

L'impact des soft skills sur le comportement de l'étudiant à l'université marocaine : de la théorie à la pratique (Étude comparative entre une filière à accès ouvert et une filière à accès régulé)

Houda HADADI¹

Docteure en Culture et Communication

¹AREF Oujda

houdahadadi@hotmail.com

RÉSUMÉ

Dans un contexte marqué par des mutations socio-économiques rapides et une compétitivité accrue du marché de l'emploi, l'enseignement supérieur marocain accorde une importance croissante au développement des compétences transversales, communément appelées soft skills. Ces dernières visent à renforcer l'employabilité des étudiants et à favoriser leur adaptation aux exigences professionnelles contemporaines.

La présente étude a pour objectif d'analyser l'impact des soft skills sur le comportement académique et social des étudiants universitaires, en adoptant une approche comparative entre deux types de filières : à accès ouvert et à accès limité. S'appuyant sur une méthodologie quantitative basée sur un questionnaire administré auprès de 100 étudiants de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda, cette recherche met en évidence des différences significatives en termes de perception, d'appropriation et d'impact des compétences transversales.

ABSTRACT

In a context marked by rapid socioeconomic change and increased competition in the job market, Moroccan higher education is placing growing emphasis on the development of transferable skills, commonly referred to as soft skills. These skills aim to enhance students' employability and help them adapt to contemporary professional demands.

The objective of this study is to analyze the impact of soft skills on the academic and social behavior of university students, using a comparative approach between two types of programs: open-access and limited-access. Using a quantitative methodology based on a questionnaire administered to 100 students in the Faculty of Arts and Humanities at Oujda, this research highlights significant differences in terms of the perception, adoption, and impact of soft skills.

1. Introduction

Au cours de la dernière décennie, l'enseignement supérieur marocain a connu de profondes transformations, largement influencées par les nouvelles exigences du marché du travail et par la transition vers une économie fondée sur la connaissance. Cette évolution a conduit à une redéfinition des finalités de l'université, qui ne se limite plus à la simple transmission des savoirs disciplinaires, mais vise désormais le développement de compétences transversales, communément désignées sous le terme de soft skills.

Dans ce nouveau paradigme, les institutions universitaires sont appelées à former des profils capables de combiner expertise académique et adaptabilité professionnelle. Ainsi, des compétences telles que la pensée critique, la communication efficace, le travail en équipe, la gestion du temps et la résolution de problèmes complexes sont devenues essentielles pour répondre aux défis de l'ère numérique et aux mutations rapides du monde professionnel.

Dans le contexte marocain, cette dynamique s'est renforcée à la suite de la réforme universitaire initiée par la loi 01.00 et la mise en place du système Licence-Master-Doctorat (LMD), conformément aux orientations de la Charte nationale de l'éducation et de la formation. Cette réforme a contribué à restructurer l'offre de formation universitaire selon deux principaux modèles d'accès : les filières à accès ouvert, accueillant les titulaires du baccalauréat sous conditions administratives minimales, et les filières à accès régulé, reposant sur des mécanismes de sélection plus stricts (concours, entretiens ou étude de dossier).

Cette dichotomie organisationnelle génère des environnements pédagogiques différenciés, susceptibles d'influencer de manière variable l'acquisition et le développement des compétences transversales chez les étudiants. Dans ce cadre, la question de l'intégration des soft skills au sein des cursus universitaires prend une importance particulière, notamment dans les disciplines des sciences humaines et sociales, souvent perçues comme majoritairement théoriques.

Or, il apparaît essentiel de s'interroger sur la capacité de ces disciplines à préparer efficacement les étudiants aux exigences du marché du travail, en tenant compte du rôle complémentaire des compétences transversales dans la construction de l'employabilité et de l'adaptabilité professionnelle.

La présente étude s'inscrit dans cette perspective et vise à analyser l'impact différencié des soft skills sur les comportements académiques et sociaux des étudiants, en fonction du type de filière suivie (accès ouvert versus accès régulé). Elle cherche plus précisément à déterminer dans quelle mesure le mode d'accès à la formation influence le développement et l'appropriation de ces compétences.

Pour ce faire, une étude empirique comparative a été menée auprès de 100 étudiants de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda, relevant de l'Université Mohammed Premier, répartis entre deux types de filières. L'approche adoptée est quantitative et repose sur l'analyse des liens entre l'intégration des soft skills dans les cursus universitaires, leur appropriation par les étudiants et leurs effets sur les comportements académiques.

Cette recherche ambitionne ainsi de fournir un éclairage empirique sur l'impact des modèles organisationnels universitaires dans le développement des compétences transversales, contribuant à une meilleure compréhension des enjeux pédagogiques liés à la professionnalisation de l'enseignement supérieur marocain.

2. Revue de littérature

2.1. Travaux antérieurs

Les soft skills, également désignées sous les appellations de compétences transversales, comportementales, sociales ou encore socio-émotionnelles, renvoient à un ensemble d'aptitudes relationnelles, émotionnelles et comportementales mobilisées dans les interactions sociales et professionnelles. Selon Bender et al., ces compétences, qualifiées de « compétences humaines », viennent compléter les compétences techniques (hard skills) et jouent un rôle déterminant dans l'adaptation, la communication et la performance globale des individus en contexte académique et professionnel.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance des soft skills dans la réussite académique et l'insertion professionnelle. À cet égard, Kechagias (2011) souligne que ces compétences contribuent significativement à la performance des apprenants, au-delà des seules capacités cognitives, en influençant leur capacité d'adaptation, leur autonomie et leur engagement dans les apprentissages.

Dans le même ordre d'idées, Touhami Souad, dans son ouvrage *L'enseignement des soft skills à l'université : levier de compétences pour les jeunes diplômés*, met en évidence le rôle central de ces compétences dans le développement global de l'étudiant. Elle définit les soft skills comme des compétences essentielles à la construction de la personnalité et à l'intégration professionnelle : « *Les soft skills sont des compétences essentielles pour développer la personnalité d'abord, et ensuite s'intégrer dans le monde professionnel. Ce sont des compétences que chacun possède, de manière plus ou moins consciente : communication, esprit d'équipe, créativité, empathie, sens de responsabilité, gestion du stress, écoute active, adaptabilité, gestion de projet* » (p. 13).

L'auteure s'intéresse principalement à l'intégration institutionnelle des soft skills dans l'enseignement supérieur marocain, en mettant l'accent sur les dimensions pédagogiques et l'employabilité des diplômés. Toutefois, son analyse accorde une attention limitée à la dimension comportementale et à l'observation empirique des pratiques effectives des étudiants.

Dans une perspective complémentaire, l'étude intitulée *Soft skills des étudiants marocains : perception, besoins et corrélations* cas des étudiants du tronc commun de la FSTM (Farsi, 2024) s'intéresse à la perception qu'ont les étudiants marocains de leurs propres compétences transversales. Les résultats révèlent une tendance à la surestimation de ces compétences par les étudiants, accompagnée paradoxalement d'une sous-estimation de leur importance réelle dans le parcours académique et professionnel.

Cependant, malgré l'abondance des travaux consacrés à la place et au rôle des soft skills dans la réussite académique et l'insertion professionnelle, peu d'études se sont intéressées à leur impact effectif sur les comportements académiques et sociaux des étudiants, une fois ces compétences intégrées dans les curricula universitaires.

Cette lacune constitue le point de départ de la présente recherche, qui vise à analyser l'impact des soft skills sur les comportements des étudiants dans le contexte universitaire marocain. Elle s'articule autour de quatre axes principaux :

- L'intégration des soft skills dans les cursus universitaires ;
- Le rôle des soft skills dans les processus d'apprentissage ;
- L'auto-évaluation des soft skills et la perception de leur développement par les étudiants ;

- L'impact des soft skills sur les comportements académiques et sociaux des étudiants.

2.2. Problématique

La présente recherche s'articule autour de la problématique suivante : dans quelle mesure l'intégration des soft skills dans les curricula universitaires influence-t-elle les comportements académiques et sociaux des étudiants ?

Au-delà de cette interrogation centrale, il s'agit de saisir la dynamique de passage entre la dimension théorique de l'enseignement des compétences transversales et leur traduction effective dans les pratiques et comportements des étudiants. En effet, si l'intégration des modules consacrés aux soft skills est aujourd'hui largement institutionnalisée au sein de l'enseignement supérieur, son impact réel sur les attitudes, les pratiques et les comportements étudiants demeure à évaluer de manière empirique.

Cette réflexion s'inscrit dans un contexte universitaire marqué par une double exigence : d'une part, assurer la transmission des savoirs disciplinaires fondamentaux, et d'autre part, répondre aux impératifs croissants d'employabilité et d'adaptabilité professionnelle des diplômés dans un environnement socio-économique en constante évolution.

Dans cette perspective, la problématique générale se décline en plusieurs questions spécifiques :

Dans quelle mesure l'impact des soft skills sur les comportements des étudiants varie-t-il selon qu'ils relèvent de filières à accès ouvert ou de filières à accès régulé ?

- Quelle perception les étudiants issus de ces deux types de filières ont-ils des soft skills ?
- Comment les étudiants évaluent-ils leur propre niveau de maîtrise des soft skills au cours de leur parcours universitaire ?
- Existe-t-il des différences significatives entre les étudiants des deux filières en ce qui concerne leurs comportements académiques et sociaux ?

2.3. Objectifs de l'étude :

La présente étude poursuit un double objectif. D'une part, elle vise à évaluer le degré de satisfaction des étudiants à l'égard de l'intégration des soft skills dans les curricula universitaires. D'autre part, elle cherche à analyser les transformations observables dans les comportements académiques et sociaux des étudiants, avant et après l'introduction de ces compétences transversales dans les programmes de formation.

Par ailleurs, cette recherche ambitionne de produire des données empiriques objectives permettant de comparer les effets de cette intégration entre deux types de filières coexistant au sein de la même institution universitaire, à savoir les filières à accès ouvert et les filières à accès régulé. L'analyse porte plus particulièrement sur les comportements académiques des étudiants et leur évolution sous l'effet de l'enseignement des soft skills.

2.4. Hypothèses

Afin de répondre à la problématique posée, la présente étude s'appuie sur trois hypothèses principales :

H1 : L'intégration des soft skills dans les curricula universitaires est perçue comme importante par les étudiants, indépendamment du type de filière (ouverte ou régulée).

H2 : Les étudiants issus des filières à accès régulé présentent une auto-évaluation plus positive de leurs compétences transversales que ceux inscrits dans les filières à accès ouvert.

H3 : Les étudiants des filières à accès régulé manifestent des comportements académiques et sociaux plus favorables que ceux des filières à accès ouvert.

3. Cadre conceptuel et théorique :

3.1. Les soft skills : essai de définition

Les soft skills, ou compétences transversales, constituent une notion ayant pris une place prépondérante dans les discours scientifiques et éducatifs au cours des dernières décennies. Toutefois, cette notion ne fait pas l'objet d'une définition unanimement reconnue, en raison de la diversité des approches théoriques et des cadres d'analyse mobilisés.

Le terme soft skills, d'origine anglophone (Robles, 2012), désigne un ensemble de compétences sociales, personnelles, interpersonnelles, comportementales et non techniques (Rey et al., 2021), parfois également qualifiées de compétences non cognitives (Heckman & Rubinstein, 2001). Dans le cadre de la présente étude, ces différentes terminologies sont considérées comme équivalentes.

La pluralité des usages et des définitions rend ainsi nécessaire un effort de clarification conceptuelle. À cet égard, Bauvet (2022, p. 93) propose une définition éclairante :

« On les perçoit comme des ressources et capacités partiellement distinctes des traits de personnalité, acquises par expérience, et détaillées en tant que compétences techniques ou une expertise. Elles englobent les domaines émotionnel, social et/ou méthodologique de manière variable, et leur caractéristique essentielle réside dans leur transférabilité à différents contextes professionnels ou personnels, à divers niveaux (individuel, collectif, environnemental). »

Dans cette perspective, les soft skills peuvent être définies comme un ensemble de capacités sociales, personnelles et comportementales, transférables d'un contexte à un autre, et venant compléter les compétences techniques et cognitives de l'individu.

De manière complémentaire, Cimatti (2016) les définit comme : *« un ensemble dynamique de compétences comportementales et relationnelles qui facilitent l'interaction humaine et l'adaptation aux environnements professionnels »*.

Cette définition met en évidence trois dimensions fondamentales : la dimension relationnelle, la dimension comportementale et la capacité d'adaptation.

Dans le même sens, Hoarau (2024) critique une réduction des soft skills à la seule notion de « savoir-être », qu'il considère comme restrictive :

« Réduire les compétences comportementales au savoir-être est réducteur, car ces compétences vont souvent au-delà (...) elles reposent sur une dynamique active, dans le faire autant que dans l'être (...) Les soft skills sont des compétences transversales utiles aussi bien dans les situations personnelles que professionnelles. »

Enfin, Bouchama et al., en s'appuyant sur Brahmi (2011, p. 32), conçoivent les soft skills comme un savoir-agir :

« Une compétence transversale est un savoir-agir d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel qui dépasse les frontières des savoirs disciplinaires, tout en s'y déployant et en favorisant leur acquisition et leur réinvestissement dans des situations concrètes. »

Ainsi, la notion de soft skills demeure fondamentalement polysémique, malgré les tentatives de classification existantes, en raison de la diversité des approches théoriques et disciplinaires qui la structurent.

3.2. Soft skills et comportements humains : une relation dynamique

La relation entre soft skills et comportement humain s'inscrit depuis longtemps dans le champ de la psychologie et des sciences du comportement. Dans cette perspective, Goleman (1995) a joué un rôle pionnier à travers le concept d'intelligence émotionnelle, en établissant un lien étroit entre compétences émotionnelles et performance comportementale.

Selon cet auteur, la maîtrise des émotions, qu'elles soient intrapersonnelles ou interpersonnelles, constitue un facteur déterminant de réussite professionnelle et d'adaptation comportementale. L'intelligence émotionnelle est définie comme la capacité à reconnaître, comprendre et gérer ses propres émotions ainsi que celles d'autrui, de manière appropriée et socialement ajustée.

Goleman considère ainsi l'intelligence émotionnelle comme un puissant prédicteur de réussite. Elle repose sur quatre composantes fondamentales : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale et la gestion des relations (Morin, 2004, p. 3-4).

Ces dimensions favorisent le développement de comportements adaptatifs, tant sur le plan individuel que social. En effet, la conscience et la gestion de soi contribuent à une image de soi positive, à l'authenticité et à la maîtrise de soi, tandis que la conscience sociale et la gestion des relations renforcent l'écoute active, l'empathie, la coopération et l'influence positive sur autrui (Morin, 2004).

Dans cette continuité, Lopes et al. (2005) démontrent que l'intelligence émotionnelle, en tant que composante essentielle des soft skills, influence significativement la qualité des interactions sociales. Elle facilite l'adaptation des comportements, ainsi que la perception et l'interprétation des signaux émotionnels dans les interactions interpersonnelles.

Par ailleurs, la théorie de l'apprentissage social de Bandura constitue un cadre théorique pertinent pour comprendre la relation bidirectionnelle entre soft skills et comportements. Selon cette approche, l'apprentissage s'effectue principalement par observation, imitation et modélisation des comportements dans un contexte social. Il met également en évidence le rôle central de la motivation et du sentiment d'auto-efficacité dans la régulation des comportements.

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme les croyances qu'un individu entretient quant à sa capacité à réaliser avec succès une tâche donnée (Màillys, 2004). Bandura identifie quatre sources principales de ce sentiment :

- L'expérience active : les succès renforcent la confiance en ses capacités, tandis que les échecs répétés peuvent l'affaiblir.
- L'expérience vicariante : l'observation des réussites ou des échecs d'autrui influence les croyances personnelles.

- La persuasion verbale : les encouragements et le soutien verbal renforcent la perception de compétence.
- Les états physiologiques et émotionnels : l'anxiété ou le stress peuvent diminuer le sentiment d'efficacité, tandis que la stabilité émotionnelle le renforce.

Ces différentes sources contribuent au développement progressif de l'auto-efficacité et influencent directement les comportements adoptés par les individus. Dans ce cadre, le développement des soft skills, lorsqu'il est accompagné d'une prise de conscience métacognitive, contribue au renforcement du sentiment d'auto-efficacité chez les étudiants, influençant positivement leurs comportements académiques et sociaux.

En somme, la littérature converge vers une conception des soft skills comme un ensemble de compétences comportementales, relationnelles et transversales, complémentaires aux compétences techniques. Leur relation avec le comportement humain apparaît fondamentalement bidirectionnelle, reposant à la fois sur des processus cognitifs, émotionnels et sociaux. Leur développement dépend ainsi non seulement de l'enseignement formel, mais également de la prise de conscience, de l'expérience et de l'interaction sociale.

4. Méthodologie de recherche :

Afin de mener à bien cette recherche, nous avons adopté une approche méthodologique quantitative, fondée sur l'utilisation d'un questionnaire original structuré comme instrument principal de collecte des données et élaboré spécifiquement pour explorer l'impact des soft skills sur les comportements académiques et sociaux des étudiants à l'université marocaine.

L'étude a été conduite auprès d'une population d'étudiants inscrits à l'Université Mohammed Premier d'Oujda, plus précisément au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. La population cible comprend 100 étudiants ($N = 100$), représentatifs de différents parcours, issus de deux types de filières distinctes : une filière à accès ouvert, représentée par la filière des études islamiques (50 %), et une filière à accès régulé, correspondant à la filière de la presse et médias numériques (50 %).

L'échantillon retenu est composé de 100 étudiants sélectionnés de manière à assurer une répartition équilibrée entre les deux types de filières, soit :

- 50 étudiants issus des filières à accès ouvert ;
- 50 étudiants issus des filières à accès régulé.

L'instrument de collecte des données est un questionnaire structuré, spécialement conçu pour les besoins de cette recherche. Il a été administré via la plate-forme Google Forms et diffusé auprès des participants à travers différents canaux numériques (WhatsApp, Messenger et courrier électronique). Le questionnaire comprend des questions à choix multiples, des échelles de satisfaction, des questions fermées ainsi que quelques questions ouvertes. La collecte des données s'est déroulée au cours du mois d'octobre 2025.

Le questionnaire est organisé autour de quatre axes principaux permettant de répondre aux objectifs de l'étude. Après une première section consacrée aux caractéristiques socio-démographiques des répondants, le premier axe porte sur l'intégration des soft skills dans les curricula universitaires. Il vise à analyser les

perceptions des étudiants quant à l'importance accordée à ces compétences dans leur parcours de formation.

Le deuxième axe s'intéresse au rôle des compétences transversales dans les processus d'apprentissage. Il explore les représentations des étudiants concernant l'impact des soft skills sur leur réussite académique ainsi que sur leur développement personnel.

Le troisième axe est consacré à l'auto-évaluation des soft skills et à leur niveau de développement perçu. Il permet d'apprécier la manière dont les étudiants évaluent leur maîtrise des principales compétences transversales.

Enfin, le quatrième axe analyse les comportements effectifs des étudiants dans les contextes académique et social, en lien avec l'intégration des soft skills.

L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), complété par Python pour le calcul du coefficient de fiabilité. Les outils statistiques mobilisés comprennent : les distributions de fréquences et pourcentages, les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types), le test du Khi-deux (χ^2) pour les comparaisons entre groupes sur variables catégorielles, et le test de Mann-Whitney U pour les comparaisons sur les items d'échelle ordinale (Likert). La fiabilité de l'échelle Likert a été évaluée par le **coefficient Alpha de Cronbach (α)**, dont les résultats sont présentés dans l'Axe 3 en cohérence avec l'instrument concerné.

Sur le plan méthodologique, cette étude exploratoire présente certaines limites qu'il convient de reconnaître. D'une part, la taille de l'échantillon (100 étudiants) demeure relativement réduite, ce qui limite la portée de la généralisation des résultats à l'ensemble des filières universitaires, qu'elles soient à accès ouvert ou régulé.

D'autre part, les données recueillies reposent sur des déclarations auto-rapportées, ce qui peut introduire un biais de subjectivité lié à la perception individuelle des répondants.

Cependant, ces limites ne remettent pas en cause la validité globale de l'étude. Elles ouvrent plutôt la voie à des recherches futures plus larges et plus approfondies, susceptibles de confirmer, d'affiner ou de compléter les résultats obtenus.

5. Résultats et discussions

L'échantillon final est composé de 100 étudiants, dont 57 % de femmes et 43 % d'hommes, représentant les deux types de filières étudiées..

La répartition selon le cycle d'études montre une prédominance des étudiants inscrits en licence (71 %), suivis des étudiants en master (28 %) et, dans une proportion marginale, des doctorants (1 %).

5.1. Intégration des soft skills dans le cursus universitaire :

Indicateur	Oui — n (%)	Non — n (%)	Total
Les SS sont essentielles à la formation universitaire(SS veut dire Soft Skills)	92 (92,0 %)	8 (8,0 %)	100
Les employeurs marocains exigent davantage les SS que les compétences techniques	75 (75,0 %)	25 (25,0 %)	100
Les universités développent suffisamment les SS	22 (22,0 %)	78 (78,0 %)	100
A bénéficié d'une formation sur les SS durant son parcours	82 (82,0 %)	18 (18,0 %)	100
Souhaite que l'université intègre davantage les SS	90 (90,0 %)	10 (10,0 %)	100

Tableau 1 — Perceptions des étudiants sur l'intégration des soft skills (N = 100)

Les résultats du Tableau 1 révèlent une tension structurelle majeure au sein de l'université marocaine. Si 92 % des étudiants reconnaissent le caractère essentiel des soft skills dans leur formation et 75 % estiment que les employeurs les exigent davantage que les compétences techniques, seuls 22 % jugent que les universités les développent suffisamment. Cet écart de 70 points entre la reconnaissance de leur valeur et la satisfaction de l'offre institutionnelle constitue un signal d'alarme pédagogique fort, que 90 % des répondants traduisent en demande d'intégration curriculaire plus soutenue.

Ce paradoxe entre valeur perçue et insuffisance de l'offre rejoint les travaux de Yorke (2006) sur l'employabilité dans l'enseignement supérieur et les recommandations de l'OCDE (2019) sur la nécessité d'une pédagogie explicitement orientée vers les compétences transversales. Dans le contexte marocain, cette tension s'inscrit dans les limites de la réforme LMD, qui, bien qu'ayant introduit des modules transversaux, n'a pas systématisé leur évaluation ni leur reconnaissance institutionnelle.

Les résultats de l'enquête révèlent une différence significative entre les deux groupes d'étudiants en ce qui concerne la perception de l'intégration des soft skills dans les programmes de formation.

Une présence plus marquée des modules de compétences transversales est observée au sein des filières à accès régulé, comparativement aux filières à accès ouvert. En effet, les étudiants issus des filières sélectives déclarent avoir suivi des modules spécifiques dédiés au développement des soft skills, portant notamment sur la communication, la gestion du temps, l'écoute active, la maîtrise des outils numériques et l'autonomie.

À l'inverse, les étudiants des filières à accès ouvert affirment également avoir suivi des enseignements liés aux soft skills, mais ceux-ci semblent se limiter principalement à la compétence de communication.

Cette divergence peut s'expliquer, d'une part, par les différences organisationnelles entre les filières et, d'autre part, par les dispositifs pédagogiques adoptés dans chaque contexte de formation.

De plus, les résultats montrent que les étudiants des filières à accès régulé perçoivent une meilleure cohérence pédagogique dans le développement progressif de leurs compétences transversales. À l'inverse, les étudiants des filières à accès ouvert estiment que l'enseignement des soft skills demeure essentiellement théorique et insuffisamment accompagné par des dispositifs pratiques structurés.

Ces constats suggèrent que les modalités pédagogiques jouent un rôle déterminant dans l'acquisition et le développement des soft skills chez les étudiants. En effet, l'enquête met en évidence que, dans les filières à accès régulé, l'apprentissage repose davantage sur des approches pédagogiques actives, incluant les travaux de groupe, les présentations orales, les projets collaboratifs, les stages, les ateliers pratiques, ainsi que les activités de terrain (festivals, événements artistiques, etc.).

En revanche, dans les filières à accès ouvert, l'enseignement reste majoritairement fondé sur une approche traditionnelle centrée sur les contenus disciplinaires, dominée par les cours magistraux, avec une faible intégration de dispositifs pratiques favorisant le développement des compétences transversales.

5.2. Rôle des soft skills dans l'apprentissage

Dimension soft skill	Ou i n	Oui %	No n n	Non %
La communication aide à mieux comprendre les concepts enseignés	100	100,0	0	0,0
Le travail en équipe approfondit la compréhension des matières	98	98,0	2	2,0
Les échanges entre pairs permettent de corriger les erreurs de compréhension	99	99,0	1	1,0
L'esprit critique facilite un apprentissage en profondeur	98	98,0	2	2,0
La diversification des styles d'apprentissage améliore les résultats	98	98,0	2	2,0
La gestion du temps et du stress impacte la réussite académique	96	96,0	4	4,0
La prise d'initiatives personnelles aide à progresser	98	98,0	2	2,0

Tableau 2 — Rôle perçu des soft skills dans l'apprentissage (N = 100)

Le Tableau 2 met en évidence un consensus quasi-unanime : entre 96 % et 100 % des étudiants reconnaissent le rôle facilitateur de chaque dimension des soft skills dans leurs processus d'apprentissage. La communication recueille le score le plus élevé (100 %), suivie des échanges entre pairs (99 %), du travail en équipe, de l'esprit critique, de la diversification des styles d'apprentissage et de la prise d'initiatives (98 % chacun), et de la gestion du temps et du stress (96 %).

Ces résultats s'inscrivent dans le prolongement des théories socioconstructivistes de Vygotski (1978), selon lesquelles l'apprentissage est fondamentalement médiatisé par les interactions sociales et les compétences communicationnelles. Ils confirment également les conclusions de Robles (2012) qui identifie la communication, le travail en équipe et la gestion du temps comme les soft skills les plus déterminantes dans la réussite académique et professionnelle. La convergence de ces taux d'adhésion suggère que les étudiants marocains ont une conscience aiguë des leviers cognitifs et relationnels de leur propre apprentissage, indépendamment du fait que ces compétences soient formellement enseignées ou non.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants issus des filières à accès régulé manifestent un niveau de confiance plus élevé quant à leur capacité à mobiliser les soft skills dans des contextes professionnels et sociaux.

Ces constats suggèrent que les compétences transversales jouent un rôle déterminant dans le vécu universitaire des étudiants, dans la mesure où une majorité d'entre eux reconnaît leur utilité et leur impact sur leur développement personnel et académique.

Ces résultats corroborent la théorie de l'auto-efficacité développée par Bandura, selon laquelle la croyance d'un individu en sa propre capacité d'action influence directement son niveau d'engagement, sa persévérance ainsi que sa volonté de mobiliser les efforts nécessaires à l'atteinte d'un objectif ou d'une performance donnée (Meyer et Verliac, 2004).

5.3. Auto-évaluation des soft skills et perception de leur développement :

-Fiabilité de l'instrument de mesure — Coefficient Alpha de Cronbach

Afin d'évaluer la cohérence interne de l'échelle d'auto-évaluation (Section III, 7 items, réponses sur une échelle de Likert à 5 points : 1 = Totalement en désaccord à 5 = Totalement d'accord), le coefficient Alpha de Cronbach a été calculé.

Item	M	SD	r item- total	α si supprimé
Communication (expression orale)	2,95	1,32	0,846	0,941
Esprit d'équipe (travaux de groupe)	2,88	1,31	0,872	0,939
Gestion du temps et du stress	2,86	1,37	0,826	0,943
Adaptabilité aux nouvelles méthodes	2,69	1,17	0,866	0,941
Résolution de conflits	2,79	1,22	0,828	0,943
Intégration sociale à l'université	3,22	1,37	0,775	0,948
Implication extra- académique	2,82	1,26	0,821	0,944
Score global de l'échelle	2,89	1,13	α de Cronbach = 0,951	

Note : M = Moyenne ; SD = Écart-type ; r = corrélation item-total corrigée ; N = 100

Tableau 3 — calcul du coefficient Alpha de Cronbach

Le coefficient Alpha de Cronbach obtenu est de $\alpha = 0,951$, ce qui atteste d'une excellente cohérence interne de l'échelle (George & Mallery, 2003 : $\alpha > 0,90$ = « excellent »). Toutes les corrélations item-total sont élevées (comprises entre 0,775 et 0,872), et la suppression d'aucun item ne permettrait d'améliorer sensiblement la fiabilité globale. L'instrument peut donc être considéré comme valide et fiable pour mesurer l'auto-évaluation des soft skills en contexte universitaire marocain.

Item	1	2	3	4	5	M	SD	N
(1=Totallement en désaccord ... 5=Totallement d'accord)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	Moy.	Éc-T.	
Communicati on (expression orale)	22(22%)	17(17%)	11(11%)	44(44%)	6(6%)	2,95	1,32	100
Esprit d'équipe (travaux de groupe)	24(24%)	14(14%)	18(18%)	38(38%)	6(6%)	2,88	1,31	100
Gestion du temps et du stress	25(25%)	17(17%)	14(14%)	35(35%)	9(9%)	2,86	1,37	100
Adaptabilité aux nouvelles méthodes	21(21%)	22(22%)	27(27%)	27(27%)	3(3%)	2,69	1,17	100

Résolution de conflits	19(19%)	24(24%)	21(21%)	31(31%)	5(5%)	2,79	1,22	100
Intégration sociale	21(21%)	8(8%)	12(12%)	46(46%)	13(13%)	3,22	1,37	100
Activités extra-académiques	20(20%)	23(23%)	18(18%)	33(33%)	6(6%)	2,82	1,26	100
Score moyen global	α de Cronbach = 0,951					2,89	1,13	100

Tableau 4 — Auto-évaluation des soft skills (Échelle de Likert 1-5, N = 100 ; α de Cronbach = 0,951)

Le Tableau 3 révèle une image contrastée entre la reconnaissance théorique des soft skills et leur maîtrise pratique auto-déclarée. Le score moyen global de l'échelle est de $M = 2,89$ ($SD = 1,13$), se situant légèrement en dessous du point médian (3), ce qui traduit une tendance générale au désaccord ou à la neutralité des étudiants quant à leur capacité effective à mobiliser ces compétences.

L'intégration sociale recueille le score le plus élevé ($M = 3,22$; $SD = 1,37$), indiquant que les étudiants se perçoivent plus à l'aise dans les interactions sociales que dans les dimensions plus instrumentales. À l'inverse, l'adaptabilité aux nouvelles méthodes pédagogiques obtient le score le plus faible ($M = 2,69$; $SD = 1,17$), révélant une difficulté à s'ajuster aux transformations des pratiques d'enseignement, notamment numériques. La gestion du temps et du stress ($M = 2,86$) et la résolution de conflits ($M = 2,79$) apparaissent également comme des dimensions déficitaires.

Cet écart entre la valeur attribuée aux soft skills (Axe 2) et leur niveau de maîtrise perçu (Axe 3) confirme l'existence d'un « déficit compétentiel » tel que décrit par Cinque (2016), lié à l'absence de dispositifs pédagogiques formalisés permettant de transformer la sensibilisation en acquisition effective. La cohérence interne très élevée de l'échelle ($\alpha = 0,951$) valide par ailleurs la dimensionnalité commune de ces sept items et leur appartenance à un construit unifié des soft skills en contexte universitaire.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les étudiants issus des filières à accès régulé s'auto-évaluent de manière plus favorable sur l'ensemble des dimensions des soft skills, avec des écarts plus prononcés concernant l'adaptabilité ainsi que la gestion du temps et du stress.

Par ailleurs, ces étudiants reconnaissent davantage le rôle de leur formation universitaire dans le développement progressif de leurs compétences transversales, contrairement à leurs homologues des filières à accès ouvert, qui expriment une perception plus limitée de ce développement.

Dans cette perspective, les résultats révèlent l'existence d'une certaine conscience métacognitive des soft skills chez les étudiants. En effet, les étudiants issus des filières à accès régulé semblent davantage capables d'identifier leur niveau de progression en matière de compétences transversales.

Cependant, l'interprétation de ces résultats met en évidence le rôle déterminant de l'environnement pédagogique dans le développement des compétences de l'étudiant. Celui-ci apparaît comme un facteur structurant favorisant à la fois la prise de conscience, la réflexivité et la capacité de transfert des soft skills vers des situations réelles d'apprentissage ou de pratique.

Cette prise de conscience est par ailleurs confirmée par les réponses à la question suivante : « Pensez-vous que l'université devrait intégrer davantage de soft skills dans les programmes de formation ? ». À cette question, 90 % des étudiants ont exprimé une réponse positive, traduisant un consensus fort quant à la nécessité de renforcer la place des compétences transversales dans les curricula universitaires.

Ceci reflète une grande prise de conscience sur les soft skills et exprime les attentes des étudiants à propos des renforcements de l'intégration et de la structuration des apprentissages de ces compétences transversales.

5.4. L'impact des soft skills sur les comportements académiques et sociaux des étudiants :

L'analyse des comportements académiques et sociaux révèle des différences significatives entre les deux filières étudiées (la filière des études islamiques à accès ouvert et la filière de la presse et des médias numériques à accès régulé), confirmant ainsi la troisième hypothèse de la présente recherche.

Item auto-évaluation	M Limité	SD Limité	M Ouvert	SD Ouvert	U Mann-Whitney	p	Sig.
Communication	3,54	1,09	2,36	1,27	1869,0	< 0,001	***
Esprit d'équipe	3,32	1,02	2,44	1,43	1677,0	0,002	**
Gestion du temps / stress	3,34	1,15	2,38	1,41	1715,0	0,001	**
Adaptabilité	2,94	0,91	2,44	1,34	1551,0	0,033	*
Résolution de conflits	3,16	1,02	2,42	1,30	1677,0	0,002	**
Intégration sociale	3,60	1,09	2,84	1,52	1578,5	0,016	*
Activités extra-académiques	3,28	1,13	2,36	1,22	1774,0	< 0,001	***

Tableau 5 — Comparaison des scores d'auto-évaluation SS selon le type de filière (Test de Mann-Whitney U, N = 100)

*Note : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$*

Variable comportementale	Limité n (%)	Ouvert n (%)	N	χ^2	p	V de Cramér	Sig.
Participation fréquente ou quotidienne	34 (68 %)	17 (34 %)	51	10,244	0,001	0,320	**

Variable comportementale	Limité n (%)	Ouvert n (%)	N	χ^2	p	V de Cramér	Sig.
Assiduité excellente ou très bonne	40 (80 %)	18 (36 %)	58	18,103	< 0,001	0,425	***
Engagement actif dans les travaux collaboratifs	44 (88 %)	17 (34 %)	61	28,415	< 0,001	0,533	***
Implication dans les activités extra-universitaires	43 (86 %)	1 (2 %)	44	71,591	< 0,001	0,846	***
Intégration sociale régulière (appartenance forte)	44 (88 %)	11 (22 %)	55	41,374	< 0,001	0,643	***
Impact SS sur résultats académiques : « Très important »	23 (46 %)	13 (26 %)	36	30,782	< 0,001	0,555	***
Occasions suffisantes à l'université (Accord)	42 (84 %)	20 (40 %)	62	11,839	0,008	0,344	**

Tableau 6 — *Comportements académiques et sociaux selon le type de filière (SPSS — Test du Khi-deux de Pearson, N = 100 ; n_{Limité} = 50, n_{Ouvert} = 50)*

Note : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$ | Tous les χ^2 sont calculés avec $df = 1$ | V de Cramér : $\geq 0,10$ = petit ; $\geq 0,30$ = moyen ; $\geq 0,50$ = grand (Cohen, 1988)

5.4.1. Participation et engagement académique

La participation active en classe constitue un indicateur révélateur des comportements académiques des étudiants. Elle se manifeste à travers la prise de parole, les questions posées, les demandes de clarification et l'engagement dans les discussions.

Les résultats révèlent que 68 % des étudiants de filière limitée déclarent une participation fréquente ou quotidienne, contre 34 % seulement dans les filières à accès ouvert où cette participation est décrite comme « rare » ou « inexistante » ($\chi^2(1) = 10,244$; $p = 0,001$; $V = 0,320$). L'effet, de taille moyenne selon les critères de Cohen (1988), suggère que les dispositifs de sélection à l'entrée favorisent une culture de l'engagement plus prononcée, vraisemblablement renforcée par des attentes institutionnelles explicites et une conscience plus aiguë des enjeux de la formation. Ces données s'articulent avec les scores d'auto-évaluation de la communication (M_{Limité} = 3,54 vs M_{Ouvert} = 2,36 ; $U = 1\,869,0$; $p < 0,001$), confirmant que la participation active est indissociable de compétences communicationnelles mieux développées dans les filières sélectives.

5.4.2. Assiduité et contrôle pédagogique

L'assiduité constitue un autre indicateur pertinent des comportements académiques. Les filières régulées se distinguent par une assiduité déclarée majoritairement excellente ou très bonne, avec un pourcentage de 80% contre 36 % dans

les filières ouvertes ($\chi^2(1) = 18,103$; $p < 0,001$; $V = 0,425$).. Cet effet moyen à fort indique que la régularité de présence est structurée par la nature de la filière, au-delà des seules motivations individuelles. Les mécanismes de contrôle pédagogique propres aux filières sélectives génèrent une discipline comportementale indirectement liée à la mobilisation des soft skills de gestion de soi et d'organisation, ainsi que le confirme le test de Mann-Whitney (gestion du temps et du stress : $M_{\text{Limité}} = 3,34$ vs $M_{\text{Ouvert}} = 2,38$; $U = 1\,715,0$; $p = 0,001$).

5.4.3. Travail collaboratif

L'engagement actif dans les travaux collaboratifs constitue un marqueur différentiel statistiquement robuste : 88 % des étudiants de filière limitée s'y déclarent pleinement impliqués, contre 34 % dans les filières ouvertes ($\chi^2(1) = 28,415$; $p < 0,001$; $V = 0,533$). La taille d'effet grande signifie que plus de la moitié de la variance observée dans l'engagement collaboratif est explicable par l'appartenance au type de filière. Ce résultat illustre comment la structuration pédagogique et la composition des groupes d'étudiants influencent le déploiement des compétences relationnelles et coopératives, conformément aux travaux de Robles (2012) sur le travail en équipe comme soft skill déterminante dans la réussite académique. Par ailleurs, ces étudiants déclarent adopter plus fréquemment des comportements collaboratifs tels que l'écoute active des opinions divergentes, la gestion constructive des conflits et la coordination des tâches. Ces éléments témoignent d'une compétence collaborative plus développée, dépassant la simple juxtaposition d'efforts individuels au profit d'une véritable dynamique collective.

5.4.4. Implication dans les activités extra-universitaires

L'écart est particulièrement saisissant en matière d'implication extra-universitaire : 86 % des étudiants des filières régulées déclarent participer aux activités culturelles, sportives et socio-économiques, , contre seulement 2 % dans les filières ouvertes. Les scores d'activités extra-académiques diffèrent fortement ($M = 3,28$ vs $2,36$; $U = 1\,774,0$; $p < 0,001$).

L'écart est saisissant en matière d'implication dans les activités extra-universitaires : 86 % des étudiants de filière limitée y participent, contre seulement 2 % dans les filières ouvertes — soit un écart de 84 points de pourcentage ($\chi^2(1) = 71,591$; $p < 0,001$; $V = 0,846$). Il s'agit du V de Cramér le plus élevé de l'ensemble du tableau, attestant d'une association quasi déterministe entre le type de filière et l'implication extra-universitaire. Ce contraste quasi absolu, corroboré par les scores d'activités extra-académiques ($M_{\text{Limité}} = 3,28$ vs $M_{\text{Ouvert}} = 2,36$; $U = 1\,774,0$; $p < 0,001$) engendre un désengagement progressif des espaces de socialisation universitaire.

Cette implication constitue, pour les étudiants des filières sélectives, un espace d'apprentissage complémentaire favorisant la mise en situation réelle, la gestion de contraintes diverses et le développement de compétences transversales telles que la gestion du stress, la confiance en soi et l'adaptabilité.

À l'inverse, la faible participation des étudiants des filières ouvertes peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la charge académique, la contrainte temporelle, ainsi que l'inadéquation perçue entre les contenus de formation et les exigences du marché du travail .

5.4.5. Intégration sociale et sentiment d'appartenance

Les étudiants des filières à accès limité développent des interactions sociales régulières renforçant le sentiment d'appartenance à hauteur de 88 %, contre 22 % dans les filières ouvertes ($\chi^2(1) = 41,374$; $p < 0,001$; $V = 0,643$). Ce résultat à grande taille d'effet rejoint les travaux de Tinto (1987) sur l'intégration sociale comme facteur déterminant de la persévérance universitaire, et souligne le rôle médiateur des soft skills dans la construction du lien social au sein de l'institution (MLimité = 3,60 vs M Ouvert = 2,84 ; $U = 1\,578,5$; $p = 0,016$).

L'impact perçu des soft skills sur les résultats académiques diffère également de manière hautement significative entre les deux groupes : 46 % des étudiants de filière limitée en déclarent un impact « très important », contre 26 % dans les filières ouvertes ($\chi^2(1) = 30,782$; $p < 0,001$; $V = 0,555$). Enfin, 84 % des étudiants de filière limitée estiment que l'université leur offre des occasions suffisantes de développer leurs compétences transversales, contre 40 % seulement dans les filières ouvertes ($\chi^2(1) = 11,839$; $p = 0,008$; $V = 0,344$). Ces résultats convergent vers l'hypothèse que c'est moins la conscience de l'utilité des soft skills qui diffère entre les groupes que les conditions institutionnelles de leur activation.

Au terme de cette analyse, il apparaît que les soft skills ne se développent pas dans un vide institutionnel. Leur activation et leur visibilité comportementale sont largement conditionnées par le type de filière, les modalités d'accès et les dispositifs pédagogiques en place. Cette observation plaide en faveur d'une politique universitaire volontariste visant à démocratiser le développement des compétences transversales, indépendamment du profil d'accès des étudiants. La convergence des résultats issus des tests de Mann-Whitney et du Khi-deux renforce la robustesse de ces conclusions et leur portée pour les décideurs pédagogiques marocains.

6. Conclusion :

Les résultats obtenus suggèrent l'existence d'une corrélation positive entre l'intégration structurée des soft skills dans les curricula universitaires et certains comportements académiques et sociaux déclarés par les étudiants. L'ensemble des hypothèses formulées dans cette recherche se trouve globalement confirmé, apportant ainsi un éclairage empirique sur le rôle des soft skills dans le contexte de l'enseignement supérieur.

La première hypothèse met en évidence la prise de conscience des étudiants quant à l'importance des soft skills dans leur apprentissage. Cette constatation confirme que leur intégration dans les curricula favorise le développement d'une réflexivité et d'une conscience métacognitive, essentielles à l'appropriation et au transfert de ces compétences.

La deuxième hypothèse est également validée. L'auto-évaluation positive des compétences transversales chez certains étudiants s'inscrit dans le cadre théorique de l'auto-efficacité de Bandura. L'exposition à des situations d'apprentissage structurées, associée à des feedbacks réguliers et constructifs, renforce les croyances d'efficacité personnelle, lesquelles influencent positivement la motivation, l'engagement et la persévérance académique.

Par ailleurs, la troisième hypothèse est pleinement confirmée. Les différences observées dans les comportements académiques et sociaux entre les deux groupes

d'étudiants sont substantielles et systématiques à travers l'ensemble des dimensions analysées. Ces résultats rejoignent les travaux de Goleman sur l'intelligence émotionnelle, selon lesquels le développement des compétences émotionnelles contribue significativement à l'ajustement comportemental et social des individus. En définitive, les résultats de cette étude soulignent que l'investissement dans le développement des soft skills constitue une nécessité pédagogique et sociale pour les étudiants. Ces compétences ne se limitent pas à des aptitudes techniques complémentaires, mais participent activement à la construction de l'identité personnelle et professionnelle de l'apprenant, influençant la manière dont il interagit avec son environnement académique et social.

Enfin, le type d'accès aux filières universitaires apparaît comme un facteur structurant du développement comportemental des étudiants. Ces résultats invitent ainsi à repenser les politiques éducatives et les stratégies pédagogiques visant à renforcer l'intégration des soft skills dans l'enseignement supérieur marocain.

7. Références bibliographiques :

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bauvet, S. (2022). Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 92–110. <https://doi.org/10.7202/1090445ar>

Bender, A., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73, 19–36.

Bouchamma, Y., Kaouachi, A., & Lambert, M. (2025). *Référentiel de compétences pour la gouvernance et le leadership en milieu universitaire : Compétences professionnelles et transversales à la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur*. Presses de l'Université Laval.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10, 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>

Cinque, M. (2016). « Lost in translation ». Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.

Farsi, L. (2023). Soft skills des étudiants marocains : perception, besoins et corrélations – Cas des étudiants du tronc commun de la FSTM. *Revue du LaRSLAME : Société, Langage, Art, Médias et Éducation*, 1(9). <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/larslam-i10.4557>

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4e éd.). Allyn & Bacon.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149. https://www.researchgate.net/publication/4726644_the_importance_of_noncognitive_skills_lessons_from_the_GED_Testing_program
- Hoarau, J. (2024). *Soft skills: Les nouvelles clés du succès, réinventer les compétences pour le futur*. IGGBOOK.
- Kechagias, K. (Ed.). (2011). *Teaching and assessing soft skills*. MASS Project.
- KHARMOUM, A. (2026). L'intelligence artificielle et les soft skills: pour une approche intégrée et innovante de l'enseignement des langues à l'université marocaine. *Langues Formation Education*, 2(2).
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132–138.
- Marbour, A., Kadi-Ksouri, L., & Miled, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions*. Agence Universitaire de la Francophonie.
- Mailys, R. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Meyer, T., & Verlhac, J.-F. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques de la préservation de la santé ? *Savoirs* (hors-série), 117–134. <https://doi.org/10.3917/savo.hso1.0117>
- Morin, E. M. (2004). L'intelligence émotionnelle. *Revue de l'administration scolaire*, 1, 11–14.
- OCDE (2019). *Skills for Jobs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- Rey, M., Jolly, C., & Lainé, F. (2021). Cartographie des compétences par métiers. *France Stratégie*, 101, 1–15. <https://doi.org/10.3917/lna.101.0001>
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Touhami, S. (2020). *L'enseignement des soft skills à l'université : Levier de compétences pour les jeunes diplômés*. L'Harmattan.

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
Harvard University Press.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is, what it is not*. Heslington.
The Higher Education Academy.