(s) par l'individu et/ou son entourage, ou à découvrir. En effet, il apparaît que les problématiques sociales telles que l'anxiété sociale ou la timidité proviennent de l'inhibition des compétences sociales (Nader-Grosbois, 2007 ; George, 2001). Elles seraient bien apprises par le sujet et donc présentes, mais étant inhibées par certaines situations sociales, elles ne peuvent être utilisées (George, 2001). Le lien entre développement des compétences sociales et talent est-il clair pour les étudiants ? Le manque de lien fait entre ces deux concepts pourrait expliquer que seuls 2/3 des répondants déclarent avoir découvert leur talent. La prochaine session de formation qui aura lieu en 2019 devra davantage permettre d'atteindre cet objectif.

Il est, en effet, prévu d'autres répliques de cette formation « Booster sa réussite » puisque l'expérience menée auprès des étudiants de L2 Sciences de la Santé durant deux années, va donner lieu à une formation de formateurs à l'Université de Lorraine. En 2019, TalentCampus formera des personnels des Universités partenaires de l'IDEFI REMIS. Cela permettra de donner les clés aux équipes pédagogiques pour transmettre à leur tour la formation auprès des étudiants. Ainsi, cette expérimentation pourrait être diffusée auprès d'autres étudiants d'autres disciplines et d'autres niveaux, dès la rentrée universitaire 2019.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 106-116.
- Barth B.M., Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, Paris Retz, 1993.
- Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*, 4 (2), 205 – 231.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin.
- Curchod, P., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Collectif. (2012). Les transitions à l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., & Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 57-79.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école: Faits et effets. *VEI*, 139, 73-78.
- Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & formation*, 68(3), 95-108.
- George, G. 2001. Les thérapies d'affirmation de soi : applications et techniques chez les adolescents. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 159(10), 717-721.
- Joannaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall : Englewood Cliffs. Traduction de Samuel Chartier.
- Martens, H., Grieten, S., De Weerd, S., & Schippers, N. (2002). Experiences with training in social skills: design and study of the effectiveness: a case study at the Faculty of Management of the Limburg University Centre. *Argumenta Oeconomica*, 2(13), 149-172.
- Moscovici, S., Argyle, M., Beauvois, J.-L., & Doise, W. (2005). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin.
- Nader-Grosbois, N. 2007. Régulation, autorégulation, dysrégulation : pistes pour l'intervention et la recherche. Editions Mardaga.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Perry, J. & Felce, D. (2004). *Assessing work-related social skills: Existing approaches and instruments*. Paper prepared for the ATLAS Project. Cardiff University, Welsh Center for learning disabilities.
- Sarrazin, P. Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-17.
- Segrin C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379-403.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.