HAL open science

# Vers une extension du domaine de la compétence : la possibilité du soft. Contribution à une théorie agentique du développement professionnel

Delphine Theurelle-Stein

▶ **To cite this version:**

Delphine Theurelle-Stein. Vers une extension du domaine de la compétence : la possibilité du soft. Contribution à une théorie agentique du développement professionnel. Gestion et management. Université de Strasbourg, 2019. Français. NNT : 2019STRAB008 . tel-03725194

**HAL Id: tel-03725194**

**https://theses.hal.science/tel-03725194**

Submitted on 16 Jul 2022

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

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

Laboratoire HuManiS
(EA 7308)
École Doctorale Augustin Cournot (ED 221)

**École de Management Strasbourg. Université de Strasbourg**

# VERS UNE EXTENSION DU DOMAINE DE LA COMPÉTENCE : LA POSSIBILITÉ DU SOFT. CONTRIBUTION À UNE APPROCHE AGENTIQUE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.

Thèse présentée et soutenue publiquement à l'École de Management Strasbourg, Université de Strasbourg

En vue du Doctorat ès Sciences de Gestion par

**Delphine THEURELLE - STEIN**

**Le 1er Juillet 2019**

**Composition du Jury**

**Directrice de thèse :** **Mme Isabelle BARTH**, Professeur des Universités, Directrice de la recherche et de la valorisation des contributions académiques INSEEC U, Directrice générale INSEEC SBE.

**Rapporteurs :** **M. Christian DEFÉLIX,** Professeur des Universités, IAE Université Grenoble Alpes.

**M. Ewan OIRY**, Professeur des Universités, ESG-UQAM.

**Suffragants :** **Mme Florence NOGUERA**, Professeur des Universités, Université Paul Valéry Montpellier.

**M. Didier GRANDCLAUDE**, Maître de conférences, École de Management de Strasbourg, Université de Strasbourg.

**M. Pierre-Olivier BRIAL,** Directeur Général du Groupe Manutan.

L'Université de Strasbourg n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.
Ces écrits doivent être considérés comme propres à leur auteure.

# REMERCIEMENTS

« ***Les voyageurs sans guide assez souvent s'égarent*** » (Boileau, Satires)

Le parcours doctoral est un voyage initiatique au cours duquel d'aucuns se perdent. Je dois à des guides remarquables de ne pas m'être égarée en chemin : ces quelques lignes sont pour eux.

Ma rencontre avec Isabelle Barth, et l'admiration que j'ai d'emblée éprouvée pour son remarquable itinéraire d'universitaire et de femme ont suscité mon désir de vivre cette aventure sous sa direction. Son regard aiguisé, la confiance et la liberté qu'elle m'a accordée tant pour conduire ma recherche que pour mener à bien mes objectifs managériaux ont fait de notre collaboration une expérience des plus inspirantes, qui je l'espère, portera de nouveaux fruits.

J'exprime toute ma gratitude aux Professeurs Christian Defélix et Ewan Oiry dont les travaux ont inspiré cette recherche et qui me font aujourd'hui l'honneur de rapporter ce travail. Mes plus sincères remerciements vont au Professeur Florence Noguera : je me réjouis de pouvoir soumettre mes résultats à son regard critique lors de la soutenance. Je suis heureuse de la participation de Didier Grandclaude à ce Jury : j'apprécie la pertinence de ses conseils, toujours dispensés avec élégance et humour. Enfin, je suis particulièrement reconnaissante à Pierre-Olivier Brial de m'avoir accueillie au sein du Groupe Manutan qu'il codirige et de m'avoir accordé une totale liberté pour mener ma recherche.

J'ai trouvé au sein du laboratoire HuManiS, successivement dirigé par les Professeurs Thierry Nobre et Sébastien Point, le soutien et l'écoute nécessaire à la poursuite de mon projet. Les enseignants-chercheurs du laboratoire ont toujours été disponibles pour répondre à mes questions et lever les inévitables doutes qui ont émaillé mon parcours. Je tiens à remercier plus particulièrement : Sébastien Bédé, Jean-Philippe Bootz, Eric Casenave, Hélène Langinier, Jessie Pallud, Sophie Michel, Sabine Menu, Odile Paulus, Aline Pereira, Yves Moulin, Lova Ramboarison et Jocelyne Yalenios. HuManiS ne serait pas HuManiS sans l'équipe de bonnes fées du Service Recherche : Karine Bouvier, Sylvie Gauthier, Barbara Foubet et Anne-Sophie Wira sont aux petits soins pour tous, et peut-être - mais ne l'ébruitons pas - particulièrement pour les doctorants, population remuante sur laquelle elles veillent au quotidien. J'adresse également un grand merci à Claire Boisjot pour son professionnalisme et

son soutien. La bibliothèque du PEGE est un lieu que j'affectionne pour sa sérénité et pour l'accueil toujours souriant qui y est prodigué : Pascale et Giuseppe, vous êtes pour moi l'âme de ce lieu.

Les doctorants HuManiS bénéficient d'un accompagnement de qualité grâce à l'équipe de l'École doctorale Augustin Cournot. Je remercie très sincèrement ses Directeurs, les Professeurs Christophe Godlewski et Jocelyn Donze, pour leur bienveillance et Danielle Genevé pour son efficacité et sa joie de vivre.

Les doctorants bénéficient également d'un espace protégé, quasi secret : le fameux bureau C307/C308 qui alimente bien des fantasmes : « *Il est où déjà, le bureau des doctos* ? », « *Mais qu'est-ce que vous faites tous, là-haut* ? ». Adam, Dimitri, Fatiha, Gildas, Jean-Christophe, Lauriane, Maria, Marie, Mihalisoa, Spiros, Stéphane, Yan ont successivement découvert les secrets de cet endroit. On y travaille, bien entendu, mais surtout on s'y entraide : relecture, répétition de présentation…ou formation aux affres de l'inscription en doctorat, épreuve d'endurance insoupçonnée et qui nécessite un tutorat spécifique ! Le hasard des promotions et les affinités électives ont fait naître des relations plus intenses avec certains de mes pairs. Les Monday Calls, les English Fridays, les bains à Baden Baden, les Pool Parties, les cocktails After work, les boîtes de bonbons Haribo, les soirées crêpes, mes nuits sur vos canapés, vos nuits sur les miens : Célia, Daria, Elvia, Jeanne, Juliane, Marie, Pauline, Sarah, Xsenija…vous savez ce que nous avons partagé, merci pour ces moments.

Certains de mes meilleurs souvenirs à l'EM Strasbourg sont liés à mes activités d'enseignement. Je suis reconnaissante à Babak Mehmanpazir et Marie Pfiffelmann, successivement Directeurs du Programme Grande École, de m'avoir offert l'opportunité d'en rejoindre l'équipe pédagogique. De même, je remercie Claire, Daria, Éric, Herbert et Sabine de m'avoir permis d'intervenir dans le cadre de leur diplôme. Un grand merci à Isabelle, Marie et Nino à la Scolarité pour leur efficacité sans faille et leur bonne humeur, et bien entendu à mes étudiants français et internationaux pour la qualité de nos échanges. J'ai par ailleurs eu le bonheur d'intégrer l'équipe de coachs de Cap Career, le Département DPP[1] de l'EM : Alexandre, Catherine, Fabienne, Liane, Pauline, Nathalie, Ségolène, cela a été un réel plaisir de travailler avec vous.

[1] Développement Professionnel et Personnel

Ma mission « Innovation pédagogique » au sein de l'EM Strasbourg, la création de la web app *My Talent Quest*™ et de la plateforme *Soft Skills Up*™, n'auraient pas été couronnées de succès sans l'expertise d'Hervé et Monika à la Direction Financière, Arnaud et Denis à la DSI, Théo et Stéphanie à la Communication et notre précieuse Chief Happiness Officer Agathe. J'adresse un remerciement particulier à Alexandre, Elodie et Christophe pour leur contribution essentielle à ces projets. L'équipe de notre prestataire Acrétion a mis en algorithme et transformé en deux beaux interfaces le résultat de mes recherches : merci à Gabriel, Alexis, Mathias et Jean-Baptiste.

Initier un parcours de thèse à plus de quarante ans ne présente pas que des avantages, mais les amitiés nouées au cours d'une première partie de carrière en entreprise constituent un atout considérable lorsqu'il s'agit de prendre contact avec des cadres dirigeants. Aymeric, Bérangère, Catherine, Cécile, Jean-Luc, Jeanne, Jocelyne, Marie-Caroline, Marie-Françoise, Muriel, Pascale, Sarah, Sonia, Viviane, Virginien, Xavier, je vous suis infiniment reconnaissante de m'avoir permis de recueillir la parole de DRH passionnés et passionnants. Nous avons choisi de ne pas communiquer les noms des DRH qui ont participé à cette étude. Ils se reconnaîtront néanmoins et je tiens à leur exprimer toute ma gratitude pour leur disponibilité, la précision avec laquelle ils ont répondu à mes questions et la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je ne saurais suffisamment remercier Brigitte Auffret et Xavier Guichard, qui dirigent le Groupe Manutan aux côtés de Pierre-Oliver Brial, d'avoir accepté que je mène mon étude de cas au sein de leur entreprise et d'avoir garanti les meilleures conditions pour ma recherche. Je suis reconnaissante à Rémi et Malcolm, les dirigeants des filiales française et anglaise de m'avoir accueillie à bras ouverts, à Fatima Bourdji d'avoir organisé de main de maître tous mes séjours dans le Groupe, et à l'ensemble des salariés pour leur coopération et leur liberté de parole.

Jean-Marie Peretti a intitulé l'un de ces ouvrages « *Tous talentueux* ! ». Cela va sans dire, je suis entourée d'amis aux multiples talents ! Et je n'ai pas hésité à abuser de leurs compétences spécifiques pour mener à bien ce travail : merci à Elvia pour les formations dites « beaux graphiques », à Juliane pour l'initiation à Nvivo, à Jeanne pour l'utilisation des outils bibliographiques et les mille *tips and tricks* sous Word, à Jean-Luc pour la réparation de mes impairs de mise en page, à Paul & Sue pour les reviews de mes communications en anglais.

Ces années de thèse ont souvent mis en péril mon équilibre vie privée - vie professionnelle. Catherine, Laure, Sanae, Virginie : vous avez ouvert vos foyers et vos cœurs à ma fille qui a trouvé grâce à vous de nouvelles familles. Je vous en suis profondément reconnaissante. Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude à mes beaux-parents pour leur soutien et leur affection. Enfin, j'adresse un grand merci à nos épatantes baby-sitters, officielles celles-ci, et particulièrement à Berber, Chloé, Helena, Léa, Mégane et Teresa. Les plus narquois de mes proches m'ont mise au défi de remercier mon compagnon d'écriture. Faisons fi de leurs sarcasmes, Pumpkin : malgré les coquilles que tes petites pattes ont régulièrement semées dans ce texte, je sais ce que je dois à ta présence lors des longs mois de rédaction.

La citation de Boileau en exergue de cette section rappelle l'importance des guides pour les voyageurs. Depuis l'époque lointaine de mes premiers pas jusqu'à ce jour, mes parents et ma tante bien-aimés m'ont accompagnée sur les nombreux chemins que j'ai pu emprunter. Les valeurs qu'ils m'ont transmises, leur dévouement, leur enthousiasme, leur sens de l'humour et la force de leur infinie tendresse continuent de me porter.

« *Et la bannière qu'il déploie sur moi, c'est l'amour* » (Cantique des cantiques 2.4). A l'abri de cette bannière, j'ai trouvé la confiance et la sérénité, l'audace d'entreprendre, le bonheur surtout. Grégoire, à mon tour, je te l'assure : « *the best is yet to come* ». Notre petite fille a grandi durant ce travail doctoral, et j'ai conscience que ce projet nous a coûté de précieux moments. Pauline, tu es notre joie et notre fierté. Tu m'as promis de lire cette thèse quand tu seras grande. Franchement, nul ne t'y oblige…il te suffit de savoir qu'elle t'est dédiée.

# LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AACSB : Association to Advance Collegiate Schools of Business)

AMA : American Management Association

BIT : Bureau International du Travail

CBI : Confederation of British Industry

CTR : Causalité triadique réciproque

CEO : Chief of Executive Officer

DRH : Directeur des Ressources Humaines

EAD : Entretien Annuel de Développement

EQUIS : European Quality Improvement System

EM : École de Management

EMEA : Europe Middle East Africa

FMCG : Fast Moving Consumer Goods

GMAC : Graduate Management Admission Council

HCERES : Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

IdEx : Initiatives d'Excellence

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Économique

OMC : Organisation Mondiale du Commerce

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

S2U: Soft Skills Up ®

TSC: Théorie sociale cognitive

VICA: Volatile, Incertain, Complexe, Ambigu

# SOMMAIRE

**REMERCIEMENTS** ..... **1**

**LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS** ..... **5**

**SOMMAIRE** ..... **7**

**INTRODUCTION GÉNÉRALE** ..... **13**

LA GENESE DU TRAVAIL DOCTORAL : LA RENCONTRE ENTRE UN *CHERCHEUR PRATICIEN* ET UN *PRATICIEN CHERCHEUR* ..... 13

UN CONTEXTE MANAGERIAL ET ACADEMIQUE MOTIVANT UNE RECHERCHE SUR LES SOFT SKILLS ..... 15

PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE ..... 23

CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ..... 25

ARCHITECTURE DE LA THESE ..... 30

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 1** ..... **37**

**CHAPITRE 1 À LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE** ..... **41**

1.1 LE MONDE DU TRAVAIL AU 21EME SIECLE : UN MONDE EN MUTATION ..... 41

1.2 LES INSTITUTIONS INTERNATIONALES A LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ..... 46

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 1** ..... **64**

**CHAPITRE 2 LA COMPETENCE, CET *ATTRACTEUR ETRANGE*** ..... **67**

2.1 A L'ORIGINE DU CONCEPT DE COMPETENCE, LES TRAVAUX SUR LES « BEST PERFORMERS » ..... 67

2.2 LA COMPETENCE, UN CONCEPT FRONTIERE ENTRE DIFFERENTES DISCIPLINES ..... 71

2.3 LA COMPETENCE EN SCIENCES DE GESTION ..... 80

2.4 LA GESTION DES COMPETENCES ..... 90

2.5 L'INSTRUMENTATION RH AU SERVICE DES COMPETENCES ..... 96

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 2** ..... **106**

**CHAPITRE 3 LES SOFT SKILLS, CES OBSCURS OBJETS DU DESIR** ..... **111**

3.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE ..... 111

3.2 L'IMPOSSIBLE TAXONOMIE DES SOFT SKILLS ..... 124

3.3 LES SOFT SKILLS : DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ? ..... 133

3.4 LA QUESTION DES SOFT SKILLS DANS LA GESTION DES COMPETENCES ..... 154

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 3** ..... **166**

**CHAPITRE 4 APPRENDRE ET SE DEVELOPPER, DU BEHAVIORISME A LA THEORIE DU CHANGEMENT INTENTIONNEL 171**

4.1 LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE : UNE EVOLUTION DES PARADIGMES ..... 171

4.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UNE INTELLIGENCE DE L'ACTION ..... 188

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 4 ..... 208**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 1 ..... 211**

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 2 ..... 217**

**CHAPITRE 5 LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA 221**

5.1 QUELQUES NOTIONS DE PSYCHOLOGIE SOCIALE ..... 221

5.2 LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL DE BANDURA ..... 224

5.3 LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE ..... 227

5.4 LE CHOIX DE LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE COMME CADRE THEORIQUE ..... 249

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 5 ..... 254**

**CHAPITRE 6 LES CADRES EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ..... 259**

6.1 UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE ..... 259

6.2 UNE DEMARCHE QUALITATIVE COMBINANT DIFFERENTES METHODOLOGIES DE RECHERCHE ..... 270

6.3 LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES ..... 280

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 6 ..... 296**

**CHAPITRE 7 LE CADRE EMPIRIQUE : PRESENTATION DES TROIS TERRAINS DE RECHERCHE ..... 299**

7.1 UNE ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH ..... 300

7.2 UN TERRAIN POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION : L'EM STRASBOURG ..... 303

7.3 UN TERRAIN POUR L'ETUDE DE CAS : LE GROUPE MANUTAN ..... 312

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 7 ..... 331**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 2 ..... 333**

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 3 ..... 337**

**CHAPITRE 8 LES SOFT SKILLS : UN ETAT DES LIEUX. REPRESENTATIONS DES DRH ET PRATIQUES ORGANISATIONNELLES ..... 341**

8.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE POUR DES ENJEUX FORTS ..... 341

8.2 DES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION ET DE DEFINITION DES SOFT SKILLS ..... 351

8.3 DE LA GESTION PROBLEMATIQUE DES SOFT SKILLS ..... 361

8.4 DU POTENTIEL DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 372

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 8 ..... 389**

**CHAPITRE 9 LA CREATION D'UN OUTIL NUMERIQUE DEDIE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS : UNE RECHERCHE-INTERVENTION ..... 393**

9.1 La genese du projet de recherche – intervention ..... 393
9.2 La phase de diagnostic ..... 395
9.3 La phase de projet ..... 410
9.4 La phase de mise en œuvre ..... 417
9.5 La phase d'evaluation ..... 435
9.6 Retour sur le processus de la recherche-intervention ..... 441

**PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 9 ..... 447**

**CHAPITRE 10 LA TRANSFORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE AU CŒUR D'UNE STRATEGIE. LE CAS MANUTAN 451**

10.1 La vision et la personnalite des dirigeants ..... 451
10.2 Une Mission et une Culture Commune pour favoriser la transformation ..... 456
10.3 Des pratiques manageriales en ligne avec la Culture Commune ..... 462
10.4 Le developpement des soft skills chez Manutan : une realite ? ..... 475

**PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 10 ..... 483**

**CHAPITRE 11 POUR UNE EXTENSION DU DOMAINE DE LA COMPETENCE VERS LE SOFT. DISCUSSION ET APPORTS THEORIQUES. ..... 487**

11.1 Les soft skills comme marqueurs d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ..... 487
11.2 Les facteurs de developpement des soft skills ..... 501
11.3 La possibilite du soft : preconisations pour la conception d'une demarche soft skills ..... 526

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 11 ..... 547**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 3 ..... 549**

**CONCLUSION GENERALE ..... 555**

Les resultats empiriques des trois etudes ..... 555
Les reponses aux trois questions de recherche ..... 558
Les facteurs de developpement des soft skills en contexte organisationnel ..... 562
Preconisation pour la conception d'une demarche de developpement des soft skills ..... 563
Contributions theoriques, methodologiques et manageriales ..... 565
Limites de la recherche ..... 569
Perspectives de recherche ..... 571

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 577**

**ANNEXES ..... 625**

**LISTE DES TABLEAUX ..... 663**

**LISTE DES FIGURES ..... 667**

**TABLE DES MATIERES** ..... 671

**RESUME / ABSTRACT** ..... 685

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

*"There is a great emphasis placed nowadays on so-called "soft skills" such as communication, teamwork, empathy, self-motivation and leadership. Some would go so far as to argue that they are just as important, if not more so, than cognitive skills. But it has to be acknowledged that there is no consensus on the definition or measurement of soft skills".*[2]

**OECD Education Working paper (Martin, 2018, p. 29)**

## LA GENESE DU TRAVAIL DOCTORAL : LA RENCONTRE ENTRE UN *CHERCHEUR PRATICIEN* ET UN *PRATICIEN CHERCHEUR*

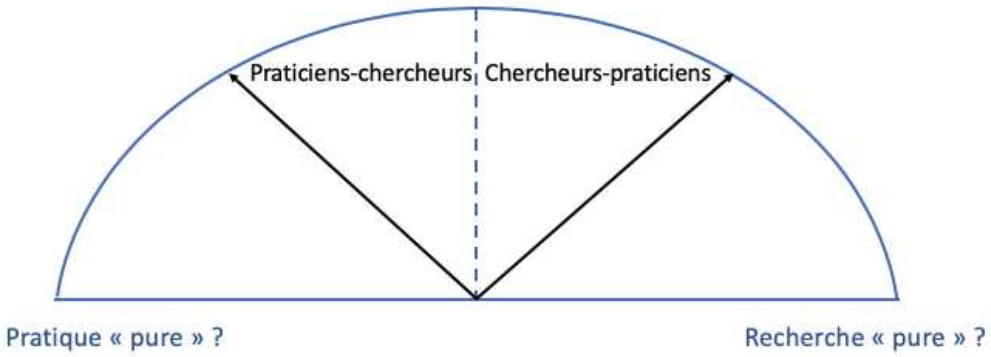
Lors de la conférence d'ouverture du 27ème Congrès de l'AGRH qui s'est tenu à Strasbourg en 2016, Aline Scouarnec, alors Présidente de l'association, a prôné une recherche conduite « ***avec les praticiens et pour les praticiens*** ». Cette vision des sciences de gestion comme sciences de l'action au service des entreprises a fortement résonné en nous. Diplômée d'un master 2 Grande École délivré par une Business School, nous avons en effet mené une carrière de plus de 17 ans dans le management d'équipes internationales. Compte-tenu de cette longue expérience en entreprise, nous nous reconnaissons dans cette posture de chercheur impliqué dans les problématiques de terrain et en contact permanent avec les praticiens, nos pairs.

Précisément, notre projet de travail doctoral est né d'un désir et d'une rencontre. Après presque deux décennies d'action managériale, nous avons éprouvé l'envie de prendre du recul sur nos pratiques et de contribuer, modestement, à la création de connaissances utiles aux organisations. En particulier, nous souhaitions comprendre comment mieux accompagner nos collaborateurs dans le développement des compétences utiles pour faire face aux enjeux du 21ème siècle, dans un contexte que nous considérons volatile, incertain, complexe et ambigu

[2] *"De nos jours, l'accent est mis sur ce que l'on appelle les " soft skills " comme la communication, le travail d'équipe, l'empathie, la motivation et le leadership. Pour certains, elles sont tout aussi importantes, sinon plus, que les aptitudes cognitives. Mais il faut reconnaître qu'il n'y a de consensus ni sur la définition ni sur la mesure des compétences non techniques* » (traduction de l'auteure)

(VICA)[3]. Ce désir serait resté vain sans notre rencontre avec le Professeur Isabelle Barth, chercheur passionné et fortement investi dans la co-construction de connaissances au sein même des organisations. Pour Savall & Zardet (2004, p.132) : « *Les connaissances scientifiques créées à partir d'une recherche de terrain sont finalement coproduites par deux catégories de chercheurs : ceux qu'on appelle les « chercheurs » sont en fait des* ***chercheurs-praticiens*** *et ceux qu'on appelle habituellement les praticiens du management et que nous proposons de considérer comme des* ***praticiens chercheurs*** *(…).Certains de ces « praticiens-chercheurs » décident un beau jour d'entreprendre la préparation d'une thèse de doctorat à l'âge de 30 ans, 40 ans ou plus de 50 ans* ». Ainsi avons-nous quitté notre statut de *praticien chercheur* pour initier un parcours doctoral à plus de 40 ans, avec l'objectif de mener, en tant que *chercheur-praticien*, une recherche ancrée dans la réalité des organisations. La Figure 1 présente les différents acteurs de la production de connaissances scientifique en gestion selon Savall & Zardet (2004).

**Figure 1. Les acteurs de la production de connaissance scientifique en gestion**
(Reproduit de Savall & Zardet, 2004, p. 132)




Après cette rapide exposition de la genèse de notre travail doctoral et de l'évolution de notre posture de praticien-chercheur à celle de chercheur-praticien, nous proposons de présenter le contexte managérial et académique qui a motivé notre recherche.

[3] Cet acronyme a été inventé par l'armée américaine dans les années 90 pour désigner quatre paramètres d'un contexte chaotique (en anglais : VUCA = volatily, uncertainty, complexity, ambiguity)

## UN CONTEXTE MANAGERIAL ET ACADEMIQUE MOTIVANT UNE RECHERCHE SUR LES SOFT SKILLS

### LES SOFT SKILLS AU CŒUR DES PREOCCUPATIONS MANAGERIALES SUR LES COMPETENCES

Le pilote de ligne Thomas Pesquet a 31 ans lorsqu'il est sélectionné en 2009 par l'European Space Agency pour être l'un des prochains astronautes à rejoindre la Station spatiale internationale. Diplômé de Sup Aéro et de l'Université de McGill, il parle anglais, espagnol, allemand, russe et chinois. Il pratique le parachutisme et la plongée et est par ailleurs ceinture noire de judo. Lorsqu'on lui demande les raisons pour lesquelles il a été sélectionné parmi plus de 8 500 candidats, il ne fait pas mention de son parcours académique ni de ses performances sportives, mais de ses soft skills : « *Je me dis que le côté psychologique a dû être important (…). Travailler en équipe, être quelqu'un de facile à vivre, qui sait communiquer, j'imagine que ça a dû compter dans la sélection. Il ne faut pas avoir peur, il faut avoir confiance, pas seulement en soi, mais aussi en tout le monde* »[4]. Dans une interview donnée au Monde Campus en 2019, il s'adresse aux jeunes générations afin de les aider à trouver leur voie. Il prône les sports collectifs qui « *apprennent tout à la fois la compétition et l'esprit d'équipe* » ou les sports individuels qui apprennent *« le dépassement et la persévérance ».* Il explique : « *Les classements à l'école se font sur les notes, et non sur les capacités humaines, le leadership ou l'esprit d'équipe. C'est compréhensible. Mais, dans la vie active, les critères changent* »[5].

Derrière les paroles de ce héros des temps modernes se cache un profond changement de paradigme : si connaissances et compétences techniques sont toujours recherchées aujourd'hui, elles ne suffisent plus à faire la différence dans un monde en proie à des mutations socio-économiques et technologiques toujours plus rapides. La Harvard Business review France titrait récemment : « *le leader de demain devra combiner intelligence émotionnelle, artificielle et collective* » (Le Bihan, 2019). Dans cet article, l'auteur identifie les sept compétences nécessaires pour réussir l'intégration de ces trois types d'intelligence : *conscience et acceptation de soi, flexibilité psychologique et cognitive, sens critique et discernement, attention(s) et sensibilité sociale, empathie et compassion, authenticité et humilité* et enfin *conscience sociétale* (recherche d'impact positif individuel et collectif). Ces

[4] *Interview BFM Business du 24 avril 2014:* https://www.youtube.com/watch?v=VBOkHt8QOWA

[5] https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/01/07/thomas-pesquet-le-plus-grand-obstacle-a-la-reussite-est-l-autocensure_5405761_4401467.html

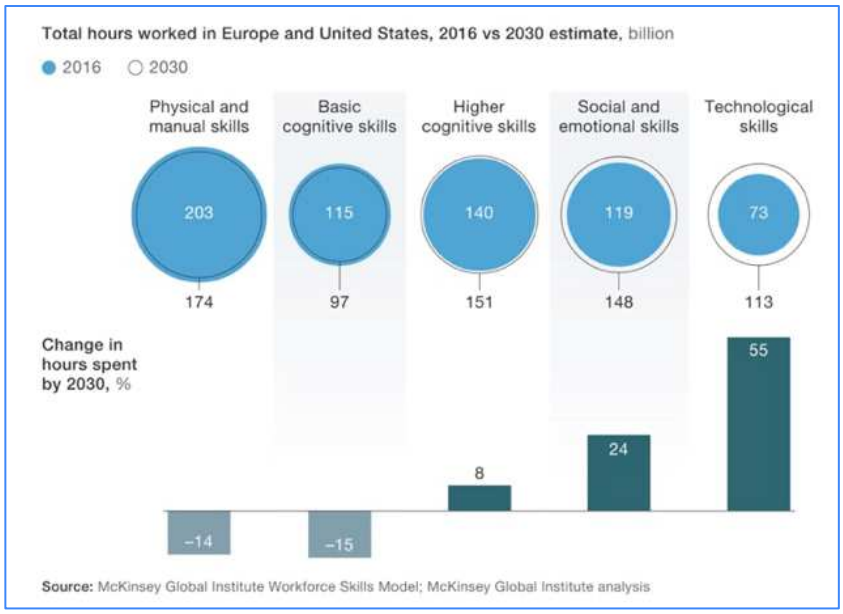
compétences, qui ne relèvent ni des savoirs, ni des savoir-faire sont aujourd'hui couramment désignées par le terme de ***soft skills***[6]. Dans une interview publiée par les Echos.fr en mai 2015[7], Bernard Ramanantsoa, alors Directeur Général d'HEC Paris, confirme la prédominance des soft skills pour les leaders de demain : « *L'autorité ne viendra plus du savoir, mais du savoir-être, de la personnalité, du charisme, de la capacité à faire adhérer les hommes à des idées, et surtout de la capacité à les faire travailler ensemble* ». Par ailleurs, une étude publiée en janvier 2011 dans Les Échos[8] décrit les compétences relationnelles des managers comme des « *leviers d'amélioration des performances de l'entreprise, de motivation des équipes et de satisfaction des clients* ». Selon cet article, l'effet positif de ces soft skills serait mesuré « *en interne par la qualité du climat social et l'engagement des salariés et, sur le plan externe, par la connaissance approfondie, la conquête et la fidélisation des clients* ».

Si la prégnance des soft skills pour le succès des leaders est reconnue depuis longtemps dans le monde des organisations, elle s'impose aujourd'hui pour la performance de chacun, quel que soit son statut et sa fonction. Dès lors, les publications managériales se multiplient pour tenter d'identifier les compétences du 21ème siècle telles que les ***compétences personnelles*** - *communication, adaptabilité, intégrité* (GMAC Corporate recruiters survey, 2014) – ou les ***compétences relationnelles*** - *politesse, aisance relationnelle, travail en équipe* (Roblès, 2012). Depuis une quinzaine d'années, les grandes organisations internationales comme l'OCDE, l'Union Européenne, l'Organisation mondiale du commerce (OMC) ou le Bureau International du Travail (BIT) développent des programmes de recherches visant à établir quelles seront les compétences de demain, et leurs résultats montrent que la plupart d'entre elles sont des soft skills (1.2). La Figure 2 représente l'évolution attendue des types de compétences utilisées entre 2016 et 2030.

[6] Nous préciserons l'emploi de cette terminologie et ses différentes définitions dans le chapitre 3 (cf. 3.1.1 et 3.1.2)
[7] http://business.lesechos.fr/directions-generales/02155737490-le-mythe-du-manager-global-110953.php
[8] https://www.lesechos-etudes.fr/etudes/management/management-relationnel/#fndtn-presentation

**Figure 2. Compétences utilisées en 2016 et projections pour 2030**[9]

(Source : McKinsey Global Institute, reproduit de Le Bihan 2019).




Les analystes s'efforcent également de chiffrer l'impact de ces compétences soft sur la performance individuelle et collective. Ainsi, une étude de la CBI (Confederation of British Industry) publiée 2015, chiffre **l'impact des soft skills** sur l'économie britannique à 88 Mds de livres (soit l'équivalent du coût de Brexit d'après le Financial Time)[10]. « *The softer side of performance* »[11] : le titre de l'édito de la Harvard Business Review de janvier-février 2016 reflète cette nécessité de prendre désormais en compte la mesure de l'importance des compétences soft dans l'évaluation de la performance globale. La revue consacre un dossier à « *The Emotional Organization* » et interroge entre autres les effets de l'empathie, de la collaboration et de la communication sur la satisfaction des salariés et la rentabilité des organisations. De même, Adecco international a publié en janvier 2017 un livre blanc intitulé « *The soft skills imperative* »[12] qui montre que les soft skills sont essentielles dans le monde du travail aujourd'hui. Elles ont un impact positif sur la performance économique et

[9] Harvard Business Review France: https://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts/2019/02/24476-le-leader-de-demain-devra-combiner-intelligences-emotionnelle-artificielle-et-collective/#nlref=b7982ca1ef4b2fa8d3edb526872b5bac&utm_campaign=20190308&utm_medium=email&utm_source=nl-hbr-mensuelle

[10] https://www.bbc.com/news/education-30802474

[11] « *le côté soft de la performance* » (traduction de l'auteure)

[12] « *l'impératif soft skills* » (traduction de l'auteure). https://www.adeccogroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/the-adecco-group-white-paper-the-soft-skills-imperative.pdf

financière des entreprises, elles encouragent le potentiel entrepreneurial, facilitent les relations dans l'entreprise et favorisent le changement. De plus, le rapport souligne que si les initiatives pour former aux soft skills se multiplient dans les pays développés, les pays émergents ne sont pas en reste : par exemple, le Ghana ou le Pérou déploient des programmes visant à accroître les compétences soft de leurs citoyens.

Etant donné l'impact des soft skills sur la performance individuelle et collective, l'importance qui leur est accordée dans les processus de recrutement est croissante. Dans un article intitulé « ***Recrutement : pourquoi les soft skills font la différence*** » publié le 15 février 2017[13], le Monde affirme que les qualités humaines comptent désormais plus que les diplômes pour les recruteurs. Cet article fait suite à une étude publiée par le même journal le 11 avril 2016. L'enquête, menée auprès de 309 recruteurs français, prouve qu'à formation égale, ce sont les candidats « *les mieux dotés en qualités humaines* » qui ont le plus de chance d'être sélectionnés, et non ceux ayant effectué les meilleurs stages. Les soft skills les plus demandées sont l'***adaptabilité*** (61%), la ***positivité*** (48%), la ***créativité*** (47%) et l'***esprit d'équipe*** (42%). Cette étude confirme les pratiques des chasseurs de têtes mises en lumière dans un article de la Tribune en date du 10 avril 2015 : le recrutement des talents de demain ne se limite plus aux seules compétences techniques mais doit intégrer les « *compétences émotionnelles et relationnelles*»[14]. Selon les résultats de l'enquête *Linkedin Recruiter Sentiment 2018*[15], 66% des responsables RH et des recruteurs estiment que les compétences comportementales sont « très » voire « extrêmement » importantes, avec une prédilection pour *le travail en équipe* et *la collaboration* (49%), les *capacités de communication* (46%) et *la confiance en soi* (43%). De plus, 97% d'entre eux évaluent « au moins de temps en temps » les compétences comportementales des candidats lors du recrutement, via un essai sur le poste en question (49%), un test en ligne (45%), des mises en situation en réalité virtuelle (36 %) ou des outils d'intelligence artificielle (29%).

Par ailleurs, le CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications) s'est interrogé sur « *l'impact des soft skills sur le marché du travail en France* ». L'étude publiée en janvier 2016 montre que les jeunes diplômés de niveau Master sont d'autant mieux

[13] https://www.lemonde.fr/sur-la-route-de-l-emploi/article/2017/02/15/recrutement-pourquoi-les-soft-skills-font-la-difference_5080104_5057453.html

[14]http://acteursdeleconomie.latribune.fr/debats/opinion/2015-04-10/la-guerre-des-talents-le-retour.html

[15] https://www.hr-voice.com/communiques-presse/62-des-responsables-rh-et-des-recruteurs-francais-se-disent-confiants-en-leur-capacite-a-embaucher/2018/06/12/

rémunérés qu'ils possèdent certaines compétences relationnelles et sociales, notamment la ***persévérance,*** l'***estime de soi,*** la ***prise de risque*** et la ***communication*** (Albandéa & Giret, 2016).

Enfin, de nombreuses études font état d'un « *skill gap* ». Ainsi, une enquête du Wall Street Journal menée en 2015 auprès de 900 cadres[16] montre que 92% des managers interrogés estiment que les soft skills sont aussi importantes, ou plus importantes, que les compétences techniques. Pourtant, 89% d'entre eux témoignent éprouver des difficultés à recruter des personnes possédant ces compétences. En outre, l'étude confirme que l'exigence en matière de soft skills, qui concernait autrefois exclusivement les managers, s'applique aujourd'hui à l'ensemble des salariés, quelle que soit leur position hiérarchique ou leur statut. De même, le livre blanc d'Adecco international déjà cité[17] mentionne que 59% des recruteurs pensent que les candidats qu'ils reçoivent manquent de soft skills.

C'est pourquoi la **demande de développement des soft skills est forte**, de la part des organisations comme de celle des salariés : les thématiques de « *développement personnel et efficacité professionnelle* » arrivent en deuxième position des formations effectuées en France en 2016[18]. Elles connaissent en outre la plus forte progression de l'année (14,7% des demandes totales de formation, contre 9% en 2015)[19]. Sachant que l'on compte 17 millions de personnes formées en France en 2017 pour un chiffre d'affaires de 6,5 milliards d'euros (source : Fédération de la formation professionnelle)[20], le marché français de la formation continue en développement professionnel et personnel peut être évalué à 975 millions d'euros. Aux États-Unis, ce même marché générait déjà un chiffre d'affaires de 10 milliards de dollars en 2013 (Fixsen et Ridge, 2018).

Ce contexte managérial montre que l'enjeu des soft skills est crucial. Non seulement, il constitue un enjeu de performance individuelle et organisationnelle mais il représente également un potentiel économique majeur.

---

[16] https://www.wsj.com/articles/employers-find-soft-skills-like-critical-thinking-in-short-supply-1472549400

[17] https://www.adeccogroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/the-adecco-group-white-paper-the-soft-skills-imperative.pdf

[18] D'après le dernier Baromètre de la Formation Professionnelle disponible : https://www.placedelaformation.com/barometre-de-la-formation-professionnelle-2017/

[20] http://ffp.org/comprendre-la-formation

## LES SOFT SKILLS, UN OBJET DE RECHERCHE EMERGENT

Paradoxalement, alors que les soft skills sont au cœur des préoccupations praticiennes, les travaux de recherche qui leur sont consacrés sont encore émergents. Comme les professionnels RH et les analystes du monde économique, les chercheurs reconnaissent l'importance des soft skills pour les individus et les organisations (Borghans *et al*., 2008 ; Noguera & Plane, 2016) et les travaux de recherche sur ce sujet se développent depuis une vingtaine d'années (Morgeson et al, 2007).

Pour Delamare, Le Deist et Winterton (2005), ces compétences participent pleinement des *core competences* définies par Prahalad et Hamel (1990) qui garantissent des avantages compétitifs aux entreprises. De même, Charbonnier-Voirin (2013) montre que les mutations du monde du travail participent à redéfinir les comportements qui sont valorisés dans les organisations car considérés comme des facteurs de performance. À l'échelle des nations, Short & Keller-Bell (2018) invitent les gouvernements à identifier les soft skills qui favorisent les relations interpersonnelles et la performance au travail pour garantir d'avoir toujours les ressources de talents disponibles pour le maintien de leur compétitivité nationale dans un monde économique globalisé et changeant.

Pour autant, les soft skills restent un objet de recherche « *flou* » (Chen & Chang, 2010). En effet, il n'existe aucun consensus, ni sur les terminologies anglo-saxonnes (*people skills, non-congnitive skills, behaviors,* etc.) ou francophones (*savoir-être, compétences comportementales, compétences transversales*, etc.), ni sur une définition, encore moins sur une taxonomie.

Les recherches actuelles sur les soft skills sont essentiellement des études quantitatives visant à mesurer leur impact sur la performance tant au niveau individuel qu'organisationnel.
Ainsi, ces travaux montrent l'influence favorable des soft skills sur des déterminants de **la performance individuelle** tels que le succès académique (Borghans *et al*., 2008) et celui de la formation professionnelle (Barrick *et al.*, 1991), l'employabilité (Fletcher, 2013) ou le niveau de rémunération (Mueller *et al*., 2006 ; Heineck *et al*., 2010).
Ils établissent également une corrélation positive entre les soft skills et la performance au travail (Goleman, 1998 ; Hogan et al. 2003 ; Miraglia et al., 2015), l'engagement (Arora et al, 2015) ou l'efficacité professionnelle (Boyatzis *et al.*, 2017). Enfin, ils prouvent que les soft

skills ont un impact positif sur l'intention d'entreprendre (Perez Lopez *et al.*, 2016) et le leadership (Dulewicz, 2000 ; George, 2000).

D'autres travaux établissent un lien entre les soft skills et des déterminants de **la performance collective et organisationnelle** tels que la satisfaction des salariés et le bien-être au travail (Luthans *et al.*, 2007 ; Colleman-Gallagher *et al*., 2016). Ils montrent également l'impact favorable des soft skills sur l'implication et performance de l'équipe (Wolff, 2005 ; Hess *et al*., 2011) et la qualité du processus de décision collective (Hess et *al*., 2011).
Par ailleurs, d'autres études établissent une corrélation positive entre les soft skills et le potentiel de créativité (Barsade *et al*., 2016) et d'innovation de l'organisation (Chugtai *et al*., 2012) ainsi que sur sa performance commerciale (Lloyd, 2001 ; Wong *et al*., 2004) et sa compétitivité (Fiol et al., 1991 ; Lopez-Cabrales *et al.*, 2006).

Pour Boyatzis (2008), les compétences émotionnelles et sociales sont des facteurs différenciateurs de performance. Dès lors, face aux mutations de l'économie décrites précédemment, il convient de comprendre les « *competencies in the 21st century* » (opus cité, p.5) et leurs modes de développement. Il rejoint ainsi le point de vue de Laizé (2007) selon laquelle le développement des soft skills constitue un enjeu majeur du monde d'aujourd'hui : « *La capacité à développer des compétences, et tout particulièrement des compétences sociales et relationnelles, constitue un enjeu majeur pour les entreprises* » (opus cité, p.112). Ainsi, Pang *et al*. (2018) suggèrent que les Universités travaillent avec les entreprises pour combler le *skill gap* entre les attentes des entreprises et les compétences des jeunes diplômés, notamment en matière de soft skills comme *l'apprenance, la coopération, la persévérance* et le *contrôle de soi.*

Malgré la prégnance des enjeux liés aux soft skills et pourtant identifiés par la recherche, **la littérature académique reste rare sur le sujet** (Borghans *et al*, 2014). Giret (2015), dans un article intitulé « *pourquoi débattre des compétences non académiques* » souligne ce gap théorique : *« la notion de compétences non académiques est loin d'être encore stabilisée (...). Cependant, le flou autour de cette notion ne doit pas occulter les enjeux liés à l'essor des compétences non académiques au niveau des organisations, des entreprises, et plus largement de la société* ». (opus cité, p.10).

Boyatzis (2008) déplore quant à lui un certain *scepticisme* des chercheurs quant à l'objet de recherche « *compétence* », qui résulte en un manque d'études qui seraient pourtant utiles aux praticiens. De même, Johnson *et al.* (2006) regrettent le peu d'études sur les compétences interculturelles et leurs composantes : savoir, savoir-faire et savoir-être. Malgré le nombre croissant de travaux portant sur les liens entre les soft skills et la performance, de nombreux auteurs estiment qu'ils sont encore trop rares. Ainsi Lleras (2008) estime que les études concernant les effets des compétences non-cognitives sur la réussite professionnelle sont encore trop peu nombreuses, comparativement aux études sur les effets des compétences cognitives. Bartram (2004), Gentry *et al.* (2013) et Boyatzis (2017) partagent cette analyse et préconisent de **développer la recherche pour comprendre comment les comportements individuels mènent à la performance**.

Si le nombre de travaux sur les soft skills est encore jugé insuffisant, les recherches sur leurs modes de développement sont encore plus exceptionnelles. Or, comme le soulignent Borghans *et al.* (2008, p. 101) : « *Étant donné l'impact des soft skills sur la performance, il est important de savoir si elles peuvent se développer* ». De même, Boyatzis (2006, p.607) estime que: "*For all of the time, effort, and money invested in attempts to help individuals develop through education, training, and coaching, there are few theories that help us to understand the change process*"[21]. Ce point de vue est largement partagé par Zannad (2008), Ouweneel *et al*. (2013) ou encore Tino & Grion (2018).

En particulier, **peu d'études mobilisent des méthodes qualitatives** pour analyser le développement des soft skills (Bartel-Radic, 2014) alors que cet objet de recherche est particulièrement complexe. Ainsi, Cunha & Heckman (2008) déplorent le manque d'études compréhensives sur les déterminants de ce développement. Par ailleurs, des auteurs comme Brungardt (2011) ou Fixsen & Ridge (2018) encouragent leurs collègues à déployer des recherches visant à évaluer les programmes de formation ciblant les soft skills. Enfin, Liu (2018) suggère d'étudier comment l'organisation peut accompagner le développement individuel.

[21] « *Malgré le temps, les efforts et l'argent investis pour aider les individus à se développer par l'éducation, la formation et le coaching, il existe peu de théories qui nous aident à comprendre le processus de changement* » (traduction de l'auteure)

Dès lors, il apparaît que la connaissance sur les soft skills et leur développement reste à ce jour fragmentée et non cumulative, ainsi que l'exprime Lebaron (2018, p. 410) qui regrette l'absence de « *résultats solides, répliqués, ayant permis d'identifier des mécanismes avérés sur la base d'observations convergentes à différents niveaux* ».

Notre analyse du contexte managérial montre que les soft skills sont une préoccupation majeure pour les praticiens. Néanmoins, cette préoccupation n'entre pas encore suffisamment en résonance avec les travaux de recherche, qui demeurent trop peu nombreux et concentrés sur des méthodologies quantitatives et des logiques hypothético-déductives et non compréhensives. A l'issue de l'identification des enjeux managériaux et académiques liés aux soft skills, nous sommes désormais en mesure de définir notre objectif de recherche, la problématique qui en découle et les questions de recherche auxquelles nous souhaitons apporter des éléments de réponse.

## PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Compte-tenu des enjeux socioéconomiques et managériaux présentés plus haut et du manque de travaux existant sur les soft skills, et en particulier sur leur mode de développement, **l'objectif** de notre recherche est de **comprendre comment les organisations peuvent favoriser le développement des soft skills de leurs collaborateurs**. Cet objectif nous paraît présenter un intérêt théorique, en ce sens qu'il constitue « *un point de tension entre savoir et non-savoir* » (Dumez, 2013, p.16).

Nous entendons poursuivre notre objectif de recherche en répondant à la question suivante, qui constitue notre problématique.

**Comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft ?**

Nous déclinons cette problématique en trois questions de recherche.

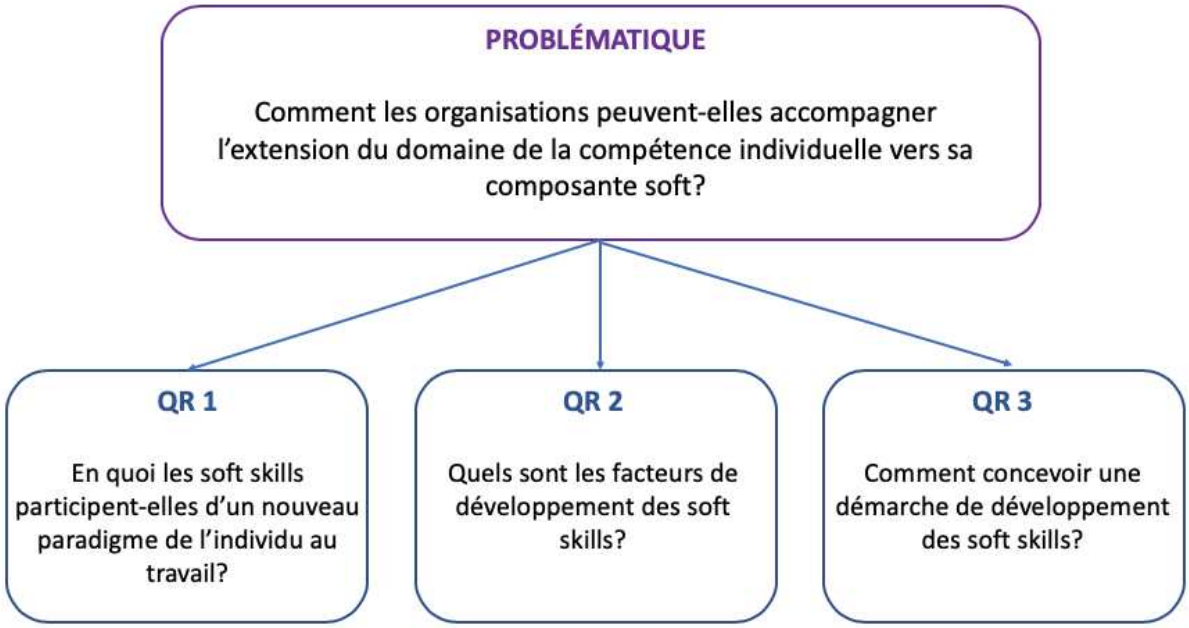
**Première question de recherche** ***: en quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ?***

Il s'agit ici de montrer comment les représentations partagées sur les compétences sont soumises à des évolutions et à un changement de paradigme vers une exigence accrue en matière de soft skills.

**Seconde question de recherche :** ***quels sont les facteurs de développement des soft skills ?***
Cette question vise à développer des connaissances sur les conditions facilitant le développement des soft skills individuelles en contexte organisationnel.

**Troisième question de recherche :** ***comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?***
La réponse à cette question nous permet de formuler des préconisations managériales pour orienter l'action organisationnelle en faveur d'une politique de développement des soft skills.
La Figure 3 propose une représentation de l'articulation de la problématique et des trois questions de recherche.

**Figure 3. Articulation de la problématique et des questions de recherche**




Notre objectif de recherche étant déterminé, la problématique et les questions de recherches étant posées, il s'agit désormais de choisir le cadrage théorique et méthodologique de notre travail.

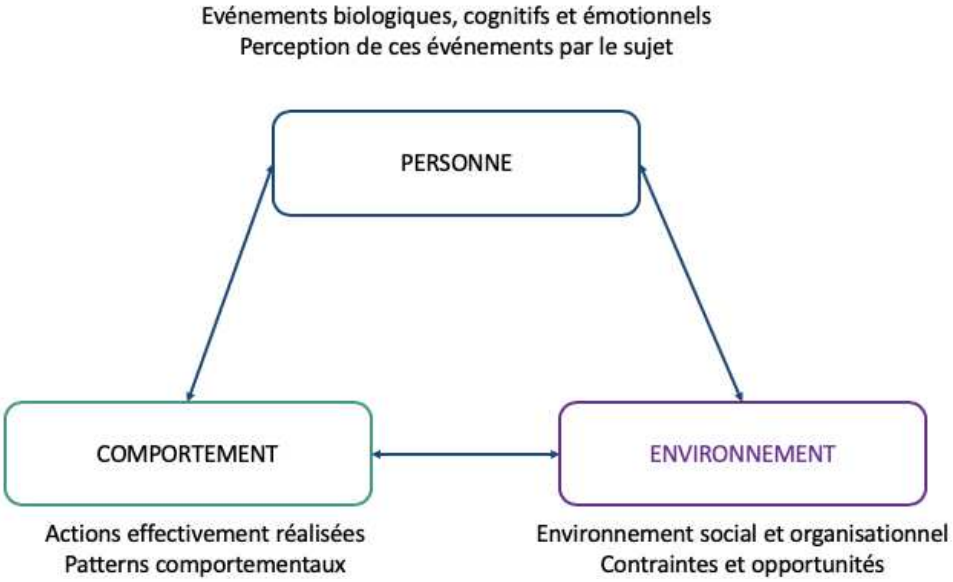
## CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

### CADRAGE THEORIQUE

Le cadrage théorique permet de placer l'objet de recherche au sein d'une perspective théorique susceptible de l'éclairer au mieux.

Afin de répondre à notre problématique concernant le développement des soft skills, nous avons exploré différents cadres d'analyse (4.2.4, p.203) avant de porter notre choix sur la **théorie sociale cognitive de Bandura** (2001, 2003), qui propose une compréhension des mécanismes du développement et du comportement humain. Cette théorie est issue de la psychologie sociale. Nous suivons ainsi les recommandations de Borghans *et al.* (2018) qui préconisent une mobilisation plus fréquente des résultats de la recherche en psychologie dans les travaux en sciences de gestion. Par ailleurs, la théorie sociale cognitive (dite TSC) est souvent mobilisée dans notre discipline (5.4.3, p.251). Dans l'approche sociocognitive, les individus sont à la fois **les producteurs et les produits de leur environnement**. En effet, la TSC analyse les interactions entre la personne, l'environnement et le comportement et montre une ***causalité triadique réciproque*** entre ces trois facteurs, comme la montre la Figure 4.

**Figure 4. La causalité triadique réciproque selon Bandura (2001)**




**- Les facteurs liés à la Personne** concernent les événements vécus sur les plans biologique, cognitif et émotionnel et à leur perception par l'individu. Le système de représentations de l'individu est déterminant, notamment ses valeurs, ses buts et ses croyances, dont le ***sentiment***

***d'efficacité personnelle*** *(SEP) (*ou *sentiment d'autoefficacité)* ainsi défini *: « la croyance de l'individu en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003, p.12).*

**- Les facteurs liés au Comportement** représentent les actions effectivement réalisées par l'individu et ses patterns comportementaux.

**- Les facteurs liés à l'Environnement** se rapportent aux contraintes et opportunités liées à l'environnement social et organisationnel de l'individu. Ils comprennent les comportements d'autrui et les réponses de l'environnement à ces comportements.

Dans le modèle de la causalité triadique réciproque, ces trois séries de facteurs interagissent continûment deux à deux et leur influence réciproque varie selon les circonstances.

Nous motivons dans le chapitre 5 notre choix de considérer les comportements comme la manifestation observable des soft skills (5.4.1, p.249). Dès lors, la mobilisation de la théorie sociale cognitive nous permet d'identifier d'une part les facteurs personnels et d'autre part les facteurs environnementaux susceptibles de favoriser l'apparition et le développement de soft skills.

Après cette brève exposition du cadre théorique mobilisé dans notre recherche, nous présentons ci-après nos choix méthodologiques.

## CADRAGE METHODOLOGIQUE

### Un positionnement épistémologique constructiviste

Notre démarche consiste à décrire une certaine réalité des organisations. Nous nous inscrivons pour ce faire dans une posture constructiviste. Le paradigme constructiviste repose sur une hypothèse de non-séparabilité entre l'observateur et le phénomène observé : l'interaction sujet-objet est constitutive de la construction de la connaissance. Les connaissances développées « *ne visent pas à décrire comment le réel peut fonctionner, mais à développer de l'intelligibilité dans les flux d'expériences humaines* ». (Gavart-Perret *et al*., 2012, p.36).

### Une démarche qualitative à visée exploratoire et compréhensive

Dans le paradigme constructiviste, les recherches qualitatives sont validées pour construire des connaissances. Notre état de l'art montre que l'objet que nous entendons étudier est insuffisamment connu, ce qui motive notre choix d'une méthode qualitative (Eisenhardt, 1989). Par ailleurs, notre décision est renforcée par notre volonté de comprendre le

phénomène étudié, à la fois dans sa globalité, mais aussi à travers le prisme des discours et des représentations des acteurs. Dès lors, pour répondre à notre problématique concernant le développement des soft skills en milieu organisationnel, nous choisissons de mener une **recherche qualitative à visée exploratoire et compréhensive**. La recherche compréhensive ne vise pas à produire des théories en établissement des liens entre variables, elle vise à mettre en évidence des mécanismes (Dumez, 2013). L'objectif de notre recherche est de parfaire la connaissance d'un phénomène et n'aspire à aucune généralisation. Nous souhaitons mettre au jour des éléments de compréhension susceptibles d'enrichir les rares travaux en sciences de gestion dédiés au développement des compétences soft.

Enfin, nous adoptons un **raisonnement abductif** pour produire notre connaissance : nous confrontons continûment les faits observés aux enseignements de la littérature afin d'élaborer des propositions qui devront être testées par la suite. Dans un premier temps, l'état de l'art nous permet de dessiner le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche et de cerner les enjeux académiques et managériaux liés aux compétences et plus particulièrement aux soft skills. Il nous donne également la possibilité de justifier l'intérêt de notre objet de recherche en mettant en lumière le manque d'études sur le développement des soft skills.

Dans un second temps, le retour vers la littérature, et notamment vers les travaux dédiés à la gestion des compétences et aux mécanismes de l'acte d'apprendre, nous permet d'analyser nos données empiriques et de discuter nos résultats en vue de contribuer à une compréhension conceptuelle de notre objet de recherche et de proposer des préconisations managériales. Finalement, notre analyse s'appuie à la fois sur notre raisonnement appliqué aux faits observés et sur les connaissances antérieures.

### Le choix de diversifier les approches empiriques

Afin de croiser les regards sur ce sujet émergent, nous adoptons **différentes approches empiriques.**

Tout d'abord, nous conduisons **une étude exploratoire inter-organisationnelle auprès de décideurs RH** pour comprendre leurs représentations et leurs pratiques quant à la gestion et au développement des soft skills. Nous menons des entretiens semi-directifs auprès de 24 DRH en poste dans des entreprises de nationalités, de tailles et de secteurs d'activité différents. En effet, nous cherchons à obtenir une variété des cas pour renforcer notre compréhension du phénomène étudié et la validité de nos résultats.

Parallèlement, nous menons **une recherche-intervention au sein d'un établissement d'enseignement supérieur en gestion**. Cette recherche nous permet, d'une part, de répondre à la demande de l'organisation en créant un dispositif numérique d'identification et de développement des soft skills, et d'autre part de créer de la connaissance à partir du changement provoqué (Savall & Zardet, 2004). Pendant trois ans, nous récoltons et exploitons de multiples données (Wacheux, 1996) concernant les différentes catégories d'acteurs concernés (direction, personnel enseignant, étudiants) à travers la mise en place de protocoles variés : entretiens semi-directifs ou informels, focus-group, réunions de travail, questionnaires, observation participante.

Enfin, nous menons une **étude de cas intra-organisationnelle** au sein du Groupe Manutan, firme multinationale d'origine française employant plus de 2200 salariés. Acteurs d'un marché mature fortement concurrentiel (la vente à distance en B to B), les dirigeants de ce groupe ont fait le choix stratégique de développer l'adaptabilité de leur organisation et de leur personnel en inscrivant la transformation individuelle et collective au cœur de leur stratégie.
Depuis trois ans, de nombreux changements ont été mis en œuvre, tant sur le plan des opérations que des ressources humaines. Nous menons notre étude au sein de trois sites représentatifs du Groupe - le siège social, une filiale française et une filiale au Royaume-Uni - et conduisons 44 entretiens semi-directifs auprès de trois catégories d'acteurs de position et de fonction différentes : les dirigeants, les managers et les employés. Notre collecte des données est complétée par une étude documentaire et une observation non-participante : cette triangulation a pour objectif de favoriser une compréhension globale de notre objet de recherche.

Au final, ce tryptique méthodologique permet de multiplier les points de vue pour une compréhension approfondie de notre objet de recherche dans une perspective holistique. L'étude auprès des DRH vise à recueillir les représentations et pratiques des principaux acteurs de terrain concernés par la problématique. La recherche-intervention nous permet d'expérimenter la conception d'un outil de développement des soft skills et de développer de la connaissance sur les mécanismes d'apprentissage. Enfin, l'étude de cas nous permet une lecture in vivo d'une seconde modalité de développement par la culture organisationnelle.

### Le traitement des données

Les trois études conduites nous ont permis de recueillir un matériau empirique très riche : 76 entretiens semi-directifs représentant 102 heures d'enregistrement et 1938 pages de transcription, 81 comptes-rendus de réunion, 353 questionnaires et un journal de recherche de 1373 pages.

Pour faire face à l'abondance et à la complexité de ce matériau, les données sont traitées grâce à une analyse de contenu (Paillé, 1996) et un codage multithématique. Nous optons pour une approche mixte combinant trois analyses orientées cas et une analyse orientée variable pour une explication et une interprétation plus large (Miles & Huberman, 2003).

### Les fondements de la singularité de notre thèse

La singularité de notre travail se situe aux niveaux théorique, méthodologique et empirique.

**Au niveau théorique**, nous proposons une revue de littérature des travaux consacrés aux soft skills, notamment une recension des travaux anglophones extrêmement récents concernant l'impact de ces compétences sur la performance individuelle et organisationnelle. Par ailleurs, nous proposons un éclairage par la théorie sociale cognitive de Bandura et déterminons grâce à la mobilisation du modèle de la causalité triadique réciproque les facteurs de développement des soft skills liés à la personne et à l'environnement.

**Au niveau méthodologique**, trois études usant de méthodologies distinctes sont menées sur trois terrains de natures variées. Ce choix est motivé par le caractère émergent de notre objet de recherche et notre volonté d'en offrir une compréhension holistique. Le tryptique méthodologique proposé permet de croiser les regards de différents types d'acteurs (DRH, responsables pédagogiques de l'enseignement supérieur, dirigeants et collaborateurs d'entreprise) et d'analyser le phénomène étudié dans des modalités diverses.

**Au niveau empirique**, la richesse du matériau empirique recueilli et la triangulation des données et des méthodes permises par notre design de recherche contribuent à la validité interne de ce travail. En particulier, l'abondance de notre matériel empirique permet d'éviter le *risque des acteurs abstraits* défini par Dumez (2012, p.30), c'est-à-dire celui de ne pas avoir « *vu les acteurs penser, agir (…), interagir* ».

## ARCHITECTURE DE LA THESE

Nous présentons notre travail de recherche en trois parties.

**La première partie est consacrée à notre revue de littérature.** Elle se subdivise en quatre chapitres.

***Le chapitre 1 « À la recherche des compétences du 21ème siècle »*** est consacré à la présentation du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche : celui d'un monde décrit comme *volatile, incertain, complexe* et *ambigu (VICA).* Nous rendons compte des défis auxquels sont confrontés les organisations et les individus dans l'économie moderne et de leur impact sur les compétences requises pour les relever. Nous exposons les études les plus récentes menées par les grands organismes internationaux (UE, OCDE, BIT, *etc.*) pour identifier les compétences-clés du 21ème siècle et constatons que nombre d'entre elles sont des soft skills, ce qui prouve l'intérêt de notre recherche.

***Le chapitre 2 « La compétence, cet attracteur étrange »*** propose une recension des travaux académiques sur la compétence. Il nous permet de comprendre les origines de ce concept et de comparer différentes approches disciplinaires pour finalement en proposer une définition opérationnelle. Nous interrogeons les enjeux de la gestion de compétences et livrons une analyse critique de sa mise en œuvre dans les organisations.

Dans **le chapitre 3 « *Les soft skills, ces obscurs objets du désir* »**, nous mettons l'accent sur les travaux les plus récents spécifiquement dédiés à ces compétences. Nous établissons que le concept de soft skills reste flou, dans la littérature comme au sein des organisations. Nous proposons une revue des taxonomies de soft skills les plus pertinentes, puis mettons en lumière les liens entre ces compétences et différents facteurs de la performance individuelle et organisationnelle. Finalement, nous discutons de l'opportunité et de la possibilité de mettre en place une gestion opérationnelle des soft skills.

***Le chapitre 4 « Apprendre et se développer : du behaviorisme à la théorie du changement intentionnel »*** a pour objectif d'apporter des clés de compréhension des mécanismes de l'apprentissage. D'abord, nous rappelons les apports des sciences de l'éducation pour identifier les différents paradigmes de l'acte d'apprendre. Nous explorons ensuite les caractéristiques de l'andragogie et leur mobilisation par les sciences de gestion pour étudier la construction des compétences et élaborer des modèles de développement professionnel.

**La deuxième partie présente le design de notre recherche.** Elle se compose de trois chapitres.

***Le chapitre 5 « Le cadre théorique de la recherche : la théorie sociale cognitive Bandura »*** définit le cadre théorique de notre recherche. Nous inscrivons la théorie sociale cognitive (dite TSC) dans le cadre général de la psychologie sociale et dans le prolongement de la théorie de l'apprentissage social du même auteur. Puis, nous présentons les concepts-clés qui la sous-tendent : l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle et la causalité triadique réciproque qui décrit le développement humain comme le résultat d'interactions dynamiques entre trois séries de facteurs liés à la personne, à l'environnement et au comportement. Enfin, nous motivons le choix de cette théorie comme cadre d'analyse de notre recherche.

***Le chapitre 6 « Les cadres épistémologique et méthodologique de la recherche »*** expose la démarche générale de notre recherche. D'abord, nous énonçons notre positionnement épistémologique et les options méthodologiques retenues pour mener notre travail. Ensuite, nous détaillons la manière dont nous avons conduit notre recherche : choix des terrains d'expérimentation, constitution des échantillons de populations à étudier, motivation des moyens de collecte, mise en forme et analyse des données.

Enfin, ***le chapitre 7 « Le cadre empirique : présentation des trois terrains de recherche »*** nous permet de préciser les caractéristiques des terrains choisis pour mener nos études. Nous présentons l'échantillon des DRH interrogés dans le cadre de notre étude inter-organisationnelle, puis l'École de Management de Strasbourg au sein de laquelle nous avons mené notre recherche-intervention et enfin le Groupe Manutan qui a fait l'objet de notre étude de cas.

**Enfin, la troisième partie détaille les résultats de notre recherche.** Elle comprend quatre chapitres. Nous optons d'abord pour une présentation séquentielle de nos analyses empiriques grâce à trois chapitres dédiés à chacune de nos études, puis pour une présentation transversale de la discussion des trois cas.

**Le chapitre 8** ***« Les soft skills, un état des lieux. Représentations des DRH et pratiques organisationnelles »*** restitue les résultats de l'étude exploratoire inter-organisationnelle menée auprès des DRH. Notre intention est d'apporter des éléments de compréhension quant aux représentations qu'ont les décideurs RH d'un objet reconnu comme flou, de documenter

les enjeux liés à ces compétences particulières et de discuter des modes de leur potentiel développement.

**Le chapitre 9** ***« La création d'un outil numérique dédié au développement des soft skills. Une recherche-intervention »*** relate notre recherche-intervention au sein de l'École de Management de Strasbourg. Les apports de notre revue de littérature confrontés aux résultats empiriques de notre étude exploratoire auprès des DRH sont mobilisés pour élaborer l'algorithme de notre outil. Nous détaillons l'ensemble de notre démarche selon quatre phases : diagnostic, projet, mise en œuvre et évaluation.

**Le chapitre 10** ***« La transformation individuelle et collective au cœur d'une stratégie d'entreprise. Le cas Manutan »*** est dédié à l'analyse de cas du Groupe Manutan. Notre intention est ici de saisir en profondeur la réalité d'une démarche de développement individuel et collectif. Nous analysons les pratiques managériales conduisant à cette transformation, afin d'en identifier les facteurs-clés de succès.

Finalement, **le chapitre 11** ***« Pour une extension du domaine de la compétence vers le soft. Discussion et apports théoriques »*** présente les résultats théoriques de notre recherche, issus de la synthèse de nos résultats empiriques et de leur confrontation à la littérature existante. Cette discussion, éclairée par la théorie sociale cognitive de Bandura, nous permet d'une part d'enrichir conceptuellement les résultats précédents, et d'autre part de proposer des préconisations managériales en accord avec notre objectif initial de produire de la connaissance *par l'action et pour l'action*.

La **conclusion générale** met en lumière les apports théoriques et managériaux de notre recherche. Nous exposons également les limites de notre travail et les perspectives de recherches que nous envisageons d'explorer ultérieurement.

La Figure 5 présente l'architecture de la thèse.

**Figure 5. Architecture de la thèse**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

**PARTIE 1. REVUE DE LITTERATURE**

**Chapitre 1**. À la recherche des compétences du 21ème siècle

**Chapitre 2**. La compétence, cet *attracteur étrange*

**Chapitre 3**. Les soft skills, ces obscurs objets du désir

**Chapitre 4**. Apprendre et se développer : du behaviorisme à la théorie du changement intentionnel

**PARTIE 2. DESIGN DE LA RECHERCHE**

**Chapitre 5**. Le cadre théorique de la recherche : la théorie sociale cognitive de Bandura

**Chapitre 6**. Les cadres épistémologique et méthodologique de la recherche

**Chapitre 7**. Le cadre empirique : présentation des trois terrains de recherche

**PARTIE 3. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

**Chapitre 8**. Les soft skills, un état des lieux. Représentations des DRH et pratiques organisationnelles

**Chapitre 9.** La création d'un outil numérique dédié au développement des soft skills. Une recherche-intervention

**Chapitre 10.** La transformation individuelle et collective au cœur d'une stratégie d'entreprise. Le cas Manutan

**Chapitre 11.** Pour une extension du domaine de la compétence vers le soft. Discussion et apports théoriques

CONCLUSION GÉNÉRALE

# PARTIE 1

# REVUE DE LITTÉRATURE

## Sommaire

**CHAPITRE 1 À LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ..... 41**

**CHAPITRE 2 LA COMPETENCE, CET *ATTRACTEUR ETRANGE* ..... 67**

**CHAPITRE 3 LES SOFT SKILLS, CES OBSCURS OBJETS DU DESIR ..... 111**

**CHAPITRE 4 APPRENDRE ET SE DEVELOPPER, DU BEHAVIORISME A LA THEORIE DU CHANGEMENT INTENTIONNEL ..... 171**

# OBJECTIFS DE LA PARTIE 1

Cette première partie a pour objectif l'exposition de notre revue de littérature. Nous proposons une synthèse des travaux qui ont guidé notre recherche. Dumez (2013, p.41) présente l'exercice de l'état de l'art comme un travail en deux temps : d'abord, la « *pêche aux références* », puis « *l'art de préparer ce qui été pêché pour lever les filets* ». Après une longue et fructueuse période de pêche, nous présentons ci-après les filets que nous avons levés, au prix de choix parfois draconiens.

**Dans un premier chapitre**, intitulé « *A la recherche des compétences du 21ème siècle* », nous exposons le contexte et les enjeux de notre recherche, en montrant comment l'évolution de l'économie mondiale nécessite une redéfinition des compétences dans un monde défini comme *volatile, incertain, complexe et ambigu*. Nous présentons les études les plus récentes des organismes internationaux sur les compétences présentées comme indispensables aujourd'hui et dans un futur proche.

**Le deuxième chapitre** tente d'apporter un éclairage sur « *La compétence, cet attracteur étrange* ». Nous présentons différentes approches disciplinaires du concept de compétence avant de nous concentrer sur les principales contributions de la recherche francophone en sciences de gestion : en particulier, nous nous intéressons aux caractéristiques de la compétence et à ses différents niveaux. Enfin, nous discutons des enjeux de la gestion des compétences et en analysons les avantages et les risques.

**Le troisième chapitre**, « *Les soft skills, ces obscurs objets du désir* », montre que les enjeux liés aux compétences soft sont de plus en plus prégnants, tant au niveau organisationnel qu'individuel. Malgré le flou entourant le concept de soft skills, les études mesurant leur impact sur la performance se développent depuis les années 2000. En revanche, les recherches sur la gestion opérationnelle des soft skills restent limitées, notamment celles qui pourraient concerner leur développement.

Nous concluons notre état de l'art par un **quatrième chapitre**, *« Apprendre et se développer : du behaviorisme à la théorie du changement intentionnel* », qui explore les différentes théories relatives aux mécanismes de l'apprentissage et au développement des compétences.

# Chapitre 1

# À la recherche des compétences du 21ème siècle

*"Management's concerns and management responsibility are everything that affects the performance of the institution and its results – whether inside or outside, whether under the institution's control or totally beyond it"*

Peter Drucker.

Dans ce premier chapitre, notre intention est de présenter le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche : celui d'un monde décrit comme *volatile, incertain, complexe et ambigu* qui dessine les contours d'un nouveau paradigme de l'individu au travail. Tout d'abord, nous rappelons les mutations en cours dans la sphère économique et sociale et montrons qu'elles imposent une redéfinition des compétences (1.1). Puis, nous présentons les études les plus récentes menées au sein de l'Union Européenne, aux États-Unis ou par différents organismes internationaux comme l'OCDE, le BIT ou le World Economic Forum pour identifier les compétences du 21ème siècle (1.2). Il apparaît que nombre des compétences sont des soft skills (adaptabilité, communication, esprit d'initiative, capacité à apprendre, *etc.*) ce qui démontre l'importance des enjeux liés à notre recherche.

## Sommaire


1.1 LE MONDE DU TRAVAIL AU 21EME SIECLE : UN MONDE EN MUTATION ..... 41

1.2 LES INSTITUTIONS INTERNATIONALES A LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ..... 46

# Chapitre 1 À LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE

Ce premier chapitre s'articule autour de deux sections. La première montre que les mutations actuelles du monde du travail participent d'une redéfinition des compétences (1.1), la seconde présente les travaux des différentes institutions internationales pour identifier les compétences du 21ème siècle (1.2).

## 1.1 LE MONDE DU TRAVAIL AU 21EME SIECLE : UN MONDE EN MUTATION

Cette section a pour objectif de préciser le point de vue des sociologues sur le nouveau capitalisme (1.1.1), les caractéristiques de la 4ème révolution industrielle (1.1.2) et celles de l'économie de la connaissance (1.1.3).

Les qualificatifs sont nombreux pour désigner l'économie *moderne* (Borghans, 2001). Certains auteurs adoptent une perspective historique pour l'inscrire dans une évolution : pour Carnevale & Smith (2013) elle est « ***post-industrielle*** », pour Urciulo (2018), *« post-fordiste »* et pour Fixsen & Ridge (2018), ***« néolibérale »***. Le World Economic Forum (2016) et l'OCDE (2018) participent de la même intention lorsqu'ils débattent de ***« la 4ème Révolution industrielle »***.

D'autres auteurs mettent l'accent sur l'une de ces spécificités, à l'instar de Casner Lotto & Barrington (2006) qui préfèrent parler d'une ***« économie globale »*** pour souligner l'importance de la mondialisation et de la nouvelle distribution internationale de la valeur ajoutée.

Vernazobres (2013) souligne un autre aspect de la mutation et choisit de s'interroger sur le « ***capitalisme cognitif*** ». En cela, il adopte le point de vue des chercheurs qui défendent l'idée d'une ***« économie de la connaissance »*** (AACU, 2002 ; Brungardt, 2011 ; Hess & Bacigalupo, 2011).

Quel que soit le nom qu'on lui donne, l'économie moderne bouleverse le monde du travail et appelle à une redéfinition des compétences. Nous présentons ci-après une revue des travaux qui font état de ces bouleversements.

### 1.1.1 LE NOUVEAU CAPITALISME, POINTS DE VUE SOCIOLOGIQUES

Depuis les années 70, le capitalisme est marqué par des changements significatifs : il est désormais « *plus mondial que national, plus actionnarial que managérial et plus diversifié que standardisé.* ». (Vernazobres, 2013, p.21). Le capitalisme managérial des années 50 et 60 supposait un système productif fondé sur le ***compromis fordien*** : une faible autonomie des salariés en échange de la sécurité de l'emploi et d'une augmentation régulière du pouvoir d'achat. Dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme,* Boltanski et Chiapello (1999) expliquent comment l'abandon de l'organisation hiérarchique du travail pour une nouvelle organisation en réseau, reposant sur l'autonomie relative et l'initiative des salariés, a conduit à une mise en danger de leur sécurité matérielle et psychologique. Salomé (2009, p.10) partage ce point de vue : il déplore le fait que l'entreprise ne soit plus un « *lieu de référence* » ni « *un cadre de travail stable* ». Elle n'assure plus à ses collaborateurs ni sécurité, ni perspective de carrière. Elle achète leur force de production sans aucune garantie de la prolongation de cet échange si les conditions extérieures devaient évoluer. Ce climat d'**incertitude** génère une angoisse qui a des conséquences néfastes sur la santé de l'individu au travail.

Fixsen et Ridge (2018), pour leur part, affirment que le néolibéralisme a créé une culture dans laquelle **la performance individuelle a supplanté la performance collective**. Dans ce contexte, les salariés ressentent une incertitude quant à leur avenir dans, et hors, de leur organisation, tandis que les employeurs adoptent des stratégies RH à plus court terme. Dès lors, les salariés ne doivent plus compter que sur leurs propres ressources et devenir des « ***micro-entrepreneurs*** » **d'eux-mêmes**. Urciuoli (2008) confirme : le discours actuel des organisations exhorte les travailleurs à acquérir, évaluer et développer leurs compétences pour s'adapter aux impératifs économiques.

Dubar (1991, 2015) dénonce également la pression subie par les salariés quant au maintien de leur **employabilité** qui concourt à faire de la formation continue une obligation personnelle. Il identifie trois transformations des cycles de vie professionnelle qui ont un impact sur l'orientation et la formation tout au long de la vie :

- **l'allongement de la scolarité** ;
- les modes de gestion des ressources humaines qui tendent vers toujours plus de **flexibilité** et des *mobilités contraintes ;*

- la **transformation de la structure des emplois** (moins d'emplois peu qualifiés, tertiarisation, développement de la polyvalence).

Ces transformations conduisent à des ruptures qui, elles-mêmes peuvent provoquer des changements identitaires difficiles à vivre.

Le changement de paradigme du capitalisme conduit également à une remise en question du concept même de **métier**. Zarifian (2009) décrit un monde du travail au sein duquel le *modèle du métier* en tant que « *milieu social homogène qui réunit les personnes qui partagent le même métier a disparu.* » (p.57) est en crise. Cette crise est due à quatre causes :

- ***la mise en place d'organisations transversales*** qui nécessitent une coopération interprofessionnelle ;
- ***la problématisation de l'univers professionnel***. La pratique professionnelle se caractérise de plus en plus par la réponse à des événements imprévus et moins par la reproduction de règles et de savoirs transmis ;
- ***la pénétration du dehors dans l'intérieur de l'organisation.*** Les interventions plus fréquentes des clients et des usagers dans la vie interne des organisations est un facteur de déstabilisation ;
- ***la poussée des jeunes générations*** qui appréhendent la vie professionnelle selon de nouvelles modalités : mobilité, diversité des expériences…

Comme remède à cette crise, Zarifian prône le développement de l'***intercompréhension*** (comprendre l'autre) pour développer la ***coopération*** devenue de plus en plus nécessaire au sein de l'organisation.

### 1.1.2 La 4eme Revolution industrielle

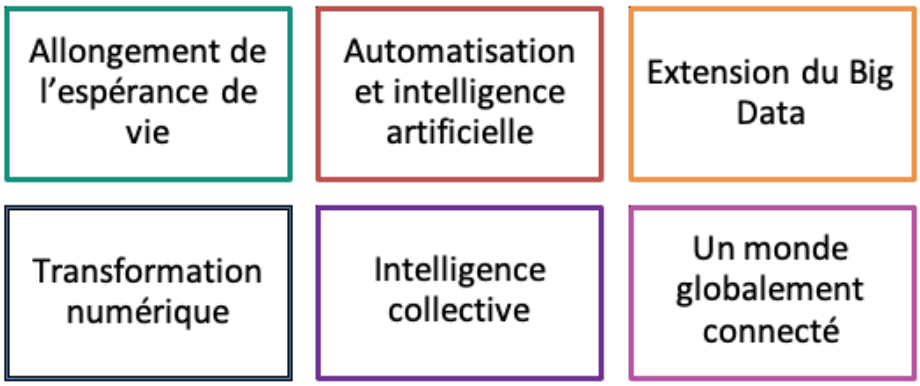
Pour Dede (2010), l'émergence des nouvelles technologies rend les machines de plus en plus substituables à la main d'œuvre humaine, ce qui rend critique l'identification des compétences du 21ème siècle. De même, Martin, dans le rapport « *Skills for the 21st century* » de l'OCDE (2018) décrit la *4ème révolution industrielle* comme l'avènement d'une nouvelle époque caractérisée par les technologies de la communication, le Big Data et l'Intelligence artificielle. La diffusion massive de ces nouvelles technologies impacte très fortement l'offre et la demande de compétences. Dans cette ère de changements rapides, il devient impératif pour les organisations comme pour les états d'investir dans la formation tout au long de la vie pour maintenir un niveau de compétences suffisant.

Davies, Fidler & Gorbis (2011) identifient six *changements disruptifs* qui conduisent à une redéfinition des compétences à l'horizon 2020 :

- ***l'allongement de l'espérance de vie*** change la longueur et la nature des carrières professionnelles et nécessite un apprentissage tout au long de la vie ;
- ***l'automatisation et l'intelligence artificielle*** rendent inutiles la main d'œuvre humaine pour un nombre croissant de tâches ;
- ***l'extension du big data*** dans nos vies professionnelle et personnelle nécessite des capacités accrues de compréhension et de gestion des données ;
- ***la transformation numérique et les réseaux sociaux*** créent de nouveaux modes de collaboration qu'il faut maîtriser ;
- ***la mobilisation croissante de l'intelligence collective*** dans des superstructures dépassant les organisations traditionnelles font naître des formes de management innovantes inspirées des neurosciences ou de la psychologie positive ;
- ***la globalisation*** met la diversité et l'adaptabilité au centre des préoccupations des organisations multinationales.

La Figure 6 représente les changements disruptifs qui, selon Davies, Fidler & Gorbis (2011) conduisent à une redéfinition des compétences.

**Figure 6. Les changements disruptifs conduisant à une redéfinition des compétences**
(Adaptée de Davies, Fidler & Gorbis, 2011)



### 1.1.3 L'ECONOMIE DE LA CONNAISSANCE

Certains auteurs décrivent l'émergence d'une nouvelle forme de capitalisme, dit « ***cognitif*** », adapté à la globalisation et à la financiarisation de l'économie et qui repose sur ***l'immatériel, l'innovation, la coopération et l'intelligence collective*** (Vernazobres, 2013). Dans l'économie de la connaissance, les employés ne sont plus les simples exécutants de tâches répétitives, répondant aux ordres d'une hiérarchie verticale. Ils sont autonomes et plus souvent en contact avec des acteurs à tous les niveaux de l'organisation. Les compétences de type soft nécessaires à ce changement de paradigme concernent désormais chacun, indépendamment de sa position hiérarchique (Brungardt, 2011).

Selon Carnevale et Smith (2013) l'intensité croissante de la compétition entre les entreprises a créé une pression accrue sur différents éléments de leur valeur ajoutée :
- l'investissement productif s'est déplacé sur les **technologies de l'information** et la **main d'œuvre très qualifiée** ;
- l'exigence en matière de qualité requiert de **nouvelles compétences** qui vont de l'expertise technique au service client ;
- le refus de la standardisation et le **développement de la personnalisation** de l'offre requièrent toujours plus d'adaptabilité ;
- **la vitesse de l'innovation** oblige à développer continuellement de nouvelles idées ;
- la pression des différentes parties prenantes quant à la RSO (Responsabilité Sociale des Organisations) nécessite un **développement des valeurs** telles que l'éthique au sein des entreprises.

Pour faire face à un monde qualifié de ***volatile, incertain, complexe et ambigu***, des organisations managériales renouvelées prennent place, nécessitant la mobilisation de nouvelles compétences. Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002, p.300) décrivent un « *contexte d'accélération permanente du changement … où la moitié des business models d'aujourd'hui ne marcheront plus dans deux à cinq ans* ». L'*agilité* de l'organisation devient un élément fondamental de sa survie. Or cette agilité dépend dans une grande mesure de la capacité de ses dirigeants à gérer leurs émotions. Elle dépend aussi de la capacité des salariés à s'adapter à ce nouvel environnement. Ainsi Boyatzis (2008) définit les ***compétences du 21ème siècle*** comme un mix de ***compétences émotionnelles, sociales*** **et** ***cognitives***. Charbonnier-Voirin (2013) souligne qu'aujourd'hui la capacité des salariés à développer de nouvelles aptitudes

comme l'adaptabilité, la créativité ou encore l'interaction sociale est « *un facteur crucial dans l'atteinte des objectifs organisationnels* » (p.17).

Après avoir analysé les mutations du monde du travail et leurs conséquences sur les compétences, nous proposons de présenter dans la section suivante les recherches destinées à identifier les compétences du 21ème siècle.

## 1.2 LES INSTITUTIONS INTERNATIONALES A LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE

Selon Boyatzis, les compétences sont des **facteurs différenciateurs de performance**. Dès lors, face aux mutations de l'économie décrites précédemment, il convient d'identifier les « *compétences du 21ème siècle* » (2008, p.5).
Nous présentons ci-après les travaux menés par différentes institutions communautaires, gouvernementales ou mondiales pour évaluer l'impact de la nouvelle donne mondiale sur les compétences et distinguer celles qui seront au cœur des enjeux de demain. Dans un premier temps, nous exposons les programmes de l'Union Européenne et des États-Unis (1.2.1) et dans un second temps nous décrivons les recherches menées par les organisations mondiales (1.2.2).

### 1.2.1 LES PROGRAMMES DE L'UNION EUROPEENNE ET DES ÉTATS-UNIS

#### 1.2.1.1 Le PROGRESS, Programme pour l'Emploi et la Solidarité Sociale de l'UE

##### *1.2.1.1.1 Le programme*

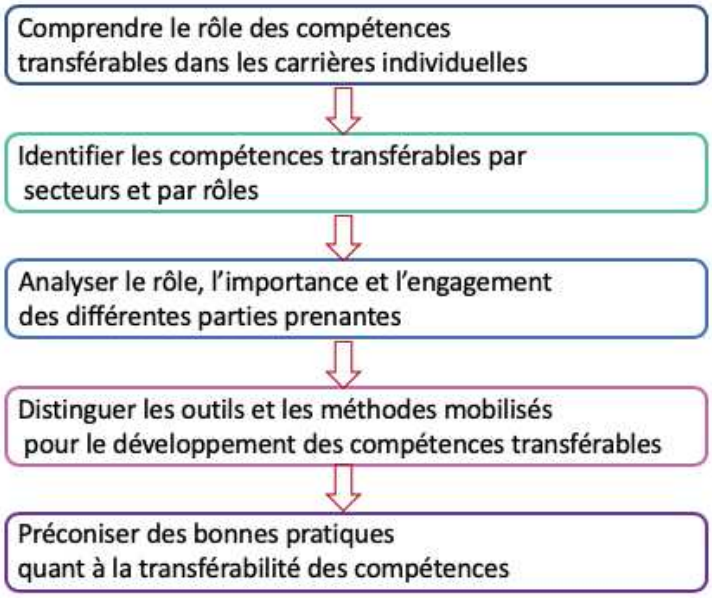
L'Union Européenne prend acte des changements dus à cette nouvelle économie et de ses implications quant aux compétences de chaque individu: "*In the interests of a more flexible labour market, to encourage continuing training and to make mobility easier, everyone, irrespective of age, gender and socio-economic circumstances, needs to build up, update and develop generic transferable skills (team working, problem solving, decision-making, "learning to learn", oral and written communication, information and communication*

*technologies etc.) throughout their lives*[22]." (European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011).

Afin de favoriser le développement nécessaire des compétences transférables, l'UE a lancé le PROGRESS, Programme for Employment and Social Solidarity. La Figure 7 présente les différents objectifs du PROGRESS.

**Figure 7. Les objectifs poursuivis par le Programme pour l'emploi et la solidarité sociale de l'UE**

(Adaptée de European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011).




Les conclusions de PROGRESS sont les suivantes :

- il n'existe **pas de théorie validée scientifiquement** pour définir et classifier les compétences ;
- les compétences transférables (CT) ne correspondent à aucune catégorie de compétences objectivement prouvées ;
- il n'y a pas de compétences purement transférables ou purement non transférables ;

[22] « Pour faire face à un marché du travail plus flexible, pour encourager la formation continue et faciliter la mobilité, chacun, indépendamment de son âge, de son sexe et de ses conditions socio-économiques, doit construire, mettre à jour et développer des compétences génériques transférables (travail en équipe, résolution de problèmes, prise de décision, «apprendre à apprendre», communication orale et écrite, technologies de l'information et de la communication, etc). tout au long de sa vie » (traduction de l'auteure)

- les employeurs différencient les ***hard skills*** (liées à la connaissance et au savoir-faire, observables, mesurables et susceptibles d'apprentissage) des ***soft skills*** (liés aux attitudes et difficiles à quantifier et à développer) ;
- il y a un lien entre la possession de compétences transversales et le maintien dans l'emploi ou la possibilité de trouver un nouvel emploi ;
- **les individus doivent s'impliquer dans le développement de leurs compétences** : ni le secteur public, ni le secteur privé ne peuvent être tenus comme seuls responsables de l'employabilité de chacun.
- les compétences transférables, qui vont de la résolution de problèmes aux compétences interpersonnelles sont **importantes pour la mobilité professionnelle**.

#### *1.2.1.1.2 Le référentiel de compétences du PROGRESS*

En l'absence de « *théorie consistante pour définir et classifier les compétences* » (sic), les chercheurs du PROGRESS (Programme for Employment and Social Solidarity de l'Union Européenne) ont décidé d'en distinguer trois catégories : les ***soft skills***, les ***hard skills génériques*** et les ***hard skills spécifiques***. (European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011).

Les ***soft skills*** sont définies comme des compétences non spécifiques à un rôle et qui sont relatives à la capacité de l'individu à opérer efficacement sur le lieu de travail. Les ***hard skills génériques*** sont des compétences techniques qui peuvent être appliquées dans la plupart des rôles, pour une majorité d'organisations et qui sont perçues comme transférables. Les ***hard skills spécifiques*** sont des compétences techniques spécifiques à un métier qui sont applicables dans un petit nombre de rôles et d'organisations. Leur potentiel de transférabilité nécessite une analyse très fine (*cf.* Annexe 1).

La Figure 8 présente les trois catégories de compétences du PROGRESS.

**Figure 8. Le référentiel de compétences du PROGRESS**

(Adapté de European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011)

| SOFT SKILLS | HARD SKILLS GENERIQUES | HARD SKILLS SPÉCIFIQUES |
|---|---|---|
| Compétences d'efficacité personnelle<br>Compétences de relations et de service<br>Compétences d'impact et d'influence<br>Compétences d'orientation résultat<br>Compétences cognitives | Compréhension de la législation et des normes<br>Compréhension de l'économie<br>Compétences basiques en sciences et technologies<br>Communication en langues étrangères<br>Compréhension de l'environnement<br>Compétences en TIC | 264 catégories |

Le référentiel complet du Progress est présenté en Annexe 1.

### 1.2.1.2 Les contributions de l'US Department of Labour

#### *1.2.1.2.1 Le Référentiel O*Net de l'US Department of Labour et de l'Employment and Training Administration*

Aux États-Unis, le **Ministère du Travail** (*USDOL, US Department of Labour*) et **l'Agence pour l'Emploi et la Formation** (*ETA, Employment and Training Administration*) ont uni leurs efforts pour créer le SOC, le *Standard Occupational Classification System*, qui répertorie 974 métiers[23]. Il est constamment remis à jour et est gratuitement mis à la disposition de tous : pouvoirs publics, organisations, étudiants, organismes de formation…

**La base *O*Net*** (*Occupational Information Network*)[24], qui le complète, est considérée comme la base de données sur l'emploi « *la plus grande et la plus pertinente du monde* ». (World Economic Forum, 2018, p.28). Elle décrit avec précision les compétences requises pour l'ensemble des métiers du SOC selon trois catégories : ***Knowledge, Skills and Abilities (KSA)***.

Les ***Knowledges*** sont les connaissances théoriques de principes et de faits qui s'appliquent dans de multiples situations (mathématiques, langues, informatique...).

[23] Pour consulter le Standard Occupational Classification System, cf https://www.bls.gov/soc/2018/major_groups.htm

[24] Pour consulter la base O*Net, cf : https://www.onetonline.org

Les ***Skills*** sont définies comme les compétences acquises qui favorisent un apprentissage continu et approfondi et qui influencent la performance (ex : compréhension écrite).

Enfin, les ***Abilities*** sont les attributs durables d'un individu nécessaires à la résolution de problèmes (ex : raisonnement déductif). Le métier de Directeur du développement durable a été récemment ajouté à la base. A titre d'exemple, nous présentons dans le Tableau 1 la liste des compétences requises par cette fonction.

**Tableau 1. Les Compétences requises pour le métier de Directeur du Développement durable d'après la base O*Net**

(Traduit de la base O*Net, summary report for 1011.03 – Chief Sustainability Officers)[25]

| KNOWLEDGE | SKILLS | ABILITIES |
|---|---|---|
| Gestion et management : organisation, planification, coordination | Résolution de problèmes complexes | Raisonnement déductif et inductif |
| Maîtrise de la langue de travail | Pensée critique | Compréhension orale et écrite |
| Conception, dessins techniques, principes de production | Compréhension écrite | Éloquence |
| Construction : méthodes et outils | Communication orale et écrite | Clarté du discours |
| Service-client : évaluation des besoins, contrôle de la qualité | Écoute active | Identification des problèmes |
| | Prise de décision | Production d'idées |
| | Compréhension d'autrui | Originalité |
| | Coordination | Traitement de l'information |
| | Contrôle | Capacité à catégoriser les informations |
| | Persuasion | Observation fine |
| | Analyse et évaluation des systèmes | Conceptualisation |
| | Apprentissage actif | |
| | Stratégies d'apprentissage | |
| | Management | |
| | Gestion du temps | |
| | Pédagogie | |
| | Orientation service | |

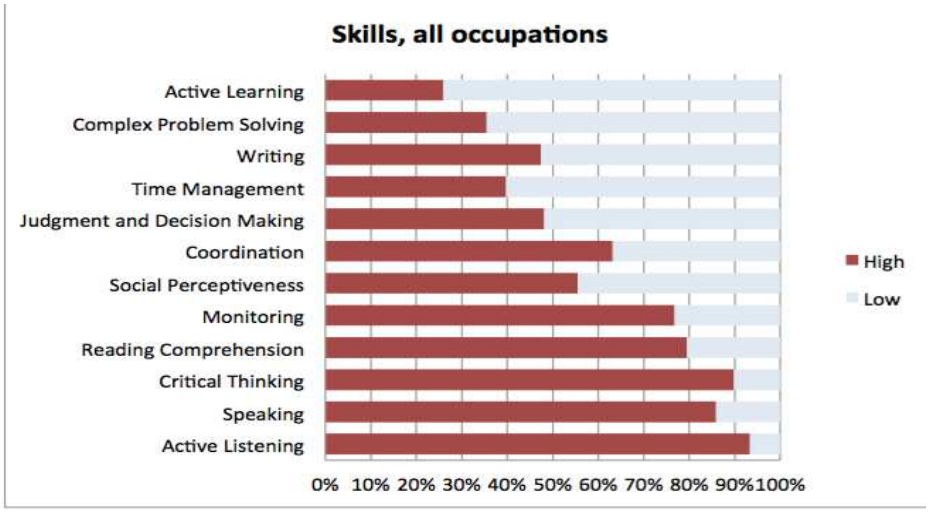
[25] https://www.onetonline.org/link/summary/11-1011.03

#### *1.2.1.2.2 La Demande de compétences au 21ème siècle selon la base O*Net*

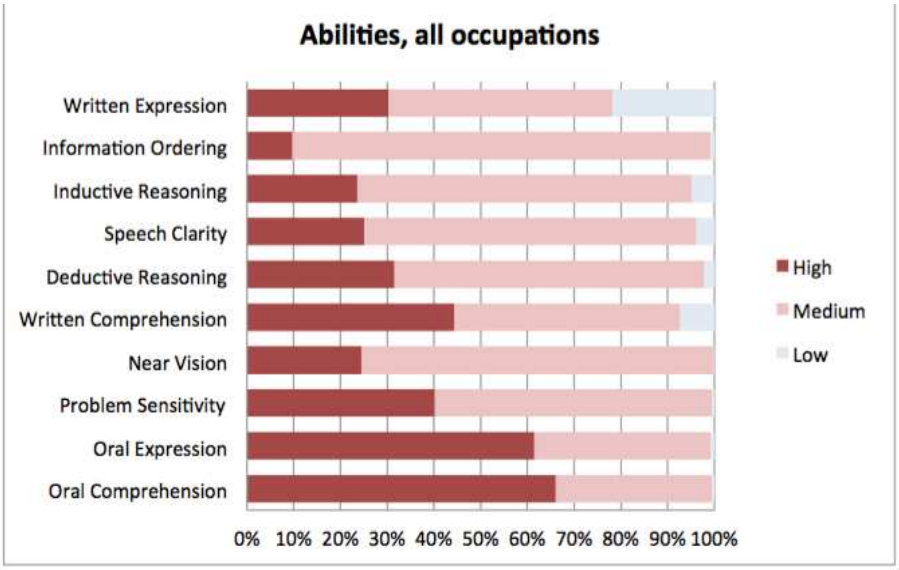
Carnevale & Smith (2013), chercheurs au sein du Georgetown Centre pour l'Education et l'analyse de la Main d'œuvre, ont utilisé la base de données *O*Net* pour étudier la demande concernant les compétences-clés du 21ème siècle.

La Figure 9 présente les résultats de leur étude. Les *Skills* les plus demandées sont l'écoute active, la pensée critique et l'éloquence tandis que les *Abilities* plébiscitées concernent la compréhension et l'expression orale ainsi que la compréhension écrite.

**Figure 9. La demande concernant les compétences du 21ème siècle**
(Reproduite de Carnevale & Smith, 2013, p.9 et 11)




Source: Georgetown Center on Education and the Workforce analysis of O*Net



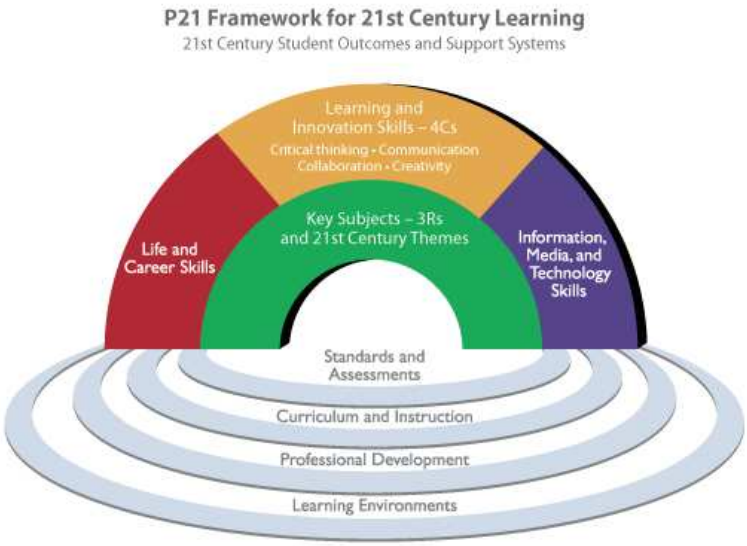

Source: Georgetown Center on Education and the Workforce analysis of O*Net

### 1.2.1.3 The Partnership for 21th century learning framework.

Le Partnership for 21th Century learning (dit P21, Partenariat pour l'éducation du 21e siècle) se définit comme « *le principal organisme de défense des intérêts citoyens axé sur l'intégration des compétences du 21e siècle dans l'éducation* »[26].

L'organisation associe des représentants du monde des affaires[27], de l'éducation et les représentants de 21 états des États-Unis afin de définir une vision de l'éducation pour le XXIe siècle qui soit susceptible de garantir le succès de chaque enfant dans ses futurs rôles de citoyen et de travailleur. Le partenariat encourage les institutions de formation et les États à travailler en faveur de l'intégration des compétences du 21ème siècle dans les programmes d'éducation. Elle leur fournit des outils et des ressources pour les aider à faciliter et à conduire le changement. La Figure 10 présente le modèle pour l'apprentissage proposé par le P21.

**Figure 10. Le modèle pour l'apprentissage du 21ème siècle du Partnership for 21st Century Learning. (Reproduit du site institutionnel)**




Le modèle proposé par le P21 repose sur sa vision des thèmes-clés de la connaissance du 21ème siècle : **la conscience globale, la culture financière, économique, business et entrepreneuriale, la citoyenneté, la conscience en matière de santé, la compréhension des enjeux environnementaux.**

[26] Pour plus d'information sur le Partnership for 21st century skills, cf : http://www.p21.org/about-us/our-mission

[27] Quelques entreprises partenaires : Apple, AT&T, Lego, Pearson, The Walt Disney Company

Le modèle distingue trois catégories de compétences nécessaires à chacun pour relever les défis de ce siècle, que nous présentons dans le Tableau 2.

**Tableau 2. Les compétences du 21ème siècle selon le Partnership for 21st Century Learning**

| Compétences d'apprentissage et d'Innovation (les 4C) | Information, Media and Technology skills | Life and Career Skills |
|---|---|---|
| - Créativité et Innovation<br>- Pensée critiques et Résolution de problèmes<br>- Communication<br>- Collaboration | - Culture digitale<br>- Culture des media<br>- Culture des technologies de l'information et de la communication | - Flexibilité et adaptabilité<br>- Sens de l'initiative et autodirection<br>- Compétences sociales et interculturelles<br>- Productivité et rentabilité<br>- Leadership et responsabilité |

### 1.2.2 LES RECHERCHES MENEES PAR LES ORGANISATIONS MONDIALES

#### 1.2.2.1 Les travaux de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique)

##### *1.2.2.1.1 Le projet "GVCs, jobs and skills"*

Le projet « GVC[28]s, jobs and skills » est un **projet transversal de l'OCDE** qui implique la Direction pour la Science, la Technologie et l'Innovation, la Direction pour l'Education et les Compétences, la Direction pour l'Emploi, le Travail et les affaires sociales et la Direction pour le Commerce et l'Agriculture. Le projet est né d'un constat : tandis que la distribution internationale du travail a bénéficié aux pays de l'OCDE en diminuant la pauvreté et en augmentant la productivité et la croissance économique, elle a, dans le même temps, contribué à altérer les conditions de travail et de vie d'une partie des populations.

[28] GVC pour Global Value Chain. La *chaîne de valeur mondiale* désigne l'ensemble des activités productives réalisées par les entreprises en différents lieux géographiques au niveau mondial pour amener un produit ou un service du stade de la conception au stade de la production et de la livraison au consommateur final.

Le projet « ***GVCs, jobs and skills*** » poursuit un double objectif. Dans un premier temps, il identifie l'impact de la *Global Value Chain* sur les emplois et les compétences. Dans un second temps, il propose des orientations politiques susceptibles de maximiser les bénéfices de la distribution internationale du travail tout en en minimisant les menaces. Les principaux résultats des travaux menés dans le cadre du projet sont les suivants :

- ***les changements dûs à la GVC affectent la demande de travail*** des organisations et des pays. Ils peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'emploi et le développement des compétences selon le type d'intégration dans la GVC ;
- ***l'éducation et la formation tout au long de la vie*** sont des domaines d'intervention étatiques fondamentaux : ils offrent la possibilité aux jeunes et aux travailleurs de s'intégrer dans le marché du travail et de changer de métier le cas échéant. Les compétences cognitives et non cognitives et leur combinaison sont des facteurs-clés de succès de la performance des organisations. Il s'agit donc de développer la compréhension des liens entre compétences, management et investissement en capital de connaissances pour permettre aux firmes d'innover et d'intégrer au mieux la GVC.
- ***les instances de régulation du marché du travail*** sont primordiales pour favoriser la réallocation de la force de travail. Les politiques de l'emploi doivent coupler la formation des travailleurs avec des mécanismes sociaux de protection afin de faire correspondre les compétences aux demandes du marché. Elles doivent également faciliter les transitions, aussi bien entre les fonctions et les secteurs, qu'entre l'emploi salarié et les activités libérales.
- ***l'innovation*** est importante pour la création d'emploi. Le support à la construction et à la diffusion de connaissances nécessite de nouvelles politiques en matière de science, technologie et innovation, notamment l'encouragement d'une collaboration plus étroite entre la recherche et les milieux économiques.

#### *1.2.2.1.2 Le PIACC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies*

Parallèlement au projet « *GVCs, jobs and skills* », l'OCDE conduit un vaste programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, le ***Programme for the International Assessment of Adult Competencies*** **(PIAAC)**.

Initié en 2003, il vise à évaluer les compétences en **littératie, numératie et résolution de problèmes** des personnes en âge de travailler. La littératie est définie dans le PIAAC comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses*

*connaissances et ses capacités* » et la numératie comme « *la capacité à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques* ».

Entre 2011 et 2015, 215 000 personnes âgées de 16 à 65 ans et issues de 33 pays ont pris part aux deux premiers *rounds* d'une étude dédiée à l'identification de leurs compétences. Martin (2018) en livre les premiers enseignements dans le document de travail de l'OCDE intitulé : « *Skills for the 21st century. Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* ».
Le Tableau 3 propose une synthèse des résultats de l'étude à ce jour.

**Tableau 3. Principaux résultats de l'étude du PIAAC.**
(D'après Martin, 2018)

| **Thématiques du PIAAC** | **Résultats de l'étude** |
|---|---|
| **Transition École - Monde du travail** | Beaucoup de jeunes sortent du système éducatif avec une qualification insuffisante. |
| **Inadaptation des compétences (*skills mismatch*)** | Les personnes sondées perçoivent un écart entre leurs compétences et celles qui sont requises pour leur emploi. |
| **Bénéfices des compétences** | Le niveau de compétences d'un pays est positivement corrélé à sa productivité, au taux de croissance de son PNB et à sa capacité exportatrice. |
| **Compétences et 4ème révolution industrielle** | - Baisse de la demande de main d'œuvre peu qualifiée.<br>- Hausse de la demande de travailleurs dotés de compétences en pensée abstraite, créativité et résolution de problème.<br>- Nécessité pour les états d'adapter leur système éducatif, de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie et de mettre en place des politiques de reconversion et d'aide à l'emploi pour les travailleurs moins qualifiés. |

| Thématiques du PIAAC | Résultats de l'étude |
|---|---|
| **Compétences et Formation professionnelle** | - Dans l'ensemble des pays, elle s'adresse majoritairement aux personnes déjà formées et en emploi (*Mattew effect*)<br>- Le niveau de formation professionnelle est positivement corrélé aux compétences en nouvelles technologies.<br>- La motivation à apprendre et le capital culturel sont des déterminants importants de la demande individuelle de formation.<br>- Le niveau de formation est positivement corrélé au niveau d'emploi et à la rémunération. |
| **Compétences des séniors** | - Le pic des compétences cognitives est atteint à l'âge de 30 ans.<br>- Le déclin des compétences cognitives avec l'âge est moindre chez les populations qualifiées. |
| **Compétences et Inégalité** | - Les gaps en matière de compétence ont un impact sur l'inégalité salariale.<br>- La *parité d'estime* entre les parcours académiques et technologiques (dans les pays scandinaves ou en Allemagne) réduit l'ampleur de l'inégalité salariale. |
| **Compétences et Bien-Être individuel et social** | - Le niveau de compétence est positivement corrélé à la confiance personnelle et interpersonnelle, au niveau de santé ressenti, à la participation à la vie citoyenne, au bénévolat. |

Un troisième round du PIAAC est prévu entre 2021 et 2022. Pour compléter les résultats des deux premières études, il est prévu d'ajouter à l'enquête le recueil du point de vue des employeurs, un approfondissement de l'analyse du lien entre PISA[29] et PIAAC et une **évaluation des soft skills**. Selon l'OCDE, l'inclusion des soft skills au PIAAC est rendue indispensable par l'importance prise dans le monde du travail par des compétences telles que ***la communication, le travail en équipe, l'empathie, la motivation*** ou ***le leadership*** (Martin, 2018). Toutefois, cette évaluation pose deux problèmes : **la mesure** des soft skills ne fait pas consensus et déterminer des **critères internationalement comparables** et robustes est une gageure…

[29] Le *Programme for International Student Assessment* est le programme d'études de l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres.

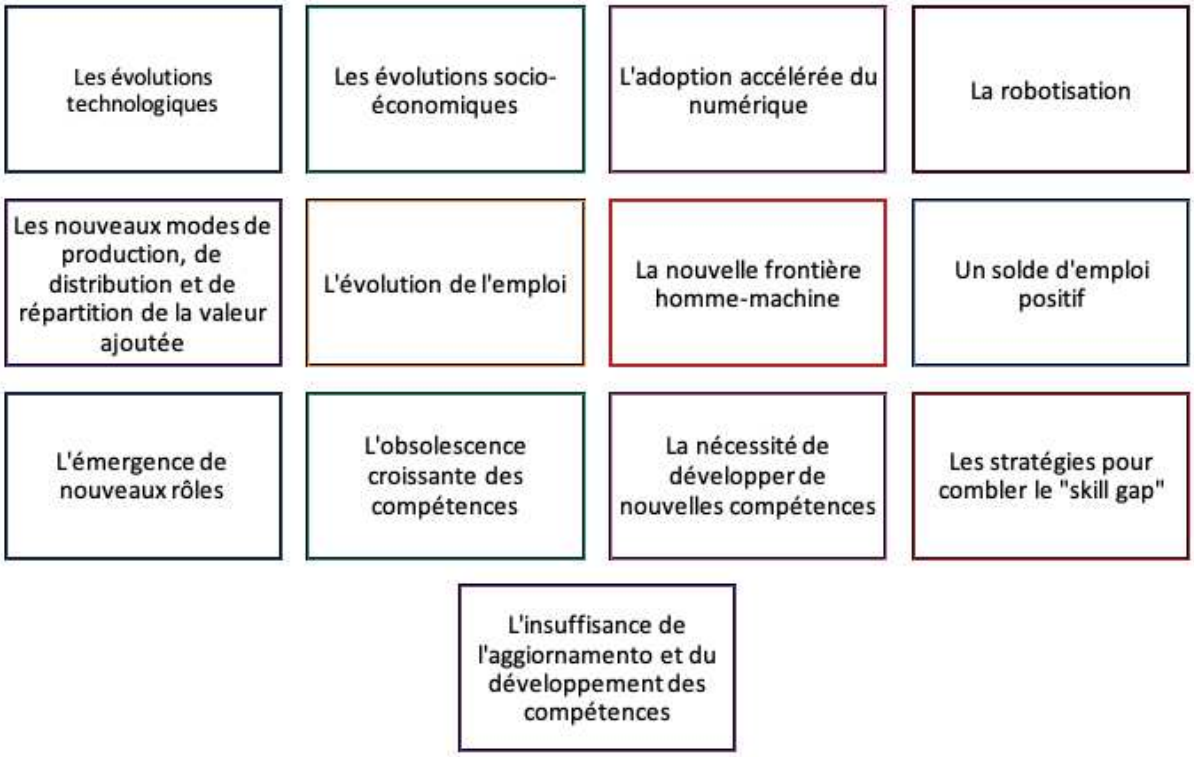
### 1.2.2.2 Le « Future of Jobs report » du World Economic Forum

#### *1.2.2.2.1 Les caractéristiques du marché de l'emploi d'après le WEF*

Le World Economic Forum (WEF) a voulu évaluer l'impact de la 4ème Révolution industrielle sur le marché global de l'emploi. Il a initié en 2016 une réflexion sur les compétences et les stratégies d'emploi, avant de lancer une enquête d'envergure auprès des DRH de grandes firmes multinationales. Les organisations étudiées sont toutes classées dans le top 100 des employeurs de leur pays (en nombre d'employés ou en chiffre d'affaires). Elles couvrent 12 secteurs d'activité (industrie, énergie, tourisme, finance, information et communication, services aux entreprises…) et emploient 15 Millions de personnes à travers le monde.

La collecte des données a eu lieu via un questionnaire en ligne entre novembre 2017 et juillet 2018. Avec cette étude, *The Future of Jobs Report 2018*, le WEF entend inciter les États, les organisations et les travailleurs à adopter des stratégies proactives pour faire face aux enjeux liés aux nouvelles caractéristiques du monde du travail. La Figure 11 présente les résultats de cette enquête relatifs aux caractéristiques du marché global de l'emploi.

**Figure 11. Les caractéristiques du marché global de l'emploi**
(Adaptée de *The Future of Jobs Report 2018*, World Economic Forum)



Selon le World Economic Forum, les éléments saillants du nouveau marché global du travail sont :

- ***les évolutions technologiques***, notamment l'internet haut débit, l'intelligence artificielle, l'expansion du Big Data et la technologie du cloud ;
- ***les évolutions socio-économiques***, et particulièrement les trajectoires économiques nationales, l'augmentation du niveau d'études des classes moyennes dans les pays les plus développés et le développement de l'économie dite verte ;
- ***l'adoption accélérée du numérique***. D'ici à 2022, 85% des employeurs se déclarent prêts à utiliser le Big Data. Une grande majorité d'entre eux estiment qu'ils développeront plus d'outils web et d'applications.
- ***la robotisation*****,** qui devrait se limiter aux robots stationnaires pour la période 2018-2022 (le taux de robotisation oscille aujourd'hui entre 23 et 37% selon les industries), tandis que l'arrivée des robots humanoïdes est prévue après 2022 ;
- ***les nouveaux modes de production, de distribution et de répartition de la valeur ajoutée.*** 59% des employeurs interrogés pensent changer leur mode de production et de distribution avant 2022. Le critère principal de décision quant à la nouvelle localisation de ces activités est la présence d'une main d'œuvre qualifiée pour 74% des employeurs et le coût du travail pour 64%.
- ***l'évolution de la nature de l'emploi***. 50% des employeurs estiment que l'automatisation conduira à la réduction de leur main d'œuvre existante d'ici à 2022. A contrario, 38% pensent qu'elle contribuera à créer des emplois plus qualifiés.
- ***La nouvelle frontière homme-machine***. En 2018, 71% des heures de travail sont encore exécutées par des humains contre 29% par des machines. Les projections pour 2022 donnent un ratio de 58/42. En 2022, 62% du traitement de l'information d'une organisation sera automatisé, contre 46% aujourd'hui. Enfin, même les tâches à fort contenu « humain » seront automatisées : ainsi 30% des tâches relatives à la communication seront laissées aux machines (23% en 2018), 29% des tâches concernant la coordination, la gestion et le conseil (20% en 2018) et 27% des tâches en lien avec la prise de décision (18% en 2018).
- ***Un solde d'emploi positif*** : Les nouveaux métiers vont voir leur part dans l'emploi augmenter de 11% entre 2018 et 2022, passant de 16% à 27% des fonctions. De plus, dans les entreprises étudiées, qui représentent 15 millions de travailleurs, 980 000 emplois devraient être perdus, contre 1,7 millions d'emplois créés. Les estimations du Word Economic Forum donnent au global la perte de 75 Millions d'emplois, contre la création de 133 Millions de

nouveaux rôles émergeants de la nouvelle distribution du marché entre l'homme, la machine et les algorithmes.

- ***L'émergence de nouveaux rôles***. Les nouveaux métiers sont de deux sortes. Tandis que certains sont liés à **l'utilisation des technologies** (data analyst, développeur de solutions web, spécialiste des réseaux sociaux, de l'intelligence artificielle et des interactions hommes-machines), d'autres nécessitent un **haut niveau de *compétences humaines*** (professionnels du service-client, de la vente, du marketing, de la formation, du développement individuel et organisationnel).

- ***L'obsolescence croissante des compétences.*** Étant donnés les changements disruptifs mentionnés plus haut, une grande majorité des employeurs prévoient une transformation des compétences-clés de leur main d'œuvre. Ils estiment que, d'ici 4 ans, 42% des compétences requises pour réussir dans une fonction auront changé.

- ***La nécessité de développer de nouvelles compétences***. D'ici à 2022, 54% de l'ensemble des travailleurs vont devoir déployer de nouvelles compétences, qu'elles soient liées aux technologies, transversales (pensée analytique, capacité à apprendre) ou purement « ***humaines*** » comme ***la créativité, l'originalité et l'initiative, la pensée critique, la persuasion*** et ***la négociation.*** Les employeurs plébiscitent également d'autres soft skills telles que l'attention au détail, la résilience, l'adaptabilité, l'intelligence émotionnelle, le leadership, ou l'influence.

- ***Les stratégies pour réduire le skill gap*** : Pour réduire le fossé entre les compétences nécessaires pour affronter la 4ème Révolution industrielle et les compétences actuellement détenues par les organisations, celles-ci mettent en place différentes stratégies : embauche, automatisation, rétention des talents, externalisation de certaines fonctions. Si 75% des employeurs misent aussi sur l'aggiornamento des compétences de leurs salariés, les deux-tiers d'entre eux attendent des travailleurs qu'ils s'adaptent et qu'ils développent eux-mêmes de nouvelles compétences en situation de travail.

- ***L'insuffisance de l'aggiornamento et du développement des compétences*** : 54% des employeurs déclarent donner la priorité des efforts de formation aux personnes ayant des rôles-clés dans l'organisation, contre 33% qui la donnent au personnel dont les emplois sont menacés. Ainsi, ceux qui ont le plus besoin d'acquérir de nouvelles compétences sont ceux qui recevront le moins de support à leur développement.

#### *1.2.2.2.2 L'évolution de la demande de compétences*

L'étude du Word Economic Forum fournit également une comparaison de la demande en compétences entre 2018 et 2022. Le Tableau 4 présente le résultat de ces travaux.

**Tableau 4. Évolution de la demande de compétence entre 2018 et 2022.**
(Traduit de *The Future of Jobs Report 2018*, World Economic Forum)

| | Compétences attendues en 2018 | Compétences attendues en 2022 | Compétences en déclin en 2022 |
|---|---|---|---|
| **1** | Pensée analytique et innovation | Pensée analytique et innovation | Dextérité manuelle, endurance et précision |
| **2** | Résolution de problèmes complexes | Capacité et stratégies d'apprentissage | Capacités mémorielles, verbales et spatiales |
| **3** | Pensée critique | Créativité, originalité et initiative | Gestion des ressources financières et matérielles |
| **4** | Capacité et stratégies d'apprentissage | Conception technologique et programmation | Installation et maintenance des outils |
| **5** | Créativité, originalité et initiative | Pensée critique | Lecture, écriture, calcul et écoute active |
| **6** | Attention au détail | Résolution de problèmes complexes | Gestion du personnel |
| **7** | Intelligence émotionnelle | Leadership et influence sociale | Contrôle qualité et sensibilisation à la sécurité |
| **8** | Raisonnement et conceptualisation | Intelligence émotionnelle | Coordination et gestion du temps |
| **9** | Leadership et influence sociale | Raisonnement et conceptualisation | Capacités visuelles, auditives et vocales |
| **10** | Coordination et gestion du temps | Analyse et évaluation des systèmes | Utilisation, surveillance et contrôle des outils |

Il apparaît que les compétences en déclin relèvent essentiellement des connaissances et des savoir-faire de base. A l'inverse, des soft skills comme ***l'innovation, la créativité, l'originalité*** **et** ***l'initiative*** restent ou entrent dans le top 3 des compétences les plus demandées, tandis que le ***leadership*** *et* ***l'influence sociale*** progressent de deux places dans le classement.

### 1.2.2.3 Les travaux de l'Organisation Mondiale du commerce (OMC) et du Bureau International du Travail (BIT)

#### *1.2.2.3.1 L'impact de la globalisation sur les compétences du 21ème siècle*

L'Organisation du Commerce Mondial (OMC)[30] et le Bureau International du Travail (BIT)[31] portent également un grand intérêt aux répercussions de la nouvelle économie sur l'emploi de de demain. Les deux institutions ont collaboré pour publier un rapport intitulé « ***Investing in skills for inclusive trade*** »[32] (World Trade Organization and International Labour Office, 2017). Cette étude a pour objectif de montrer l'importance des politiques de développement des compétences pour assurer un commerce mondial à la fois florissant et socialement durable.

Le constat établi par l'OMC et le BIT est le même que celui rapporté dans le « *GVCs, jobs and skills* » de l'OCDE (cf. 1.2.2.1.1, p.53). La mondialisation et les technologies ont été les moteurs de la croissance économique au cours des dernières décennies, ils ont contribué à réduire la pauvreté et ont amélioré la vie de millions de personnes. Cependant, ils exercent aussi une pression accrue sur les entreprises et les secteurs les moins compétitifs. Pour que les effets de la 4ème révolution industrielle soient positifs, les économies doivent s'ajuster, ce qui peut entraîner des changements importants, pour les organisations comme pour les travailleurs**. Les compétences jouent un rôle important** en permettant aux entreprises de s'adapter à la demande du marché, d'accroître leur productivité et de participer au commerce mondial. Elles sont également essentielles pour les travailleurs à qui elles offrent la possibilité de saisir les meilleures opportunités d'emploi.

Les conclusions du rapport « *Investing in skills for inclusive trade* » sont les suivantes :

- ***le niveau et la répartition des compétences de la main d'œuvre d'un pays influencent la structure de ses échanges commerciaux***. Les politiques de développement des compétences sont donc un élément important du renforcement de l'avantage comparatif d'un pays. Les compétences-clés à favoriser sont : les compétences de base, les compétences techniques et les compétences en management ;
- ***le commerce influe sur la demande de compétences***. Les compétences requises dans un pays dépendent de sa position dans la chaîne de valeur mondiale ;

[30] World Trade Organization (WTO)
[31] International Labour Office (ILO)
[32] « Investir dans les compétences pour un commerce inclusif » (traduction de l'auteure)

- ***la mondialisation provoque une amélioration des compétences*** dans les pays développés, comme dans les pays en en développement ;
- ***la mondialisation influe sur la répartition des salaires***. Alors que la demande en main d'œuvre (MO) peu qualifiée diminue, la demande en MO très qualifiée augmente, ce qui conduit à des inégalités d'emploi et de rémunération.
- ***une offre de compétences appropriée dans un pays accroît les bénéfices de son commerce***.

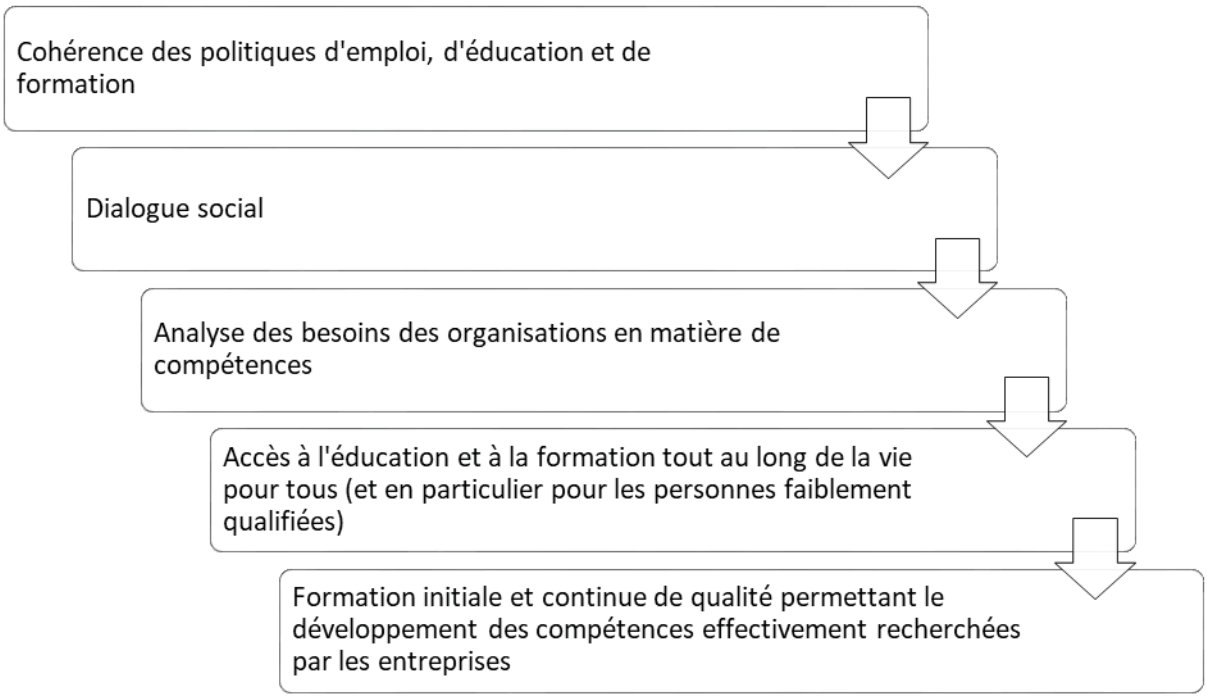
#### *1.2.2.3.2 Les facteurs-clés de succès des politiques de compétences*

Ce constat étant posé, le rapport de l'OMC et du BIT se conclue sur un ensemble de préconisations. En premier lieu, il prône une cohérence des politiques en matière d'économie, de commerce, d'emploi, de formation professionnelle et d'éducation. De même, le dialogue social doit être encouragé pour que l**es compétences répondent aux besoins réels des organisations**.

Pour cela, une analyse prévisionnelle des besoins doit être menées conjointement entre les pouvoirs publics et les entreprises pour pouvoir orienter les prises de décision en matière de formation. Les compétences de base telles que ***le travail en équipe*** et ***la résolution de problèmes*** doivent être maîtrisées par tous. L'accès à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie doit être le plus large possible. Les travailleurs peu qualifiés, ceux qui sont les plus vulnérables face au nouvel environnement économique, doivent pouvoir recevoir des formations ciblées. Il est également primordial de lever les obstacles qui limitent l'accès à la formation des salariés des PME. Enfin, formation initiale et continue doivent répondre à des normes de qualités adaptées et les compétences développées doivent être adaptées aux besoins de la nouvelle économie. La Figure 12 représente les facteurs-clés de succès des politiques de développement des compétences selon l'OMC et le BIT

**Figure 12. Les facteurs-clés de succès des politiques de développement des compétences selon l'OMC et le BIT.**

(Adaptée du rapport « « *Investing in skills for inclusive trade* », WTO ILO, 2017)



# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 1

Ce premier chapitre avait pour objectif de définir le contexte et les enjeux de notre recherche.

Dans un premier temps, nous avons rappelé que nous sommes entrés dans une nouvelle ère économique et sociale, celle de ***la 4ème révolution industrielle*** ou ***de l'économie de la connaissance***. Pour des auteurs comme Boltanski & Chiapello (1999) ou Fixsen & Ridge (2018), la nouvelle organisation du travail qui en résulte contribue à augmenter l'autonomie et l'initiative des salariés, ce qui n'est pas sans risque : en rendant les individus comptables du maintien et du développement de leurs compétences, ce « *nouvel esprit du capitalisme* » met en danger leur sécurité matérielle et psychologique (Salomé, 2009).

Dans un second temps, nous avons sélectionné plusieurs études visant à déterminer plus précisément les nouvelles caractéristiques de ce monde VICA (***volatile, incertain, complexe et ambigu***). Nous avons établi qu'un certain nombre de changements disruptifs bouleversaient le monde du travail : globalisation, intelligence collective, déploiement du numérique et des technologies de l'information, intelligence artificielle, refus de la standardisation (Davies, Fidler & Gorbis, 2011 ; Carnevale & Smith, 2013). Dans ce contexte de transformations rapides, les organisations et les hommes doivent impérativement s'adapter par un **ajustement des compétences** (Word Economic Forum, 2018).

C'est pourquoi, dans un troisième temps, nous avons cherché à identifier les compétences du 21ème siècle, que Boyatzis définit comme « ***un mix de compétences émotionnelles, sociales et cognitives*** » (2008). Nous avons analysé les études les plus récentes menées par différentes institutions européennes et états-uniennes (Union Européenne, OCDE, OMC, BIT, *etc*.) et en avons tiré les enseignements suivants :

- le nombre d'études sur le sujet et les moyens consentis pour les mener prouvent que les États ont pris conscience **des enjeux considérables** liés à l'identification de ces nouvelles compétences reconnues comme indispensables à la survie des organisations dans un contexte global hyperconcurrentiel ;
- si les résultats des études diffèrent dans la terminologie, il apparaît que **les soft skills** comme l'adaptabilité, les compétences relationnelles, la communication, le sens de l'initiative, la pensée critique, la capacité à apprendre ou le leadership soient reconnues comme des **compétences-clés du 21ème siècle.**

# Chapitre 2
# La compétence, cet *attracteur étrange*

*« La compétence n'a d'existence que si elle est jugée comme telle. »*
Marcelle Stroobants.

Nous avons montré dans le premier chapitre que l'identification des compétences du 21ème siècle est un enjeu majeur dans un monde en mutation. L'objectif du chapitre suivant est, dans un premier temps, de comprendre les origines de la notion de compétence (2.1), d'examiner les différents points de vue disciplinaires de ce *concept-valise* (2.2) avant de nous intéresser plus spécifiquement aux travaux en sciences de gestion (2.3). Nous étudions ensuite la gestion des compétences telles qu'elle est pratiquée dans les organisations en présentant ses bienfaits et ses risques (2.4). Enfin, nous questionnons les apports et les difficultés de son instrumentation (2.5).

## Sommaire

2.1 A L'ORIGINE DU CONCEPT DE COMPETENCE, LES TRAVAUX SUR LES « BEST PERFORMERS » ..... 67
2.2 LA COMPETENCE, UN CONCEPT FRONTIERE ENTRE DIFFERENTES DISCIPLINES ..... 71
2.3 LA COMPETENCE EN SCIENCES DE GESTION ..... 80
2.4 LA GESTION DES COMPETENCES ..... 90
2.5 L'INSTRUMENTATION RH AU SERVICE DES COMPETENCES ..... 96

# Chapitre 2 LA COMPETENCE, CET *ATTRACTEUR ETRANGE*

Boyatzis (2007) date l'émergence du concept de compétence aux travaux de Mc Clelland (1973), qui fut le premier à la proposer comme **critère de performance**. Depuis, explique-t'il, la compétence a conquis le monde des organisations et est utilisée comme instrument de gestion des ressources humaines dans la plupart des firmes de plus de 300 salariés. Pour autant, Boyatzis note qu'il règne encore **un certain scepticisme de la part des chercheurs** sur ce sujet et que la recherche demeure insuffisante pour apporter suffisamment de préconisations utiles aux praticiens. Gilbert (2003, p.11) confirme : la compétence est « *une notion très répandue et cependant difficile à cerner* ». En effet, la logique compétence gagne du terrain dans les organisations (Zarifian, 2009) et les enjeux liés à la compétence sont de plus en plus prégnants pour les entreprises comme pour les individus : recrutement, performance, évaluation, rémunération, gestion des talents… Pour autant, la définition même de la compétence fait encore débat (Laroche et Nioche, 1998) et ses modes de management restent questionnés.

Nous présentons ci-après une synthèse des travaux de recherche visant à apporter des clés de compréhension sur cet « *attracteur étrange* » (Le Boterf, 1994). D'abord, nous revenons à l'origine du concept de compétence (2.1) avant d'en présenter différentes approches disciplinaires (2.2) et de recentrer notre propos sur les sciences de gestion (2.3). Puis, nous précisons les caractéristiques de la gestion des compétences (2.4) et de son instrumentation (2.5).

## 2.1 A L'ORIGINE DU CONCEPT DE COMPETENCE, LES TRAVAUX SUR LES « BEST PERFORMERS »

Cette section nous permet d'explorer l'approche anglo-saxonne centrée sur les best performers (2.1.1) et son héritage francophone (2.1.2).

### 2.1.1 LE FOCUS DE LA RECHERCHE ANGLO-SAXONNE SUR LES BEST PERFORMERS

David Mc Clelland est unanimement reconnu comme le père des études sur les compétences (Bouteiller & Gilbert, 2005 ; Boyatzis, 2008). Professeur de psychologie à Harvard, spécialiste de la motivation, il cherche à mettre au point des tests alternatifs aux tests d'intelligence pour identifier les caractéristiques des personnes les plus performantes… Selon lui, ce ne sont ni les diplômes, ni les compétences purement cognitives qui constituent les meilleurs prédicteurs de la performance. Ce sont **les compétences sociales, liées aux émotions et aux motivations profondes, qui distinguent les best performers des autres** (Mc Clelland, 1973).

Dans sa lignée, Boyatzis (1982) distingue cinq dimensions de la compétence :

- ***la motivation* (*motives*)** désigne les motifs qui encouragent l'individu à agir dans un certain but, d'une certaine façon ;
- ***les traits de personnalité* (*traits*)** sont relatifs à des caractéristiques physiques ou psychologiques jugées relativement stables de l'individu (gestion du stress, contrôle des émotions) ;
- ***l'image de soi (self concept)*** renvoie à la représentation que l'individu se fait de lui-même, mais aussi aux valeurs qui l'animent (confiance en soi, perception de rôle) ;
- ***les connaissances (knowledge)*** représentent les savoirs génériques ou spécifiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ;
- ***les savoir-faire (skills)*** constituent les capacités à mettre en œuvre des comportements adaptés à l'atteinte des objectifs poursuivis.

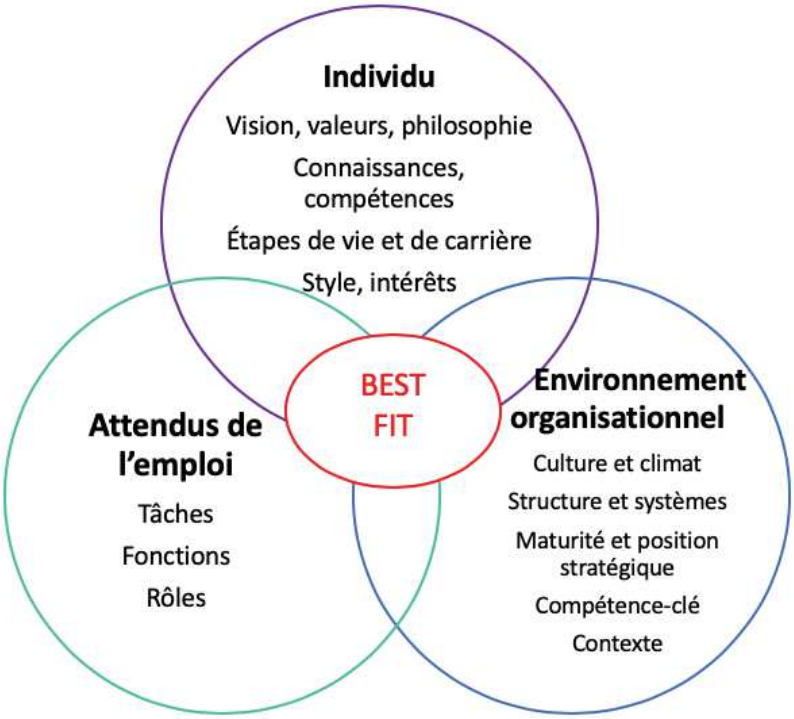
Depuis une trentaine d'années, la recherche anglo-saxonne s'intéresse principalement aux « ***best performers*** », notamment en tentant d'identifier les facteurs qui leur permettent de la différence avec les individus moyens (Mc Clelland, 1973 ; Boyatzis, 1982 ; Williams, 2008).

Pour Boyatzis (2008, p.6) les compétences sont les **manifestations comportementales du talent**. Elles sont "*a set of related but different sets of behavior organized around an underlying construct, which we call the "intent". The behaviors are alternate manifestations of the intent, as appropriate in various situations or times*"[33]. Ainsi, chaque compétence

[33] « *Un ensemble de comportements liés mais différents, organisé autour d'un construit sous-jacent que nous appelons l'intention. Les comportements sont des manifestations alternatives de l'intention, appropriés à la variété des situations et des moments.* »

relève à la fois d'une **action** (choisie dans un ensemble de comportements possibles) et d'une **intention**. Le choix du comportement se fonde principalement sur l'évaluation des conséquences de l'utilisation d'un comportement semblable dans une situation sociale ou de travail. Pour cet auteur, la performance maximale est atteinte quand les compétences d'un individu rencontrent à la fois les besoins de sa fonction et de l'environnement organisationnel : c'est le « **best fit** ». Le modèle de la performance de Boyatzis est présenté dans la Figure 13.

**Figure 13. Le modèle de la performance de Boyatzis**
(Adaptée de Boyatzis, 1982 et 2008)




Les principaux travaux anglo-saxons (Goleman, Boyatzis et Mc Kee, 2002 ; Bartram, 2005 ; Williams, 2008) montrent que les managers les plus performants, les personnes qui occupent des rôles-clés, se distinguent par un haut niveau de maîtrise de compétences techniques et de compétences comportementales. Les **compétences techniques** rassemblent :

- l'expertise et l'expérience ;
- la connaissance (déclarative, procédurale, fonctionnelle et métacognitive) ;
- un assortiment de compétences cognitives telles que la mémoire, le raisonnement déductif ou la pensée systémique.

**Les compétences comportementales** se répartissent en deux catégories :
- des compétences d'intelligence émotionnelle, comme la connaissance et la maîtrise de soi et de ses émotions (Goleman, 1998 ; Goleman, Boyatzis et Mc Kee, 2002) ;
- l'intelligence sociale et les compétences relationnelles, comme l'empathie ou l'esprit d'équipe (Boyatzis, 2008).

### 2.1.2 L'HERITAGE FRANCOPHONE DE L'APPROCHE « *BEST PERFORMERS* » : LA RECHERCHE SUR LES « *TALENTS* »

Nous le verrons, l'approche francophone se distingue fondamentalement de la recherche anglo-saxonne, en ce sens qu'elle ne se concentre pas sur les compétences des « *best performers* » mais plutôt sur la gestion des **compétences *pour tous*** (Bouteiller et Gilbert, 2005).
Pour autant, nous considérons que la recherche sur les **talents** s'inscrit dans l'héritage des travaux de Mc Clelland ou Boyatzis. Ainsi, pour Roger & Bouillet (2009, p.34), le talent est « *la reconnaissance qu'une personne est meilleure que les autres* ». Dejoux & Thévenet (2015, p.9) précisent : « *il y a dans le talent quelque chose d'exceptionnel, de rare, d'unique, une sorte de combinaison rare de compétences rares* ». Selon Cuevas & Ballot (2009), le talent est la résultante de : *l'inné, la formation, l'entraînement et l'expérience*.

Les travaux francophones sur les talents s'intéressent à **leurs enjeux pour les organisations** (Noguera *et al.,* 2009) et à **leurs modes de gestion** (Dejoux & Thévenet, 2015). Les grandes thématiques associées à ce courant de recherche sont : le recrutement (Chaminade, 2010), la rétention (Martin, 2014), le management (d'Armagnac *et al.,* 2016) et le développement (Voynnet & Forasacco, 2009). Nous n'entendons pas livrer ici une synthèse des travaux sur les talents. Nous souhaitons en en effet centrer notre propos sur la notion de compétence, qui s'applique à tous. Le Tableau 5, adapté de Dejoux & Thévenet (2015), nous permet de préciser la différence entre ces deux concepts.

**Tableau 5. Une analyse comparative des concepts de compétence et de talent.**
(Adapté de Dejoux & Thévenet, 2005, p.56)

| | Unité d'analyse | Méthodologies | Apports | Contexte organisationnel |
|---|---|---|---|---|
| **Compétence** | - Les savoirs, savoir-faire, savoir-être<br>- Individualisation des RH<br>- Logique d'adaptation et d'employabilité | - Référentiel collectif<br>- Approche globale prévisionnelle (GPEC)<br>- Légalisation (accords) | - Principe d'individualisation appliqué collectivement<br>- « tout le monde a des compétences »<br>- Comparaison des personnes grâce aux référentiels | Entreprise évoluant dans un environnement incertain, nécessitant une forte adaptation du personnel |
| **Talent** | - Des compétences recherchées<br>- Une combinaison rare de compétences rares | - Repérage de profils atypiques<br>- Valorisation de la différence | - Principe d'hyper-individualisation<br>- Attirer et retenir les meilleurs, sont qui ont une valeur ajoutée<br>- Valorisation de la personne par rapport à son unicité | - Entreprise évoluant dans un fort environnement concurrentiel, en recherche permanente d'innovation et de différenciation |

Après avoir rappelé les origines du concept de compétence, nous nous intéressons à présent à ces différentes approches disciplinaires.

## 2.2 LA COMPETENCE, UN CONCEPT FRONTIERE ENTRE DIFFERENTES DISCIPLINES

Cette section explicite les difficultés à définir le concept de compétence (2.2.1) avant de présenter les approches en ergonomie cognitive et en didactique (2.2.2), en sociologie du travail (2.2.3) et en sciences de l'éducation (2.2.4).

### 2.2.1 LES DIFFICULTES DE DEFINIR UN « CONCEPT-VALISE »

Malgré l'abondance et la qualité des travaux consacrés à la compétence depuis les années 90, les auteurs francophones s'accordent pour prendre acte de la difficulté de proposer une définition valide et universelle de la compétence (Defélix *et al.*, 2001 ; Dejoux 2001 ; Aubret *et al.,* 2002).

Pour Bouteiller & Gilbert (2005, p.13), c'est un « *concept « mou » excessivement difficile à opérationnaliser* ». Plus de 25 ans après son apparition dans le contexte français, la notion de compétences reste *« **loin d'être stabilisée** »* (Vergnies, 2015, p.2). La littérature anglo-saxonne n'offre pas plus de consensus autour cette notion : Chen et Chang évoquent « *a fuzzy concept* » (un concept flou) et soulignent « *the lack of clarity in the literature regarding the meanings of these terms* »[34] (2010, p. 678)

Le Boterf (1994) qualifie la compétence « ***d'attracteur étrange*** » dont la définition est d'autant plus difficile à formaliser que le besoin de l'utiliser grandit. Pour Gilbert et Parlier (1992), elle est un « *concept-valise* », tandis que pour Bartel-Radic (2014) elle est un concept abstrait et hypothétique dont on ne peut observer que les manifestations. Giret (2015, p.130) précise : « *le terme compétence est protéiforme et ses multiples usages invitent au débat* ». D'après Aubret *et al.* (2002), c'est précisément la diversité des approches scientifiques de la compétence qui empêche une définition simple permettant de concilier ses aspects cognitifs et sociaux. Loufrani-Fedida (2006) et Dupuich-Rabasse (2007) avancent une explication à cette polysémie : **la compétence est un concept pluridisciplinaire** qui connaît un succès croissant dans des domaines aussi divers que la sociologie et la psychologie du travail, les sciences de l'éducation et de la formation, l'économie et la gestion, ou encore l'ergonomie ou la didactique professionnelle. Nous proposons donc un rapide tour d'horizon du concept de compétences dans quelques-unes des disciplines que nous jugeons les plus pertinentes, avant de nous concentrer sur les travaux majeurs en sciences de gestion.

[34] « *le manque de clarté quant à la signification de ce terme dans la littérature* » (traduction de l'auteure)

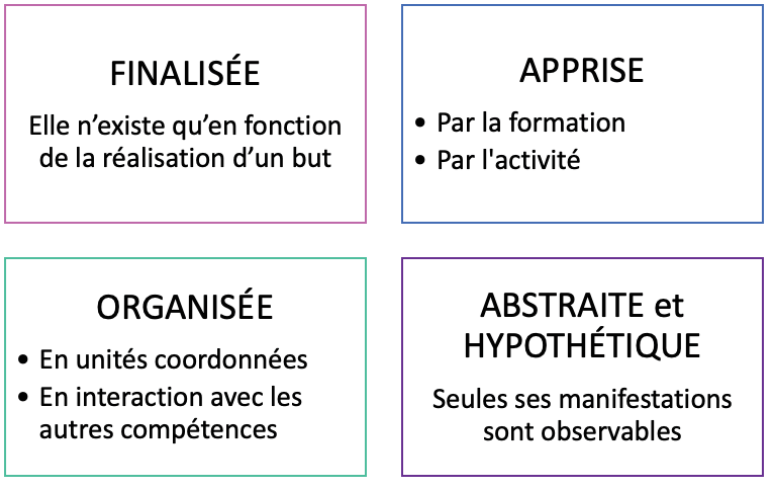
### 2.2.2 LA COMPETENCE EN ERGONOMIE COGNITIVE ET EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Ce sont précisément les travaux d'un ergonome, Maurice de Montmollin, qui sont considérés comme l'une des *sources* de la gestion des compétences en France (Bouteiller et Gilbert, 2005). C'est en effet cet auteur qui propose l'une des premières définitions qui fait date dans la recherche francophone : « ***un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche***» (1984, p.122).

En introduisant la notion de compétences dans le domaine de l'ergonomie, plus coutumier de la notion d'*activité* ou de *tâche*, Montmollin entend outiller de façon plus précise la description et l'explication des conduites professionnelles. En 1991, il poursuit sa réflexion avec Amalberti et propose de distinguer trois composantes de la compétence :
- les connaissances, c'est à dire ***les savoirs théoriques*** qui permettent de décrire et ***les savoirs procéduraux***, qui permettent de comprendre « comment ça marche ». Tous deux sont formalisables et s'acquièrent par la formation ;
- les ***savoir-faire*** qui indiquent « comment faire marcher ». Ils s'acquièrent par la pratique professionnelle et sont difficilement formalisables et transmissibles ;
- les ***méta-connaissances*** qui gèrent les autres composantes et se développent par l'expérience.

Dans le sillage de Montmollin, Leplat (1992) distingue **deux conceptions de la compétence**, l'une ***béhavioriste***, l'autre ***cognitive***. L'approche béhavioriste associe la compétence aux tâches que l'individu sait exécuter. Elle s'intéresse à la partie observable de la compétence, qui s'exprime dans un contexte donné. Elle ne tient pas compte du processus mental qui participe de sa mise en œuvre. A contrario, l'approche cognitive vise à comprendre les processus mentaux nécessaires à la démonstration de la compétence. Dans cette perspective, la compétence s'apparente à une stratégie de résolution de problèmes, à une « *potentialité intérieure* » (de Romainville, 1998), une capacité susceptible d'engendrer une infinité de conduites adaptées à une infinité de situations nouvelles.
Par ailleurs, sur un plan plus opérationnel, Leplat (1992) distingue les traits caractéristiques des compétences, représentés sur la Figure 14.

**Figure 14. Les traits caractéristiques de la compétence selon Leplat.**




A l'instar de Loufradi-Fedida (2006), nous estimons que le point de vue des ergonomes est intéressant à double titre. Comme les sciences de gestion, l'ergonomie est une science de l'action. De plus, les études en situation de travail des ergonomes offrent des clés de compréhension précieuses sur le développement des compétences individuelles.

De même, la didactique professionnelle apporte un éclairage complémentaire sur la notion de compétence. Cette discipline, née en France dans les années 90, « *a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.145). Pour ces auteurs, le mot compétence contient une idée de valeur, et même de valeur comparative.

Ils en proposent donc **quatre définitions** « *complémentaires les unes des autres* » (ibid) :

- A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire (ou A est plus compétent au temps t' qu'au temps t s'il sait faire en t' ce qu'il ne savait pas faire en t) ;
- A est plus compétent que B s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide, ou plus fiable ou plus compatible avec la façon de faire des autres ;
- A est plus compétent que B s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet de s'adapter à différentes situations ;
- A est plus compétent que B s'il est moins démuni devant une situation inédite.

D'un point de vue plus opérationnel, la compétence est ce qui explique **la performance observée** (Samurçay & Pastré,1995). En ce sens, elle est ***finalisée*** (on est compétent pour une classe de tâches donnée), ***opérationnelle*** (mobilisée dans l'action), ***apprise*** (par le biais de formations explicités ou par la pratique) et elle peut être ***tacite*** (l'individu lui-même ne sait

pas toujours formaliser les compétences qu'il met en œuvre). Enfin, la didactique postule une « *continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.145). C'est pourquoi toute activité de développement doit commencer par l'identification des compétences qu'il s'agit de transmettre, leur observation en situation de travail et la compréhension des schèmes opératoires qui mène à leur assimilation.

### 2.2.3 LE POINT DE VUE DES SOCIOLOGUES DU TRAVAIL

La sociologie du travail interroge les rapports de l'individu au travail : pratiques, organisation du travail, jeux de pouvoir, stratégie des acteurs (Crozier & Friedberg, 1977), identité professionnelle (Sainsaulieu, 1988 ; Dubar, 1991). Depuis le milieu des années 80, la remise en cause du modèle tayloro-fordiste, la tertiarisation de l'activité, la reconnaissance des savoirs acquis en situation de travail ont bouleversé le rapport *poste de travail / homme au travail* (Dupuich-Rabasse, 2007).

Dans les organisations, la notion de *compétence* s'est substituée à celle de *qualification*. (Stroobants, 1993 ; Parlier, 1994)[35]. Alors que la qualification est attachée au poste de travail et est validée par un diplôme, la compétence, elle, est liée à l'individu et peut s'acquérir en situation de travail. De plus, on n'est pas compétent en soi, mais uniquement aux yeux d'autrui : « *la compétence n'a d'existence que si elle jugée comme telle* » écrit Stroobants (2007, p.90). De même, la relation salariale n'est plus régie par des règles du jeu collectives mais par le résultat de négociations entre le salarié et sa hiérarchie.

Pour la plupart des sociologues du travail, ce *glissement sémantique* (Courpasson & Livian, 1991) de la qualification vers la compétence va de pair avec une individualisation des modes de gestion des ressources humaines : évaluation, dynamique de progression… Elle traduit aussi la **responsabilisation croissante du salarié** qui n'a plus seulement une obligation de moyens mais aussi de résultats (Reynaud, 2001). On attend désormais des salariés qu'ils deviennent des **acteurs autonomes, investis, et qu'ils développent continuellement leurs compétences** pour acquérir la flexibilité nécessaire aux changements vécus par l'organisation (Courpasson & Livian, 1991).

[35] Dans des travaux plus récents en sciences de gestion, Oiry (2005, 2009) montre qu'il n'existe pas de réelle rupture mais plutôt une continuité entre les concepts de qualification et de compétence.

La définition en trois points que donne Zarifian (2009, p.159) montre bien **la relation entre compétence et responsabilité du salarié** :
« *- la compétence est une prise d'initiative et de responsabilité avec succès de l'individu sur des situations professionnelles, en partie événementielle, auxquelles il est confronté ;*
*- la compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité ;*
*- la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* ».

Les modes de gestion des ressources humaines relevant de la ***logique compétence*** prônée par Zarifian (1999, 2004) font l'objet de nombreuses critiques de la part de ses collègues sociologues. Le modèle de la compétence est synonyme d*'impérialisme* pour Courpasson & Livian (1991) et il est accusé de « *qualifier les uns et de disqualifier les autres* » (Montchatre, 2007, p.5). Nous reviendrons sur ces critiques dans la section consacrée à la logique compétence (*cf.* 2.4.3, p. 94).

### 2.2.4 LE POINT DE VUE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

#### 2.2.4.1 Les sciences de l'éducation en quête d'une définition

La Norme AFNOR X50-750 relative à la terminologie de la formation professionnelle définit la compétence professionnelle comme la ***« mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité »***. Cet énoncé est en cohérence avec les caractéristiques déjà identifiées en ergonomie et en sociologie, notamment les notions de capacités, de contexte et de finalité. La norme X50-750 propose également des définitions des trois composantes les plus courantes de la compétence.

Si les définitions du ***savoir*** comme un « *ensemble des connaissances théoriques et pratiques* », et du ***savoir-faire*** comme une *« mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique* » sont classiques, celle du *savoir-être* mérite d'être soulignée. En effet, d'après les rédacteurs de l'AFNOR, le ***savoir-être*** est un « *terme impropre renvoyant à un ensemble de comportements et d'attitudes dans une situation donnée* ». L'AFNOR entérine le fait que le terme de savoir-être est impropre…mais ne propose pas d'alternative. Nous reviendrons dans le chapitre 2 sur l'absence de consensus quant à la terminologie à employer

pour les savoir-être, absence de consensus qui se retrouve dans toutes les disciplines intéressées par la notion de compétence.

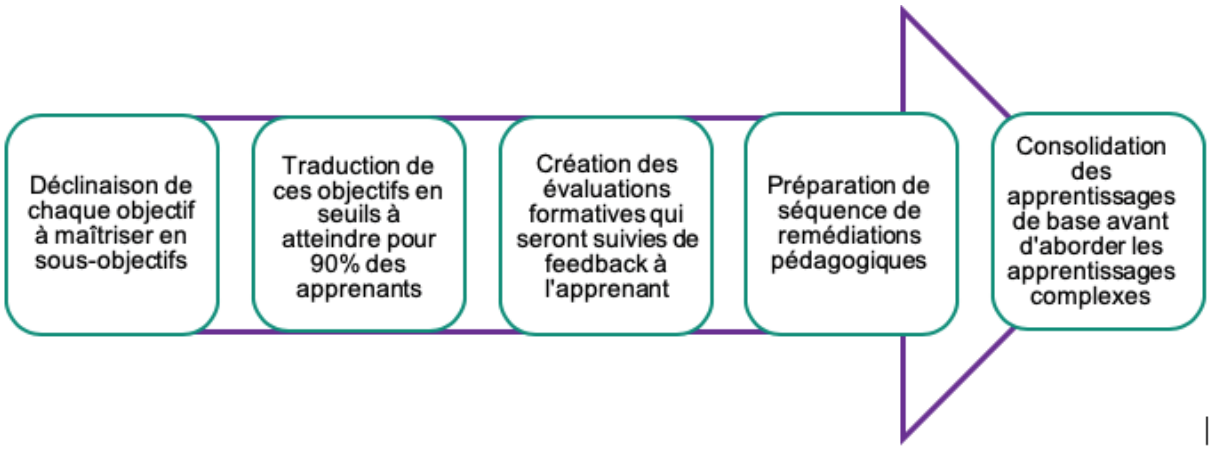
Les chercheurs en sciences de l'éducation sont « *tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences* » (Perrenoud, 1995, p. 21). Or, selon Duru-Bellat (2015, p.14) si la notion de compétences reste « *problématique d'un point de vue intellectuel* », il est néanmoins nécessaire de l'intégrer dans les réflexions sur les contenus de formation. C'est pourquoi Perrenoud propose de considérer la compétence comme un savoir-faire de haut niveau, qui exige l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Cette définition implique qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques - que l'on peut appeler *capacités* – étant bien entendu que **la somme de ces capacités n'équivaut pas à la compétence globale**. Par ailleurs, la compétence mobilise des ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuition, suppositions, valeurs, représentations du réel, savoirs…le tout se combinant pour élaborer une stratégie de résolution de problèmes.

#### 2.2.4.2 Deux approches pédagogiques pour le développement des compétences

##### *2.2.4.2.1 La pédagogie par objectifs (PPO)*

Les sciences de l'éducation visent, entre autres, à concevoir des démarches pédagogiques pour favoriser l'acquisition de compétences. L'une des propositions, née aux Etats-Unis dans l'enseignement technique et établie en France depuis les années 70 pour toutes les matières de l'enseignement, est la ***Pédagogie Par Objectifs*** (PPO) ou ***Pédagogie de Maîtrise*** (PM).
Nous présentons dans la Figure 15 la méthodologie en cinq étapes de cette pédagogie.

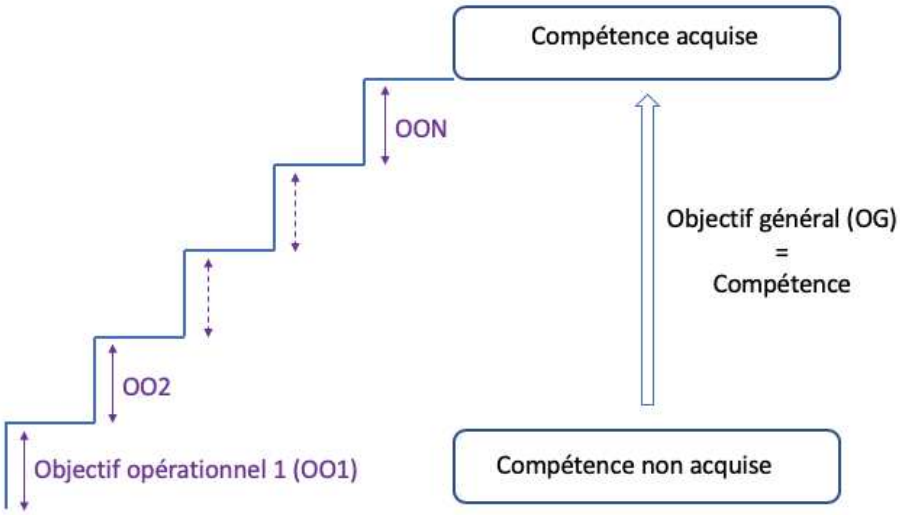
**Figure 15. Les étapes de la Pédagogie par Objectifs.**




Hameline (1979), théoricien de la PPO en France, précise que les *objectifs généraux* (OG) d'une formation doivent être découpés en *objectifs opérationnels* (OO) se caractérisant par : un comportement observable, un produit visé, les conditions de ce comportement, le seuil à partir duquel on estime que cet objectif est atteint. Les objectifs opérationnels doivent constituer des paliers suffisamment petits pour être faciles à franchir par l'apprenant. Le but de chaque séance de formation est la validation d'un OO.

La Figure 16 présente le processus d'acquisition d'une compétence grâce à sa déclinaison en objectifs opérationnels (OO) d'apprentissage.

**Figure 16. L'acquisition d'une compétence dans la pédagogie par les objectifs.**
(Adaptée de Hameline, 1979)




Selon Huberman (1988) la pédagogie par objectifs présente de nombreux avantages. Elle permet une **planification de la pédagogie autour de l'activité de l'apprenant**, elle oblige les enseignants à préparer des activités de façon détaillée, elle fournit une base rationnelle

pour l'évaluation formative et elle permet la communication entre enseignant et apprenant sur la base d'un contrat de formation. Néanmoins, la PPO souffre de certaines limites (Devélay et Burguière,1990). Perrenoud (1988) met en exergue les risques d'une rationalisation de la pédagogie : la PPO ne peut-elle pas dériver en une sorte *d'organisation scientifique du travail* de l'enseignant qui répondrait à des impératifs de rendement ? Meirieu[36] reproche à la PPO son **ancrage théorique dans le behaviorisme**, un apprentissage fondé sur la reproduction de comportement (*cf.* 4.1.1, p. 172). Enfin, la PPO nécessite un morcellement, une atomisation de la compétence visée qui peut résulter en une perte de signification pour l'apprenant.

#### *2.2.4.2.2 L'approche par les compétences (APC)*

En réaction aux limites de la PPO, une nouvelle pédagogie a vu le jour dans les années 90 : l'Approche par les Compétences (APC)[37]. Contrairement à la PPO qui repose sur l'acquisition de comportements observables, séparés les uns des autres, l'APC cherche à développer la capacité des apprenants à mobiliser un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème (De Ketele & Gerard, 2005).

L'APC vient donc compléter la PPO en corrigeant ses faiblesses : elle permet de **fédérer les objectifs opérationnels autour d'une situation complexe**. En effet, l'approche par compétence affirme qu'il n'est pas suffisant de dispenser des savoirs ou des savoir-faire : il est important de relier ces savoirs à des situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir, *à bon escient, au bon moment* (Perrenoud, 1999).

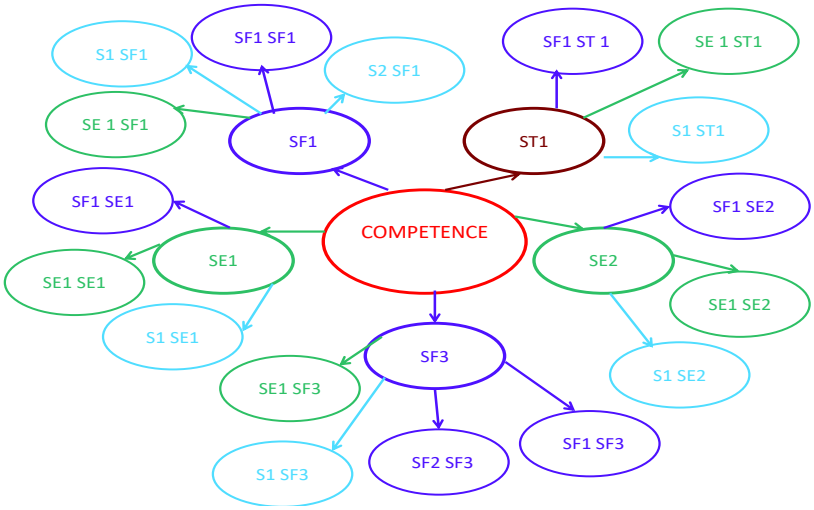
La méthodologie de l'APC est de déterminer l'ensemble des ressources nécessaires à l'apprentissage de la compétence visée (Roegiers, 2000). Ces compétences peuvent être internes à l'individu - et s'exercer dans les domaines cognitif, psycho-moteur et socio-affectif -ou externes - ressources matérielles, sociales, procédurales (Gerard, 2001). Scallon (2004) propose une méthode pour mettre en œuvre l'approche par compétences. Selon sa *méthode d'intégration des ressources*, chaque compétence doit être découpée en ressources qui peuvent être des **savoirs (S)**, des **savoir-faire (SF)**, des **savoir-être (SE)** ou des **savoir-faire**

[36] Cours de M1 de Sciences de l'éducation : Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires. Relevé à : https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOC06.pdf

[37] Nous verrons plus loin dans ce chapitre que le déploiement de l'APC dans l'enseignement des années 90 correspond à l'expansion de la *logique compétence* dans les organisations, ce qui n'est pas anodin.

**stratégique (ST)**.[38] Chacune de ces ressources peut ensuite être déclinée en autant de S, SF, SE ou ST que nécessaires. Il appartient ensuite au formateur de transposer ces différents savoirs pour les rendre « *enseignables* ». La Figure 17 présente la méthode d'intégration des ressources de Scallon.

**Figure 17. La méthode d'intégration des ressources dans l'approche par compétences** (Adaptée de Scallon, 2004)




Pour Perrenoud (2000), l'APC est un atout pour donner du sens à l'apprentissage d'une compétence, car elle projette les apprenants dans de vraies situations-problèmes. Toutefois, elle est difficile à réaliser et exige des compétences didactiques pointues.

Après ce tour d'horizon disciplinaire du concept de compétence, nous recentrons notre propos sur les apports des sciences de gestion.

## 2.3 LA COMPETENCE EN SCIENCES DE GESTION

Cette section présente la compétence individuelle comme une triade savoir, savoir-faire, savoir-être (2.3.1) avant d'en énoncer une définition plus sophistiquée (2.3.2) et d'exposer quelques exemples de taxonomies (2.3.3). Une distinction entre les quatre niveaux de la compétence est ensuite établie (2.3.4).

[38] Un savoir-faire stratégique permet de faire le tri entre différentes ressources pour choisir la plus pertinente.

### 2.3.1 LA TRIADE SAVOIR, SAVOIR-FAIRE, SAVOIR-ETRE

L'un des articles fondateurs de la recherche sur les compétences est celui de Katz (1974) qui aborde pour la première fois la performance du leader sous l'angle des compétences et non des traits de personnalité. L'auteur distingue trois types de compétences :
- les compétences ***conceptuelles*** (analyser, comprendre, agir de manière systémique)
- les compétences ***techniques*** (méthodes, processus, procédures)
- les compétences ***humaines*** (dans les relations intra et interpersonnelles).

Cette décomposition en trois catégories influencera de nombreux auteurs et praticiens. Dans la littérature anglophone, la formule ***Knowledge-Skills-Abilities*** (également connue sous son acronyme KSA) est largement diffusée. Dans la littérature francophone, le trinôme ***savoir, savoir-faire, savoir-être*** rencontre le même succès (Courpasson & Livian, 1991 ; Durand, 2000). Ainsi Persais (2004, p.123) propose-t'il une première définition : « *Au niveau élémentaire, la compétence peut alors être définie comme un ensemble de connaissances, capacités et volontés professionnelles présentes chez un acteur. Elle s'articule autour de trois piliers principaux qui sont l'espace du savoir (capacité à comprendre, concevoir et décider), du savoir-faire (capacité à mettre en pratique) et du savoir-être (volonté)* ».

Pour de nombreux chercheurs comme Bouteiller & Gilbert (2005), Dietrich & Weppe (2010) ou Loufrani-Fedida & St Germes (2013) le tryptique *savoir, savoir-faire, savoir-être* s'il n'a pas de statut scientifique présente néanmoins un intérêt certain pour les praticiens : il est simple, compréhensible et facile à retenir, ce qui le rend aisément opératoire. Le Boterf (2008) lui reconnaît également cette vertu, et celle de souligner l'importance des savoir-faire et des savoir-être qu'il ne faut pas négliger.

En 1998, le CNPF (futur MEDEF) réuni en Colloque à Deauville conduit une réflexion sur la compétence individuelle : il prend ainsi acte des changements du monde du travail et de la nécessité de déployer des politiques de gestion des compétences, avec comme objectif l'accroissement de l'autonomie des salariés. Une définition de la compétence est proposée : « ***une combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements s'exerçant dans un contexte précis*** » (Zimmerman, 2000).

Si le découpage *savoir, savoir-faire, savoir-être* présente des avantages pour la gestion des compétences au sein des organisations, il possède certaines limites. En particulier, il laisse supposer que la compétence serait une somme de ces trois éléments. Pour Aubret *et al.* (1993), la compétence n'est pas une somme, mais une intégration de composantes diverses. De même, Le Boterf (2008) préfère raisonner en termes de *combinatoire* de ressources. Selon lui, la définition de la compétence comme une addition de savoirs, savoir-faire et savoir-être crée différents biais :

- elle laisse croire qu'il suffit de posséder des ressources. Or encore faut-il **savoir utiliser ces ressources** à bon escient et dans des contextes particuliers ;
- elle ne rend pas compte de **la capacité d'intégration de la compétence**. Dans une combinatoire, chaque élément est modifié par les autres pour créer un nouveau système ;
- elle conduit à rédiger des référentiels de compétences énumérant des **listes *interminables*** de savoir, savoir-faire et savoir-être, comme si les compétences existaient indépendamment des acteurs qui les possèdent ;
- elle appréhende la compétence comme un état, alors qu'il s'agit d'un processus ;
- **le savoir-être est une notion importante, mais ambiguë** : souvent exprimé en termes de qualités personnelles (capacité d'écoute, curiosité d'esprit), il peut induire un jugement sur la personnalité.

La composante *savoir-être* est justement celle qui est la plus discutée. Stroobants pointe ce flou conceptuel qui consiste à définir la compétence en nommant : *« une catégorie de savoirs, puis son complément, le savoir-faire, et enfin un troisième terme englobant, le savoir-être, capable de suppléer les éventuelles carences des deux précédents »* (1993, p. 7). Pour la plupart des auteurs effectivement (Bellier, 2004 ; Loufrani-Fedida, 2006 ; Alexandre-Bailly, 2007), la **notion de savoir-être est imprécise** et elle soulève plus que d'autres le problème de l'objectivité, de l'évaluation et du développement.

### 2.3.2 VERS UNE DEFINITION DE LA COMPETENCE INDIVIDUELLE EN SCIENCES DE GESTION

Confrontés aux limites du tryptique *savoir, savoir-faire, savoir-être*, les auteurs francophones n'ont de cesse de faire émerger de nouvelles caractéristiques de la compétence :

- elle résulte d'**une combinaison intégrée** (et non d'une somme) **de ressources** (Aubret *et al.,* 1993 ; Le Boterf, 2008 ; Enlart, 2011) ;

- elle nécessite la **mobilisation de ressources internes à l'individu, mais aussi de ressources collectives** apportées par l'entreprise (Zarifian 2004 ; Le Boterf, 2008 ; Defélix *et al.* 2013). D'après Durand (2000), si la compétence d'un individu existe indépendamment de son appartenance à l'organisation, elle s'exerce et s'enrichit en situation de travail. Par ailleurs, se maintient et se développe dans le cadre organisationnel ;

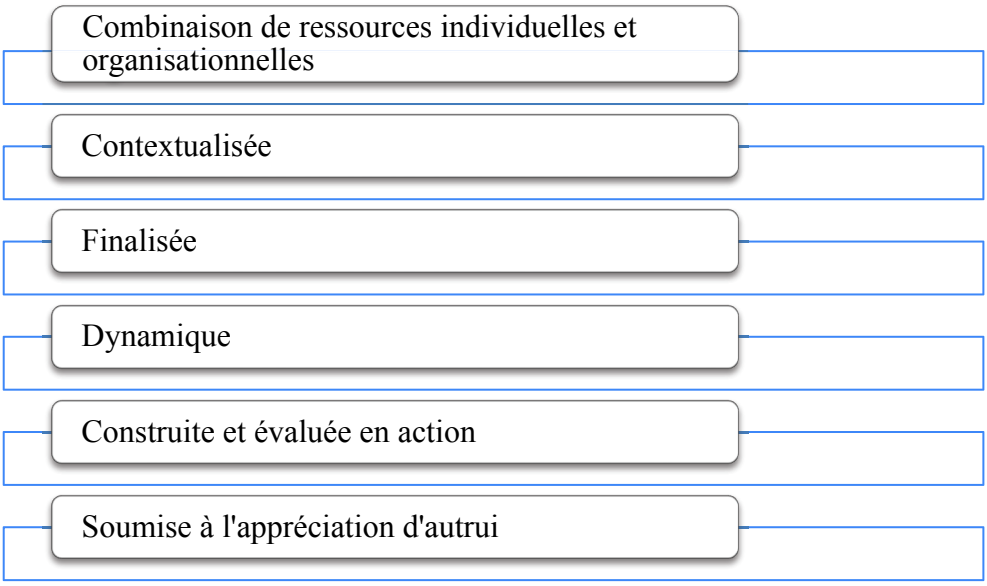
- elle est **finalisée et contextualisée** (Le Boterf, 1994 ; Defélix *et al.,* 2006). Ainsi, pour Gilbert & Parlier, les compétences sont des *« ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données* ». (1992 p. 44). Dans sa définition, Levy-Leboyer (1996, p. 42) souligne également l'importance du contexte et insiste sur le lien entre compétence et efficacité : « *Répertoire de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée* » ;

- elle est **dynamique** (Leplat, 1991 ; Durand, 2000). « *Elle reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement*) » (Parlier, 1994, p.100). Elle s'acquiert et se développe par des mécanismes d'apprentissage en situation et par la formation (Malglaive, 1994 ; Barbier, 1996, Wittorski, 2014) ;

- elle se **construit et se mesure en action** (Gilbert *et al*., 1992 ; Malglaive, 1994 ; Defélix, 2003 ; Barbier & Thievenaz*,* 2013). Le Boterf l'affirme : « *La compétence fait ses preuves dans l'action* » (1994, p.18). Pour Zarifian (1995), elle est même « *une intelligence de l'action* » ;

- elle dépend de **l'appréciation d'autrui**. Selon Stroobants (2007, p.90) : « *la compétence n'a d'existence que si elle jugée comme telle* ». Pour Defélix (2005), la compétence d'un salarié est le résultat d'une négociation (avec sa hiérarchie, avec ses pairs). Zarifian confirme (2009), l'évaluation de la compétence vient formellement de la hiérarchie, mais elle vient aussi informellement des pairs et des clients. Nous proposons dans la Figure 18 une représentation des caractéristiques de la compétence individuelle.

**Figure 18. Les caractéristiques de la compétence individuelle**




A l'issue de cette revue de littérature et en nous appuyant sur les définitions les plus récentes des différents auteurs (Klarsfeld *et al.,* 2003, Defélix *et al.*, 2006, Le Boterf, 2008 ; Retour *et al.,* 2009 ; Dietrich *et al.*, 2010) nous choisissons de définir la compétence comme ***une aptitude de l'individu à mobiliser de façon dynamique une combinaison de ressources internes hétérogènes (connaissances, savoir-faire techniques, expérience, aptitudes physiques, comportements) et de ressources organisationnelles en vue de produire le résultat attendu dans un contexte professionnel donné.***

### 2.3.3 QUELQUES EXEMPLES DE TAXONOMIE DE LA COMPETENCE INDIVIDUELLE

Au-delà de la triade savoir, savoir-faire, savoir-être, certains auteurs ont mis en évidence différentes catégories ou différents niveaux de compétence individuelle.

Perrenoud (2001) choisit une approche par les ressources cognitives auxquelles la compétence fait appel. Selon le propre aveu de l'auteur, ces distinctions sont *sujettes à discussion*, mais elles ont le mérite de souligner la diversité des ressources utilisées. La Figure 19 présente sa taxonomie.

**Figure 19. La taxonomie des compétences selon les ressources cognitives mobilisées.**
(D'après Perrenoud, 2001)

| **Des savoirs** | **Des capacités** | **D'autres ressources ayant une dimension normative** |
|---|---|---|
| Des savoirs déclaratifs, modèles de la réalité | Des habiletés, des savoir-faire (*savoir y faire*) | Des attitudes |
| Des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques | Des schèmes de perception, de pensée, de jugement d'évaluation | Des valeurs, des normes, des règles intériorisées |
| Des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) | | Un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir |
| Des informations ou *savoirs locaux* | | |

Le Boterf (2007) adopte également une perspective cognitiviste pour distinguer six types de compétences :

- des ***savoirs théoriques*** (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- des ***savoirs procéduraux*** (savoir comment procéder) ;
- des ***savoir-faire procéduraux*** (savoir procéder, savoir opérer) ;
- des ***savoir-faire expérientiels*** (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- des ***savoir-faire sociaux*** (savoir se comporter, savoir se conduire) ;
- des ***savoir-faire cognitifs*** (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Bien que sa terminologie diffère de celle de Perrenoud, la taxonomie de Le Boterf semble bien recouvrir les mêmes catégories.

Retour (2005) propose une approche différente. Il s'intéresse aux différents niveaux de compétences individuelles, selon leur degré de mobilisation pour un emploi donné. Dès lors, il distingue quatre niveaux :

- ***les compétences requises*** pour un emploi ;
- ***celles qui sont mobilisées*** par un individu dans l'exercice de sa fonction. Elles peuvent *déborder* le champ des compétences requises pour l'emploi. A contrario, le salarié peut ne pas maîtriser l'ensemble des compétences requises pour une fonction ;

- ***celles que détient effectivement l'individu*** à un moment donné. Le plus souvent, ce niveau comprend un spectre de compétences plus large que le précédent.
- ***les compétences potentielles de l'individu***. A ce niveau, l'évaluation est essentielle pour la gestion des carrières.

### 2.3.4 DE LA COMPETENCE INDIVIDUELLE A LA COMPETENCE INTER-ORGANISATIONNELLE

Les sciences de gestion ne sauraient se contenter d'une approche individuelle de la compétence. Parce qu'il s'agit bien d'inscrire l'individu dans un collectif de travail, dans une organisation et au-delà dans un système économique, certains auteurs, dont Retour (2005), Rouby, Oiry et Thomas (2012) ou Defélix & Picq (2013) interrogent l'articulation entre quatre niveaux de compétence : individuel, collectif, organisationnel ou stratégique et inter-organisationnel.

#### 2.3.4.1 La compétence individuelle

Au niveau individuel, la compétence peut désigner aussi bien la « *compétence individuelle* » démontrée par une personne en toutes circonstances que la « *compétence professionnelle* » mise en action en contexte de travail. (Loufrani-Fedida, 2006). Pour Retour, Picq & Defélix (2009), **la compétence individuelle est la *porte d'entrée* de la gestion des ressources humaines** car celle-ci valorise avant tout les ressources de savoir, savoir-faire et savoir-être de chacun des salariés.

#### 2.3.4.2 La compétence collective

La compétence collective est définie comme « ***la capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation donnée*** » (Chédotel & Krohmer, 2014, p.18). Dès lors, tous les groupes de travail ne sont pas collectivement compétents (Bataille-Chédotel, 2001). De plus, la compétence collective ne se réduit pas à la somme des compétences individuelles : elle « *permet de transcender et d'apporter un élément supplémentaire à la seule addition des compétences individuelles*. » (Retour, 2005, p.4). La compétence individuelle nourrit la compétence collective tout comme elle s'enrichit de cette dernière. La compétence collective émerge souvent dans le cadre de la gestion de projets (Dejoux, 2001).

Elle se développe grâce aux interactions entre les membres d'une équipe de travail qui sont tour à tour source et récepteur d'apprentissage. (Collin & Grasser, 2014). Au-delà des

capacités d'apprentissage de chacun, l'apprentissage collectif ou *organisationnel (*Argyris & Schön, 2001) va dépendre de la qualité des relations interpersonnelles, donc des facteurs sociaux et émotionnels en jeu dans le collectif (Durand, Mounoud & Ramanantsoa, 1996).

Retour (2005) identifie trois attributs distinctifs de la compétence collective :
- un **référentiel commun**. Ce référentiel est *opératif* (il sert à la réalisation d'un objectif), éphémère et transitoire. Élaboré en commun, il résulte d'un compromis suite à la confrontation des représentations des membres du groupe ;
- un **langage partagé** qui permet au collectif de communiquer *à mi-mots*, de construire sa propre identité et de se différencier des autres groupes ;
- l'**engagement subjectif** de chaque salarié qui doit prendre des initiatives et en répondre ;

A ces attributs qui font consensus au sein de la recherche francophone, certains auteurs ont ajouté des leviers de développement :
- une *régulation autonome du groupe* dans le cadre de *règles de contrôle claires* (Krohmer, 2005)
- la *capacité d'auto-organisation du collectif* encouragée par une structure formelle et un *leadership responsabilisant* (Retour & Krohmer, 2006) ;
- la présence d'un management facilitant l'articulation entre compétence individuelle et collective (Chédotel & Pujol, 2009)
- une *combinaison harmonieuse des talents* (Chédotel & Krohmer, 2014) permettant d'assurer la complémentarité des compétences individuelles à travers des profils et des expériences variés.

Ainsi, comme le soulignent Defélix *et al*. (2007) des modèles théoriques de la compétence collective existent. Cependant, *« sur le terrain des entreprises et des organisations, les discours incantatoires sur l'importance des compétences collectives au regard de la performance de l'entreprise sont beaucoup plus nombreux que les actions réellement mises en œuvre.* » (*ibid.,* p. 6). En effet, les compétences collectives font très rarement l'objet d'un management spécifique.

### 2.3.4.3 La compétence organisationnelle ou stratégique

La *compétence organisationnelle* ou *stratégique* se constate au niveau global de l'entreprise. Elle caractérise ce que l'entreprise sait faire. Pour Persais (2004, p.122), elle désigne « ***la capacité de l'entreprise à associer, coordonner et déployer ses ressources pour accomplir un ensemble d'opérations*** ». Cette compétence globale devient stratégique si elle procure un avantage concurrentiel (Retour, Picq & Defélix, 2009). Si cet avantage compétitif est durable et que la compétence est difficile à imiter, elle peut être considérée comme une *core competence* au sens de la théorie des ressources (Prahalad & Hamel, 1990).

Pour ces auteurs (1994), la gestion des compétences stratégiques commence par leur identification et leur décomposition jusqu'au niveau de la compétence individuelle. De même, pour Rouby, Oiry & Thomas (2012), **l'articulation des compétences stratégiques et individuelles est un élément clé de la gestion des ressources humaines**. A cet effet, ils proposent une modélisation du lien analytique entre compétence individuelle, collective et stratégique que nous reproduisons dans la Figure 20.

**Figure 20. Le lien analytique entre compétence individuelle, collective et stratégique selon Rouby, Oiry & Thomas.**

(Reproduite de Rouby, Oiry & Thomas, 2012, p.49)

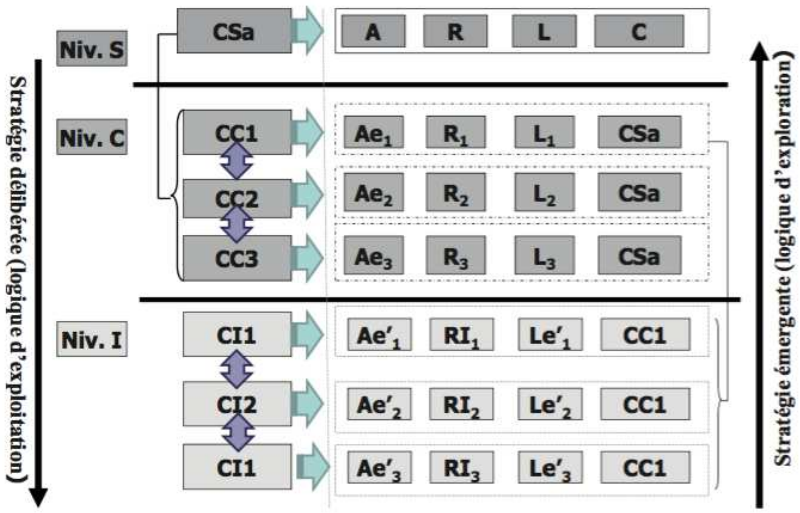



Fig.1. Lien analytique CI/CC/CS et pilotage des compétences

La figure se lit horizontalement et verticalement.

**Horizontalement** : chaque compétence, quel que soit son niveau se définit par une Action (A), mobilisant un *système de ressources* (R) pour proposer un *livrable* (L) destiné à un champ particulier (C).

**Verticalement** : les compétences individuelles (CI), collectives (CC) et stratégiques (CSa) sont enchâssées. Chaque niveau de compétence supérieur suppose une *mise en action combinée* de compétences plus élémentaires. Ainsi, la compétence stratégique CSa résulte de la combinaison de différentes compétences collectives (CC1, CC2…), comme la compétence collective CC1 repose sur une combinatoire de compétences individuelles.
Selon ce modèle, deux stratégies de pilotage des compétences sont possibles. Une ***stratégie délibérée*** consistera en une définition des compétences stratégiques à valoriser et en leur déclinaison en compétences collectives puis individuelles. A contrario, une ***stratégie émergente*** supposera que les managers de proximité identifient les évolutions des compétences individuelles et, par conséquent, collectives : grâce à cette analyse au niveau opérationnel, les dirigeants pourront élaborer la stratégie à partir des compétences stratégiques futures.

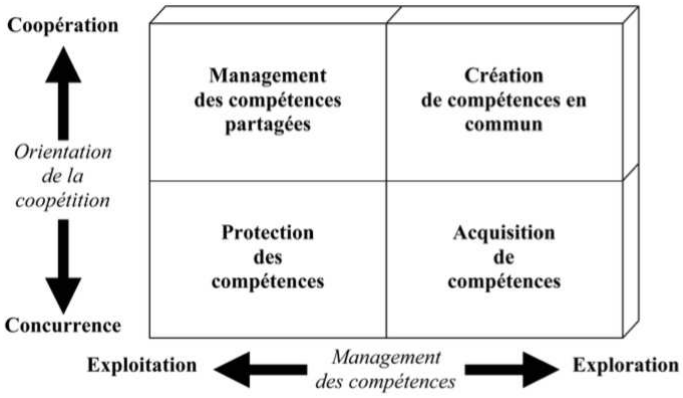
#### 2.3.4.4 La compétence inter-organisationnelle ou relationnelle

Depuis les années 2000, les évolutions du monde économique ont amené les entreprises à collaborer toujours plus étroitement : partenariats de production ou de distribution, innovation conjointe, partage des connaissances, *etc*. Selon Picq et Defélix (2011), *« l'entreprise étendue et les collaborations inter-organisationnelles ne se font pas qu'au travers des produits ou des contrats commerciaux ; elles supposent également des modalités de GRH qui dépassent les frontières de l'organisation, en particulier pour rassembler des compétences jusqu'ici dispersées au sein d'organisation différentes* » (ibid., p.2).

**La compétence inter-organisationnelle ou relationnelle résulte des stratégies de collaboration entre entreprises** au niveau des chaines de valeur ajoutée (Persais, 2004) et/ou des territoires (Retour, Defélix & Picq, 2009). Persais (2004, p.130) précise : « de *même qu'une compétence collective se construit et s'exerce dans l'interaction entre plusieurs individus, une relation durable entre deux firmes constitue le siège d'une compétence détenue (dans le cas d'une relation équilibrée) conjointement par ces deux entités* ». Pour Prévot (2007) également, l'équilibre des parties (2007) et la confiance sont essentielles au développement de compétences inter-organisationnelles : ainsi parle-t'on de ***coopétition coopérative*** dès lors que des entreprises indépendantes choisissent de dépasser leur concurrence pour s'engager dans un comportement *fondamentalement coopératif*. Plus la coopération est intense, plus les ressources et les compétences seront partagées.

La Figure 21 illustre le lien entre management des compétences et degré de coopération inter-organisationnelle.

**Figure 21. Coopétition et management des compétences selon Prévot**
(Reproduite de Prévot, 2007, p.185)




Si le développement des compétences inter-organisationnelles ne va pas de soi entre deux entités dans une relation équilibrée, il est encore plus problématique « *d'inventer la gestion des ressources humaines propre à mettre en synergie des compétences distribuées également dans un réseau* » (Picq & Defélix, 2011, p.14)
Pour autant, comme le souligne Prévot (2007), les avantages d'une gestion spécifique des compétences inter-organisationnelles sont nombreux :
- élargissement des domaines d'applications des compétences actuelles ;
- combinaison des compétences existantes avec des compétences complémentaires ;
- développement de nouvelles compétences.

Le concept de compétences étant désormais bien défini, nous proposons à présent de nous intéresser à la gestion des compétences dans les organisations.

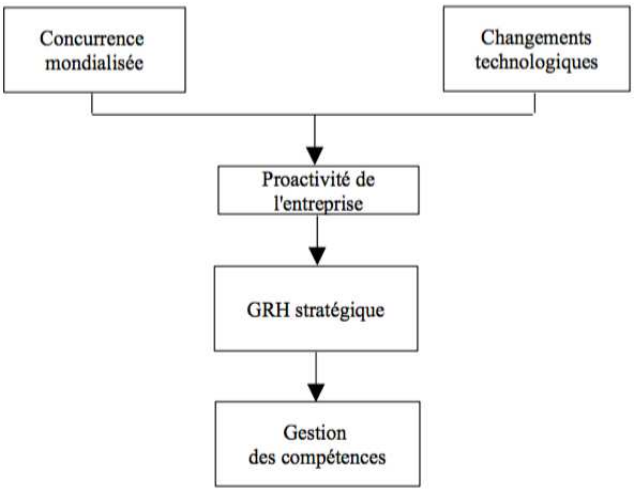
## 2.4 LA GESTION DES COMPETENCES

Cette section expose les enjeux et les caractéristiques de la gestion des competences (2.4.1) avant d'en analyser l'efficacité (2.4.2) et d'en présenter des approches critiques (2.4.3). Elle se conclut par une discussion de cette logique « *entre puissance et contrôle* » (2.4.4).

### 2.4.1 LES ENJEUX ET LES CARACTERISTIQUES DE LA GESTION DES COMPETENCES

La gestion des compétences est apparue dans les entreprises en proie à un environnement toujours plus mouvant et complexe. Si elle a pu être considérée comme une mode managériale au début des années 90 (Bouteiller & Gilbert, 2005), elle est aujourd'hui bien implantée dans les grandes entreprises (Dietrich, 1999 ; Zarifian, 1999 ; Klarsfeld & Oiry, 2003 ; Retour, Defélix & Picq, 2009) et se développe dans les PME (Defélix & Sanséau, 2017). Selon Pichault et Nizet (2000, p. 128), elle est même souvent considérée comme le « *pivot de la gestion des ressources humaines* ». Oiry (2009) propose une représentation de la gestion des compétences, du point de vue des promoteurs du modèle que nous reproduisons dans la Figure 22.

**Figure 22. La représentation synthétique des promoteurs de la compétence.**
(Reproduite de Oiry, 2009, p.11)

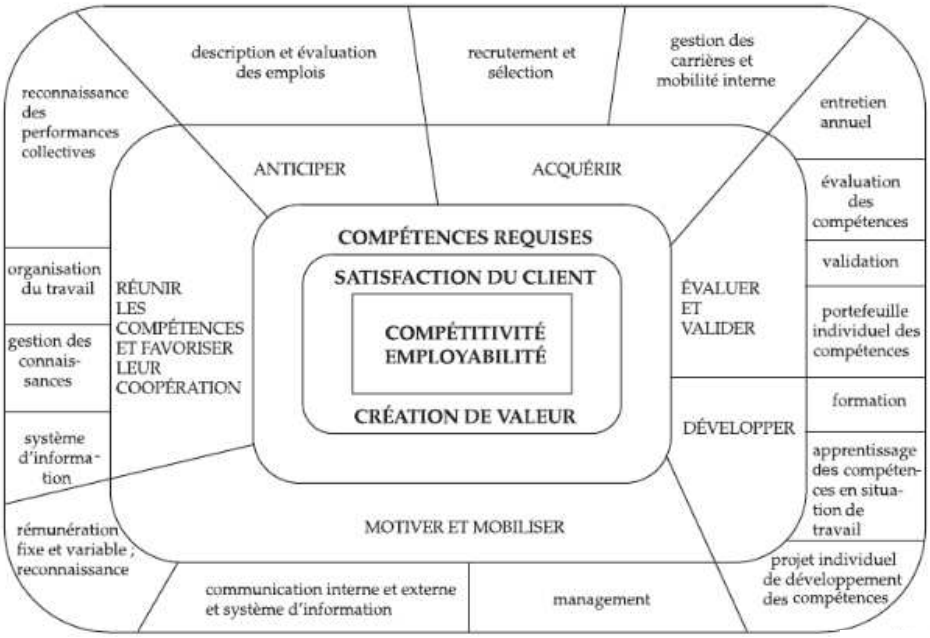



Loufrani-Fedida (2011) définit le management des compétences comme **l'ensemble des actions managériales engagées par les organisations afin de gérer et de développer les compétences**. Ainsi, le management des compétences concerne à la fois la gestion des compétences en termes d'élaboration et d'application des règles de gestion (Aubret *et al.*, 2002) et le développement des compétences. En effet, à défaut d'être stimulée et entretenue, la compétence risque de s'estomper (Prahalad et Hamel, 1990). Dietrich (1999, p.11) montre que la *logique compétence* vise « *à substituer de nouvelles règles aux anciennes* : *une logique de résultat à une logique de poste, la reconnaissance du mérite individuel à une progression systématique à l'ancienneté, la rétribution des compétences à la rétribution des postes* ». Dès

lors, la mise en place d'un management des compétences peut être source d'apprentissage pour l'organisation (Defélix & Retour, 2003).

La logique compétence se caractérise par un management de plus en plus individualisé. Ce modèle de GRH, qualifié ***d'individualisant*** (Pichault & Nizet, 2000) se caractérise par une gestion prévisionnelle des compétences fondée sur le développement de l'employabilité, une évaluation de la capacité des salariés à mettre en œuvre leurs compétences et des actions de formation (Bouteiller & Gilbert, 2005). Dès lors, pour Le Boterf (2006), la gestion « *par les compétences* » est significative d'un glissement de la compétence du statut de ressources à celui de source de création de valeur. Elle poursuit différents objectifs centrés sur la **compétence individuelle** (l'acquisition, l'évaluation et la validation, le développement), la **compétence collective** (la facilitation de son développement grâce à la coopération) et sur **le management** (motivation des salariés). La Figure 23 présente le schéma directeur de la gestion des compétences selon cet auteur.

**Figure 23. Vers un schéma directeur de gestion et de développement des compétences**
(Reproduite de Le Boterf, 2006b, p.270)




La gestion des compétences vise, entre autres, **à évaluer et valoriser la compétence individuelle et à en obtenir le meilleur niveau** (Loufrani-Fedida, 2006). Pour ce faire, elle nécessite une **forte instrumentation** (Klarsfeld & Oiry, 2003) : référentiels de compétences, grilles de recrutement, supports d'évaluation… En outre, elle repose sur la nécessité pour le salarié de mettre en œuvre de nouvelles capacités telles que la responsabilité, la prise de

décision, l'autonomie, la polyvalence, l'adaptabilité (Dietrich, 1999 ; Brochier & Oiry, 2003 ; Zarifian, 2009).

Or, la compétence n'existe pas en soi, elle n'existe qu'aux yeux d'autrui. Pour Defélix (2005), la reconnaissance de la compétence d'un salarié ne relève d'aucune évidence, elle est *« le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* » (ibid, p.8). Zarifian (2009, p.165) confirme : « *Comme l'entreprise est un univers hiérarchisé, les jugements évaluatifs viendront formellement de l'instance hiérarchique supérieure. Mais, informellement, ils viendront souvent des pairs et des clients.* ».

La logique compétence suppose également un changement de paradigme au niveau du recrutement : les organisations ne s'attachent plus seulement à détecter les compétences détenues par un candidat à l'instant t, elles cherchent désormais à évaluer son **potentiel, c'est à dire sa capacité à acquérir de nouvelles compétences** (Retour, 2005).

### 2.4.2 DE L'EFFICACITE DE LA GESTION DES COMPETENCES

Pour Klarsfeld & Oiry (2003, p.1), la gestion des compétences a « *acquis ses lettres de noblesse* » au sein des organisations. Pour autant, Defélix *et al.* (2007, p.5) nous invitent à nous interroger : « *lorsque les pratiques de gestion des compétences sont mises en place, sont-elles efficaces et contribuent-elles à l'atteinte des objectifs de l'organisation ?* ». Selon ces auteurs, la contribution de la gestion des compétences à la performance est loin d'être prouvée. Bouteiller & Gilbert (2005, p.18) abondent dans ce sens : il n'existe pas de « *protocole évaluatif fiable qui aurait comparé l'efficience et l'efficacité d'un même ensemble de pratiques de GRH entre un contexte de gestion des compétences et un contexte de gestion traditionnelle* ». Pour autant, ces auteurs dressent la liste de quelques ***vertus* du modèle de la compétence** :

- la diffusion d'un langage commun ;
- l'ouverture de nouvelles opportunités en mobilité interne ;
- une responsabilité accrue des salariés dans leur développement professionnel ;
- une prise en charge plus active des actions de formation.

Le Boterf (2006b, p. 266) expose **les conditions de réussite** de la gestion des compétences. Tout d'abord, elle nécessite un engagement *fort, visible et continu* de la Direction Générale

ainsi qu'une adhésion de la hiérarchie, notamment des managers de proximité. Elle doit résulter d'une concertation avec les partenaires sociaux et être mise en œuvre de façon participative. Les enjeux, les règles du jeu et les procédures doivent être transparents, tant du point de vue de l'organisation (objectifs stratégiques, compétitivité) que de celui des salariés (employabilité, reconnaissance, qualification). Le pilotage de la démarche doit être *inspiré*, c'est à dire souple, non linéaire et procéder par boucles itératives. Quel que soit le concept de compétence adopté par l'organisation, il doit être *clair, opératoire et simple à utiliser*. De même, l'instrumentation de gestion doit allier cohérence et simplicité. Enfin, la fonction RH doit jouer un rôle de consultant interne auprès des responsables opérationnels.

### 2.4.3 LES CRITIQUES DE LA GESTION DES COMPETENCES

Bouteiller & Gilbert (2005) pointent certains risques de la gestion des compétences pour l'individu comme pour l'organisation. Au niveau de l'entreprise, ils montrent que la Direction sous-estime souvent la charge d'une telle démarche pour les responsables opérationnels et les DRH. En outre, la création des référentiels peut facilement mener à « *un virage technocratique* » (ibid., p.20).

Au niveau individuel, les firmes ont tendance à surestimer la motivation des salariés à développer continuellement leurs compétences. Ainsi, ceux qui ne peuvent plus - ou ne veulent plus - se développer risquent d'être marginalisés. Ce danger est également mis en exergue par la sociologue Sylvie Monchatre (2007, p.5), selon laquelle la logique compétence *« s'appuie sur des normes, des épreuves et un ensemble de processus sociaux qui contribuent, légitimement, à qualifier les uns et à disqualifier les autres* ». D'autres auteurs déplorent que cette **logique conduise à imputer aux seuls salariés la responsabilité du maintien et du développement de leurs compétences**, alors que les organisations doivent, a minima, assumer une part de cette responsabilité (Devos & Tasquin, 2005 ; Mohib, 2010).

Par ailleurs, Bernaud & Lemoine (2012) affirment que, dans ce modèle, le salarié doit en permanence apporter les preuves de son efficacité. Or, comme le constat de cette efficacité dépend de la hiérarchie, il s'inscrit dans des enjeux de pouvoir. Dans l'ouvrage coordonné par Sandra Bellier (2000), Jean-Michel Joubier, responsable du secteur formation à la CGT, rend compte d'une autre critique adressée à la gestion des compétences : elle modifie en profondeur la notion même de contrat de travail. Selon lui, l'employeur ne rémunère

désormais plus une *force de travail* et un *temps de travail* mais une *prestation* (ibid, p.178). Le contrat de travail devient peu ou prou un contrat commercial, à ceci près que le salarié et l'employeur ne sont pas des partenaires égaux.

**La question du pouvoir et des modes de contrôle** est couramment soulevée par les auteurs critiques de la gestion des compétences, préoccupés par le principe foucaldien de normalisation (Foucault, 1975). En 1994, Dugué signe dans *Sociologie du travail* un article intitulé « *la gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté* » qui fait date. Elle y dénonce la logique compétence qui remet en cause les métiers et les savoirs professionnels, détruit les formes de socialisation qui existaient entre les employés et renforce les *processus de domination.* Dans une moindre mesure, Dietrich (1999, p.12) montre que « *l'autonomie et la participation des salariés (...) sont plus contraignantes que les modes de contrôle traditionnels : elles posent la question des résultats et requièrent une intériorisation des modes de contrôle.* ». C'est pourquoi les psychologues du travail Bernaud et Lemoine (2012) pointent les dangers psychiques encourus par un salarié qui intérioriserait trop intensément la *norme d'internalité*, c'est à dire la représentation que ce qu'il fait dépend de lui, et de lui seul : perte de confiance en soi, stress, etc.

### 2.4.4 LA GESTION DES COMPETENCES, ENTRE PUISSANCE ET CONTROLE DU TRAVAIL

A l'instar de Defélix (2005), la plupart des auteurs en sciences de gestion adoptent une position qui se veut objective et non partisane quant à la gestion des compétences qui « *ne se réduit ni à la mise en œuvre de quelques outils par un manager éclairé, ni à nouvel un effet de domination unilatérale d'un groupe social sur un autre* » (ibid, p.8).

Dans son ouvrage « *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle* », Zarifian (2009) admet qu'avec la logique compétence, les modes de contrôle du travail ont changé. Il s'agit désormais moins de contrôler la bonne réalisation des tâches que l'engagement de l'individu d'une part, et ses résultats d'autre part. Certes, cet effacement de la tâche exerce une pression sur le salarié en termes de résultat et délai, mais il lui ouvre aussi des marges d'autonomie. L'auteur ne nie pas les risques existants pour la santé des salariés qui s'estimeraient - ou seraient évalués comme - moins compétents. Néanmoins, il soutient que l'initiative et l'autonomie des salariés est nécessaire face à des situations de travail de plus en plus complexes et changeantes. Au final, pour lui, l'individu gagne en liberté, en ce sens

« *qu'il n'existe pas de plus grande liberté que d'accroître son intelligence du monde et sa faculté à y intervenir. (ibid, p.183).* Toutefois, **cette prise de responsabilité du salarié s'accompagne de la nécessité, pour les organisations, de fournir les moyens organisationnels**, notamment en matière de formation, de la montée *en puissance* des personnes.

Nous avons analysé les caractéristiques, avantages et risques de la gestion des compétences, il s'agit désormais d'étudier son instrumentation.

## 2.5 L'INSTRUMENTATION RH AU SERVICE DES COMPETENCES

La gestion des compétences nécessite une instrumentation dont les enjeux comme les processus dynamiques de création et d'appropriation ont fait l'objet d'une abondante littérature issue de la recherche francophone (Gilbert, 1998 ; Klarsfeld *et al.*,2003 ; Le Boterf, 2006 ; Defélix *et al.*, 2006 ; Oiry, 2011 ; Colin *et al.,* 2013).
La Figure 24 reproduite de Gilbert (2003) présente ce que l'auteur nomme une instrumentation ***idéal-typique*** de la gestion des compétences.

**Figure 24. L'instrumentation de la gestion des compétences.**
(Reproduite de Gilbert, 2003, p.13)

Une instrumentation idéal-typique…
- désignée par l'appellation gestion des compétences ou ses dérivés (« gestion par les compétences », « gestion prévisionnelle des compétences », « management des compétences », « démarche compétences », « logique de compétence », etc.) ;
- par laquelle des acteurs (professionnels de la GRH, dirigeants, consultants, etc.) se fondent explicitement sur la notion de compétences pour instruire des décisions de gestion ;
- et la promeuvent comme porteuse de ruptures (par rapport aux formes traditionnelles de formation, d'organisation du travail et de qualification) ;
- en valorisant des normes de conduite individualisantes (appel à la responsabilité individuelle et à l'autonomie du salarié, promotion du « salarié-acteur », invitation au développement de l'employabilité) ;
- et en s'appuyant sur des « outils » de gestion spécifiques (référentiels de compétences, portefeuilles de compétences, cible de professionalisation, base de données des compétences) ;
- qui sont effectivement investis dans des pratiques de GRH (GPEC, évaluation des compétences, rémunérations des compétences, etc.)

Nous n'entendons pas présenter ici une revue des travaux concernant l'instrumentation de gestion. Nous choisissons de centrer notre propos sur un instrument particulier, le référentiel de compétences (2.5.1) et sur l'une des pratiques du management des compétences, l'évaluation (2.5.2). En effet, référentiels et évaluation sont les deux éléments de la gestion des compétences susceptibles d'apporter des clés de compréhension à notre questionnement : ***« comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft ? ».***

## 2.5.1 LES REFERENTIELS DE COMPETENCES

Nous montrons dans cette section que si les référentiels sont nécessaires pour codifier les compétences (2.5.1.1), ils sont aussi inévitablement imparfaits (2.5.1.2).

### 2.5.1.1 La nécessité de codifier les compétences

Geay (1998) souligne une difficulté liée à l'essence individuelle de la compétence : son identification comme son évaluation sont malaisées car elle est à 80% inconsciente. Dès les années 90, pour pallier cet écueil, les organisations engagées dans la gestion des compétences entreprennent la construction de référentiels. En effet, pour les partisans de la *logique compétence*, **les référentiels sont au cœur de la démarche** (Le Boterf, 2006a ; Zarifian, 2004).

Ces référentiels poursuivent différents objectifs :

- identifier les ressources actuelles ou potentielles des firmes en matière de compétences (Levy-Leboyer, 1996) ;
- décrire le travail réel des salariés et non le travail prescrit (Rouby, Oiry & Thomas, 2014)
- servir de support d'évaluation des compétences individuelles (Gilbert & Yalénios, 2017), notamment en vue de gérer la progression des carrières selon des critères d'excellence (Oiry & Sulzer, 2002) ;
- rationaliser les actes de GRH comme le recrutement (Dietrich, 1999), la rémunération ou la GPEC (Colin & Grasser, 2003) ;
- identifier les besoins en formation et s'assurer que les programmes de développement sont bien alignés avec les objectifs organisationnels (Garavan & McGuire, 2010).

Cependant, comme le déplore Lévy-Leboyer (1996) ces référentiels se limitent trop souvent à une énumération, à l'établissement de *listes interminables de savoirs, savoir-faire et savoir-*

*être.* Or, la codification des compétences suppose une analyse du travail combinant description des postes, formulation des objectifs et hiérarchisation des niveaux, de débutant à expert : cette modélisation a pour but de prévoir, prescrire et contrôler (Dietrich, 1999). « *Les compétences sont appréhendées au travers de grilles de capacités, de typologie de savoirs et d'une hiérarchisation cognitive des stades d'apprentissage.* » (ibid., p.15).

#### 2.5.1.2 L'inévitable imperfection des référentiels

Bouteiller & Gilbert (2005) expliquent que, faute d'un « *référentiel national de compétences faisant autorité » (ibid, p.15)* chaque entreprise se voit dans l'obligation de construire son propre référentiel. Or, l'entreprise est malaisée, notamment car la compétence en tant que telle ne se désigne pas. On utilise des formules telles que *« être capable de…* » ou « *savoir…* » en se référant à une activité, non à une compétence.

Une deuxième critique adressée aux référentiels est leur **incapacité à rendre compte du réel**. D'après Dietrich (1999), l'approche analytique du travail postule une certaine *transparence* du travail et de l'homme qui est illusoire. C'est pourquoi cette approche passe à côté de la réalité du travail : elle en offre une vision simplifiée qui gomme la complexité des situations et la diversité des logiques d'action. De même, Oiry (2009) montre **qu'il n'existe pas de « *définition objective et exhaustive du travail* »** (ibid., p.47) et que toute description d'activité est le résultat d'un compromis social entre différentes parties prenantes telles que la direction, les salariés, les organisations syndicales, etc. Comme tout instrument de gestion, le référentiel est par ailleurs porteur d'une intention managériale, d'une *philosophie gestionnaire* (Hatchuel & Weil, 1992), si bien qu'il repose plus sur des « *conventions de représentation de l'activité »* (Collin & Grasser, 2014, p.84) que sur l'activité réelle.

Par ailleurs, les référentiels **manquent de flexibilité** : leur mise à jour est longue et ardue (Oiry, 2009) et les changements rapides auxquels sont soumis les organisations les rend inaptes à rendre compte de l'évolution des emplois (Collin & Grasser, 2014).
Enfin, les référentiels souffrent d'une dernière faiblesse. S'ils décrivent - plus ou moins objectivement comme nous l'avons vu - des comportements attendus, **ils ne donnent aucune indication quant à la manière d'obtenir ces comportements** (Jouvenot & Parlier, 2005 ; Garavan & McGuire, 2010). Oiry conclut son étude critique des référentiels en montrant que,

malgré leurs imperfections (dont l'hétérogénéité et l'interprétabilité), il reste pertinent d'en rédiger.

Pour finir, nous notons que les compétences de types génériques, ou transférables, sont encore peu présentes dans les référentiels des entreprises françaises. Dans leur « *réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord* », Bouteiller et Gilbert (2005) soulignent cette différence fondamentale. Alors qu'aux États-Unis, les référentiels sont fortement centrés sur les compétences *soft,* les référentiels français mettent en avant les connaissances et les savoir-faire. Le savoir-être, quand il est évoqué « *semble dans un contexte culturel où il n'est pas habituel d'évaluer rigoureusement les comportements, plutôt embarrassant* » (ibid, p.16).

Après avoir étudié une instrumentation de gestion des compétences, le référentiel, nous nous intéressons désormais à une pratique délicate : l'évaluation.

### 2.5.2 LA DELICATE QUESTION DE L'EVALUATION DES COMPETENCES

Tout comme le référentiel est l'instrument - imparfait - indispensable à la gestion des compétences, l'évaluation en est la pratique incontournable. « *La question centrale que doit traiter toute démarche de gestion et de développement des compétences dans l'entreprise est celle de l'évaluation des compétences.* », écrit Le Boterf (2006, p.93). Nous adoptons la définition de l'évaluation individuelle proposée par Gilbert & Yalenios (2017, p.16) : *« une pratique GRH dans laquelle un membre de l'entreprise, mandaté par sa direction, porte un jugement sur les conduites d'individus – salariés ou candidats à l'embauche – ou sur leurs résultats. ».*

Cette section détaille les objectifs et les méthodes d'évaluation des compétences (2.5.2.1) avant d'en aborder les approches critiques (2.5.2.2).

#### 2.5.2.1 Les objectifs et les méthodes d'évaluation des compétences

Gilbert & Yalenios (2017) notent que l'évaluation des personnels est peu formalisée dans les petites entreprises.

A contrario, les grandes organisations mettent en place des dispositifs incluant des grilles d'appréciation multicritères qui sont remplies annuellement par les managers à l'issue d'un entretien avec les managés. La diffusion des pratiques d'évaluation repose sur le **postulat que**

**l'appréciation améliorerait la performance des salariés**, qui elle-même serait susceptible de développer la performance de l'entreprise.

Estellat (2003) propose une description détaillée des objectifs de l'évaluation des compétences que nous reproduisons dans le Tableau 6.

**Tableau 6. Les objectifs poursuivis par l'appréciation des compétences.**
(Reproduit d'Estellat, 2003, p. 112)

| Niveau Organisationnel | Objectifs visés |
|---|---|
| **Direction** | **Régulation**<br>- Contrôler et développer la performance<br>- Maintenir un management de proximité (lien stratégie-opérationnalisation)<br>- Favoriser le dialogue manager-managé<br>- Clarifier les objectifs et donc l'adhésion et la responsabilisation des salariés<br>- GPEC |
| **Fonctionnels RH** | **Être prestataires de service / clients internes opérationnels**<br>**Service à la direction : GRH intégrée et dynamique**<br>- Définir les plans de professionalisation<br>- Recruter<br>- Gérer des reconversions professionnelles<br>- Gérer la masse salariale<br>**Soutien au management**<br>- Mettre en lien objectifs stratégiques et opérationnels<br>- Accompagner les managers dans le développement des compétences de leurs collaborateurs<br>**Conseil et défense des appréciés**<br>- Conseiller en orientation professionnelle<br>- Maintenir un système de reconnaissance équitable |
| **Appréciateurs** | **Objectif management au niveau collectif**<br>- Développer et reconnaître le professionnalisme<br>- Améliorer la performance<br>- Établir un plan de professionnalisation du groupe<br>- Gérer les avancements avec équité<br>**Objectif GRH au niveau individuel**<br>- Échanger avec le salarié sur le bilan de l'année écoulée, l'organisation du travail, son évolution professionnelle, etc.<br>- Fixer de nouveaux objectifs |

| Niveau Organisationnel | Objectifs visés |
|---|---|
| | - Établir un plan d'action de professionnalisation<br>- Orienter la carrière des appréciés<br>- Reconnaître les salariés (valorisation symbolique et financière) |
| **Appréciés** | **Objectif dialogue**<br>- Dialoguer avec sa hiérarchie sur ses résultats, sur l'organisation de son travail, ses ressentis<br>- Avoir un feedback sur le travail réalisé<br>- Être valorisé (valorisation symbolique et financière) |

Comme le montre Estellat, les **objectifs visés par l'évaluation sont variés** et les enjeux majeurs pour l'ensemble des parties prenantes : direction, département RH, évaluateurs, évalués. Pour autant, les problèmes soulevés par l'évaluation sont nombreux. Tout d'abord, l'évaluation, lorsqu'elle est menée à l'aide des référentiels, souffre des mêmes faiblesses (2.5.1.2, p.98). Un consensus règne quant à son inévitable **subjectivité.** Pour Oiry (2009, p.13), *« l'évaluation du travail (ou du travailleur) est un compromis social donc il n'existe pas d'évaluation objective du travail (ou du travailleur) ».* Le Boterf (2006) lui-même le reconnaît : aucune évaluation n'est neutre. De plus, la compétence se mesure d'autant plus difficilement qu'elle n'est pas directement observable (Defélix, 2006).

Au-delà du simple entretien annuel d'évaluation, Le Boterf (2000) propose trois *entrées* possibles pour évaluer la compétence. Ces approches peuvent être isolées ou combinées selon les situations :

- ***l'entrée par la performance.*** Elle repose sur un *jugement d'efficacité ou d'utilité* et suppose que l'on établisse un lien entre un résultat observable (mesuré par des critères de performance) et la mise en œuvre d'une pratique professionnelle. Cette approche ne peut être choisie que si l'on peut repérer en amont la contribution individuelle à la performance collective ;
- ***l'entrée par les pratiques professionnelles***. Elle repose sur un *jugement de conformité* et consiste à vérifier que le déroulement de l'activité réelle correspond bien à un ensemble d'exigences professionnelles. Cette approche, suppose la mise en œuvre d'une observation guidée à l'aide d'un protocole.
- ***l'entrée par les ressources***. C'est l'entrée jugée la plus classique par l'auteur. Elle consiste à vérifier que le salarié possède bien les *connaissances, les capacités, les modes de*

*raisonnement, les aptitudes physiques*, etc. nécessaires pour mener à bien une mission donnée. Toutefois, toutes les ressources ne sauraient être évaluées : il convient par conséquent de fixer des priorités. En outre, les ressources ne permettent pas d'évaluer la compétence. Elles sont une condition nécessaire mais non suffisante à la démonstration de cette compétence.

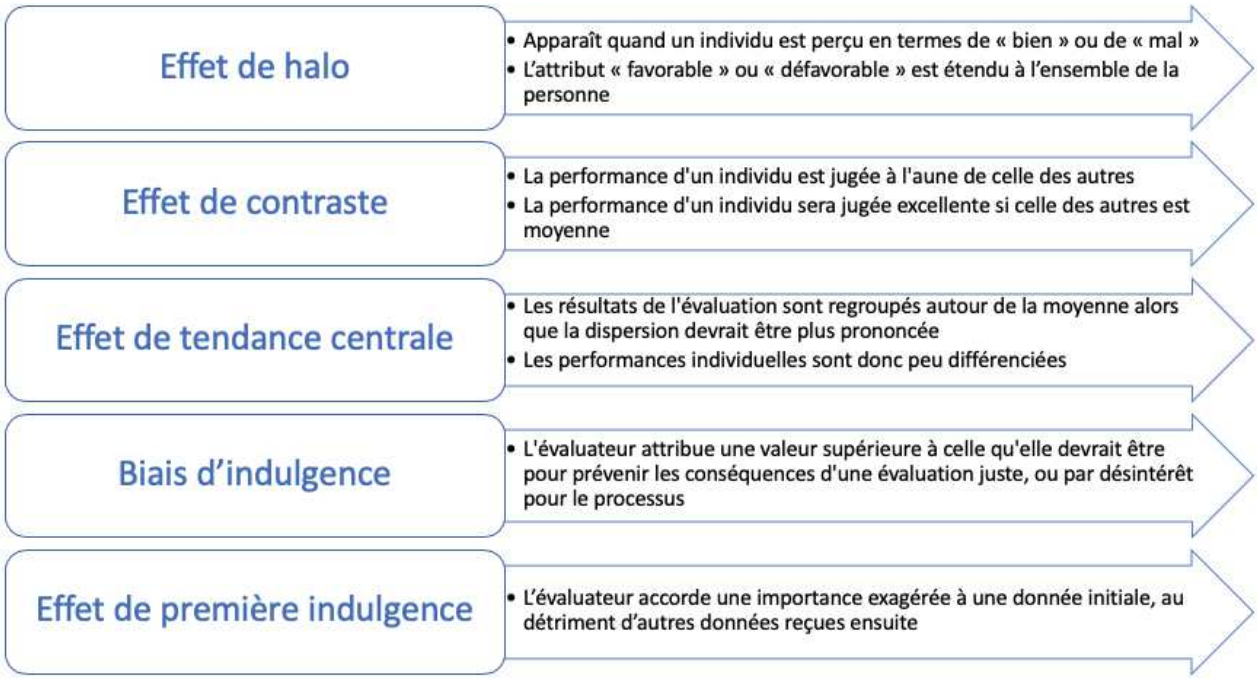
L'*entrée par les pratiques professionnelles* proposée par Le Boterf satisfait aux exigences de nombreux auteurs, qui estiment que la compétence ne peut être mesurée qu'**en situation** (Gilbert & Parlier, 1992 ; Defélix, 2005 ; Barbier & Thievenaz, 2013, Duru-Bellat, 2015). Pour autant, tous s'accordent aussi sur le fait que la mise en place de ce type d'évaluation est malaisée, ainsi que l'exprime Bellier (2000, p.81) : « *les mises en situation réelles sont évidemment les seules à garantir une évaluation en vraie grandeur. Mais elles sont difficiles à généraliser parce que peu de terrains professionnels ont les moyens de faire face à la mobilisation qu'elles impliquent*. ».

#### 2.5.2.2 Les critiques de l'évaluation des compétences

##### *2.5.2.2.1 De l'absence d'objectivité de l'évaluation individuelle*

Les critiques adressées à l'évaluation des compétences sont nombreuses.
Nous avons déjà évoqué les problèmes liés à son manque d'objectivité (Le Boterf, 2006 ; Oiry 2009) dus à des biais potentiels. La Figure 25 présente les biais les plus fréquents dans l'évaluation.

**Figure 25. Les biais les plus fréquents dans l'évaluation.**
(Adaptée de Gilbert & Yalenios, 2017)




Pour pallier le manque d'objectivité inhérent à l'évaluation interpersonnelle, les « *tenants de l'évaluation comme science positive* » (Gilbert & Yalenios, 2017) ont développé des tests psychotechniques visant à apprécier l'intelligence ou la personnalité. Ces tests, couramment utilisés en phase de recrutement ou dans les assessment centers, possèdent également des limites liées à leur scientificité qui alimentent les critiques. Bouteiller & Gilbert (2005) notent, non sans ironie, que « *la fréquence d'utilisation des techniques d'évaluation serait, dans le pays de Descartes, inversement proportionnelle à leur validité* » (ibid., p.13).

#### *2.5.2.2.2 L'évaluation comme instrument de pouvoir et de domination*

D'autres critiques adressées aux pratiques d'évaluation s'inscrivent dans la perspective des ***études critiques*** de la gestion (Nizet & Pichault, 2015).

Elles s'inspirent d'une part, des théories marxistes et, d'autre part, du courant postmoderne, et notamment des travaux de Foucault (1975) sur le pouvoir disciplinaire déjà cités. Dans les deux cas, les dispositifs d'évaluation sont considérés comme des instruments idéologiques du capitalisme, qui visent à assurer la **domination et l'aliénation du *dirigé* par le *dirigeant*** (Gilbert & Yalenios, 2017). Des sociologues comme Dugué (1994) ou Boussard (2008) considèrent ainsi que l'individu, contraint de rentrer dans des catégories imposées, est

assujetti à un pouvoir qui, non seulement le qualifie ou le disqualifie, mais qu'il finit lui-même par intérioriser.

#### *2.5.2.2.3 L'évaluation comme instrument de manipulation*

L'évaluation est également sous les feux des critiques des théories psychosociologique et psychanalytique. Enriquez (1993) dénonce avec force les pratiques de gestion de ressources humaines : « *si les hommes sont considérés comme des ressources, on ne voit pas bien par quel miracle ils seraient aussi perçus comme des personnalités autonomes, sujets de droits et sujets psychiques* » (p.30). Pour cet auteur, les employés ne sont pas seulement privés de leur subjectivité, ils sont aussi exposés ***au culte de l'excellence***. Ce dernier, favorisé par les pratiques évaluatives, les prend au piège de leurs *désirs narcissiques* et les pousse à se sacrifier pour l'entreprise, au risque de devenir des « *êtres-pour-l'organisation* » n'envisageant pas d'autres vie que celle procurée par l'entreprise.

Dans un ouvrage qui fait date, Vidaillet (2013), accuse aussi l'évaluation d'entretenir un narcissisme délétère chez les employés. Épousant une perspective lacanienne, elle soutient que l'évaluation n'est pas une technique inoffensive car elle modifie profondément notre rapport au monde. Les organisations nous la *vendent* comme une promesse de pouvoir s'améliorer, grandir, devenir meilleur…si bien que l'on finit par *désirer* être évalué. Mais elle n'est autre qu'un *leurre narcissique* auquel il faut résister. L'évaluation serait une ***fausse opération de reconnaissance*** qui ne ferait qu'alimenter notre besoin de reconnaissance et de motivation extrinsèque.

#### *2.5.2.2.4 Évaluation et risques psycho-sociaux*

Par ailleurs, Vidaillet, interrogée par Guzniczak (2014), affirme que les pratiques d'évaluation participent de la dégradation de la santé au travail en instaurant une compétition entre les collaborateurs, en diminuant la confiance et en impactant négativement l'ambiance de travail. Dans la même lignée, les psychologues nous alertent sur les **dangers psychiques de l'évaluation** : incertitude, compétition dans les relations interpersonnelles, stress, insatisfaction, déstabilisation, perte de l'estime de soi, *etc*. (Bernaud et Lemoine, 2012 ; Gilbert & Yalenios, 2017).

Les auteurs en sciences de gestion ne négligent pas les risques liés à l'évaluation individuelle. Pour le Boterf (2006b), être évalué, c'est courir le risque d'être jugé incompétent « *avec*

*toutes les conséquences que cela peut entraîner* » (ibid., p.164). De même, Bellier condamne les pratiques centrées sur l'évaluation de la personnalité, qui peuvent être « *traumatisantes en cas de retour négatif* » (2000, p.82).

Malgré l'ensemble des critiques pouvant être adressées à la pratique de l'appréciation du personnel, les auteurs montrent qu'il existe chez les praticiens **un point d'accord entre direction, évaluateurs et évalués** : bien que conscients des faiblesses du processus, ils estiment que l'évaluation ne doit pas être abandonnée (Estellat, 2003). En outre, les théories critiques, bien qu'estimables dans leur volonté d'émancipation, ne suffisent pas à apporter une compréhension globale du processus et elles n'offrent « *qu'un potentiel limité pour transformer les pratiques »* (Gilbert & Yalenios, 2017, p.65).

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 2

Après avoir tenté d'identifier les compétences du 21ème siècle dans le chapitre 1, nous livrons dans ce chapitre une revue de la littérature consacrée au concept de compétences.

Dans un premier temps, nous rappelons que la recherche sur cette notion a débuté aux États-Unis dans les années 70, sous l'impulsion des travaux de Mc Clelland (1973) dédiés aux ***best performers***, les individus capables de délivrer des performances exceptionnelles. Les travaux anglo-saxons de ses successeurs, dont Boyatzis (1982, 2008) ont permis l'identification des compétences de ces individus remarquables : compétences techniques (connaissance, expertise et expérience, compétences cognitives) ou **comportementales**. Pour autant, si la recherche francophone a pu aussi s'intéresser aux individus présentant des *combinaisons rares de compétences rares* (Dejoux et Thévenet, 2015) et à leur management (Peretti *et al.,* 2009), celle-ci adopte plutôt une approche de la compétence pour tous (Bouteiller & Gilbert, 2005).

C'est pourquoi, ensuite, nous nous concentrons sur la compétence telle qu'elle est envisagée par les auteurs francophones. Tenant compte du fait que la compétence est un ***concept-frontière*** **entre plusieurs disciplines**, nous présentons succinctement les approches de l'ergonomie cognitive et de la didactique professionnelle (Montmollin,1984 ; Leplat, 1991 ; Pastré *et al.,* 2006), de la sociologie du travail (Parlier, 1994 ; Zarifian, 1999 ; Courpasson & Livian, 1991 ; Stroobants, 2007) et enfin des sciences de l'éducation et de la formation (Perrenoud, 1995 ; Malglaive, 1990 ; Scallon, 2004).

Ce tour d'horizon transdisciplinaire achevé, nous recentrons notre travail sur les recherches en sciences de gestion. En nous appuyant notamment sur les travaux de Le Boterf (1994), Aubret *et al*. (2002), Klarsfeld & Oiry (2003) ou encore Defélix *et al.* (2006) nous tentons de définir la compétence, ce *concept-valise* (Gilbert & Parlier, 1992). Elle nous apparaît être *une aptitude de l'individu à mobiliser de façon dynamique une combinaison de ressources internes hétérogènes (connaissances, savoir-faire techniques, expérience, aptitudes physiques, comportements) et de ressources organisationnelles en vue de produire le résultat attendu dans un contexte professionnel donné*. Comme suite à cet essai de définition, nous décrivons les différentes caractéristiques de la compétence individuelle qui font consensus :

**contextualisation, finalisation, dynamisme, construction et évaluation en action, soumission à l'appréciation d'autrui.**

Puis, nous proposons différentes taxonomies de la compétence (Retour, 2005 ; Le Boterf, 2007). Comme il convient d'inscrire l'individu dans un collectif de travail, nous faisons ensuite état des travaux d'auteurs comme Retour (2005), Rouby, Oiry & Thomas (2012) ou Defélix & Picq (2013) qui interrogent l'articulation entre **quatre niveaux de compétences** : individuel, collectif, organisationnel (ou stratégique) et inter-organisationnel.

Nous poursuivons notre état de l'art par une revue des travaux dédiés à **la gestion des compétences**, qui est désormais le *pivot de la gestion des ressources humaines* (Pichault & Nizet, 2000). Nous constatons que celle-ci est largement implantée dans les grandes organisations (Klarsfeld & Oiry, 2003) et qu'elle se développe dans les PME (Defélix & Sanséau, 2017). Les travaux de Dietrich (2010) et Loufrani-Fedida (2011) décrivent la gestion des compétences comme l'ensemble des actions managériales conduites par les organisations pour gérer les compétences de façon individualisée. La gestion des compétences présente **certains avantages**, décrits notamment par Bouteiller & Gilbert (2005) : elle permet la diffusion **d'un langage commun**, offre des **opportunités de mobilité interne**, accorde aux salariés une **responsabilité accrue** dans leur développement et facilite la mise en place des actions de formation. Pour autant, la gestion des compétences se heurte à certaines **limites** : son opérationnalisation nécessite beaucoup de ressources humaines et matérielles (Bouteiller & Gilbert, 2005) et son efficacité n'est pas prouvée (Defélix *et al.*, 2007).

Par ailleurs, les contempteurs de la *logique compétence* ne manquent pas. Ils estiment, d'une part que la trop forte individualisation induite par la démarche **risque de disqualifier les salariés jugés les moins compétents** (Montchatre, 2007), et d'autre part que cette logique impute aux seuls salariés la responsabilité du maintien de leur employabilité (Devos & Tasquin, 2005). Les critiques les plus virulentes, souvent émises par les sociologues, concernent **la question du pouvoir et des modes de contrôle** : ainsi Dugué (1994) affirme que la gestion des compétences détruit les formes de socialisation et participe d'un *processus de domination*. Les psychologues du travail, quant à eux, soulignent **les risques psychiques** encourus par les salariés soumis à la pression du développement continuel de leurs compétences. Zarifian (2009) ne minimise pas les risques liés à une trop forte individualisation : cependant, il maintient que si l'organisation donne au salarié les moyens de

sa *montée en puissance*, la logique compétence permet une prise de contrôle de l'individu en développant son autonomie.

La gestion des compétences nécessite une instrumentation. Nous ne rendons pas compte de l'ensemble des travaux foisonnants sur cette instrumentation : modes de gestion, conception, appropriation… Pour répondre à notre problématique concernant l'extension du domaine de la compétence vers la composante soft, nous nous concentrons sur un outil, **le référentiel** et une pratique, **l'évaluation**. Les référentiels permettent de lister les compétences attendues par une organisation. Ils poursuivent différents objectifs : identifier les ressources en matière de compétences (Levy-Leboyer, 1996), décrire le travail des salariés (Rouby, Oiry & Thomas, 2014), servir de support d'évaluation (Gilbert & Yalénios, 2017), faciliter le recrutement (Dietrich, 1999) et rationaliser la rémunération ou la GPEC (Colin & Grasser, 2003). Bien que souffrant de certaines limites - description du travail prescrit et non réel, manque d'objectivité, d'exhaustivité et de flexibilité, difficulté à décrire certaines compétences (notamment les savoir-être) – les référentiels restent **des instruments indispensables à la gestion des compétences** (Oiry, 2009).

De même, **la pratique de l'évaluation est nécessaire à ce mode de gestion**. Elle non plus n'est pas exempte de faiblesses : elle est soumise à un certain nombre de biais (Gilbert & Yalénios, 2017) et les risques psychologiques inhérents à une évaluation défavorable ne doivent pas être négligés (Bellier 2000). Toutefois, une évaluation bien conduite permet : à l'organisation de contrôler et de développer la performance ; aux services RH de rationaliser le recrutement, d'organiser les plans de formation et la GPEC ; aux managers de piloter les objectifs et de valoriser la performance et, *last but not least,* aux évalués de recevoir du feedback et de la reconnaissance (Estrellat, 2003).

Ce chapitre nous a donc permis d'explorer les différents enjeux liés à la compétence et à ses modes de gestion. Dans le chapitre suivant, nous proposons de centrer notre propos sur la composante dite « soft » de la compétence qui nous paraît être, plus encore que la compétence, un *obscur objet du désir.*

# Chapitre 3
# Les soft skills, ces obscurs objets du désir

« *Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe (…). En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être.* »

Rousseau. Émile ou l'éducation.

Après avoir présenté dans le chapitre 2 les caractéristiques de la compétence et ses modes de gestion, nous nous intéressons ici aux problématiques liées à sa composante *soft*. Dans un premier temps, nous montrons que le concept de soft skills reste flou (3.1), dans les organisations comme dans le monde académique, et que les notions de *traits de personnalité* et de *compétences émotionnelles et sociales* sont parfois mobilisées pour aider à son opérationnalisation. Puis, nous dressons un éventaire des taxonomies de compétences douces les plus pertinentes (3.2). Ensuite, nous mettons en évidence les liens entre soft skills et performance individuelle et organisationnelle (3.3). Enfin, nous nous interrogeons sur la légitimité et la possibilité de gérer les soft skills comme les autres composantes de la compétence (3.4).

## Sommaire


3.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE ..... 111
3.2 L'IMPOSSIBLE TAXONOMIE DES SOFT SKILLS ..... 124
3.3 LES SOFT SKILLS : DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ? ..... 133
3.4 LA QUESTION DES SOFT SKILLS DANS LA GESTION DES COMPETENCES ..... 154

# Chapitre 3 LES SOFT SKILLS, CES OBSCURS OBJETS DU DESIR

## 3.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE

Nous montrons dans cette section que les soft skills sont une notion faible, en ce sens qu'elles ne font l'objet d'aucune terminologie consensuelle (3.1.1) et que leur définition ne va pas de soi (3.1.2). Nous tentons néanmoins de les distinguer des traits de personnalité (3.1.3) et des compétences d'intelligence émotionnelle (3.1.4).

### 3.1.1 UNE ABSENCE DE TERMINOLOGIE CONSENSUELLE

« *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément* » écrivait Boileau. Est-ce à dire que si les mots faillissent à décrire un concept, celui-ci se conçoit difficilement ? L'examen de la littérature sur les soft skills laisse craindre que le foisonnement de terminologies francophones et anglophones (3.1.1.1) cache en effet une faiblesse conceptuelle constituant un obstacle que le chercheur se doit de surmonter (3.1.1.2).

#### 3.1.1.1 Les différentes terminologies francophones et anglophones

Nous l'avons vu, lorsqu'il s'agit d'énoncer les composantes de la compétence, le tryptique *savoir, savoir-faire, savoir-être* présente l'avantage d'être simple, compréhensible et facile à mémoriser. De fait, le terme de ***savoir-être*** est très répandu dans les organisations (Dietrich & Weppe, 2010 ; Loufrani-Fedida & St Germes, 2013). Cependant, la littérature académique francophone n'offre pas de consensus pour nommer les compétences qui ne relèvent ni du savoir (de la connaissance) ni du savoir-faire technique. Dans l'édito de la revue Formation Emploi n°130 dédiée à « *l'essor des compétences non académiques* », Vergnies explique que cette appellation fait débat : « *selon les approches et les disciplines, elle peut se décliner en compétences non cognitives, comportementales, sociales, émotionnelles, relationnelles, positionnelles...* » (2015, p.2). De même, dans l'ouvrage de référence, « *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines* », Sandra Bellier montre que l'on trouve pour désigner le savoir-être « *des termes hétérogènes qui renvoient à des représentations variées de l'homme au travail* » (2004, p.15).

La littérature anglophone fournit elle aussi un foisonnement de termes plus ou moins équivalents pour désigner les ***soft skills***, ces aptitudes qui s'opposent aux ***hard skills***, les compétences techniques. Riggio & Saggi (2015, p.282), affirment que le terme de *soft skills*, bien que vague, présente l'avantage de couvrir un large éventail de compétences « *this rather vague term is used primarily because there are no agreed-on framework for capturing this vast array of skills*»[39]. Nous présentons dans le Tableau 7 une correspondance des terminologies francophones et anglophones les plus souvent employées pour désigner les soft skills.

**Tableau 7 Correspondance entre les différentes terminologies en usage dans les littératures francophones (FR) et anglophones (EN).**

| FR/EN | Terminologies | Auteurs |
|---|---|---|
| FR | Savoir-être | Bellier (1998) ; Le Boterf (2008) |
| FR<br>*EN* | Compétences humaines<br>*People skills* | Brasseur & Magnien (2009)<br>Barel (2018) |
| FR<br>*EN* | Compétences interpersonnelles<br>*Interpersonal competencies* | Defélix (2005); Mornata & Bourgeois (2012)<br>Riggio & Lee (2007) |
| FR<br>*EN* | Compétences relationnelles<br>*Relational capabilities* | Persais (2014) ; Gardès (2018)<br>Collins et al. (2006) ; Pagano (2009) |
| FR<br>*EN* | Compétences sociales<br>*Social skills* | Leduc & Valléry (2006) ; Deprez & Filisetti (2015)<br>Liu & Fernandez (2018) ; Morlaix (2015) |
| FR<br>*EN* | Compétences comportementales<br>*Behavior* | Vernazobres (2008)<br>Lleras, 2008 |
| FR<br>*EN* | Compétences transversales<br>*Global competency in life and work* | Duru-Bellat (2015)<br>Short & Keller-Bell (2018) |
| FR<br>*EN* | Compétences non cognitives<br>*Non cognitive skills* | Calmand, *et al.* (2015)<br>Cuhna & Heckman, 2008 ; Chen *et al.* (2017) |
| FR<br>*EN* | Compétences non académiques<br>*Non-academic skills* | Giret (2015) ; Vergnies (2015)<br>Niessen & Meijer (2016) |
| FR<br>*EN* | Soft skills<br>*Soft skills* | Bartel-Radic (2014); Albandéa & Giret (2016)<br>Goleman (1998); Fixsen (2018) |

[39] « *Ce terme plutôt vague est utilisé principalement car il n'existe pas de cadre consensuel pour appréhender ce vaste éventail de compétences* » (traduction de l'auteure)

#### 3.1.1.2 Puisqu'il faut choisir…

A l'instar de Bellier (2004), nous pensons que les terminologies employées pour désigner les soft skills sont révélatrices des différentes visions de l'individu au travail. Ainsi, parler de ***compétences sociales*** ou ***relationnelles*** met en exergue l'importance des compétences interpersonnelles au détriment des compétences intra-personnelles, pourtant tout aussi recherchées par les organisations. Les termes de ***savoir-être*** et de ***compétences comportementales*** peuvent renvoyer à des approches behavioristes, voire normatives comme les théories du pouvoir disciplinaire (Foucault, 1975 et 1988 ; Camus, 2011).
A nos yeux, les formules ***compétences non cognitives*** ou ***non académiques*** présentent trois mérites :
- elles sont suffisamment larges pour ne faire l'impasse sur aucun type de compétences ;
- elles sont idéologiquement peu marquées ;
- elles mettent l'accent sur des modalités de développement différentes d'un apprentissage fondé sur l'intelligence ou des méthodes d'enseignement classiques.

Pour autant, ces appellations présentent aussi certaines faiblesses. Comme le soulignent Borghans *et al.* (2008, p.974), la distinction entre compétence cognitive et non cognitive n'est pas si aisée à établir car : *« few aspects of human behavior are devoid of cognition. Many aspects of personality are influenced by cognitive processes »*[40]. De plus il nous semble peu satisfaisant de retenir pour désigner notre objet de recherche une appellation *en creux* comme « *non cognitive* » ou « *non académique* ». Les sciences de gestion étant des sciences de l'action, une question se poserait : comment agir sur ce qui *n'est pas* ? Enfin, si ces termes sont coutumiers aux professionnels de l'éducation, ils ne font pas partie du vocabulaire usuel des organisations.

A l'issue de notre analyse comparative des champs lexicaux francophones et anglophones, nous faisons le choix du terme ***soft skills*** pour désigner notre objet, tout en regrettant de ne pas avoir pu trouver un équivalent en français. Cette dénomination nous semble cumuler les avantages précédemment cités des termes « *compétences non cognitives* » ou « *non académiques* » sans souffrir de leurs faiblesses. De plus, elle présente les mérites du terme

[40] « *peu d'aspects du comportement humain sont dénués de cognition. De nombreux aspects de la personnalité sont influencés par des processus cognitifs* ». (Traduction de l'auteure)

*savoir-être* : elle est simple, facile à mémoriser et largement diffusée dans les entreprises - même francophones - tout en se prêtant moins aux critiques relatives au pouvoir disciplinaire.

### 3.1.2 UNE DEFINITION QUI NE VA PAS DE SOI

Tout comme les termes pour désigner les soft skills sont nombreux, il n'existe pas de définition précise ni consensuelle pour les circonscrire. Borghans et al. (2008, p.974) insistent sur leur dimension très personnelle: « *individual differencies in how people actually think, feel, and act*". La définition de Duru-Bellat (2015, p.14) met en exergue **les modes d'acquisition spécifiques** de ces compétences particulières : « *On désigne ainsi des compétences qui se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) – en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter – et d'autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle. Elles s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel*». Thiberge insiste également sur l'apprentissage « tout au long de la vie » des soft skills, tout en introduisant les notions d'**agentivité** et **d'intégration sociale** : **« *un patrimoine qu'un individu se forge en permanence, avec l'aide d'autres, pour être sujet, acteur de son développement et intégré dans la société*** » (2007, p.167). L'approche de Mauléon combine les dimensions de développement, d'agence et d'adaptation avec celle de transversalité : « *une compétence transversale que nous possédons en chacun de nous et qui aide au développement durable de l'individu dans son environnement. »* (2014, p.10).

Le PROGRESS (Programme de l'UE pour l'Emploi et la Solidarité Sociale) retient également le caractère transversal des soft skills, tout en introduisant la notion d'efficacité professionnelle : "*non-job specific skills that are related to individual ability to operate effectively in the workplace*"[41] (European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011, p.10). Dans la même lignée, Heckman & Kautz (2012) définissent les soft skills comme des attributs personnels et professionnels qui aident les individus à faire face aux exigences, défis et opportunités de la société et du monde de travail.

[41] « *Des compétences non spécifiques à une fonction, liées à la capacité d'un individu à opérer efficacement en situation de travail.* » (traduction de l'auteure)

Pour Bellier également, les soft skills sont des facteurs d'efficacité professionnelle : « *le savoir-être décrit les comportements permettant aux salariés d'agir de manière efficace, c'est-à-dire en conformité avec les normes sociales dominantes et le système de pouvoir* » (2004, p.122).

Nous pourrions faire nôtre cette dernière définition qui présente différents avantages :

- elle circonscrit les soft skills dans la **sphère professionnelle**, ce qui correspond à nos attentes pour une recherche en sciences de gestion ;
- elle les décrit comme **des comportements**, soit comme des conduites observables en situation, ce qui est compatible avec notre définition de la compétence (2.3.2, p.13).
- elle met l'accent sur la notion d'efficacité, ce qui définit les soft skills comme des **facteurs de performance** et justifient de l'intérêt managérial de notre objet de recherche.

Pour autant, la deuxième partie de la définition portant sur **la conformité avec les normes sociales dominantes** et le système de pouvoir nous semble porteuse d'un jugement idéologique que nous discuterons plus loin (3.4.3, p.160) mais qui nous paraît trop restrictif à ce stade de notre étude.

C'est pourquoi nous privilégions la définition de Tate, qui présente les mérites de celle de Bellier, tout en restant idéologiquement neutre : « ***the sets of behavior that the person must have and be able to display in order to perform the tasks and functions of a job with competence***"[42] (1995, p.83).

### 3.1.3 LA QUESTION DE LA PERSONNALITE

Pour Bellier (2004), les soft skills sont liées à la notion de personnalité. En effet, si elles ne se réduisent pas à des traits de personnalité, elles en sont « *le reflet, une manifestation, une mise en œuvre* » (p.21).

Force est par ailleurs de constater que les référentiels utilisés dans les organisations (Boyatzis *et al.,* 2002 ; Oiry & Sulzer, 2002 ; Heineck & Anger, 2010) comprennent des items rédigés comme des traits de personnalité. De même, les différentes taxonomies que nous présentons en deuxième partie de chapitre (3.2, p.124) font largement mention de ces traits.

[42] «*Un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et doit être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence.* » (traduction de l'auteure)

Enfin, nous verrons dans la partie 3 de ce même chapitre (3.3, p.133) que les études quantitatives dédiées au lien entre soft skills et performance font aussi appel à différents modèles de la personnalité.

Nous proposons donc ci-après une définition de la personnalité (3.1.3.1), le modèle de sa construction élaboré par Boyatzis (3.1.3.2) et enfin le modèle de la personnalité le plus consensuel, le plus largement répandu et le plus étudié en lien avec la performance au travail (Borghans *et al.* 2008, Charbonnier-Voirin, 2013) : le ***Big Five*** (3.1.3.3).

#### 3.1.3.1 Qu'est-ce que la personnalité ?

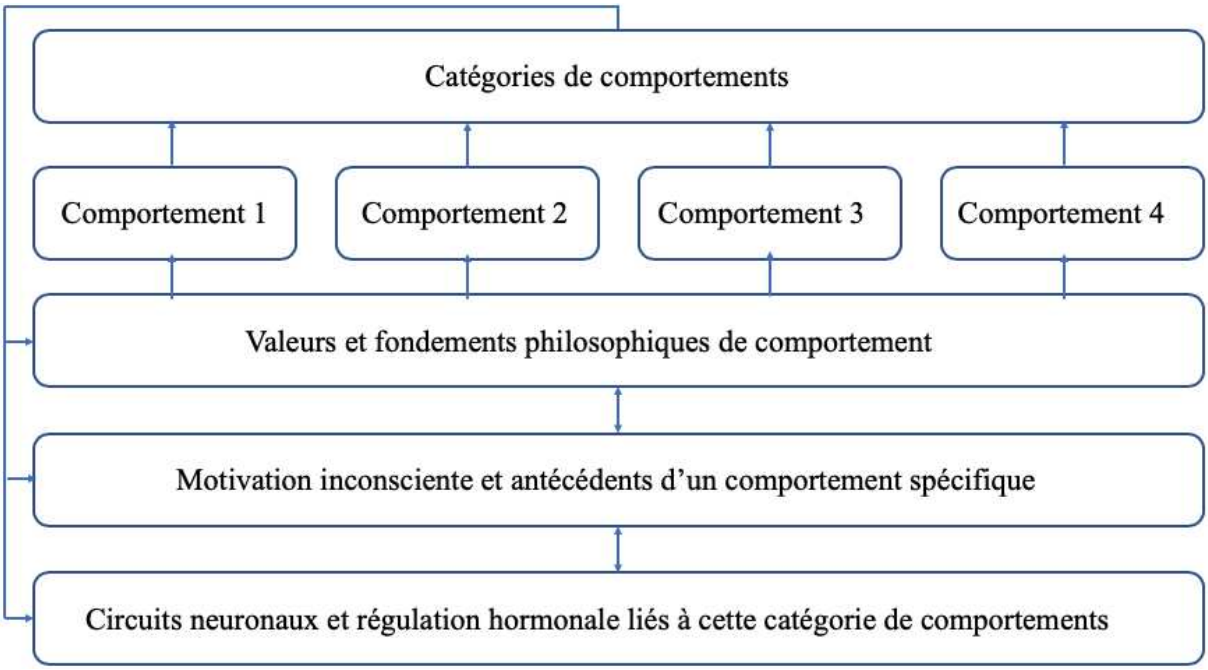
Eysenck (1970) définit la personnalité comme une combinaison de traits qu'un individu tend à manifester dans différentes situations et qui demeure stable dans le temps. Bellier (2004) identifie trois caractéristiques de la personnalité :
- elle se réfère aux émotions et à la volonté, et non à l'intelligence et aux aptitudes ;
- elle concerne les comportements ;
- elle ne se rapporte pas aux dispositions relativement changeantes.

Nous adoptons la définition de Hansenne, qui décrit la personnalité comme « ***l'ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun*** » (2013, p.371).

#### 3.1.3.2 Le modèle de construction de la personnalité de Boyatzis

Boyatzis (2008) propose un modèle de la construction de la personnalité. Au premier niveau, les circuits neuronaux et les influences hormonales d'un individu influencent et sont influencés par des dispositions inconscientes - facteurs de motivation et antécédents de comportements. Au second niveau, la confrontation de ces dispositions avec les valeurs et les fondements philosophiques de l'individu produit des comportements spécifiques observables. L'ensemble de ces comportements observables caractérisent la personnalité.
Nous proposons dans la Figure 26 une représentation du modèle de la construction de la personnalité de Boyatzis.

**Figure 26. La construction de la personnalité selon Boyatzis**
(Adapté de Boyatzis, 2008)




Ce modèle qui intègre les **niveaux physiologiques, psychologiques et comportementaux**, a le mérite d'offrir une perspective holistique du développement de la personnalité. Pour les recherches en sciences de gestion, il est intéressant à double titre :

- il admet que la personnalité **se construit tout au long de la vie**, ce qui ouvre des perspectives en termes de développement professionnel et personnel ;
- il montre comment s'élaborent **les comportements**, que nous avons définis comme des manifestations des soft skills.

### 3.1.3.3 Le modèle des Big Five

#### *3.1.3.3.1 La description du modèle des Big Five*

Plaisant *et al.* (2010) relatent l'histoire de la construction des différents modèles de la personnalité. Les études sur la personnalité utilisent fréquemment le *trait* comme unité de mesure des différences individuelles. Au fil de l'histoire, le nombre de traits de personnalité et les échelles de mesure se sont multipliés, si bien que *« les chercheurs et les praticiens s'intéressant à l'évaluation de la personnalité sont donc confrontés à une multitude d'échelles, qui peuvent avoir le même nom sans forcément mesurer les mêmes choses, ou au contraire ayant des noms différents tout en mesurant des concepts similaires »* (p.483).

Toutefois, comme l'affirment Gilbert & Yalenios (2017), le modèle du *Big Five*, qui structure la personnalité en cinq grands facteurs, fait aujourd'hui consensus au sein des chercheurs en psychologie différentielle. Il est par ailleurs **le modèle le plus mobilisé** lorsque les sciences de gestion traitent des questions de personnalité (Digman, 1990 ; Barrick et al, 1991 ; Rolland, 2004 ; Morgeson et al., 2007 ; Borghans et al., 2008 ; Charbonnier-Voirin, 2013).

Le modèle des *Big Five* est né de l'analyse lexicale menée par Allport et Olbert en 1936 (cité par Plaisant *et al.,* 2010). En compulsant différents dictionnaires en anglais, ces chercheurs ont relevé plus de 17000 termes relatifs à la personnalité, réduits ensuite à 4500 adjectifs. Depuis, de nombreux psychologues ont travaillé sur ces données pour aboutir à un modèle en cinq grands traits (Goldberg, 1992 ; Costa et Mc Crae, 1992).

Dans ce modèle, parfois désigné par les acronymes **OCEAN** dans la littérature anglophone et **CANOE** dans la littérature francophone, la personnalité d'un individu est structurée autour de 5 traits principaux, suffisamment stables dans le temps et selon les situations. Selon les auteurs, les Big Five peuvent avoir différentes dénominations aussi bien en français qu'en anglais. Nous livrons en tête de liste les plus couramment utilisés :

- Ouverture ou ***Ouverture à l'expérience*** (*openness, originality, open-mindedness*) :
- Conscience ou ***Conscienciosité*** (*conscientiousness, control, constraint*)
- ***Extraversion*** (*extraversion*)
- ***Agréabilité*** (*agreeableness, altruism, affection*)
- ***Névrotisme*** ou ***Neuroticisme*** ou ***Stabilité émotionnelle*** (*neuroticism, negative affectivity, nervousness)*

L'***Ouverture*** caractérise le degré auquel un individu a besoin de stimulation intellectuelle (Borghans *et al.,* 2008). Un individu *ouvert* est curieux, créatif, imaginatif et sensible aux arts. Il est par ailleurs réceptif au changement et avide de nouvelles expériences.

La ***Conscienciosité*** est le degré auquel un individu souhaite se plier aux règles, normes et standards (id). Une personne *consciencieuse* est responsable, organisée (Goldberg, 1992), respectueuse des règles et fiable. Elle se distingue également par sa minutie et sa persévérance dans la tâche (Digman, 1990).

L'***Extraversion*** représente le degré auquel un individu a besoin d'attention et d'interaction sociale (Borghans *et al*., 2008). Les individus *extravertis* sont optimistes, enthousiastes, dynamiques, à la recherche de sensations. Ils apprécient être en société (Plaisant *et al.,* 2010).

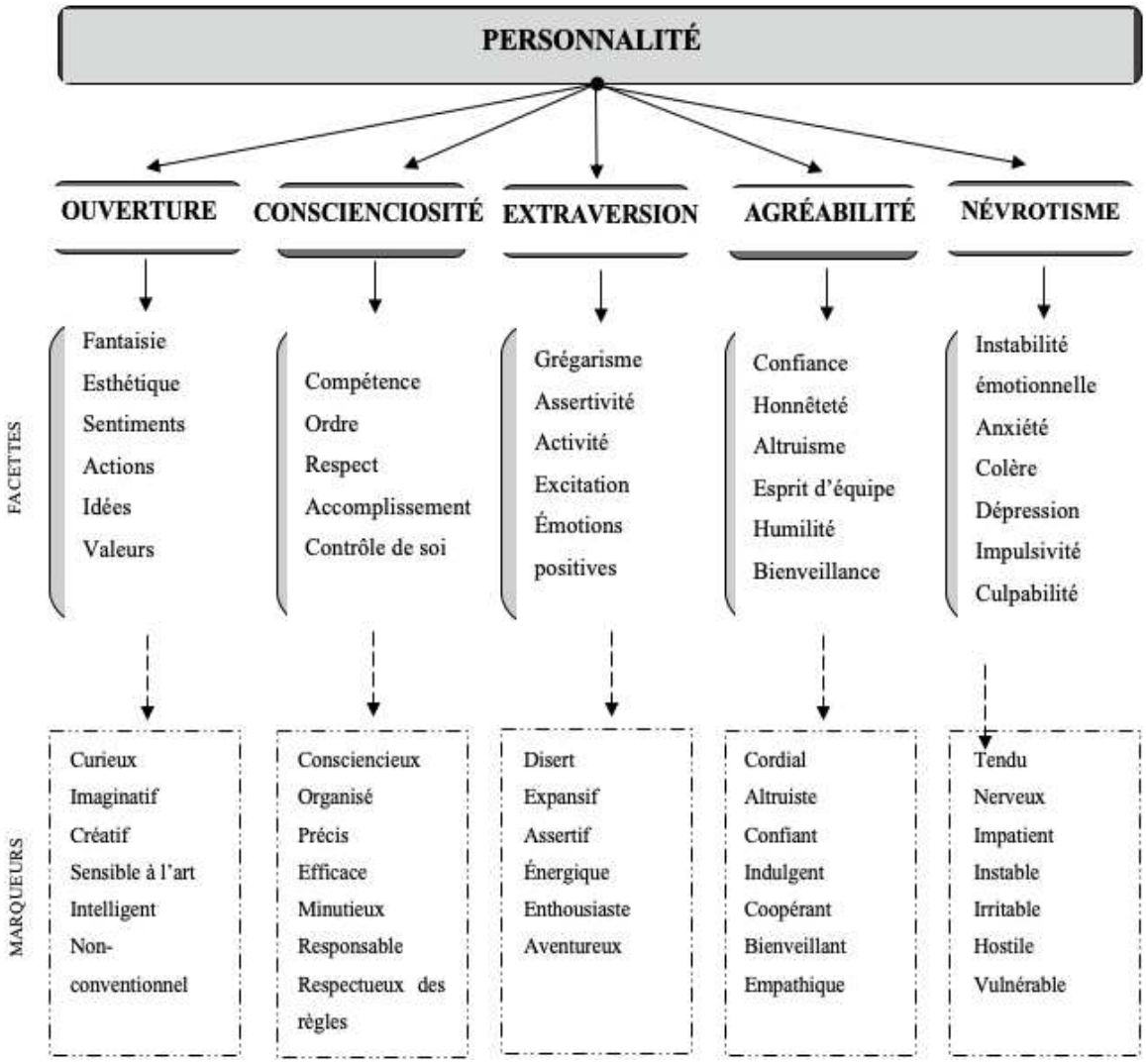
L'***Agréabilité*** définit le degré auquel un individu a besoin de relations harmonieuses avec les autres (Borghans et al., 2008). Les personnes *agréables* sont coopératives, bienveillantes et confiantes, elles aiment travailler en équipe et aider les autres (Johnson, 2001).

Le ***Névrotisme*** caractérise le degré auquel une personne ressent le monde comme menaçant et hors de son contrôle (Borghans *et al.*, 2008). Les personnes *névrotiques* sont instables émotionnellement et ont tendance à ressentir des émotions négatives : anxiété, colère, culpabilité. (Costa et Mc Crae, 1992).

Nous proposons dans la Figure 27 une représentation du modèle des Big Five incluant les apports des principaux auteurs.

**Figure 27. Le modèle des Big Five.**

(Adapté de Digman, 1990 ; Goldberg, 1992 ; Costa et Mc Crae, 1992 ; Borghans et al., 2008 ; Plaisant *et al.* 2010)



#### 1.3.2.2 Validité du modèle des Big Five

Le modèle du Big Five n'est pas exempt de critiques. Eisenck (1991) propose un modèle en seulement trois facteurs : Extraversion, Névrotisme et Psychotisme - ce dernier étant corrélé à l'Ouverture, l'Agréabilité et la Conscienciosité. A contrario, Mershon & Gorsuch (1988) montrent que l'utilisation de modèles incluant plus de facteurs (jusqu'à 16) offrent une meilleure prédiction d'éléments de la réussite individuelle comme la performance au travail. Borghans et al. (2008) dénoncent d'autres faiblesses du modèle : il n'est soutenu par aucune théorie valide, et, surtout, il fait l'impasse sur un facteur prouvé comme déterminant des différences individuelles par les récents travaux en psychologie : la motivation. Malgré ses limites, le Big Five reste le plus consensuel et le plus répandu des modèles de la personnalité. Les études se poursuivent pour en démontrer la validité. Ainsi, Cobb-Clark & Schurer (2012) ont récemment démontré **la stabilité des cinq traits du modèle sur 4 ans**.

### 3.1.4 LA QUESTION DES COMPETENCES D'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE ET SOCIALE

Lorsque les chercheurs en sciences de gestion traitent de la personnalité, ils se réfèrent non seulement au modèle du Big Five, mais aussi au concept *d'intelligence émotionnelle* (Boyatzis, 1982). Nous en présentons ci-après quelques éléments de compréhension : les caractéristiques de l'intelligence émotionnelle (3.1.4.1), le référentiel des compétences émotionnelles (3.1.4.2) et une description de l'intelligence émotionnelle collective (3.1.4.3).

#### 3.1.4.1 L'intelligence émotionnelle

Wolff (2005) définit ***l'intelligence émotionnelle*** comme la capacité à reconnaître ses propres sentiments et ceux des autres, afin de se motiver et de gérer efficacement ses émotions et celles des autres. Quant aux ***compétences émotionnelles***, elles seraient des capacités apprises, basées sur l'intelligence émotionnelle et qui contribueraient notamment à la performance au travail. Depuis les premiers travaux de Boyatzis (1982), de nombreuses recherches ont montré les liens entre **intelligence émotionnelle** (IE) et **performance individuelle globale** (Goleman, 1998 ; Day, 2000 ; Humphrey, 2002 ; Williams, 2008).
En particulier, l'IE serait positivement corrélée à la qualité du leadership (Dulewicz, 2000), au succès professionnel et personnel perçus (Wolff, 2005), à l'intention d'entreprendre (Perez-Lopez *et al.*, 2016), à l'engagement au travail et à l'efficacité (Boyatzis et al, 2017), *etc.*[43]

[43] pour une revue plus complète sur le lien entre IE et performance, *cf.* Tableau 20, p. 146

#### 3.1.4.2 Le référentiel des compétences émotionnelles

À partir de ses propres travaux et de ceux de Goleman (Boyatzis, 1982 ; Goleman, 1998 ; Boyatzis, Stubbs & Taylor, 2002 ; Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2002), Boyatzis a développé L'ECI (*Emotional Competence Inventory*)[44].

Selon Wolff (2005), l'ECI est un outil de développement personnel qui ne doit pas être utilisé à des fins de sélection ou d'évaluation managériale.

Le référentiel comprend 18 compétences réparties en 4 catégories.

- la ***conscience de soi*** se réfère aux états intérieurs, préférences, ressources et intuitions ;
- la ***maîtrise de soi*** désigne la gestion des états intérieurs, ressources et impulsions ;
- la ***conscience sociale*** concerne la compréhension des sentiments, besoins et préoccupations d'autrui ;
- la ***gestion de la relation*** se rapporte à la capacité à induire des réponses favorables de la part d'autrui.

L'ECI sert de base à un questionnaire de 72 questions qui permet d'évaluer les 18 compétences selon 4 niveaux de maîtrise. Le questionnaire est **une évaluation à 360°**, qui permet d'allier auto-évaluation et évaluation par les pairs (les auteurs recommandent 4 ou 5 évaluateurs qui interagissent avec la personne dans différents contextes).

Nous proposons dans le Tableau 8 une représentation du référentiel de compétences émotionnelles adaptée de Boyatzis *et al.* (2002) et de Goleman *et al.* (2002).

**Tableau 8. ECI 2/0, le Référentiel de compétences émotionnelles (Emotional Competence Inventory)**

(Adapté de Boyatzis *et al.,* 2002 et de Goleman *et al*., 2002)

| | |
|---|---|
| **Conscience de soi** | Conscience de ses émotions<br>Juste image de ses émotions<br>Confiance en soi |
| **Maîtrise de soi** | Self control<br>Transparence<br>Adaptabilité<br>Volonté de réalisation<br>Initiative<br>Optimisme |

[44] Référentiel de compétences émotionnelles

| | |
|---|---|
| **Conscience sociale** | Empathie<br>Sens politique<br>Passion du service |
| **Gestion de la relation**<br>**Intelligence sociale** | Enrichissement des autres<br>Leadership inspirationnel<br>Catalyseur de changement<br>Influence<br>Gestion des conflits<br>Esprit d'équipe et collaboration |

### 3.1.4.3 L'intelligence émotionnelle collective

Des recherches plus récentes se sont intéressées au niveau d'intelligence émotionnelle collective. Le travail d'équipe étant une activité éminemment sociale, les émotions y jouent un rôle important (Stubbs Koman et al, 2008). Druskat et Wolff (1999) ont ainsi proposé un modèle de l'intelligence émotionnelle collective, définie comme la capacité d'un groupe à générer des normes opérationnelles dites ECGN (*Emotionally Competent Group Norms*[45]).

En effet, les groupes développent des ***normes comportementales*** qui « *influencent et gèrent le processus émotionnel de façon à construire une compétence émotionnelle, à développer le capital social et à conduire à l'efficacité.* » (Druskat et Wolff, 1999, p.9). Ces normes s'appliquent à trois niveaux : celui de l'individu, du groupe et de l'environnement externe.

Le Tableau 9 présente le référentiel des ECGN, leur niveau d'application et leur définition.

**Tableau 9. Le référentiel de normes de compétences émotionnelles de groupe de Druskat & Wolff**

| Niveau | Dimension | Norme | Définition |
|---|---|---|---|
| **Individuel** | Conscience individuelle du groupe | Compréhension interpersonnelle | - Comprendre les dits et les non-dits en termes d'émotions, d'intérêts, de préoccupations, de forces et de faiblesses des membres du groupe. |
| | Gestion individuelle du groupe | - Confrontation aux membres qui ne respectent pas les normes<br>- Caring | - Discussion ouverte sur les problèmes rencontrés par le groupe.<br>- Respecter, apprécier et mettre en valeur les contributions de chacun. |

[45] Normes de compétences émotionnelles de groupe

| **Niveau** | **Dimension** | **Norme** | **Définition** |
|---|---|---|---|
| **Groupe** | Conscience collective | Autoévaluation du groupe | - Autoanalyse du groupe, recherche d'information sur la performance, comparaison des résultats avec ceux des autres pour s'améliorer. |
| | Autogestion de groupe | - Création de ressources pour travailler avec émotion<br>- Création d'un environnement favorable<br>- Proactivité dans la résolution de problèmes | - Accepter les émotions comme partie intégrante du travail d'équipe et laisser s'exprimer les sentiments de chacun.<br>- Autoefficacité du groupe : atmosphère positive et perspective optimiste de chacun.<br>- Prise d'initiative pour anticiper les problèmes et les résoudre avant qu'ils n'adviennent. |
| **Externe** | Conscience sociale du groupe | Compréhension de l'organisation | Comprendre l'environnement du groupe et son organisation. |
| | Gestion collective des relations externes | Création de relations externes | Volonté du groupe d'aider les autres entités, construire des relations positives avec l'extérieur pour obtenir du soutien et sécuriser les ressources du groupe |

Les travaux de Wolff (2005) montrent que l'**IE de groupe est positivement corrélée à la performance de l'équipe**. De même, Stubbs Koman *et al.* (2008) ont utilisé le référentiel des EGCN pour mener une étude dans l'armée de l'air auprès de 325 membres de l'US Air Force, dont 55 officiers. Leurs résultats montrent d'une part que l'intelligence émotionnelle du leader influence l'intelligence émotionnelle collective, d'autre part que les normes de compétences émotionnelles du groupe sont positivement corrélées à sa performance.

La première partie de ce chapitre avait pour objectif de lever le flou entourant la notion de soft skills en comparant les différentes terminologies, en proposant une définition et en étudiant les questions de la personnalité et de l'intelligence émotionnelle. Nous poursuivons notre démarche de compréhension du concept en analysant les différentes taxonomies de soft skills disponibles.

## 3.2 L'IMPOSSIBLE TAXONOMIE DES SOFT SKILLS

Bartel (2018) note que les définitions des soft skills sont souvent excessivement larges et qu'elles mélangent des compétences managériales, d'intelligence émotionnelle, des attitudes et même des traits de personnalité. De même, Bellier (2004, p.1) affirme que les référentiels *« rassemblent sans raison apparente des angles de vue très divers. On peut citer, par exemple, des mots qui décrivent des traits de personnalité (charisme, sociabilité, persévérance, etc.), de fonctionnement cognitif (esprit de synthèse et d'analyse, créativité, etc.), de comportement (savoir s'imposer en réunion, sens de la négociation, bon sens relationnel, etc.), voire de morale (sens, éthique, loyauté envers l'entreprise, etc.) ».*

Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous présentons ci-après les catégorisations de soft skills proposées par des auteurs francophones (3.2.1), ainsi que le projet de taxonomie mené au sein de l'Université de Harvard (3.2.2) et les résultats des recherches les plus récentes menées aux États-Unis (3.2.3), au sein de l'OCDE (3.2.4) et au sein de l'Union Européenne (3.2.5 et 3.2.6). Pour finir, nous proposons une comparaison des différentes taxonomies (3.2.7).

### 3.2.1 LES CATEGORISATIONS DE SOFT SKILLS IDENTIFIEES PAR LES AUTEURS FRANCOPHONES

Nous l'avons vu, les travaux sur les soft skills sont encore peu développés dans la recherche francophone (Bellier, 2004 ; Thiberge, 2007). Pour autant, certains auteurs se sont efforcés de proposer des catégorisations que nous présentons dans le Tableau 10.
Ces classifications comprennent entre 3 et 5 clusters et sont toutes sensiblement différentes. Le seul invariant remarquable est la présence de catégories liées respectivement ***au rapport à soi*** et ***au rapport aux autres***. Nous notons également que deux des quatre classifications présentées incluent des compétences de type cognitives.

**Tableau 10. Les catégorisations de soft skills issues de la recherche francophone.**

| Auteurs | Catégories | Exemples de soft skills |
|---|---|---|
| Bellier (2004) | Qualités morales | Ambition, charisme, sens des responsabilités, loyauté, maturité, honnêteté, sens de l'effort, persévérance, etc. |
| | Caractère | Calme, nerveux, entier, serein, fort, négociateur, autoritaire, etc. |
| | Aptitudes et traits de personnalité | Sociabilité, force du moi, extraverti, dépendant du groupe, directivité, autonomie, maîtrise de soi, confiance en soi, sens pratique, etc. |
| | Goûts et intérêts | Manuel, artiste, littéraire, imaginatif, tourné vers les autres, etc. |
| | Comportements | Capacité d'animation, capacité à convaincre, à influencer |
| Laizé (2007) | Dimension personnelle | Connaissance de soi, capacités relatives à l'image de soi et capacité à se remettre en cause. |
| | Dimension sociale et relationnelle | Attitudes relationnelles, communication, capacité à interagir avec des environnements complexes, collaboration. |
| | Dimension cognitive | Capacités méthodologiques, capacités d'analyse critique des situations, du contexte et de la manière dont les actions sont menées. |
| Deret (2007) | Niveau social | L'individu doit être capable d'identifier des valeurs et des systèmes afin de pouvoir *« y fonctionner »*. |
| | Niveau relationnel | L'individu doit être capable de créer et de maintenir du lien. |
| | Niveau cognitif | L'individu doit pouvoir adapter ses modes de résolution de problèmes |
| | Niveau professionnel | L'individu doit maîtriser les compétences spécifiques liées à son métier. |
| Camus (2011) | Référence au rapport à soi | Confiance en soi, auto-évaluation, conscience de soi, maturité d'esprit, développement personnel |
| | Référence aux affects, orientée vers autrui | Empathie, respect, tolérance, influence. |
| | Référence au travail en équipe | Coopération, négociation, résolution de conflits, synergie de groupe, leadership. |

### 3.2.2 LE PROJET DE TAXONOMIE DES SOFT SKILLS DE L'UNIVERSITE DE HARVARD

Stephanie Jones, directrice du laboratoire EASEL (Ecological Approaches to Social Emotional Learning)[46] de la Harvard Graduate School of Education, regrette **l'absence d'un référentiel de compétences non-cognitives scientifiquement validé**. Elle conduit actuellement avec son équipe un vaste programme de recherche visant à répertorier l'ensemble des référentiels disponibles et d'en analyser les points de convergence et de divergence. L'objectif du « Taxonomy Project » est de proposer une taxonomie valide et un ensemble d'outils en ligne à destination des chercheurs, enseignants, formateurs, décideurs économiques et politiques, etc. intéressés par le développement des compétences du 21ème siècle.

A l'heure où nous écrivons ces lignes, le projet est toujours en cours. Une première publication fait état des catégories qui ont d'ores et déjà été déterminées pour coder les référentiels existants. Nous présentons dans le Tableau 11 cette catégorisation.

**Tableau 11. Les catégories de codage des référentiels du projet de taxonomie de Harvard.**
(Traduit de Berg *et al.*, 2017, p. 43)

| | |
|---|---|
| **Régulation cognitive** | Contrôle de l'attention<br>Mémoire de travail et capacité de planification<br>Contrôle de l'inhibition<br>Flexibilité cognitive<br>Pensée critique |
| **Processus émotionnels** | Compréhension et expression des émotions<br>Régulation des émotions et des comportements<br>Empathie et prise de recul |
| **Processus interpersonnels** | Compréhension des codes sociaux<br>Gestion des conflits et de la relation sociale<br>Sociabilité et coopération |
| **Valeurs** | Valeurs éthiques<br>Valeurs liées à la performance<br>Valeurs civiques<br>Valeurs intellectuelles |

[46] Pour plus d'information sur les travaux du EASEL, cf. https://easel.gse.harvard.edu

| | |
|---|---|
| **Perception** | Optimisme<br>Gratitude<br>Ouverture<br>Enthousiasme |
| **Identité / Image de soi** | Connaissance de soi<br>Vocation, motivation<br>Autoefficacité / confiance en soi<br>Estime de soi |

### 3.2.3 LES TRAVAUX DE L'AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH

The *American Institutes for Research* (AIR) est une association à but non lucratif qui promeut la recherche en sciences sociales avec comme mission *l'amélioration globale des conditions de vie*. L'AIR a édité en décembre 2017 un rapport intitulé « ***Identifying, Defining and Measuring Social and Emotional Competencies*** »[47] qui propose une analyse des différents référentiels de soft skills disponibles en langue anglaise, provenant de divers pays de l'OCDE et évaluant les compétences des individus de l'âge scolaire à l'âge adulte.

Les chercheurs de l'AIR ont ainsi répertorié près de 300 référentiels et en ont sélectionné 136 pour l'étude[48].

Les premiers résultats du rapport montrent que, selon les référentiels :

- des termes différents sont utilisés pour désigner des soft skills répondant des définitions similaires ;
- des termes identiques sont utilisés pour désigner des soft skills répondant des définitions différentes ;
- il y a des différences considérables dans la précision des définitions. Certaines sont très courtes, tandis que d'autres sont extensives.
- certaines soft skills peuvent être considérées comme spécifiques, ou comme catégories de soft skills. Par exemple, certains référentiels vont considérer la *compétence relationnelle* comme un item particulier tandis que d'autres vont l'appréhender comme une compétence « chapeau » qui inclura la *collaboration, l'écoute, l'empathie, l'esprit d'équipe…*

[47] Pour plus d'information sur AIR et le rapport, cf. https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies

[48] Les autres ont été rejetés pour manque de validité, utilisation trop compliquée, difficulté de généralisation internationale, *etc.*

Afin de pouvoir analyser les similitudes et les différences entre les différents référentiels, l'équipe de chercheurs a utilisé le travail de taxonomie actuellement conduit à l'Université de Harvard (3.2.2, p.126) pour coder les **136 référentiels** retenus pour l'étude. Au total, **750 soft skills** différentes ont été codées, parfois dans différentes catégories. A titre d'exemple, voici quelques-unes des 61 soft skills codées dans la sous-catégorie *Ouverture* du cluster *Perceptions : curiosité, adaptabilité, sens de l'initiative, créativité, sens de l'esthétique, innovation, ouverture intellectuelle, désir d'apprendre, goût du risque, compréhension interculturelle, ethnocentrisme, joie, sens de l'humour,* etc.

La Figure 28 dénombre les soft skills identifiées pour chacune des catégories et sous-catégories du Taxonomy Project.

**Figure 28. Codage des 750 soft skills recensées par l'AIR (selon les catégories du Taxonomy Project de Harvard)** [49]

| **Régulation cognitive: 225** | **Processus émotionnels: 156** | **Processus interpersonnels: 206** |
|---|---|---|
| • Contrôle de l'attention: 26<br>• Mémoire de travail et capacité de planification: 38<br>• Contrôle de l'inhibition: 34<br>• Flexibilité cognitive: 61<br>• Pensée critique: 66 | • Compréhension et expression des émotions: 43<br>• Régulation des émotions et des comportements: 71<br>• Empathie et prise de recul: 42 | • Compréhension des codes sociaux: 29<br>• Gestion des conflits et de la relation sociale: 28<br>• Sociabilité et coopération: 149 |

| **Valeurs: 275** | **Perceptions: 96** | **Identité / Image de soi: 212** |
|---|---|---|
| • Valeurs éthiques: 91<br>• Valeurs liées à la performance: 82<br>• Valeurs civiques: 49<br>• Valeurs intellectuelles: 53 | • Optimisme: 25<br>• Gratitude: 2<br>• Ouverture: 61<br>• Enthousiasme: 8 | • Connaissance de soi: 46<br>• Vocation, motivation: 47<br>• Autoefficacité / confiance en soi: 63<br>• Estime de soi: 56 |

[49] Certaines soft skills ont été codées plusieurs fois, dans des catégories différentes.

### 3.2.4 LE REFERENTIEL DE LA STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS DE L'OCDE

***L'Étude sur les compétences sociales et émotionnelles*** menée par l'OCDE a débuté en 2016 et ses résultats seront publiés en septembre 2020[50]. Elle poursuit un triple objectif :

- donner aux pays membres des informations sur les compétences émotionnelles et sociales de leurs étudiants ;
- proposer des éclairages sur les moyens d'accompagner le développement de ces compétences ;
- montrer qu'il est possible de produire une information valide, sûre et comparable au sujet de ces compétences, quelles que soient les populations et les environnements.

Suite au premier volet de l'étude, les chercheurs de l'OCDE ont établi un référentiel de compétences émotionnelles et sociales. Il comprend **5 domaines inspirés du Modèle des Big Five, et un domaine de *compound skills*** (des compétences composées de deux soft skills ou plus), pour un total de **19 compétences représentées dans** la Figure 29.

- ***performance*** : motivation, responsabilité, persévérance, discipline ;
- ***gestion des émotions*** : résistance au stress, optimisme, contrôle des émotions ;
- ***collaboration*** : empathie, confiance, coopération ;
- ***ouverture*** : tolérance, curiosité, créativité ;
- ***extraversion*** : sociabilité, assertivité, énergie ;
- ***compétences composées*** : pensée critique, métacognition, auto-efficacité.

[50] Pour plus d'information sur cette étude, voir le site de l'OCDE : http://www.oecd.org/education/ceri/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm

**Figure 29. Le référentiel de la Study on Social and Emotional Skills de l'OCDE.**

### 3.2.5 LE REFERENTIEL DE SOFT SKILLS DU PROGRESS DE L'UNION EUROPEENNE

Le **PROGRESS** est le ***Programme pour l'Emploi et la Solidarité Sociale de l'Union Européenne***. Il a été créé en vue de soutenir la mise en œuvre des objectifs de l'Union européenne dans les domaines de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances, en cohérence avec la stratégie de Lisbonne[51]. Entre autres actions, le PROGRESS a conçu un référentiel de compétences transférables recensant 3 types de compétences (1.2.1.1.2, p.48) les ***hard skills spécifiques*** (compétences techniques liées à un ensemble de métiers), les ***hard skills génériques*** (compétences techniques applicables dans de nombreux métiers) et les ***soft skills.***

Le référentiel de *soft skills* répartit les compétences en 5 *clusters* :

- les ***compétences d'efficacité personnelle***[52] reflètent la maturité de l'individu quant à son rapport à soi, aux autres et au travail. Elles sont en lien avec la performance de l'individu en prise aux pressions de l'environnement ;

[51] Lors du Conseil européen de Lisbonne les 23 et 24 mars 2000, les États européens ont élaboré une stratégie, dite « stratégie de Lisbonne », visant à faire de l'UE en 2010 *« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »*

[52] Sans rapport avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura

- les ***compétences de relations et de service*** aident les individus à comprendre les besoins des autres et à coopérer avec eux ;
- les ***compétences d'impact et d'influence*** caractérisent l'influence des individus sur les autres. Les compétences managériales appartiennent à cette catégorie ;
- les ***compétences d'orientation-résultats*** sont dirigées vers l'action, l'atteinte des objectifs.
- les ***compétences cognitives*** désignent la façon dont une personne pense, analyse, raisonne, identifie les problèmes et formule des hypothèses, des explications et des concepts.

Le Tableau 12 présente les 5 clusters de soft skills du PROGRESS et les compétences associées

**Tableau 12. Le référentiel des soft skills du PROGRESS.**

(Source: European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011) [53]

| | |
|---|---|
| **Efficacité personnelle** | - contrôle de soi<br>- confiance en soi<br>- adaptabilité<br>- créativité<br>- apprentissage tout au long de la vie |
| **Relations et service** | - compréhension interpersonnelle<br>- orientation client<br>- coopération<br>- communication |
| **Impact et influence** | - impact / influence<br>- connaissance de l'organisation<br>- leadership<br>- développement des autres |

[53] Rapport téléchargeable en ligne, cf. https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789

| | |
|---|---|
| **Orientation résultat** | - orientation objectifs / efficacité<br>- implication dans l'ordre, la qualité et la précision<br>- sens de l'initiative / proactivité<br>- organisation et planification<br>- recherche et gestion de l'information<br>- autonomie |
| **Compétences cognitives** | - pensée analytique<br>- pensée conceptuelle |

### 3.2.6 LE REFERENTIEL ELENE4WORK

**Elene4Work** est un programme soutenu par **Erasmus+**, coordonné par la Fondazione Politecnico de Milan, qui regroupe 11 partenaires universitaires à travers 9 états-membres de l'Union Européenne[54].

Il vise à répondre à trois questions :

- comment mesurer les soft skills et les digital skills ?
- comment les étudiants et les jeunes travailleurs peuvent-ils formaliser ces compétences sur leur CV ?
- quelles sont les compétences recherchées par les employeurs d'aujourd'hui ou de demain ?

Le rapport final du projet inclut une proposition de référentiel de soft skills que nous présentons dans le Tableau 13.

**Tableau 13. Le référentiel de soft skills inclus dans les outils d'évaluation Elene4Work.**

| Compétences sociales (interpersonnelles) | Compétences personnelles | Compétences méthodologiques |
|---|---|---|
| - Travail en équipe<br>- Communication<br>- Négociation<br>- Gestion des conflits | - Leadership<br>- Auto-évaluation<br>- Adaptabilité & Flexibilité | - Apprendre à apprendre<br>- Capacités analytiques<br>- Résolution de problèmes<br>- Créativité & Innovation |

[54] Partenaires académiques du Programme : Fondazione Politecnico de Milan (IT), EDEN (UK), AUNEGE (FR), SEN/ja (GR), Uniwersytet Marii Curie-Sklodowskiej (PL), Helsingin Ylioposto (FI), European University College Assocation (BE), Universität Bremen (DE), University of Dundee (UK), FUOC (ES), METID (IT)
Pour en savoir plus sur le Projet Elene4work, voir le site : http://elene4work.eu/el4w-project/

### 3.2.7 L'IMPOSSIBLE CHOIX D'UN REFERENTIEL

À notre connaissance, aucun référentiel de soft skills n'a, à ce jour, été validé scientifiquement. A l'issue de notre revue des différents modèles, nous sommes néanmoins en mesure de dégager les invariants et les différences entre les référentiels étudiés. Nous présentons cette analyse dans le Tableau 14.

**Tableau 14. Analyse comparative des référentiels de soft skills étudiés.**

| Nb de catégories | Nb de soft skills | Catégories communes | Catégories différenciatrices |
|---|---|---|---|
| de 3 à 6 | de 11 à 21 | Compétences(intra)personnelles<br>Compétences interpersonnelles | Compétences cognitives<br>Compétences méthodologiques<br>Compétences d'orientation résultat ou de performance<br>Compétences émotionnelles<br>Valeurs |

Cette section nous a permis de présenter les taxonomies de soft skills les plus pertinentes établies par différentes organisations mondiales. Nous démontrons dans la suivante que celles-ci participent bien des compétences requises au 21ème siècle.

## 3.3 LES SOFT SKILLS : DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ?

Nous montrons ici l'émergence de la question des soft skills dans la recherche internationale (3.3.1). Puis, nous expliquons comment les soft skills peuvent permettre aux individus et aux organisations de relever les enjeux managériaux du 21ème siècle (3.3.2). Ensuite, nous confirmons que ces compétences sont plébiscitées par les employeurs (3.3.3). Enfin, nous présentons une revue de littérature des travaux établissant un lien entre les soft skills et différents facteurs de la performance individuelle et organisationnelle (3.3.4).

### 3.3.1 L'EMERGENCE DE LA QUESTION DES SOFT SKILLS DANS LA RECHERCHE

Borghans *et al.* (2008) notent qu'il existe un consensus de plus en plus large sur le fait que les compétences non-cognitives sont essentielles pour la réussite individuelle dans le monde du travail.

Les travaux de Devaney & Moroney (2018) portent sur les compétences émotionnelles et sociales. Ils ont notamment relevé toutes les références au terme « *social and emotional*

*learning* »[55] dans la presse américaine depuis 2010 : leurs résultats, présentés dans le Tableau 15, montrent l'intérêt croissant suscité par le sujet.

**Tableau 15. Les mentions du terme « social emotional learning » dans la presse américaine.**

(D'après Devaney & Moroney, 2018)

| Année | Nombre de mentions | Nombres de mentions en titres d'articles |
|---|---|---|
| 2010 | 107 | 4 |
| 2013 | 489 | 26 |
| 2015 | 818 | 54 |

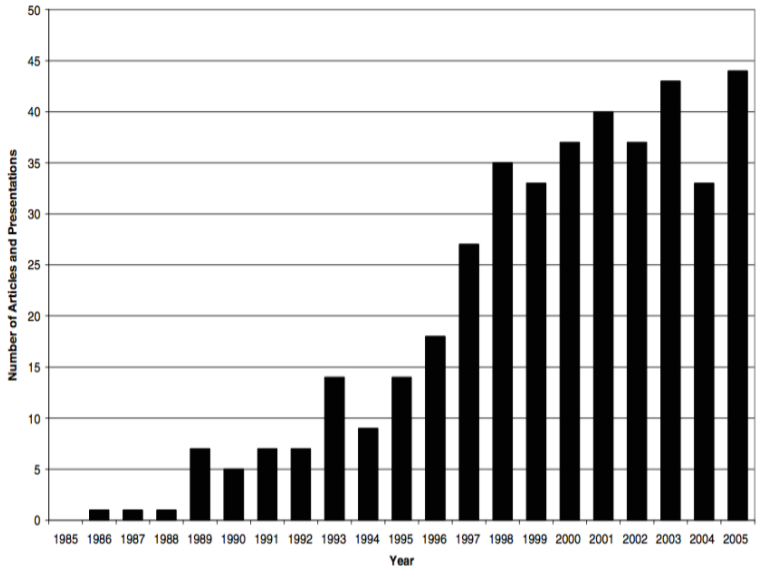
Conscients des enjeux sociétaux et managériaux liés aux soft skills, les chercheurs s'intéressent depuis les années 2000 à ces compétences humaines : « *le facteur humain n'en finit pas d'être redécouvert par les chercheurs au sein d'organisations et de dispositifs en pleine reconfiguration* », affirme Monchatre (2007, p.6). Selon Duru-Bellat (2015, p.25), la notion de soft skills est « *foncièrement incertaine mais socialement utile* », ce qui rend la recherche à la fois nécessaire et ardue : « *Ce flou intrinsèque à la notion de compétence pose évidemment des problèmes au chercheur qui, dès lors que l'enjeu des compétences non académiques sur le marché du travail ne semble pas mineur, s'intéresserait à leur production* » (p.130).

Malgré les difficultés liées à leur faiblesse conceptuelle, les soft skills font l'objet d'un nombre croissant de recherches, comme le montre la Figure 30 reproduite de Morgeson *et al.* (2007).

[55] Littéralement « Apprentissage socio-émotionnel », le terme correspond de développement des soft skills

**Figure 30 Articles et présentations scientifiques relatives aux recherches sur la personnalité en lien avec le recrutement ou la performance au travail.**

(Reproduit de Morgeson *et al.*, 2007, p.685)




## 3.3.2 LES SOFT SKILLS, DES COMPETENCES POUR FAIRE FACE AUX ENJEUX MANAGERIAUX DU 21EME SIECLE

### 3.3.2.1 Les soft skills, des compétences distinctives des leaders

La recherche des traits de personnalité distinctifs des leaders a intéressé les penseurs depuis l'Antiquité. Ainsi Zaccaro *et al.* (2004) rapportent qu'au 6ème siècle avant JC, Lao-Tzu décrivait déjà les qualités du leader *sage : désintéressé, travailleur, honnête, apte à déterminer les priorités, capable de gérer les conflits, susceptible de développer les autres*.

Plus près de nous, dans son ouvrage de référence, « *On becoming a leader* », Bennis (1989) identifiait quatre compétences-clés du leader : *la capacité de vision, la qualité des communications, la confiance, le rapport à soi*. À sa suite, les théoriciens du leadership ont proposé nombre de listes de soft skills ou de traits de personnalité distinctifs des managers les plus performants. Ainsi, Kirkpatrick & Locke (1991) identifient six traits distinctifs des leaders : *la volonté de réalisation, l'honnêteté et l'intégrité, la confiance en soi, la capacité cognitive, la connaissance de l'organisation* et *d'autres traits* qu'ils jugent moins significatifs. La Figure 31 représente ses six traits.

**Figure 31. Les traits de personnalité distinctifs des leaders selon Kirkpatrick & Locke.**
(Adapté de Kirkpatrick & Locke, 1991, p.49)

**Volonté de réalisation** : Orientation résultat, ambition, énergie, ténacité, initiative
**Motivation pour le leadership**
**Confiance en soi** (comprend la stabilité émotionnelle)
**Capacité cognitive**
**Connaissance de l'organisation**
**Autres traits moins significatifs** : Charisme, créativité/originalité, adaptabilité

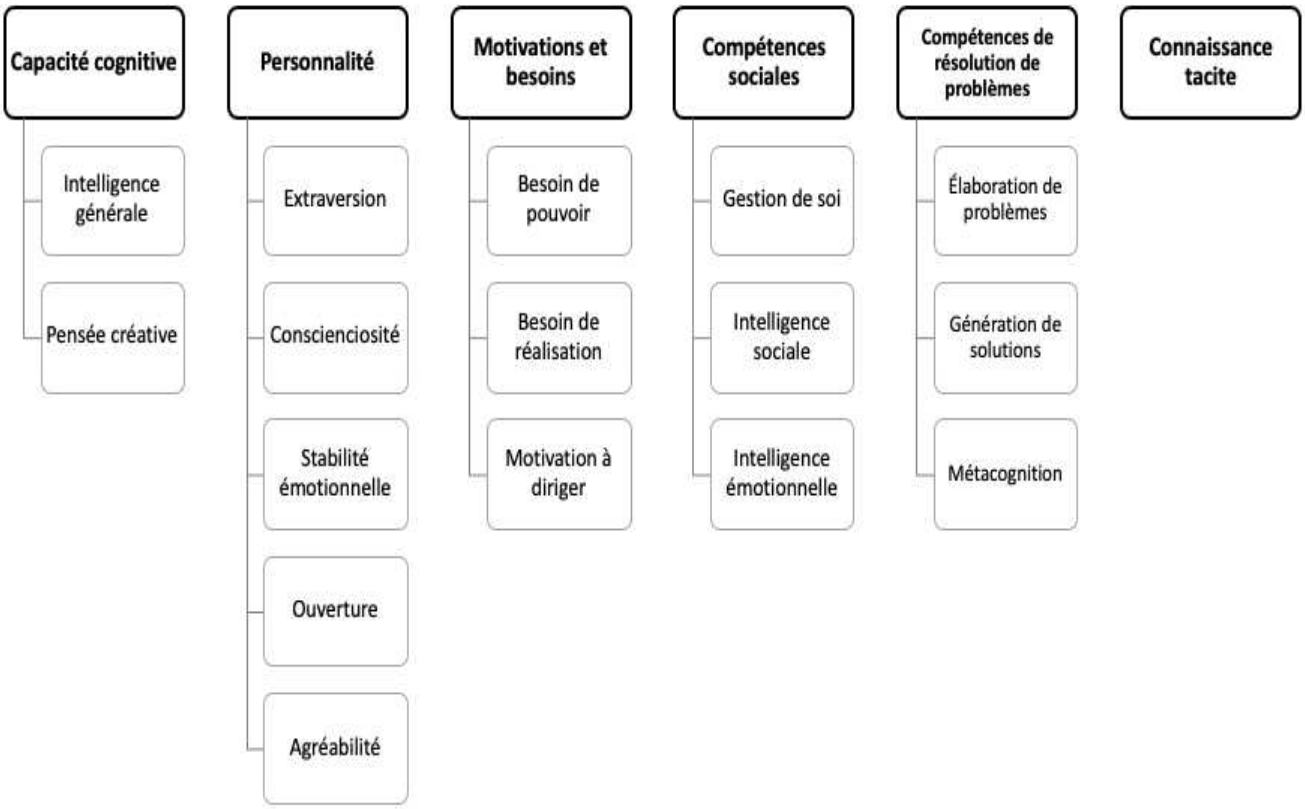
Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002), quant à eux, affirment : *« A l'heure où les tâches du leadership sont de plus en plus complexes et exigent une collaboration toujours plus grande,* ***les talents relationnels jouent un rôle de plus en plus central*** » (p. 76). Ils partagent l'avis qu'il est possible d'établir des listes d'éléments distinctifs des managers les plus efficaces. Selon leur propre revue des études sur le leadership, les listes varient de deux ou trois à une quinzaine de compétences, toutes soft, telles que ***l'initiative, la capacité à travailler en équipe*** et ***l'empathie***. Ils estiment en outre que, si l'on compare les profils des *meilleurs* managers avec ceux des managers *moyens,* 85% des différences de profils relèvent de compétences liées à l'intelligence émotionnelle plutôt qu'à des capacités cognitives.

De même, Laker & Powell (2011) montrent que le succès des managers repose sur leur capacité à faire preuve de soft skills comme ***le leadership, la gestion de soi, l'intelligence émotionnelle***, *etc.* Pour Drucker (2011), une contribution essentielle du manager est de « *donner aux relations humaines leur pleine efficacité* » (p.211), à travers quatre exigences fondamentales : la *communication, le travail d'équipe, le progrès personnel, le progrès d'autrui*.
Enfin, Mintzberg (2011) distingue cinq catégories de compétences managériales, à savoir les compétences respectivement liées :
- au ***rapport à soi ;***
- au ***rapport aux autres*** ;
- à l'***action*** ;

- au ***développement de soi*** ;
- au ***pouvoir***.

Nous n'entendons pas livrer ici une revue exhaustive des listes des soft skills reconnues aux leaders. En revanche, nous proposons à titre de synthèse le résultat des travaux de Zaccaro, Kemp & Bader (2004). Ces auteurs ont mené une analyse comparée des études portant sur les compétences distinctives des leaders parues entre 1990 et 2003. Ils ont ainsi déterminé une liste d'attributs-clés, répartis en six catégories, que nous présentons dans la Figure 32.

**Figure 32. Les attributs-clés des leaders selon Zaccaro, Kemp & Bader.**
(Adapté de Zaccaro *et al.*, 2004).




### 3.3.2.2 Les soft skills, une exigence croissante pour tous

Si les recherches sur les liens entre traits de personnalité et performance ont d'abord concerné – et concerne encore principalement – les leaders et les managers, elles se développent aujourd'hui pour l'ensemble des salariés, quel que soit leur niveau de responsabilité (Hogan, 2005).

En effet, **l'exigence en matière de soft skills tend à croître pour tous**, comme le soulignent Noguera & Plane (2016, p.1) :« *Pour gagner en compétitivité, les entreprises ressentent de*

*plus en plus le besoin de renforcer les qualités de leadership à tous les niveaux de la hiérarchie* ».

Yamazaki (2018) confirme : les compétences relationnelles sont aussi importantes pour les managers que pour les non-managers. Comme l'affirment également Crossman & Clarke (2010), dans un monde de plus en plus complexe, les employeurs recherchent des salariés possédant des compétences qui leur permettent de s'adapter continuellement.

En particulier, les soft skills sont nécessaires pour faire face :

- aux évolutions technologiques et organisationnelles (Borghans, Weel & Weinberg, 2008 et 2014) ;
- à l'accélération du progrès technique (Flixen & Ridge, 2018) ;
- aux nouveaux modes de communication (Tino & Grion, 2018) ;
- à la globalisation de la communication (Cukier *et al.,* 2009)
- à l'apparition des nouveaux métiers (Liu & Fernandez, 2018) ;
- à l'évolution non linéaire et interdisciplinaires des carrières (Arthur *et al.,* 2005) ;
- à l'aplanissement des structures hiérarchiques (Brungardt, 2011).

Pour Dietrich (1999), l'exigence croissante en matière de soft skills est liée au développement de la logique compétence (2.4, p.90). En effet, celle-ci « *se fonde sur des capacités a priori déniées par l'organisation fordienne comme la responsabilité, la prise de décision, l'autonomie* ». (p.11). Au titre des nouvelles compétences requises par la logique compétence, l'auteure cite par ailleurs ***la polyvalence, le partage des savoirs*** et ***l'adaptabilité***.

Dans « *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle* », Zarifian (2009) met en exergue trois soft skills indispensables au bien-travailler aujourd'hui :

- ***l'agir communicationnel,*** c'est à dire la capacité à bien communiquer, car, écrit-il *« travailler, c'est (au moins partiellement) communiquer* » (p.32) et la communication participe pleinement de l'efficience de la production ;
- ***l'intercompréhension***, c'est à dire la compréhension d'autrui ;
- ***la coopération,*** car « *coopérer, c'est engendrer des succès collectifs* » (p.50).

Johson *et al.* (2006), quant à eux, soulignent l'importance des **compétences interculturelles** dans une économie globalisée. Bartel-Radic (2014) partage ce point de vue et établit la liste des soft skills déterminantes de l'interculturalité *: l'ouverture d'esprit, l'absence*

*d'ethnocentrisme, la sociabilité, la stabilité émotionnelle, la confiance en soi, l'empathie, la complexité attributionnelle* et enfin *la tolérance à l'ambiguïté.*

Enfin, pour Zannad (2008), le développement du **management en mode projet** entraîne une redéfinition des compétences, et une importance accrue de deux catégories de soft skills, les **compétences sociales** et les **compétences politiques**, comme le montre le Tableau 16.

**Tableau 16. Les soft skills nécessaires au management de projets, d'après Zanad (2008)**

| | |
|---|---|
| **Les compétences sociales** | Communication<br>Empathie<br>Intelligence intra-personnelle<br>Capacité d'adaptation<br>Capacité à recevoir et à donner sa confiance<br>Faculté de travailler en équipe et de coopérer |
| **Les compétences politiques** | Leadership<br>Directivité et assertivité<br>Capacité de décision<br>Capacité d'adaptation<br>Capacité à recevoir et donner sa confiance<br>Disposition à la négociation |

### 3.3.3 LES SOFT SKILLS, DES COMPETENCES PLEBISCITEES PAR LES EMPLOYEURS

#### 3.3.3.1 La demande croissante de soft skills, une prise de conscience au niveau mondial

La presse généraliste et managériale se fait l'écho de l'importance croissante des compétences ne relevant ni de la connaissance, ni des savoir-faire spécialisés : cette extension du domaine de la compétence se fait ressentir dans l'ensemble des pays industrialisés. A titre d'exemple, nous avons relevé entre octobre et novembre 2018 quelques articles traitant des soft skills à travers différents pays.

En France, les Échos Business du 12/11 traitent de l'évolution des critères de recrutement : « *Recruter uniquement sur les compétences techniques n'est plus adéquat. Il faut s'ouvrir aussi à la personnalité* ».

Le Business Wire de Londres s'interroge sur les échecs de recrutement. Il publie une étude portant sur 2500 chercheurs d'emploi : 53% d'entre eux déclarent avoir quitté leur précédent job car leurs soft skills ne correspondaient pas avec celles attendues par l'entreprise.

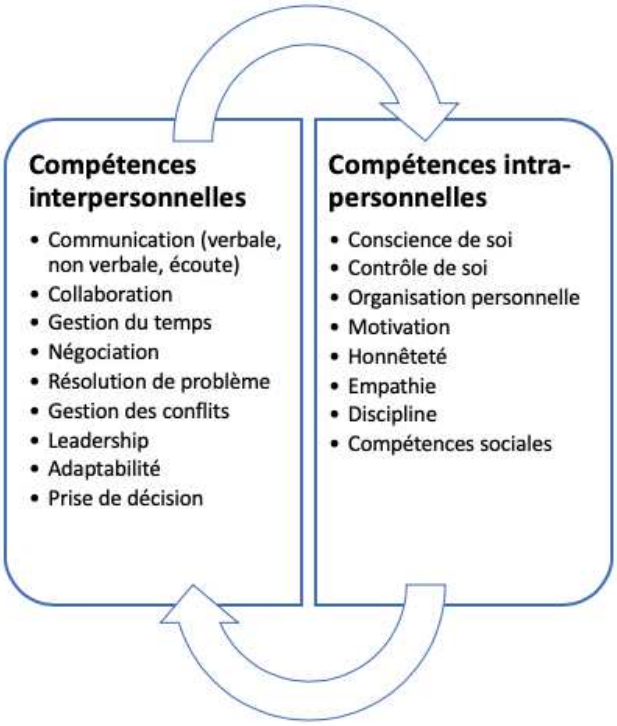
Le magazine états-unien Accounting Today daté du 11/10 relate que les cabinets d'expertise comptable et financière sont disposés à embaucher des candidats ne remplissant pas tous leurs critères en matière de niveau de formation ou d'expérience, pourvu qu'ils possèdent les soft skills nécessaires pour s'intégrer à la culture d'entreprise.
Le New Zealand Herald du 10/10 rapporte que les entreprises néo-zélandaises recherchent des talents étrangers pour bénéficier de nouvelles façons de voir, mais aussi pour tirer avantage de soft skills qui aideront les entreprises locales à se développer à un niveau international.
Enfin, le Riyahd Daily du 2/10 présente un programme de formation dispensé dans le cadre du plus important Forum des carrières d'Arabie Saoudite : il est destiné à aider les femmes à optimiser leur recherche d'emploi, notamment en développant leur soft skills.

#### 3.3.3.2 Les soft skills requises par les employeurs

Malgré le consensus existant sur l'importance des soft skills dans le monde du travail actuel, plusieurs études identifient un fossé entre les compétences reconnues aux jeunes diplômés et les compétences réellement recherchées par les employeurs (Liu & Fernandez, 2018 ; Alshare & Sewailem, 2018). Eldeen, Abumalloh *et al.* (2018) ont conduit une revue de littérature visant à identifier les compétences recherchées par les employeurs pour les jeunes diplômés. A l'issue de cette revue de 85 articles parus depuis 2010, ils établissent un classement des compétences selon 4 catégories : ***basic skills, inter-personal skills, intra-personal skills and specific knowledge***[56]. La Figure 33 représente les compétences identifiées comme étant des soft skills.

[56] Compétences fondamentales, compétences inter-personnelles, compétences intra-personnelles et connaissances spécifiques

**Figure 33. Les soft skills recherchées par les employeurs pour les jeunes diplômés**
(D'après Eldeen, Abumalloh *et al.,* 2018)




Les jeunes diplômés ne sont évidemment pas les seuls concernés par cette exigence en matière de soft skills. Liu & Fernandez (2018) ont mené une étude auprès de 350 cadres sur les compétences recherchées par les entreprises aux États-Unis : 63% des personnes interrogées citent des soft skills comme la collaboration et l'esprit d'équipe. Dans le top 3 des compétences recherchées figurent la ***communication, l'adaptabilité*** *et* ***la gestion des priorités.***

De même, le site LinkedIn a réalisé en 2017 un sondage auprès de 1200 responsables de recrutement aux États-Unis. Les résultats, publiés sous le nom de « LinkedIn's 2017 U.S Emerging Jobs Report »[57] identifient les six compétences-clés recherchées par les employeurs :

1. **Adaptabilité**
2. **Adaptation à la culture d'entreprise**
3. **Collaboration**
4. **Leadership**
5. **Potentiel de développement**
6. **Gestion des priorités**

[57] Pour plus d'information sur cette enquête, voir https://economicgraph.linkedin.com/research/LinkedIns-2017-US-Emerging-Jobs-Report

Brungardt (2011), pour sa part, propose une analyse comparative de ce qu'il considère comme les « *neuf principales études* » menées aux États-Unis entre 1990 et 2006 et portant sur les soft skills requises dans le monde du travail**.** Le Tableau 17 propose une synthèse de son travail.

**Tableau 17. Les soft skills requises dans le monde du travail.**
(Traduit de Brungardt, 2011)

| Auteurs | Soft skills requises dans le monde du travail |
|---|---|
| Liu et Fernandez (2018) | Collaboration, Esprit d'équipe, Communication, Adaptabilité, Gestion des priorités |
| Carnevale et Smith (2013) | Communication, Compétence relationnelle, Adaptabilité |
| US Department of Labour (1991) | Communication, Prise de décision, Adaptabilité, Pensée créative, Compétence relationnelle, Leadership |
| AACU[58] (2002) | Communication, adaptabilité, Capacité à collaborer au sein de groupes « divers » |
| GMAC[59] (2004) | Communication, Compétence relationnelle, Leadership |
| AACSB[60] (2006) | Communication, Compétence relationnelle, Capacité à travailler en équipe |
| Casner-Lotto & Barrington (2006) | Communication, Leadership, Capacité à collaborer au sein de groupes « divers », Capacité à travailler en équipe |
| Dwyer et al. (2006) | Communication, Créativité, Capacité à travailler en équipe |
| Learning & Skills Council[61] (2006) | Communication, Adaptabilité, Capacité à travailler en équipe |
| Hart (2006) | Communication, Capacité à collaborer au sein de groupes « divers », Capacité à travailler en équipe |

[58] Association of American Colleges and Universities

[59] The Graduate Management Admission Council est une association internationale de Business Schools

[60] The Association to Advance Collegiate Schools of Business est un organisme d'accréditation des Business Schools

[61] Le LSC était un organisme étatique du Royaume Uni chargé de la planification et le financement de l'éducation des plus de 16 ans (hors Enseignement supérieur). Il a été remplacé en 2010 par la Skills Funding Agency

L'étude de Brungardt montre que la communication apparaît dans l'ensemble des enquêtes. La collaboration et l'esprit d'équipe sont aussi largement plébiscitées, tout comme les compétences relationnelles.

Robles (2012), quant à lui, a interrogé 100 cadres pour identifier leur représentation des soft skills déterminantes dans le monde du travail. Un premier questionnaire lui a permis de récolter 500 intitulés de soft skills, qu'il a ensuite codés pour faire émerger 26 groupes de compétences. Le second questionnaire lui a permis d'établir un classement des 10 premières, présenté dans le Tableau 18.

**Tableau 18. Les 10 soft skills nécessaires au monde du travail d'aujourd'hui.**

| | |
|---|---|
| 1 | Intégrité |
| 2 | Communication |
| 3 | Politesse |
| 4 | Sens des responsabilités |
| 5 | Compétences sociales |
| 6 | Attitude positive |
| 7 | Professionnalisme |
| 8 | Adaptabilité |
| 9 | Esprit d'équipe |
| 10 | Éthique |

Enfin, Bartram (2005) propose un référentiel de comportements professionnels déterminants de ce qu'il nomme la ***performance professionnelle globale*** (*OJP,* ***Overall Job Performance***). Afin d'élaborer ce référentiel, il a mené une comparaison de 29 études conduites dans des organisations œuvrant dans des secteurs différents et présentes au Royaume-Uni, en Turquie, au Moyen-Orient, en Afrique de Sud et aux États-Unis. Les différents instruments de gestion des organisations ont été étudiés pour conduire à la création d'une liste de 112 soft skills regroupées en 20 dimensions, elles-mêmes réunies en 8 catégories nommées *The Great Eight*. Le tableau suivant présente les 8 catégories et les 20 dimensions du référentiel de Bartram. La liste complète des soft skills établie par Bartram est reproduite en Annexe II.

**Tableau 19. Les Great Eight de Bartram et leurs 20 dimensions.**
(Traduit de Bartram, 2005)

| Les 8 catégories | Les 20 dimensions |
|---|---|
| **1. Diriger et Décider** | 1.1 Décider et initier des actions<br>1.2 Diriger et superviser |
| **2. Soutenir et Coopérer** | 2.1 Travailler avec les autres<br>2.2 Adhérer à des valeurs communes |
| **3. Interagir et Présenter** | 3.1 Être en relation avec les autres<br>3.2 Persuader et influencer<br>3.3 Présenter et communiquer l'information |
| **4. Analyser et Interpréter** | 4.1 Écrire et reporter<br>4.2 Maîtriser son expertise et la technologie<br>4.3 Analyser |
| **5. Créer et Conceptualiser** | 5.1 Apprendre et rechercher<br>5.2 Créer et innover<br>5.3 Formuler des stratégies et des concepts |
| **6. Organiser et Exécuter** | 6.1 Planifier et organiser<br>6.2 Atteindre des résultats et répondre aux attentes des clients<br>6.3 Suivre les instructions et les procédures |
| **7. S'adapter et Faire face** | 7.1 S'adapter au changement<br>7.2 Gérer la pression et les échecs |
| **8. Entreprendre et Être performant** | 8.1 Établir ses propres objectifs professionnels<br>8.2 Capacité entrepreneuriale et commerciale |

### 3.3.4 Les soft skills, facteurs de performance individuelle et collective

Selon la théorie des ressources développée par Penrose dans son ouvrage de 1959 (Penrose & Penrose, 2009 ; Barney, 1991), la firme doit sa croissance à un ensemble de ressources tangibles (équipements, ressources financières et humaines dans leur dimension quantitative) et intangibles (technologies, réputation, compétences des salariés). Pralahad & Hamel (1990) ont intégré à cette théorie une approche par les compétences-clés, sources d'avantages compétitifs car difficilement reproductibles. Depuis, à l'instar d'Arthur (1994) ou de Huselid (1995), de nombreux auteurs ont montré l'importance du capital humain pour la performance de l'organisation.

Pour Heckman *et al.* (2006), si le bon sens suggère que les traits de personnalité sont des facteurs de succès dans différents aspects de la vie, il appartient aux chercheurs de mesurer leur impact sur la performance au travail. De même, Dreyfus (2008) ou Charbonnier-Voirin (2013) déplorent que, bien qu'il ait été généralement admis que les compétences soft permettent de distinguer les individus les plus performants, **les recherches empiriques sur ces compétences soient encore rares**. De fait, la littérature est encore émergente sur **les relations entre les soft skills et la performance** (Fletcher, 2013). Nous nous sommes néanmoins efforcée d'en recenser les principaux travaux, dont nous présentons une synthèse dans les tableaux 20 à 24.

Certaines recherches étudient l'impact des soft skills relatives aux traits de personnalité des **Big Five** sur la performance individuelle et collective. Le Tableau 20 montre l'impact positif de ces soft skills sur des leviers de performance, tandis que le Tableau 21 montre qu'un faible niveau de certains de ces traits peut accentuer des freins à la performance.

**Tableau 20. Soft skills relatives aux traits du Big Five et leviers de performance positivement impactés**

| SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE | LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS | AUTEURS |
|---|---|---|
| **Big Five (Ouverture, Conscienciosité, Extraversion, Agréabilité et Stabilité Émotionnelle[62])** | Compétences interculturelles | Bartel-Radic (2015) |
| **Big Five combinés à : absence d'ethnocentrisme, confiance en soi et tolérance à l'ambiguïté** | | Karjalainen *et al.* (2018) |
| **Conscienciosité** | Performance au travail<br>Efficacité de la formation professionnelle | Barrick *et al.* (1991) |

[62] Faible Névrotisme

| **SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE** | **LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS** | **AUTEURS** |
|---|---|---|
| | Qualité du travail en équipe | LePine *et al.* (2001) |
| | Persévérance<br>Capacité à surmonter les obstacles<br>Adaptabilité | LePine *et al.* (2000) |
| | Qualité du leadership<br>Performance au travail | Judge *et al.* (2002) |
| | Performance au travail | Robertson *et al.* (2000)<br>Hurtz *et al.* (2000)<br>Kamdar *et al.* (2007)<br>Bernaud *et al.* (2012) |
| | Succès académique<br>Qualité du leadership<br>Performance au travail | Borghans *et al.* (2008) |
| | Résolution de problèmes nouveaux<br>Gestion des situations imprévisibles et des urgences<br>Capacité à surmonter les obstacles<br>Adaptabilité à de nouvelles situations<br>Développement des compétences | Charbonnier-Voirin (2013) |
| **Conscienciosité**<br>**Ouverture** | Efficacité de la recherche d'emploi | Ulysal *et al.* (2013) |
| | Succès académique | Borghans *et al.* (2008) |
| | Rémunération | Mueller *et al.* (2006) |
| **Conscienciosité**<br>**Ouverture**<br>**Agréabilité** | Performance au travail | Bartram (2004) |
| **Conscienciosité**<br>**Agréabilité** | Engagement au travail | Arora *et al.* (2015) |
| **Conscienciosité**<br>**Stabilité émotionnelle** | Performance au travail | Barrick *et al.* (1991)<br>Hough (1992)<br>Salgado (1997) |

| **SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE** | **LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS** | **AUTEURS** |
|---|---|---|
| **Conscienciosité**<br>**Stabilité émotionnelle**<br>**Extraversion** | | Hurz *et al.* (2000) |
| **Stabilité émotionnelle** | Performance au travail | Hogan *et al.* (2003)<br>Tett *et al*. (1991) |
| | Gestion du stress<br>Adaptabilité | Pulakos (2002) |
| | Gestion du stress | Charbonnier-Voisin (2013) |
| | Engagement au travail | Ouweneel *et al*. (2012) |
| **Stabilité émotionnelle**<br>**Antagonisme**[63] | Rémunération (concerne les hommes seulement, résultat non validé pour les femmes) | Mueller *et al.* (2006) |
| **Extraversion** | Entraide | Porter *et al.* (2003) |
| | Contacts sociaux<br>Assurance | Bernaud *et al.* (2012) |
| | Employabilité<br>Rémunération | Fletcher (2013) |
| | Qualité des interactions sociales<br>Qualité du management<br>Résultats commerciaux<br>Efficacité de la formation professionnelle | Barrick *et al*. (1991) |
| | Gestion du stress | Charbonnier-Voisin (2013) |
| **Extraversion, Agréabilité, Ouverture** | Capacité à développer un réseau | Wolff *et al.* (2012) |
| **Extraversion, Ouverture** | Apprentissage | Bernaud *et al.* (2012) |
| **Ouverture** | Efficacité de la formation professionnelle | Barrick *et al*. (1991) |

[63] Faible Agréabilité

| **SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE** | **LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS** | **AUTEURS** |
|---|---|---|
| | Apprentissage<br>Motivation à se former | Poropat (2009) |
| | Proactivité<br>Gestion du stress | Griffin *et al.* (2007) |
| | Résolution de problèmes nouveaux<br>Développement des compétences<br>Gestion des situations imprévisibles et des urgences<br>Gestion du stress | Charbonnier-Voirin (2013) |
| **Agréabilité** | Adaptabilité interpersonnelle<br>Gestion du stress | Charbonnier-Voisin (2013) |
| | Coopération<br>Travail en équipe | Barrick *et al.* (2001)<br>Johnson (2001)<br>Le Pine *et al.* (2001)<br>Bernaud *et al.* (2012) |
| | Entraide | Barrick *et al.* (1998)<br>Mount *et al.* (1998)<br>Kamdar *et al.* (2007) |

**Tableau 21. Soft skills issues des traits du Big Five et freins à la performance activés**

| **SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE** | **FREINS À LA PERFORMANCE ACTIVÉS** | **AUTEURS** |
|---|---|---|
| **Faible degré d'Ouverture** | Chômage de longue durée | Vinikainen *et al* (2012) |
| **Faible degré de Conscienciosité** | | Ulysal *et al* (2013) |
| **Névrotisme (Instabilité émotionnelle)** | Moindre rémunération | Nyhus *et al.* (2005) |
| | Stress<br>Moindre performance | Bernaud *et al.* (2012) |

Plutôt que de s'intéresser aux traits du Big Five, d'autres auteurs ont étudié l'impact des soft skills relatives aux compétences **d'intelligence émotionnelle et sociale** sur la performance individuelle et collective. Le Tableau 22 montre les résultats de leurs travaux.

**Tableau 22. Soft skills relatives aux compétences d'IES et leviers de performance positivement impactés**

| SOFT SKILLS RELATIVES AUX COMPÉTENCES D'IES | LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS | AUTEURS |
|---|---|---|
| **Intelligence émotionnelle et sociale de l'acteur** | Performance individuelle | Boyatzis (1982)<br>Goleman (1998)<br>Day (2000)<br>Humphrey (2002)<br>Hopkins *et al.* (2008)<br>Williams (2008) |
| | Engagement au travail (des ingénieurs)<br>Efficacité (id.) | Boyatsis *et al.* (2017) |
| | Leadership | Dulewicz (2000) |
| | Rémunération<br>Succès professionnel perçu<br>Succès personnel perçu | Wolff (2005) |
| | Prise de décision (individuelle et collective) | Hess *et al.* (2011) |
| | Évaluation professionnelle par le supérieur | Law *et al.* (2004) |
| | Intention d'entreprendre | Perez Lopez *et al.* (2016) |
| | Performance au travail<br>Progression de carrière | Kunnanatt *et al.* (2018) |
| | Performance commerciale | Lloyd (2001)<br>Wong *et al.* (2004) |
| **Intelligence émotionnelle et sociale du manager** | Compétence relationnelle du manager<br>Autonomie des collaborateurs | Heltland *et al.* (2011) |
| | Performance individuelle du manager<br>Qualité du leadership | George (2000) |

| SOFT SKILLS RELATIVES AUX COMPÉTENCES D'IES | LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS | AUTEURS |
|---|---|---|
| | Performance individuelle du manager<br>Niveau d'IES de l'équipe<br>Implication de l'équipe<br>Performance de l'équipe | Wolff (2005) |
| | Engagement au travail de l'équipe<br>Créativité de l'équipe<br>Qualité du processus de décision | Barsade *et al*. (2016) |
| | Niveau d'IES de l'équipe<br>Performance de l'équipe | Stubbs Koman *et al.* (2008) |

D'autres auteurs ont testé l'impact sur la performance de soft skills spécifiques ne relevant ni des traits du Big Five, ni des compétences d'intelligence émotionnelle et sociale. Le Tableau 23 présente leurs apports.

**Tableau 23. Soft skills spécifiques et leviers de performance positivement impactés**

| SOFT SKILLS SPÉCIFIQUES | LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS | AUTEURS |
|---|---|---|
| **Compétences politiques** | Performance au travail<br>Engagement au travail<br>Satisfaction au travail<br>Mobilité de carrière perçue | Coleman-Gallagher *et al.* (2016) |
| | Qualité du management de projet | Frame (1999)<br>Cheng *et al.* (2005) |
| | Qualité du leadership | Gentry *et al*. (2013) |
| **Compétences sociales** | Performance du manager de projet | Frame (1999)<br>Cheng *et al.* (2005)<br>Fischer (2011)<br>Loufrani-Fedida (2012) |
| **Autoefficacité** | Engagement au travail | Consiglio *et al.* (2016)<br>Chen *et al.* (2017) |

| **SOFT SKILLS SPÉCIFIQUES** | **LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS** | **AUTEURS** |
|---|---|---|
| | Performance au travail | Stajkovic *et al.* (1998). Miraglia *et al.* (2015) |
| | Rémunération | Judge *et al.* (1997) |
| **Capital psychologique (Autoefficacité, espoir, optimisme et résilience)** | Satisfaction au travail<br>Engagement au travail<br>Performance au travail | Luthans et al. (2007) |
| | Bien-être au travail | Roemer et al. (2018) |
| **Communication, adaptabilité, qualité relationnelle** | Succès professionnel | Liu *et al.* (2018) |
| **Communication, adaptabilité, qualité relationnelle** | Motivation (des étudiants)<br>Capacité d'apprentissage (des étudiants) | Junita *et al.* (2018) |
| **Compétences interculturelles** | Intrapreneurship | Rok Woo (2018) |
| **Créativité** | Performance au travail | Shin *et al* (2015) |
| **Apprenance, collaboration, contrôle de soi, persévérance** | Performance au travail | Pang *et al.* (2018) |
| **Apprenance** | Performance au travail<br>Innovation au travail | Chugtai *et al.* (2012) |
| **Autodirection** | Satisfaction au travail | Zhang *et al.* (2015) |
| **Motivation** | Apprentissage informel sur le lieu de travail | Van Rijn *et al.* (2013) |
| **Persévérance, estime de soi, prise de risque, communication** | Rémunération des jeunes diplômés de niveau Master | Albandéa *et al.* (2016) |
| **Capacité à apprendre, influence, organisation, autonomie** | Statut professionnel | Liu *et al.* (2018) |
| **Locus de contrôle, estime de soi, optimisme** | Succès professionnel | Lau *et al.* (1999) |
| **Éthique, écoute, persévérance** | Qualité du leadership | Scarnati (1998 ; 1999) |

| SOFT SKILLS SPÉCIFIQUES | LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTÉS | AUTEURS |
|---|---|---|
| **Proactivité** | Engagement au travail | Dikkers *et al.* (2010)<br>Caniels *et al.* (2018) |
| **Confiance en soi et en autrui** | | Chugtai *et al.* (2012) |
| **Réflexivité, conscience de soi** | Performance au travail | Shipper *et al.* (2002) |
| **Compétence relationnelle** | | Dreyfus (2008) |
| **Confiance en autrui** | Efficacité du travail d'équipe | DeOrtentiis *et al.* (2013) |
| **Optimisme**<br>**Stabilité émotionnelle** | Capacité à faire face à l'adversité | Bernaud *et al.* (2012) |
| **Qualité d'écoute (du manager)** | Créativité (des managés)<br>Satisfaction au travail (des managés) | Detert *et al.* (2016) |
| **Estime de soi (du dirigeant)** | Accompagnement financier de l'organisation | Gardès (2018) |
| **Compétence relationnelle (du dirigeant)** | Équilibre vie professionnelle / vie privée<br>Engagement au travail | Chan *et al*. (2017) |

Enfin, certaines recherches ont été menées pour étudier l'impact des soft skills génériques (non précisées) sur les leviers et les freins à la performance. Le Tableau 24 expose leurs résultats.

**Tableau 24. Soft skills génériques et facteurs de performance impactés**

| SOFT SKILLS GÉNÉRIQUES | |
|---|---|
| LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT ACTIVÉS | AUTEURS |
| **Rémunération** | Bowles *et al.* (2001)<br>Heineck *et al.* (2010)<br>Cobb-Clarke *et al.* (2011)<br>Chen *et al.* (2017) |
| **Compétitivité** | Reed *et al.* (1990)<br>Barney *et al.* (1991)<br>Fiol *et al.* (1991) |

| SOFT SKILLS GÉNÉRIQUES | |
|---|---|
| **LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT ACTIVÉS** | **AUTEURS** |
| | Lopez-Cabrales *et al.*, 2006) |
| **Qualité du travail en équipe** | Kiffin-Petersen (2004) |
| **Qualité de la relation**<br>**Bien-être au travail** | Lomas *et al.* (2014) |
| **Qualité du management** | Ketter (2014) |
| **Éthique** | Waytz (2016) |
| **Prévention du burn-out** | Cross *et al.* (2016) |
| **Esprit d'entreprise**<br>**Confiance** | Hayton *et al.* (2006) |
| **Performance des employés de banque** | Kaur *et al.* (2018) |
| **Succès académique et personnel** | Romanelli *et al.* (2006) |
| **Qualité du management de projet** | Zuo *et al.* (2018) |
| **Employabilité des jeunes diplômés** | Crossman *et al.* (2010) |
| **Acquisition de compétences cognitives (étude sur les enfants)**<br>**Niveau d'études (étude sur les moins de 28 ans)**<br>**Rémunération (id.)** | Cuhna *et al.* (2008) |
| **FREINS À LA PERFORMANCE IMPACTÉS** | **AUTEURS** |
| **Stress**<br>**Turnover** | Stephens *et al.* (2018) |

À l'issue de cette revue des travaux étudiant le lien entre soft skills et performance, il est possible de dégager des éléments saillants :

- la grande majorité des recherches suivent des méthodologiques **quantitatives** ;
- elles sont pour la plupart **anglo-saxonnes** ;
- ce **courant de recherche est récent** : si les travaux les plus précoces datent des années 90, la plupart d'entre eux ont été publiés depuis le début du 21ème siècle et l'on constate une plus

grande production académique depuis 2010, ce qui confirme l'intuition de Borghans *et al.* (2008).

- il n'existe **pas de consensus sur les soft skills à étudier** : certains auteurs explorent uniquement les traits de personnalité (issus principalement du modèle du Big Five), d'autres les composantes de l'intelligence émotionnelle et sociale, d'autres encore des combinaisons de soft skills singulières (sans toujours justifier leur choix), et les derniers ne « testent » qu'une seule soft skill.
- les recherches étudient majoritairement le lien entre les soft skills et des facteurs de **performance individuelle** : sur les 107 travaux présentés, seulement 20 s'intéressent au lien entre soft skill et performance collective.

Cette section visait à prouver que les soft skills sont bien des compétences du 21ème siècle en ce sens qu'elles sont un objet de recherche émergent, qu'elles sont plébiscitées par les employeurs et que leur impact sur la performance individuelle et collective est prouvé. Dès lors, il convient de questionner leur place dans les pratiques organisationnelles de gestion des compétences.

## 3.4 LA QUESTION DES SOFT SKILLS DANS LA GESTION DES COMPETENCES

Nous avons montré que la gestion des compétences, après s'être imposée dans les grandes organisations (Klarsfeld & Oiry, 2003), se développe aujourd'hui jusque dans certaines PME (Defélix & Sanseau, 2017) (2.4, p.90). Parallèlement, nous avons décrit la montée en puissance des soft skills en tant que facteurs de performance individuelle ou collective (3.3.4, p.144). Mais nous avons aussi fait part des nombreuses zones d'ombre de ces compétences particulières qui sont, selon Combes (2002, p.6), « *très difficiles à analyser, à objectiver et à évaluer* ». Dès lors, nous nous devons d'interroger la question de la place des soft skills dans la logique compétence.

D'abord, nous expliquons les raisons pour lesquelles les soft skills peuvent être considérées comme un objet de gestion embarrassant (3.4.1), nous montrons ensuite les difficultés de leur évaluation (3.4.2) et abordons enfin les problèmes éthiques liés à la gestion de ces compétences particulières (3.4.3).

### 3.4.1 LES SOFT SKILLS, UN OBJET DE GESTION *EMBARRASSANT* ?

La logique compétence se caractérise par **un management de plus en plus individualisé** (Pichault & Nizet, 2000).
En ce sens, une gestion des très personnelles soft skills pourrait être considérée comme l'acmé de la logique compétence. Or, dans le contexte français, les managers et les responsables RH assument difficilement l'idée d'une quelconque « gestion » des compétences comportementales : Bouteiller & Gilbert (2005) parlent d'une « *fascination-répulsion des praticiens envers ces savoir-être* » (p.13) qui d'une part, sont jugés importants, mais qui, d'autre part, sont difficilement pris en compte dans la gestion des ressources humaines.

Pourtant, Vernazobres (2008, p.221) montre qu'il existe depuis toujours des attendus en matière de comportements au sein des organisations : « *La prescription de comportements n'est pas nouvelle dans le monde du travail (…) Déjà en 1947, Simon mettait en évidence le rôle des règles comportementales et relationnelles dans la coordination du travail ».* Gilbert & Yalenios (2017) remontent encore plus loin dans l'histoire de l'évaluation de la performance individuelle. Ils publient la *notation* d'un ingénieur dans une grande administration en…1861. Cette notation est une appréciation du travail de l'employé par son organisation : elle est versée à son dossier et est prise en compte pour son avancement. La notation de l'ingénieur Drouot, citée par Gilbert & Yalenios, stipule : *« Rigidité de principes absolue pour lui-même ; poussée à l'égard des autres jusqu'à manquer d'indulgence ; ferme quelquefois jusqu'à la rudesse ; se fait craindre plutôt qu'aimer* » (2017, p.19). Nous retrouvons dans cette appréciation les dimensions intra-personnelles (rigidité de principes) et interpersonnelles (manque d'indulgence) que nous avons identifiées comme composantes des soft skills.

Dès lors, si les soft skills sont bien des compétences attendues et évaluées depuis l'apparition des organisations, et si elles apparaissent de plus en plus cruciales dans l'environnement VUCA, pourquoi le principe même de leur gestion est-il plutôt *embarrassant* pour reprendre l'expression de Bouteiller & Gilbert (2005) ? Les modes d'évaluation des soft skills peuvent peut-être éclairer cette question.

### 3.4.2 ÉVALUER LES SOFT SKILLS : UNE MISSION IMPOSSIBLE ?

Cette section a pour objectif de questionner l'évaluation des soft skills. Elle présente les difficultés liées à cette évaluation (3.4.2.1), examine la légitimité et la validité des tests de personnalité qui sont parfois utilisés à cette fin (3.4.2.2) et étudie une modalité particulière d'évaluation : le 360° (3.4.2.3).

#### 3.4.2.1 Des difficultés d'évaluer les soft skills

La logique compétence suppose une évaluation et une validation des compétences individuelles, pratiques elles-mêmes permises par une instrumentation spécifique dont le **référentiel de compétences** est au cœur (Le Boterf, 2006a). Or, nous avons montré (2.5.1, p.97) que les auteurs s'accordent à considérer les référentiels de compétence comme imparfaits car, entre autres faiblesses :
- ils offrent ***une vision simplifiée du travail*** (Dietrich, 1999) ;
- ils sont l'objet ***d'un compromis social*** et non d'une description objective (Oiry, 2009) ;
- leur **inertie** ne leur permet pas de rendre compte de l'évolution rapide des emplois (Collin & Grasser, 2014).

De toute évidence, ces failles des référentiels de compétences sont encore plus profondes lorsqu'il s'agit des items « soft ». De plus, nous avons présenté un état de l'art en matière de taxonomie des soft skills (3.2, p.124) qui montre que le consensus scientifique autour d'une quelconque classification semble demeurer hors de portée (Berg *et al.,* 2017 ; Bartel, 2018). Dès lors, comment attendre d'une organisation qu'elle produise un référentiel de soft skills valide (Bellier, 2004) ?

L'évaluation des soft skills, préalable à toute action de gestion, pose d'autres problèmes que celui du référentiel. Les auteurs s'accordent sur sa difficulté (Beard *et al.*, 2008 ; European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011 ; Balcar, 2014 ; Neubert *et al.*, 2015).
Duru-Bellat (2015) précise la nature des obstacles rencontrés :
- il existe **peu d'éléments empiriques** sur ce type de compétences ;
- les compétences soft étant **fondamentalement situées** et leur appréhension étant dépendantes de l'instrument de mesure, on ne peut formuler de comparaisons qu'avec précaution ;

- l'évaluation repose sur **des mesures déclaratives**, sensibles à la formulation des questions et soumises à des biais.

Par ailleurs, l'évaluation individuelle est le plus souvent dévolue au supérieur hiérarchique, supposé être le plus à même d'apprécier la performance de ses collaborateurs. Or, cette évaluation par le N+1 est particulièrement soumise à **la subjectivité et à la partialité** (Bégin & Véniard, 2013). Nous avons décrit précédemment les autres biais qui menacent l'appréciation des compétences d'une manière générale (2.5.2.2, p.102). Or, l'appréciation des soft skills, dans la pratique souvent confondue avec celle des traits de personnalité, est particulièrement sujette aux biais de halo, de contraste ou de première impression. Ainsi, Laizé (2007) affirme que l'appréciation des compétences comportementales et sociales - qu'il s'agisse de porter un regard sur soi-même ou sur les autres - est d'autant plus subjective qu'elle touche à l'Être.

Pour tenter de limiter les biais particulièrement sensibles dans l'appréciation des soft skills, un courant d'inspiration positiviste s'est développé pour tenter d'objectiver l'évaluation en proposant des mesures quantitatives. « *L'idéal psychotechnique* » (Gilbert & Yalenios, 2017) a conduit à l'élaboration et à l'utilisation de tests, notamment des tests dits *de personnalité* qui sont encore largement répandus dans les organisations.

#### 3.4.2.2 De la légitimité et de la validité des tests de personnalité

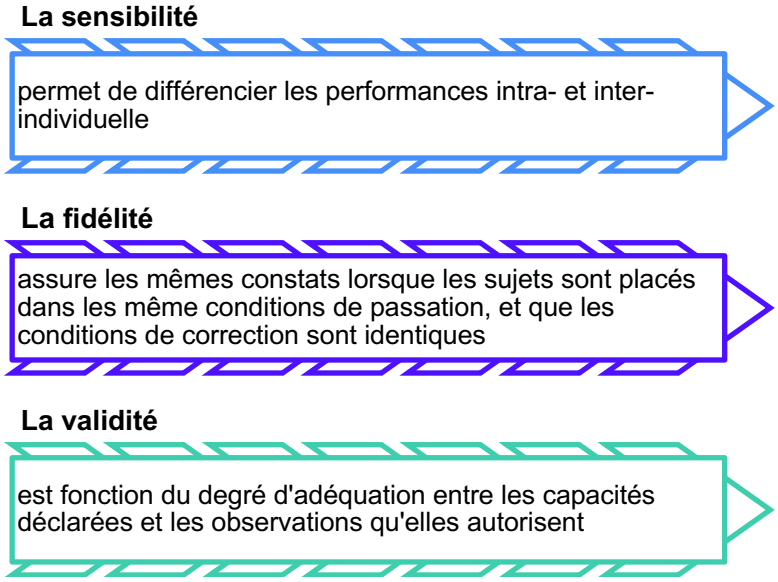
Dans la logique compétence, l'évaluation a lieu lors de différentes séquences de la vie organisationnelle : lors du recrutement (Bowen, 1991), des évaluations annuelles (Gilbert & Yalenios, 2017) ou lorsqu'il s'agit de détecter des talents pour les inscrire dans des programmes de développement (Dejoux et Thévenet, 2015). A chacune de ces occasions, les entreprises sont susceptibles d'utiliser des tests dits de personnalité.

Bernaud et Lemoine (2012) montrent que, si les instruments de mesure des soft skills sont encore à développer, **les tests de personnalité peuvent permettre une évaluation partielle de ces compétences**. D'après ces auteurs, les tests basés sur le modèle du Big Five ont notamment prouvé leur validité prédictive des traits de personnalité. Bartram (2004) partage ce point de vue : les tests de personnalité apportent une contribution importante pour savoir qui va réussir ou échouer en situation de travail. En particulier, les tests basés sur le Big Five

ont montré leur validité pour tous les types de fonctions. Nous présentons en Annexe III des exemples d'items de deux tests basés sur le Big Five : le Neo PI-R et le BFI.[64]

Malgré l'utilisation très répandue des tests de personnalité, leur scientificité fait toujours débat (Borghans *et al.,* 2008). Nous présentons dans la Figure 34 les qualités attendues des tests de personnalité selon Gilbert & Yalenios.

**Figure 34. Les qualités attendues des tests de personnalité.**
(Adaptée de Gilbert & Yalenios, 2017)




Dunning *et al.* (2004) pointent une faiblesse importante des tests : basés sur du déclaratif, ils offrent des possibilités de manipulation et ces auteurs montrent que la plupart des individus ont tendance à surestimer leurs compétences. Borghans *et al.* (2008) estiment aussi que l'on ne peut ignorer le **biais de désirabilité sociale** qui conduit à une surévaluation des soft skills. Pour Morgeson *et al.* (2007), le risque de réponses biaisées est d'autant plus grand que les tests les plus connus sont aujourd'hui largement diffusés et faciles à contourner.

Malgré les limites identifiées des tests de personnalité, Hogan (2005) défend leur utilisation dans le monde du travail. Il montre que :
- les tests de personnalité bien construits et bien utilisés ont prouvé leur **validité** ;

[64] De nombreux tests existent sur le marché, les plus couramment utilisés étant le BFI-FR, le Néo PI-R, le MBTI, le Sosie…

**- les traits de personnalité sont des prédicteurs de performance aussi pertinent que les capacités cognitives** ;

- contrairement aux mesures d'habilités cognitives, l**es tests de personnalité ne sont pas discriminants** : les Noirs obtiennent les mêmes scores que les Blancs, les femmes que les hommes, et les personnes de plus de 40 ans ont souvent des scores supérieurs aux personnes plus jeunes.

Dès lors, les tests de personnalité seraient des moyens d'évaluation socialement plus équitables. Et de conclure: «*if you don't like personality measures, what are the alternatives?"*[65]

#### 3.4.2.3 De l'emploi du 360° pour l'évaluation des soft skills

Une alternative aux tests de personnalité et à l'évaluation contradictoire en face à face entre un manager et son managé est offerte par l'évaluation dite à 360° qui consiste à **recueillir les appréciations de différentes parties prenantes sur le travail d'un acteur.**

Ainsi, celui-ci sera évalué non seulement par son manager, mais encore par ses pairs, ses collaborateurs ou d'autres interlocuteurs internes à son organisation, mais aussi, parfois, par des acteurs externes comme des clients ou des fournisseurs. En parallèle, la personne évaluée réalise son **auto-évaluation** à l'aide des mêmes critères, afin de pouvoir comparer son appréciation à celle des autres (Ghorpade, 2000).

London & Beatty (1993) plébiscitent cette façon de multiplier les regards qui permet d'évaluer toutes les facettes d'un individu : ses qualités de leadership seront, par exemple, mieux jugées par ses collaborateurs que par son manager qui n'a pas forcément l'opportunité de l'observer en position de leader. Dès lors, les collaborateurs ou les clients par exemple sont de meilleurs évaluateurs du « ***how*** » (la partie soft de la performance) que du « ***what*** » (partie hard) qui, elle, sera mieux jugée par le manager. Goleman *et al.* (2002) sont également très favorables à l'emploi du 360° pour l'évaluation des soft skills : selon eux, les acteurs se comportent différemment selon la personne avec laquelle ils interagissent. Par conséquent, diversifier les points de vue est le mode le plus efficace pour une vision complète et plus juste de la personne évaluée.

[65] « *si vous n'aimez pas les tests de personnalité, quelles sont les alternatives ?* » (traduction de l'auteure)

L'étude menée par Mount, Barrick & Strauss (1994) sur l'évaluation des Big Five d'une population de commerciaux montre par exemple que l'appréciation du salarié par les pairs et les clients est d'un meilleur niveau prédicteur de l'évaluation du manager que celle réalisée par l'intéressé lui-même. Pour Bartram (2004), le 360° présente un autre avantage pour l'évaluation des soft skills : il permet de mesurer non seulement la performance mais aussi le « fit » entre les individus, les équipes et les valeurs de l'entreprise.

Si le 360° semble faire consensus pour **une évaluation moins biaisée et plus adaptée des soft skills**, il présente certaines limites, notamment en termes d'allocation de ressources. Le processus de préparation et de collecte de ce type d'évaluation est coûteux en temps et en argent et il ajoute de la complexité au système : par conséquent, il n'est pas généralisable à tous les types d'organisation (London & Beatty, 1993). En outre, l'impact psychologique d'une évaluation critique qui serait constante selon les différents évaluateurs peut s'avérer encore plus délétère pour la personne évaluée (Bernaud & Lemoine, 2012).

Les questions liées à l'évaluation examinées dans cette section ne sont pas les seuls éléments conduisant à faire des soft skills « un objet de gestion embarrassant » : nous proposons maintenant d'examiner les éventuels problèmes éthiques liés à leur gestion.

### 3.4.3 LES PROBLEMES ETHIQUES SOULEVES PAR LA GESTION DES SOFT SKILLS

Cette section vise à étudier les différents problèmes éthiques pouvant être liées à la gestion des soft skills. Nous examinerons en particulier les risques de normalisation des comportements (3.4.3.1), de discipline de soi (3.4.3.2) et de dégradation de l'image de soi (3.4.3.3). Enfin, nous donnerons des pistes de réflexion et d'action pour une gestion éthique des soft skills (3.4.3.4).

Les difficultés opérationnelles liés à l'évaluation des soft skills ne sont pas les seuls obstacles à leur intégration dans la gestion des compétences. Comme le souligne Le Boterf (2008), cette pratique peut induire **un jugement sur la personnalité**, ce qui pose d'évidents problèmes déontologiques. Au sein même des organisations, les praticiens, pourtant rompus à la mesure des résultats et de la performance, sont souvent « *mal à l'aise avec le psycho-social et le psychologique, paramètres difficiles à maîtriser et sources d'incertitude* » (Thiberge, 2007, p.269).

Nous avons déjà exploré les théories critiques des pratiques évaluatives notamment :
- les théories d'inspiration marxiste et foucaldienne qui étudient **les effets de domination, d'aliénation et de pouvoir** (2.5.2.2.2, p.103) induits par l'appréciation du personnel ;
- les théories d'origine psychosociologiques et psychanalytiques qui dénoncent l'exacerbation délétère des désirs narcissiques engendrées par l'évaluation individuelle (2.5.2.2.3, p.104) ;
- les mises en garde des psychologues sur les dangers psychiques auxquels sont exposés les individus en cas d'évaluation jugée négative (2.5.2.2.4, p.104).

Le caractère éminemment personnel des soft skills rendent encore plus pertinentes les interrogations posées par ces perspectives critiques, qui ne s'adressent plus seulement à l'évaluation, mais à l'ensemble des pratiques organisationnelles susceptibles de participer à une hypothétique gestion des soft skills.

#### 3.4.3.1 Gestion des soft skills et normalisation des comportements

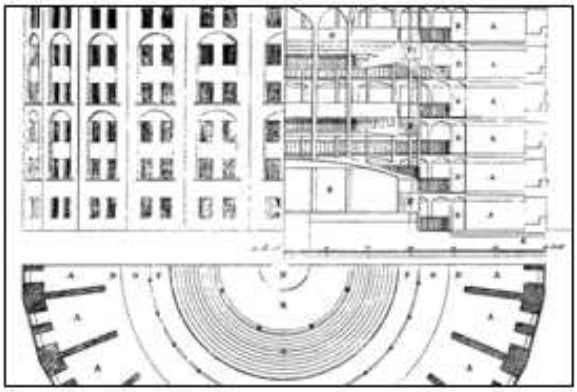
Pour Pezet (2012), le management n'est autre que « *l'ensemble des relations qui orientent les comportements* » (p.91). Selon Vidaillet (2013), l'évaluation des soft skills est le moyen utilisé par les organisations pour circonscrire les comportements individuels et les orienter dans la direction voulue par ses besoins stratégiques. Dès lors, pour Alexandre (2007), l'entreprise s'octroie le **droit éthiquement discutable de délivrer une « *certification comportementale* »** à l'individu dont les comportements correspondraient aux normes attendues. Au risque, comme le souligne par ailleurs Vernazobres (2018), d'une uniformisation des comportements laissant peu de place aux profils atypiques. Or, les individus dotés de soft skills différentes, sortant du cadre, sont précieux pour susciter un climat de créativité et imaginer des solutions originales à des problèmes inédits.

Pour Galambaud (2004, XV), le savoir-être est « *un élément à part entière de la discipline salariale appliquée aux cadres* ». Cette notion de discipline d'inspiration foucaldienne est reprise par Bardon & Josserand (2012). Ces auteurs décrivent les pratiques de gestion des ressources humaines comme des mécanismes disciplinaires mis en place par les organisations pour créer des « ***normes de comportements pour les individus au travail*** » (p.67). En premier lieu, les descriptions de poste, les référentiels de compétences et les critères de performance permettent de définir les comportements attendus. En second lieu, les entretiens d'embauche et les entretiens annuels sont des ***systèmes de surveillance*** qui permettent d'en vérifier le respect. Enfin, les systèmes de récompenses ou de sanctions afférents permettent le

renforcement de ces comportements. De plus, les systèmes d'incitations mixtes qui s'appuient à la fois sur les résultats individuels et les résultats collectifs conduisent également à une *surveillance horizontale* assurée par le contrôle des employés entre eux.

La gestion des soft skills peut, à cet égard, être considérée comme un *dispositif disciplinaire* à l'image du panoptique de Bentham décrit par Foucault dans *« Surveiller et punir »* (1975) et représenté dans la Figure 35.

**Figure 35. Le panoptique de Bentham (1786) et une structure carcérale s'en inspirant**



L'objectif de la structure panoptique utilisée en milieu carcéral est de permettre à certains de voir sans être vus, tandis que les autres sont vus sans voir.
Ce système permet un contrôle à 360° :
- *contrôle vertical* du détenteur du pouvoir (qui, dans sa tour, voit sans être vu) ;
- *contrôle horizontal* des pairs (qui s'observent les uns les autres) ;
- *auto-contrôle* (de celui qui sait être vu).

Certains auteurs font le rapprochement entre cette structure architecturale à 360°et le système d'évaluation du même nom (2.5.2.1, p.99) qui croise les regards critiques du manager, des pairs, des collaborateurs et d'autres parties prenantes internes et externes à l'organisation (Gilbert & Yalenios, 2017).

#### 3.4.3.2 Gestion des soft skills et discipline de soi

Bellier (2004) s'inscrit aussi très clairement dans l'héritage foucaldien lorsqu'elle définit le savoir-être comme « ***un outil de gestion de l'implication : son usage permet d'obtenir de manière subtile un comportement de soumission librement consentie indispensable à l'entreprise*** » (p.13).

En effet, Foucault (1975) a montré que l'individu finit par intérioriser les mesures disciplinaires jusqu'à se les appliquer à lui-même : le sentiment de contrôle permanent par autrui le conduit à se contrôler lui-même, cette *discipline* pouvant aller de la docilité à l'assujettissement. Ainsi, l'employé dont les soft skills sont prescrites, évaluées et sanctionnées positivement ou négativement, est incité à **contrôler son comportement** (Vernazobres, 2008 ; Gilbert & Yalenios, 2017). En ce sens, la gestion des soft skills impose à l'individu de s'auto-discipliner à travers ce que Foucault (2008) nomme des *techniques de soi* : un modelage permanent de soi pour répondre à des pratiques dominantes. "*Soft skills represent a blurring of lines between self and work by making one rethink and transform one's self to best fit one's job*"[66] écrit à cet égard Urciuoli (2008).

De surcroît, les pratiques d'auto-évaluation et les incitations au développement personnel encouragées par la gestion des compétences participent de cette *ascèse.* **Réflexivité, connaissance de soi, transformation…sont autant d'injonctions nouvelles pesant sur l'individu au travail** (Josserand & Bardon, 2012).

#### 3.4.3.3 Gestion des soft skills et image de soi

Nous avons déjà souligné **les risques psychiques liés à l'évaluation individuelle** (2.5.2.2.4, p.104) dont la déstabilisation ou la perte de l'estime de soi (Gilbert & Yalenios).
De toute évidence, ceux-ci sont encore plus élevés lorsqu'il s'agit d'évaluer les soft skills. Par ailleurs, Bellier (2004) en convient : si les soft skills sont des compétences comme les autres, elles doivent pouvoir être appréciées. Mais encore faut-il qu'elles le soient indépendamment de tout système de valeur. Or, cette auteure s'avoue pessimiste sur ce point : dans le cas des compétences comportementales, **l'évaluation est trop souvent proche du jugement**. «

[66] « *Les soft skills représentent un floutage des lignes entre un sujet et son travail, en obligeant le premier à se repenser et à se transformer pour mieux correspondre aux attentes du second*» (traduction de l'auteure)

*Savoir-communiquer* », écrit-elle, ne sera jamais équivalent à « *savoir souder* » car l'empreinte socio-culturelle est beaucoup plus visible dans le premier cas que dans le second. Par conséquent, il s'agit pour les responsables RH et pour les managers de prendre toutes les précautions possibles pour éviter « *l'évaluation sauvage des compétences (...) par des psycho-gestionnaires modernes* » (Le Bianic, 2001, p.3).

Bernaud & Lemoine (2012, p.41) partagent cet avis et recommandent la plus grande réserve pour tous les actes de gestion relatifs aux soft skills : « *le rapprochement des attentes organisationnelles avec une caractéristique individuelle aussi difficile à appréhender que la personnalité appelle à une grande prudence* ».

#### 3.4.3.4 Pour une gestion éthique des soft skills : la distinction entre personnalité et comportement

Selon Vernazobres (2008, p.232), les limites de la gestion des compétences consistent à **ne pas « *tomber dans l'instrumentalisation de la personne ni de sa psychologie* »**. Le Boterf (2000) propose un moyen de limiter ce risque : ne pas confondre la personnalité des acteurs avec leurs façons particulières d'agir. Ce sont bien les comportements observables en situation de travail qu'il s'agit de repérer, d'évaluer et de développer. Bertram plaide aussi pour une **distinction claire entre les comportements et la personnalité**, car, selon lui : *"It is behaviour, not personality that causes outcome"*[67] (2004, p.254).

Pour éviter tout risque d'assimilation, Bellier (2000) recommande, lorsque l'on parle de soft skills, d'éviter les qualificatifs *personnologiques* comme *intègre* ou *ambitieux* et de formuler en termes d'action ce que l'on cherche à obtenir. Ce ne sont pas ce que « sont » les gens qui importent, mais ce qu'ils « font ». La validation des soft skills doit porter sur les comportements mis en œuvre pour obtenir le résultat escompté. En particulier, pour prétendre évaluer ces comportements en vue de les intégrer à une quelconque gestion, les organisations doivent donc s'efforcer :

- *de choisir des situations-critiques*, représentatives des exigences d'une fonction ;
- *d'organiser ces situations* : mise en situation réelle, reconstituée ou simulée, bilan des actions sur une période donnée ;
- *d'analyser les comportements* en tenant compte des interactions dans lesquels ils se situent ;

[67] « *C'est le comportement, et non la personnalité qui crée les résultats* » (traduction de l'auteure)

- d'obtenir une évaluation de type « *résultat pour le client* », quel que soit celui-ci ;
- *d'apprécier les modes de collaboration et de coopération* utilisés pour obtenir le résultat.

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 3

Nous avons recensé dans le chapitre 1 différentes études prouvant que les soft skills figuraient parmi les compétences-clés attendues au 21ème siècle. Par ailleurs, l'état de l'art présenté dans le chapitre 2 montre que la gestion des compétences comporte des avantages, mais aussi certaines limites et que son instrumentation pose un certain nombre de problèmes. Le présent chapitre nous a permis de centrer notre réflexion sur **une meilleure compréhension du concept de soft skills et sur la gestion de ces compétences particulières.**

Tout d'abord, nous avons tenté de dissiper le flou (Riggio & Saggi, 2015) entourant la notion de soft skills en présentant les différentes terminologies employées dans les littératures anglophone et francophone : *savoir-être, compétences humaines, compétences relationnelles et sociales, compétences comportementales*… Nous avons finalement justifié notre préférence pour le terme de *soft skills*. Nous avons aussi mis en évidence la pluralité des définitions attachées à ce concept, avant de nous prononcer pour celle-ci : ***« un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et doit être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence*** » (Tate, 1995).

Nous avons ensuite montré que certaines soft skills sont des **manifestations de la personnalité** (Bellier, 2004). Dès lors, nous avons expliqué le modèle de construction de la personnalité de Boyatzis (2008) qui offre une perspective holistique de son développement. De plus, nous avons analysé le modèle des **Big Five** qui est le plus mobilisé en sciences de gestion (Costa & Mc Crae, 1992). Ce modèle repose sur une structuration de la personnalité en cinq traits principaux : *l'ouverture à l'expérience, la conscienciosité, l'extraversion, l'agréabilité, le névrotisme*. Enfin, nous avons apporté des éléments de compréhension de **l'intelligence émotionnelle et sociale,** dont certaines compétences identifiées par Goleman, Boyatzis & McKee (2002) relèvent des soft skills.

Nous nous sommes ensuite efforcée de répertorier **les catégorisations de soft skills les plus pertinentes.** Nous avons notamment fait le point sur l'avancement des travaux actuellement menés au sein de l'Université de Harvard qui suggèrent une taxonomie en six catégories : *la régulation cognitive, les processus émotionnels, les processus interpersonnels, les valeurs, les perceptions* et *l'image de soi.* Nous avons également proposé, entre autres, le référentiel mis au point par le Programme pour l'Emploi et la Solidarité Sociale (PROGRESS) de l'Union

Européenne qui, lui, identifie cinq catégories de soft skills : *l'efficacité personnelle, les relations et service, l'impact et l'influence, l'orientation résultat, les compétences* **cognitives**. Nous concluons en accordant des vertus à chacune de ces classifications mais en soulignant **qu'aucune d'entre elles n'a, à ce jour, bénéficié d'une validation scientifique**.

Nous avons consacré la troisième partie de ce chapitre à démontrer, à l'instar de Borghans *et al.* (2008), que les soft skills sont des compétences indispensables pour le 21ème siècle.
Dans un premier temps, nous avons montré que les soft skills sont **recherchées par les employeurs**. Nous avons souligné le fait que les compétences soft ont d'abord été considérées comme indispensables aux **leaders** (Bennis, 1989 ; Kirkpatrick & Locke, 1991 ; Drucker, 2011), avant d'être reconnues importantes pour **l'ensemble des salariés**, quel que soit leur niveau de responsabilité (Hogan, 2005 ; Yamazaki, 2018). En effet, Crossman & Clarke (2010) soulignent que dans un monde complexe, les organisations ont besoin de salariés possédant des compétences leur permettant de s'adapter rapidement. De même, Dietrich (1999) montre que l'expansion de la *logique compétence* requiert de chacun le développement de nouvelles capacités, comme la polyvalence ou l'autonomie. Dans un second temps, nous avons produit une synthèse des recherches sur **l'impact des soft skills sur la performance.** Nous avons ainsi montré que les soft skills impactaient positivement :
- **la performance individuelle** : engagement au travail, efficacité, motivation à se former, gestion du stress, résolution de problèmes nouveaux, etc.
- **la performance collective** : qualité du travail en équipe, prise de décision collective, qualité du management de projet, performance commerciale, etc.

Enfin, nous avons étudié la **question des soft skills dans la gestion des compétences** et observé que les soft skills peuvent provoquer chez les praticiens une « ***fascination-répulsion*** » (Bouteiller & Gilbert, 2005). En effet, leur **évaluation** peut sembler être une mission impossible du fait de la difficulté de les classifier (Berg *et al.*, 2017) et des risques de subjectivité et de partialité (Bégin & Véniard, 2013). Nous avons également pris en considération les problèmes éthiques liés au management des soft skills : aliénation (Bardon & Josserand, 2012), normalisation des comportements (Vernazobres, 2018). Au final, nous avons néanmoins présenté **un mode de gestion responsable** des soft skills, possible à la condition *sine qua none* de ne jamais confondre personnalité et comportement.

# Chapitre 4
# Apprendre et se développer
# Du behaviorisme à la théorie du changement intentionnel

« *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* »

Aristote. Éthique à Nicomaque

Les trois premiers chapitres de notre état de l'art ont apporté des clés de compréhension de notre objet de recherche, les soft skills. Afin de répondre à notre problématique concernant leur développement, nous proposons d'explorer à présent la littérature dédiée aux mécanismes de l'apprentissage. Dans un premier temps, nous considérons un premier corpus de théories issues des sciences de l'éducation, et montrons leur évolution du behaviorisme au socioconstructivisme (4.1). Dans un second temps, nous présentons quelques notions d'andragogie avant de préciser les modalités de l'apprentissage expérientiel et d'examiner des modèles pertinents de développement professionnel (4.2).

## Sommaire


4.1 LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE : UNE EVOLUTION DES PARADIGMES ..... 171

4.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UNE INTELLIGENCE DE L'ACTION ..... 188

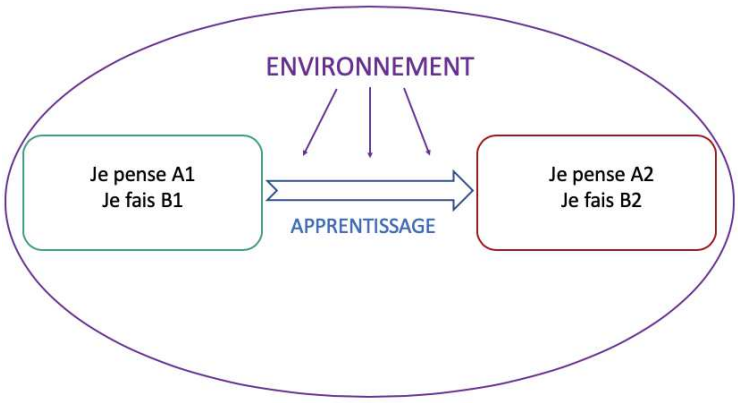
# Chapitre 4 APPRENDRE ET SE DEVELOPPER, DU BEHAVIORISME A LA THEORIE DU CHANGEMENT INTENTIONNEL

Selon Savall & Zardet (2004), l'organisation, qui est le champ de la recherche en sciences de gestion, est « ***un terrain de prédilection pour la réflexion interdisciplinaire*** » (p.32). Dès lors, selon la nature de l'objet de recherche, il peut s'avérer utile au chercheur en sciences de gestion de faire un pas de côté pour explorer un pan de littérature d'une discipline connexe. Afin de répondre à notre problématique concernant le développement des soft skills, il nous a paru opportun de considérer l'état de la recherche concernant les mécanismes de l'apprentissage. Nous présentons donc ci-après les différentes théories de l'apprentissage, leur ancrage historique et l'évolution de leurs paradigmes (4.1). Nous nous intéressons ensuite plus spécifiquement aux voies de développement des compétences chez l'adulte (4.2).

## 4.1 LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE : UNE EVOLUTION DES PARADIGMES

A l'instar de Therer (1998), nous définissons l'apprentissage comme une **modification adaptative du comportement, consécutive à l'interaction de l'homme avec son milieu**. Cette adaptation est un processus long, complexe et progressif. Nous proposons dans la Figure 36 un schéma représentant le mécanisme de l'apprentissage.

**Figure 36. Le mécanisme de l'apprentissage**



Bourgeois & Chapelle (2006) identifient trois approches principales des théories de l'apprentissage : **le behaviorisme** (4.1.1), **le cognitivisme** (4.1.2) et **le socio-cognitivisme** (4.1.3). Nous présentons ci-après de manière synthétique les fondements théoriques de ces trois approches, ainsi que leurs incidences sur la perception de l'apprenant et sur la nature des résultats de l'apprentissage.

### 4.1.1 LE BEHAVIORISME OU L'APPRENTISSAGE PAR CONDITIONNEMENT

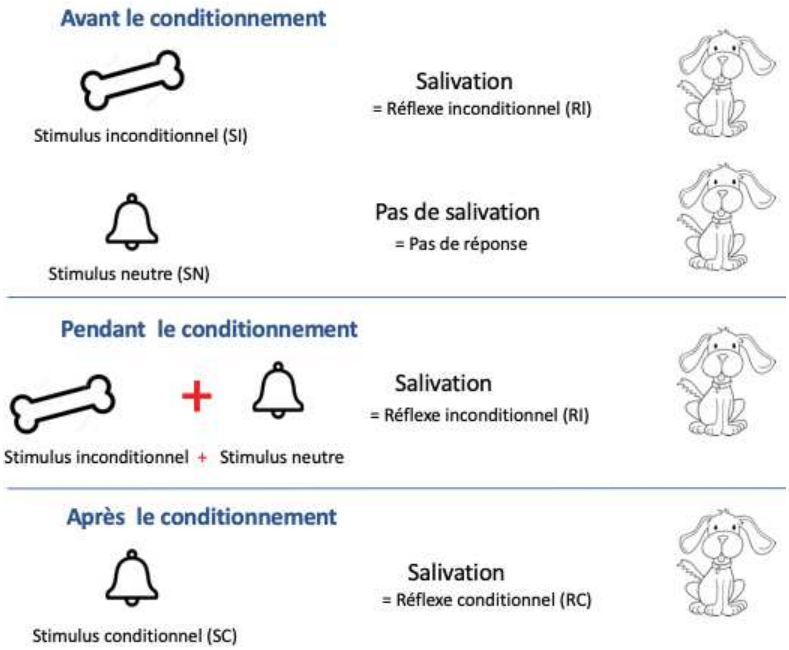
Nous présentons dans cette section deux courants behavioristes : le conditionnement classique ou pavlovien (4.1.1.1) et le conditionnement opérant ou instrumental (4.1.1.2) avant de conclure sur les intérêts et les limites du behaviorisme (4.1.1.3).

Les théories behavioristes sont apparues au début du XX$^{ème}$ siècle et ont largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié de ce siècle.
Nous devons le terme de behaviorisme à Watson (1913) qui a fortement contribué à faire de la psychologie une science du comportement. En effet, les psychologues behavioristes ne s'intéressent pas aux états psychiques des individus, mais à leurs comportements. Dans cette approche, le mot comportement ne désigne pas une attitude ou une manière d'être, mais la réponse observable à un stimulus.

#### 4.1.1.1 Le conditionnement classique ou pavlovien

Selon Watson et Pavlov, l'apprentissage se fait progressivement par a**ssociation entre un stimulus et une réponse**.
Pavlov teste cette hypothèse à partir des années 1890 en étudiant la salivation du chien. Dans une célèbre expérience, il fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande tout en activant une cloche. Après une quinzaine d'associations viande + cloche, le chien salive au seul son de la cloche. Pavlov met ainsi en évidence une loi selon laquelle en associant plusieurs fois un ***stimulus neutre*** (SN=cloche) à **un *stimulus inconditionnel*** (SI=viande), on obtient un ***réflexe inconditionnel*** (RI=salivation). En début d'expérience, le SN ne déclenche aucune réaction. C'est la répétition de l'association SN+SI qui constitue le conditionnement. A l'issue du conditionnement, le SN seul provoque la réponse attendue : le SN devient alors un ***stimulus conditionnel*** (SC) et la réponse est appelée ***réflexe conditionnel*** (RC). La Figure 37 illustre le principe de cet apprentissage par conditionnement, dit conditionnement classique ou pavlovien.

**Figure 37. Le conditionnement classique ou pavlovien ou de type I**




Deux phénomènes limitent le conditionnement classique :

- ***l'extinction*** : si l'on prolonge l'expérience, le stimulus conditionnel seul ne produit plus le comportement attendu (ex de l'expérience de Pavlov : la cloche seule ne produit plus de salivation)

- ***la généralisation du stimulus :*** des stimuli proches du stimulus conditionnel peuvent produire le même comportement (ex de l'expérience de Pavlov : le chien salive à l'écoute d'un autre bruit mécanique).

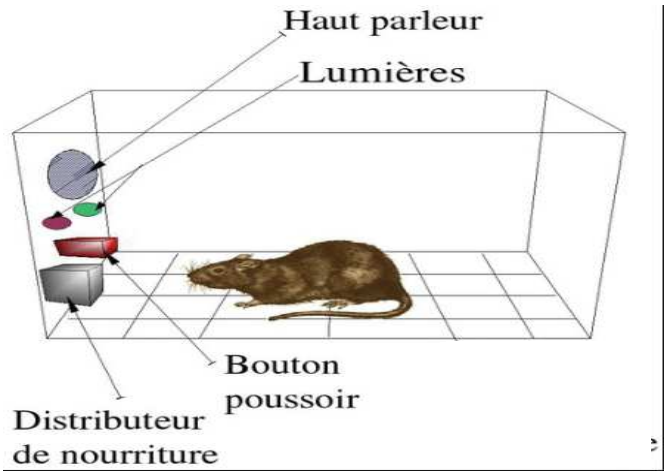
Dans le conditionnement classique, l'individu apprend à émettre un réflexe, un comportement, une réaction psychologique ou un état émotionnel (Raynal & Rieunier, 2012) automatiquement, sans activité consciente (Perruchet, 1980).

#### 4.1.1.2 Le conditionnement opérant ou conditionnement instrumental

Comme Watson et Pavlov, Skinner pense qu'un comportement peut être obtenu par conditionnement, c'est à dire grâce à un apprentissage par association stimulus-réponse. Toutefois, il se distingue de ses prédécesseurs behavioristes en s'intéressant également à **l'association entre le comportement acquis et son effet favorable ou défavorable**. Il montre que le comportement et sa fréquence sont modifiées par les conséquences (Nal & Gavens, 2018).

À partir des années 1930, il étudie l'apprentissage du rat (ou du pigeon) grâce à un dispositif expérimental appelé *boîte de Skinner*, illustré dans la Figure 38.

**Figure 38. La boîte de Skinner**




Le rat placé dans la boîte de Skinner cherche de la nourriture en reniflant ça et là. Lorsque, par inadvertance, il appuie sur le bouton poussoir, il a accès aux aliments. Il reprend ensuite sa quête habituelle de vivres en reniflant, jusqu'à ce qu'une nouvelle pression sur le levier provoque une autre distribution de nourriture. Peu à peu, le rat multiplie les pressions pour recevoir plus de vivres… Ce ***comportement-cible*** (la pression sur le levier) est suivi d'une récompense (la distribution de nourriture). De la même façon, le rat reçoit une décharge électrique s'il s'adonne à un comportement que l'on veut bannir (se réfugier dans un coin de la boîte par exemple.) Par ce dispositif, Skinner montre que le rat « apprend » en fonction des conséquences de son comportement. C'est le principe du ***conditionnement opérant*** ou ***instrumental.***

D'une manière générale, Skinner montre qu'il existe quatre sortes de réponses de l'environnement à un comportement :

- le ***renforcement*** est la récompense obtenue suite à la démonstration du comportement recherché. Il a pour but d'accroître la fréquence de ce comportement. Il peut être :
    - *positif :* ajout d'un stimulus agréable (exemple du rat: distribution de nourriture)
    - *négatif :* retrait d'un stimulus désagréable (arrêt de la distribution de nourriture)
- la ***punition*** est la sanction reçue suite à la démonstration d'un comportement déviant. Elle a pour but de diminuer la fréquence de ce comportement. Elle peut être :
    - *positive* : ajout d'un stimulus désagréable (exemple du rat : décharge) ;
    - *négative* : retrait d'un stimulus agréable.

Le Tableau 25 explique les différents renforcements et punitions potentiellement utilisés dans l'apprentissage par conditionnement opérant.

**Tableau 25. Renforcements et punitions dans le cadre du conditionnement opérant**

| | + | - |
|---|---|---|
| **Renforcement** | Ajout d'un stimulus agréable | Retrait d'un stimulus désagréable |
| **Punition** | Ajout d'un stimulus désagréable | Retrait d'un stimulus agréable |

Dans le conditionnement opérant, ce n'est plus le couple stimulus-réponse qui est déterminant, mais « *la manière de réagir à une proposition de l'environnement accompagnée ou non de renforcement* ». (Berger, 1982, p.99). L'apprentissage par conditionnement opérant ne suppose aucune compréhension ni aucune conceptualisation.

#### 4.1.1.3 Intérêts et limites du behaviorisme

Les théories behavioristes ont été très influentes jusque dans les années 60 et 70, et restent populaires dans les pays anglosaxons, notamment aux Etats-Unis où le behaviorisme est notamment utilisé en thérapie comportementale (Plas, 2004 ; Plaisance & Vergnaud, 2012).
Sa force a été d'offrir une théorie complète de l'apprentissage (Nal & Gavens, 2018)
- en le définissant : apprendre, c'est être capable de donner la réponse adéquate, de montrer le comportement attendu ;
- en proposant une méthode d'enseignement : la pédagogie par objectifs (2.2.4.2.1,p.77) soutenue par l'apprentissage par essais-erreurs et des renforcements positifs ou négatifs.

Pour autant, le behaviorisme fait l'objet de nombreuses critiques car il considère l'individu comme une ***boîte noire*** dont le contenu importe peu pour la production du comportement, comme le montre la Figure 39.

**Figure 39. L'analyse du comportement selon le behaviorisme**

L'approche behavioriste est notamment critiquée par :

- les psychanalystes qui lui reprochent de ne tenir compte ni des phénomènes mentaux ni de l'inconscient (Bélanger, 1978) ;
- les biologistes qui considèrent que les caractéristiques physiologiques individuelles ne peuvent être ignorées (Jenny, 2005) ;
- les humanistes qui refusent une déshumanisation de l'apprentissage, pouvant aller jusqu'au non-respect de la personne (Robineault, 1984) ;
- les cognitivistes qui, eux, s'intéressent principalement au contenu de la *boîte noire* (Nal & Gavens, 2018). Nous présentons dans la section suivante les éléments fondamentaux de ce courant.

### 4.1.2 LE COGNITIVISME

La psychologie cognitive se développe dans les années 50, par opposition aux théories behavioristes. Tout d'abord, les cognitivistes refusent que ces théories, issues de l'expérimentation animale, soient appliquées aux êtres humains (Chomsky, 1959). De plus, contrairement au behaviorisme, le cognitivisme propose d'ouvrir la *boîte noire* c'est à dire de « ***comprendre et d'analyser les processus de traitement de l'information chez l'humain*** » (Legault, 1992, p.41). Deux courants coexistent au sein du cognitivisme : les recherches sur les processus de traitement de l'information et le courant constructiviste d'inspiration piagétienne. Elles ont un commun de mettre les processus cognitifs au centre de leurs recherches et de considérer l'individu comme l'acteur réel de son apprentissage (Fillol, 2006).

Nous présentons ci-après trois éléments fondamentaux du cognitivisme : les recherches sur les processus de traitement de l'information (4.1.2.1), le modèle de Cattell-Horn-Caroll qui est le modèle d'intelligence dominant aujourd'hui en psychométrie (4.1.2.2), et enfin la théorie de l'intelligence multiple de Gardner (4.1.2.3).

#### 4.1.2.1 Les recherches sur les processus de traitement de l'information

Sous l'influence du développement de l'informatique, des chercheurs se sont intéressés aux mécanismes de traitement de l'information. D'après Nicolas & Ferrand (2008), les principales thèses de ce mouvement sont les suivantes :

- l'esprit est comparable à un ordinateur : c'est un **instrument de traitement de l'information** avec les notions d'accès, de stockage et de récupération ;

- la cognition (l'ensemble des mécanismes de la pensée) n'est pas réductible à une activité neuronale ;
- la compréhension du **fonctionnement des mémoires** à court et long terme est fondamentale ;
- l'individu n'est pas une *tabula rasa* : la question des ***représentations mentales***, de leur format et de leur organisation est centrale.

Dès lors, les cognitivistes vont s'intéresser aux structures et procédures mentales susceptibles de favoriser l'apprentissage. Ils vont notamment mettre en lumière :

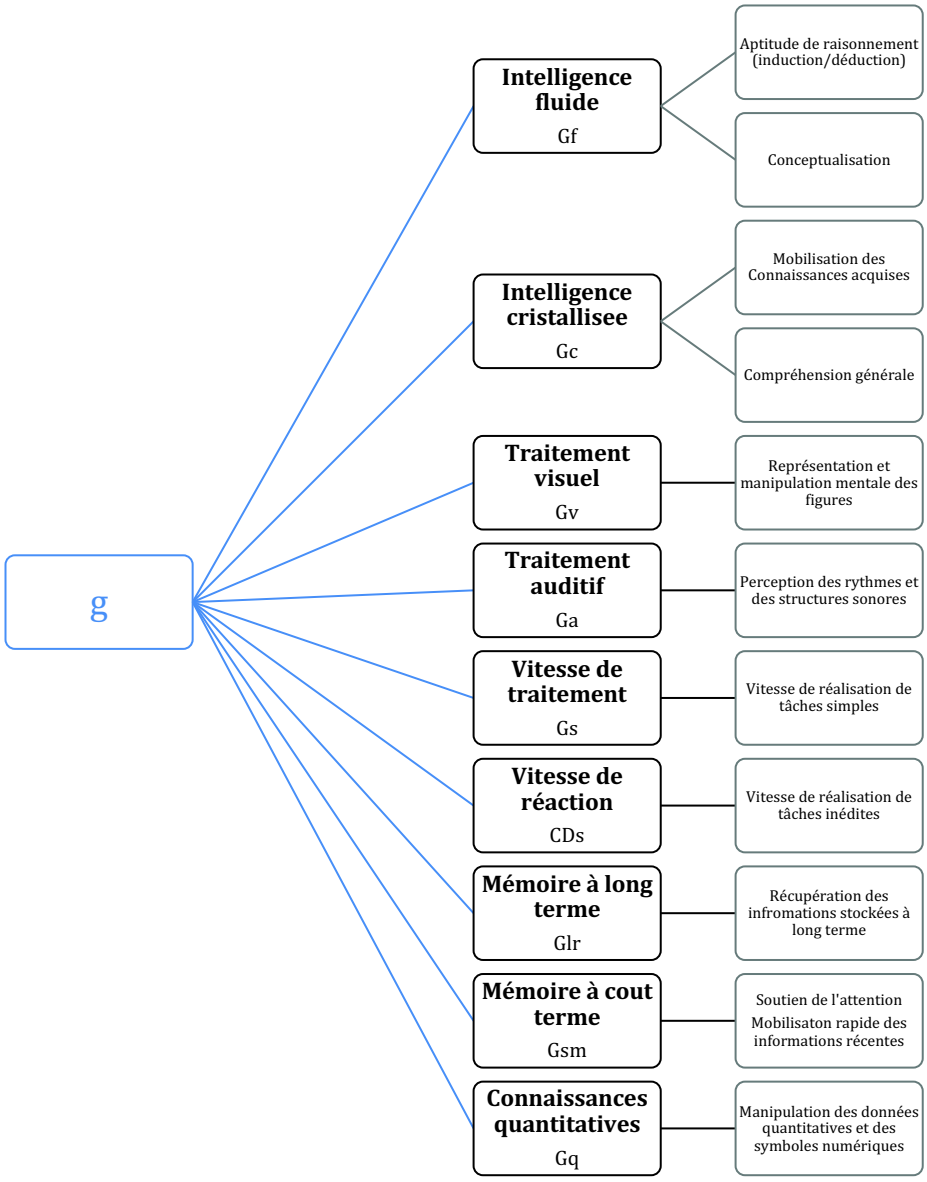
- l'importance des connaissances antérieures dans la construction d'un nouveau savoir (Tardif, 1992) ;
- la nécessité de travailler sur les ***représentations*** : celles-ci influencent l'interprétation des phéomènes par les apprenants et elles conditionnent leurs comportements dans les situations des résolutions de problèmes. L'enseignant ou le formateur doit donc mettre en place des ***stratégies*** pour d'une part identifier les représentations justes sur lesquelles l'apprenant pourra s'appuyer pour acquérir une nouvelle compétence et d'autre part modifier les représentations fausses ou lacunaires (Legault, 1992) ;
- le rôle crucial de la ***métacognition***, c'est à dire de la connaissance d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs dans l'apprentissage (Portelance, 2012) ;
- l'existence de plusieurs types d'intelligence, qui ont donné naissance à différents modèles (Nal & Gavens, 2018).

#### 4.1.2.2 Le modèle de Cattell-Horn-Carroll (CHC)

Le modèle de Cattell-Horn-Caroll est le modèle d'intelligence dominant aujourd'hui en psychométrie. Il est issu de l'intégration des différents travaux d'analyse factorielle de ces trois auteurs et est largement utilisé comme support de test des capacités cognitives. Dans l'état actuel de la recherche, il semble **compatible avec les avancées des neurosciences** (Zeith & Reynolds, 2010). Le modèle CHC présente l'intelligence en trois strates qui partent de l'intelligence générale (g), comme illustré dans la
Figure 40.

**Figure 40. Le Modèle de Cattell-Horn-Carroll**

(D'après Taub & McGrew, 2004 et Alfonso *et al.*, 2005)




### 4.1.2.3 La théorie de l'intelligence multiple de Gardner

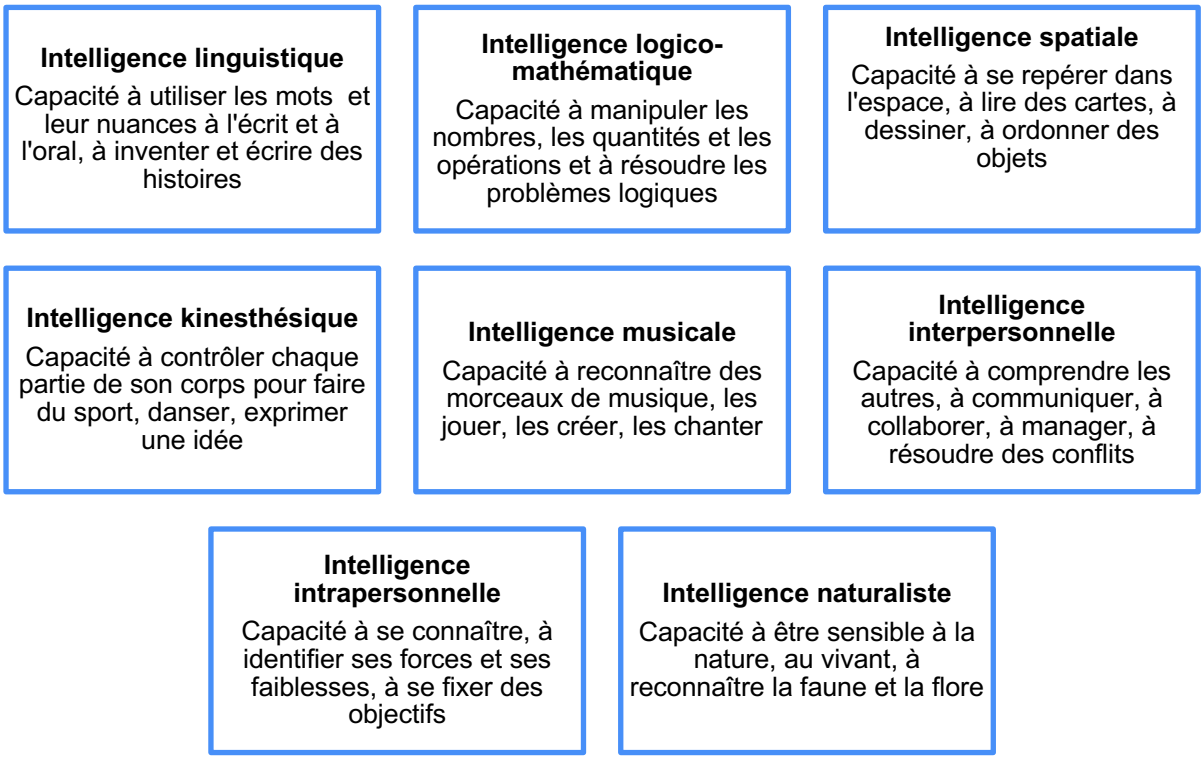
Gardner fait plusieurs constats qui l'amènent à contester l'existence de l'intelligence générale :

- il existe des créateurs ou des savants géniaux dans un domaine et médiocres dans d'autres ;
- des lésions cérébrales localisées n'affectent l'intelligence que dans un domaine spécifique.

En 1983, il élabore une théorie de l'intelligence multiple dans laquelle il distingue 7 intelligences (il en ajoutera une huitième dix ans plus tard) que nous présentons dans la Figure 41.

**Figure 41. L'intelligence multiple de Gardner**

(D'après Gardner & Hatch, 1989 et Denig, 2004)




La théorie de l'intelligence multiple de Gardner fait l'objet de nombreuses critiques (Nal & Gavens, 2018) :

- elle n'est pas validée scientifiquement car elle n'a fait l'objet d'aucune vérification empirique ;
- elle refuse toute hiérarchie des intelligences, alors que certaines intelligences sont plus essentielles que d'autres pour la réussite scolaire ou professionnelle ;
- elle n'est pas compatible avec l'état de la recherche en neurosciences.

Elle présente néanmoins un intérêt pour notre étude, à double titre :

- elle est largement diffusée dans le monde de l'éducation ou de la formation continue pour son pouvoir motivationnel, notamment car elle permet de réparer ou développer l'estime de soi (Keymeulen, 2016).
- deux des intelligences multiples de Gardner correspondent aux catégories de soft skills que nous avons identifiées (3.2.7, p.133) les compétences intra-personnelles et les compétences interpersonnelles.

Cette section nous a permis de présenter succinctement les éléments fondamentaux du cognitivisme, nous nous intéressons désormais à son courant majeur : le constructivisme.

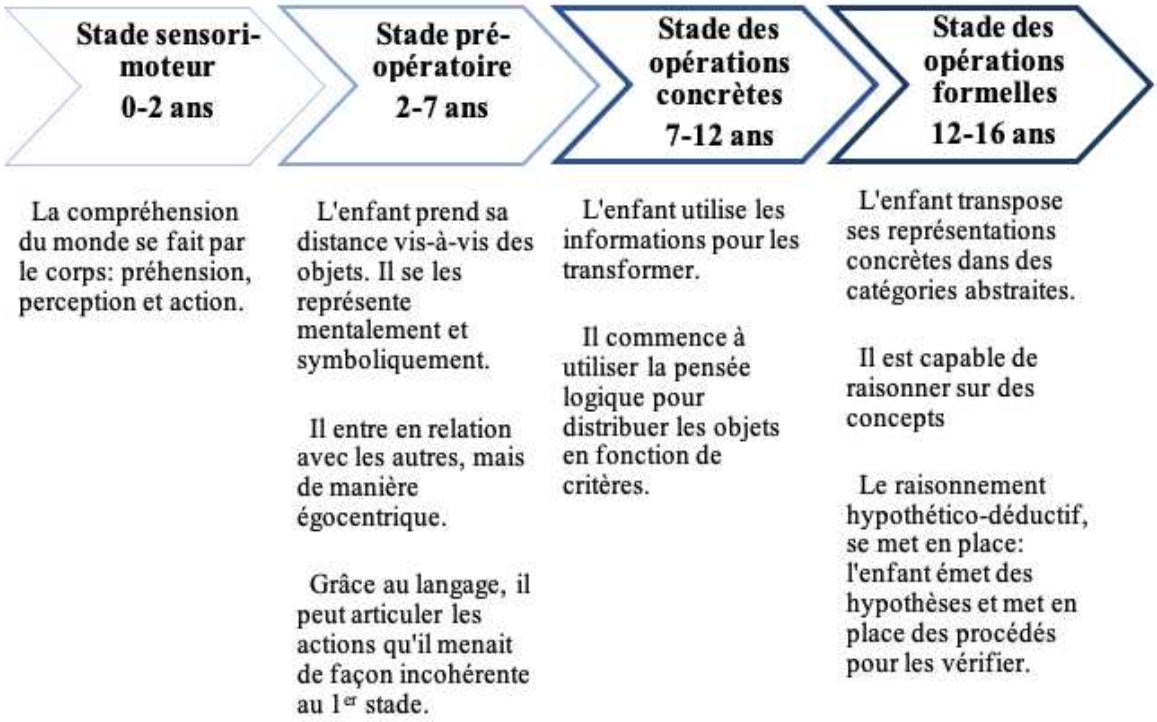
### 4.1.3 LE CONSTRUCTIVISME OU L'APPRENTISSAGE PAR LES INTERACTIONS

Nous proposons ici des éléments de compréhension du constructivisme piagétien (4.1.3.1) et de la pédagogique inspirée de courant (4.1.3.2).

#### 4.1.3.1 Le constructivisme piagétien

Le constructivisme s'inscrit aussi dans le cadre plus général du cognitivisme. Il a été théorisé notamment par Piaget (1974). Selon ce psychologue de l'intelligence, c'est en interaction avec le monde physique que le sujet apprend. Il définit l'apprentissage comme *« **un double processus d'assimilation du réel aux structures existantes de la pensée et d'accommodation de ces structures aux objets qui lui résistent** »* (Plaisance & Vergnaud, 2012, p.45). Piaget décrit la démarche naturelle de l'enfant qui va de la réussite d'une action à sa compréhension et de la manipulation des objets à celle des symboles, à travers un processus en quatre stades que nous présentons dans la Figure 42.

**Figure 42. Les stades du développement cognitif**
(D'après Piaget,1974)



La théorie de Piaget « *privilégie le travail intrapsychique* » (Goupil et Lusignan, 1993, p.52). Elle décrit l'apprentissage comme un ensemble de processus d'adaptation du sujet au monde en mobilisant les concepts de ***schèmes*, d'*équilibration*, d'*assimilation*** et **d'*accommodation*.** Les ***schèmes*** correspondent à l'organisation des actions telles qu'elles se généralisent lors de leur répétition en des circonstances analogues (Piaget, 1974). Apprendre, c'est donc acquérir de nouveaux *schèmes* d'action à travers un processus d'***équilibration*** qui, à chaque étape, stabilise les acquis grâce à deux mécanismes complémentaires, l'assimilation et l'accommodation :

- ***l'assimilation*** est l'intégration des informations de l'environnement dans les *schèmes* cognitifs existants. Ici, la structure cognitive de l'individu n'est pas modifiée, des éléments y sont seulement ajoutés (Bourgeois & Chapelle, 2006) ;
- ***l'accommodation*** consiste, elle, en une modification des structures cognitives lorsque les informations intégrées sont en dissonance avec les schèmes existants. Elle vise à rétablir un équilibre cognitif à travers la création d'une nouvelle représentation (Raynal & Rieunier, 2012).

L'apprentissage piagétien n'est donc pas cumulatif, mais intégratif : les acquis sont incorporés dans des schèmes de plus en plus larges. Grâce à ses nouvelles compétences, le sujet développe son pouvoir de maîtrise de l'environnement. Par ailleurs, la modification continue de ses schèmes cognitifs lui permet de **se construire en construisant le monde** (Resweber, 2017).

#### 4.1.3.2 L'approche constructiviste en pédagogie

L'approche constructiviste a permis le développement des pédagogies actives prônées depuis le début du 20ème siècle par des précurseurs comme Maria Montessori ou Célestin Freinet. Dans cette approche :

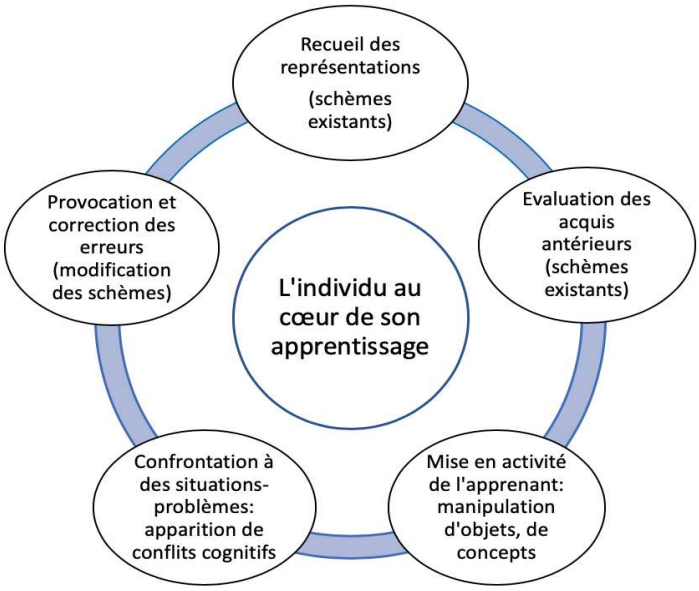
- le savoir se construisant à partir des représentations et des schèmes existants de chaque individu, leur évaluation est indispensable avant toute action d'enseignement ;
- l'apprenant étant **acteur de son apprentissage**, il doit être placé au centre de tous les dispositifs pédagogiques. Il revient donc aux enseignants « *de concevoir ou de construire et/ou de faire évoluer des modes de formation, des pédagogies, des outils dont la nature et la culture seraient favorables –ou plus propices- à des intégrations propres entre sujets et environnement, dans une perspective autonomisante* » (Clénet, 2002, p.83).

- puisque l'on apprend en manipulant les objets, les idées, les concepts…l'apprenant doit être **mis en situation d'agir** le plus souvent possible, comme le préconise Reboul : « *un apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, au « remuement » des apprentis* » (2010, p.53) ;
- l'apprenant qui agit commet forcément des erreurs. Lorsque la dissonance se produit entre les schèmes cognitifs de l'individu et la réponse de l'environnement, on parle de ***conflit cognitif***.

Le conflit cognitif est lui-même facteur d'apprentissage. C'est pourquoi le statut de l'erreur est particulièrement valorisé dans le constructivisme. Ainsi, à l'instar d'Astolfi (2009), de nombreux chercheurs proposent une véritable ***pédagogie de l'échec***. En effet, **l'erreur contient la somme des savoirs de l'individu**. Les réponses erronées, les comportements inadaptés, ne sont pas issus du hasard : ils résultent d'une réflexion de l'apprenant. Il s'agit donc pour le professeur, le formateur, ou le tuteur en entreprise de laisser apparaître l'erreur, voire de la provoquer, pour mieux y remédier et créer de nouvelles connaissances.
- la ***situation-problème*** est le dispositif pédagogique le plus pertinent dans la conception constructiviste. La déstabilisation des compétences que l'apprenant peine à mobiliser pour résoudre le problème génère une dynamique de recherche de solution qui permet la restructuration de ses schèmes cognitifs existants, l'acquisition de compétences nouvelles (Raynal & Rieunier, 2012).

Nous proposons dans la Figure 43 une représentation des pratiques pédagogiques d'inspiration constructivistes.

**Figure 43. Les pratiques pédagogiques issues du paradigme constructiviste**
(D'après Bourgeois & Chapelle, 2006 ; Reboul, 2010 ; Raynal & Rieunier, 2012)




Après avoir présenté le constructivisme et les pratiques pédagogiques inspirées par ce courant, nous nous intéressons dans la section suivante à l'approche socioconstructiviste.

### 4.1.4 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME OU LA PRISE EN COMPTE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

Le socioconstructivisme, ou constructivisme social, se distingue du constructivisme par l'introduction d'une dimension supplémentaire : celle de l'interaction, plus seulement avec l'environnement, mais avec autrui.

Dans ce paradigme, la mise en activité de l'individu demeure essentielle, mais la verbalisation, les échanges, la collaboration et la co-construction sont également indispensables à l'apprentissage. Nous présentons ci-après les travaux de deux psychologues fondateurs du socioconstructivisme : Vygotski (4.1.4.1) et Bruner (4.1.4.2). Puis, nous mettons en lumière un concept fondamental de ce courant : le conflit sociocognitif (4.1.4.3).

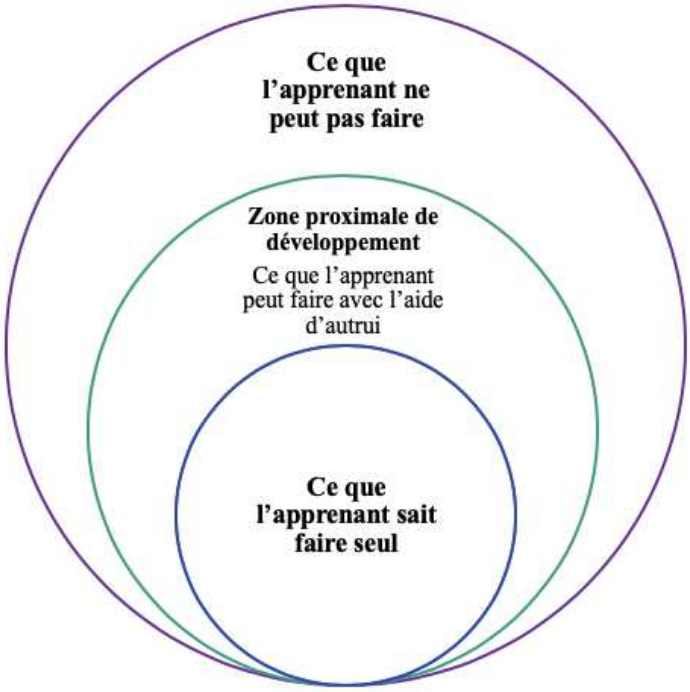
#### 4.1.4.1 Vygotsky et la zone proximale de développement

La thèse de Vygotski repose sur l'hypothèse d'un fonctionnement de nature essentiellement sociale de l'être humain.

Le développement des fonctions psychiques supérieures ne serait pas fondamentalement biologique mais se ferait avec le concours de **médiateurs socio-culturels de deux sortes** :
- **la société**, par le biais de la langue et de culture ;
- **la personne plus expérimentée**, qui servirait de tuteur pour favoriser la création de sens par l'individu.

Dans cette perspective, l'éducation est un élément prioritaire du développement (Vygotski, 1985). Selon Plaisance & Vergnaud (2012), Vygotski a été le premier à définir la marge dans laquelle l'éducateur peut jouer son rôle. Dans l'ouvrage fondateur « *Pensée et langage* » publié pour la première fois en 1934, il affirme : « *En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul* » (1985, p.270). Il définit notamment une ***Zone Proximale de Développement*** *(ZPD)* (présentée dans la Figure 44) qui représente l'écart entre le niveau de résolution de problème de l'apprenant en autonomie et le niveau de résolution de problème en collaboration avec autrui (Mérieu,1997).

**Figure 44. La zone proximale de développement, d'après Vygotski (1985)**




En d'autres termes, la zone proximale de développement détermine donc « *l'espace d'apprentissage potentiel proche d'un individu, c'est-à-dire les apprentissages qu'il est capable de réaliser dans un futur proche compte tenu de ses connaissances et compétences préalables par le biais d'une collaboration sociale* » (Daele et Lusalusa, 2003, p.142).

A travers le concept de ZPD, Vygotski met l'accent sur la fonction déterminante de **l'intervention pédagogique**, qui tire l'individu vers le haut, l'élève en tenant compte de ses acquis, de ses compétences en sommeil, de son potentiel de résolution de problèmes. C'est l'espace dans lequel le pédagogue va le plus opportunément choisir les activités qu'il va proposer à l'apprenant (Pastré, 2006). Dans cette perspective, l'enseignant ne se contente pas de transmettre des compétences : il est un **médiateur, un guide, une personne-ressource**. Par ailleurs, c'est dans la zone proximale de développement que se situent les **leviers motivationnels** qui soutiennent l'effort d'apprentissage. Ainsi, Reweber décrit la ZPD comme « *la matrice de toute anticipation de soi et de tout projet, ainsi que la source de tout intérêt et de toute motivation* » (2017, p.102).

Dans le paradigme socioconstructiviste, l'acquisition d'une connaissance, et donc le développement de l'individu, s'effectue suivant deux phases (Perreaudeau, 2006) :
- d'abord une construction avec autrui résultant d'une activité sociale (appelée ***fonction interpsychique*** par Vygotski) ;
- ensuite une reconstruction en autonomie, par une activité psychique intérieure de l'individu (***fonction intrapsychique***).

Bruner (1983) va compléter cette approche en précisant les modalités d'intervention de l'enseignant dans la première phase de fonction interpsychique décrite par Vygotski.

#### 4.1.4.2 Bruner et concept d'étayage

Dans la zone proximale de développement, le tuteur assiste l'apprenant afin de lui permettre de résoudre le problème auquel il est confronté et qu'il ne peut dénouer seul.
C'est en étudiant les interactions entre les mères et leur bébé que Bruner (1983) a mis en évidence leur façon d'engager leur enfant dans l'action, de guider son activité et de gérer sa frustation lorsqu'il échoue dans une tâche (Plaisance & Vergnaud, 2012).
Pour expliquer les processus de régulation mis en œuvre lors de ces ***interactions de tutelle*,** Bruner introduit le concept *d'**étayage**.* Il s'agit des moyens grâce auquel un adulte - ou un spécialiste - vient en aide à une personne moins adulte - ou moins spécialiste - que lui.

Bruner détermine six fonctions de l'étayage :

- l'***enrôlement*** consiste à susciter l'intérêt de l'apprenant envers la tâche et envers la situation de tutelle. Cette fonction répond plus du registre conatif (relatif à la motivation) que du registre cognitif ;
- la ***réduction des degrés de liberté*** a pour but de simplifier la tâche à réaliser, notamment en minorant le nombre d'actions requises pour sa résolution. Elle permet ainsi d'alléger la charge cognitive ;
- le ***maintien de l'orientation*** vise à garantir la poursuite des objectifs et à éviter la dispersion de l'attention de l'apprenant. A cet égard, il revient au tuteur de rappeler les enjeux du problème à résoudre pour anticiper le découragement (Marcel & Garcia, 2010) ;
- la ***signalisation des caractéristiques déterminantes*** encourage le tuteur à souligner les attributs les plus importants de la tâche et à proposer des outils méthodologiques pour en faciliter l'exécution ;
- le ***contrôle de la frustration*** a pour objectif de rendre la situation la plus acceptable possible pour l'apprenant qui s'efforce de la résoudre. Il s'agit ici de l'encourager, de souligner sa progression, tout en respectant son autonomie d'action ;
- la ***démonstration*** nécessite de la part du tuteur la présentation de modèles d'actions, l'élaboration de *formats*, qui sont autant de codes et conventions à partager entre apprenants pour donner toute sa signification à la tâche engagée et à son résultat.

La Figure 45 représente les six fonctions de l'étayage.

**Figure 45. Les six fonctions de l'étayage selon Bruner (1983)**

L'étayage est pour Bruner un processus interactif dans lequel les individus apprennent les uns des autres : la construction de sens qui contribue au développement de l'individu est conditionnée à la fois par les interactions sociales et le contexte culturel (Reweber, 2017). Par

ailleurs, ces interactions sociales relèvent à la fois des ***registres cognitifs, conatifs*** et ***socio-affectifs*** (Jenny, 2005). L'individu peut s'appuyer sur autrui pour l'encourager à se confronter à la résolution d'un problème qu'il ne sait pas a priori régler seul, car :
- il reçoit du support pour continuer son action et ne pas se décourager devant l'échec ;
- il est assisté et outillé méthodologiquement à chaque étape du processus.

#### 4.1.4.3 Le conflit sociocognitif

Les interactions sociales qui interviennent dans la zone proximale de développement de Vygotski et lors du processus d'étayage décrit par Bruner ont une vertu supplémentaire : elles favorisent le ***conflit sociocognitif*** (CSC).

Ce conflit apparaît lorsque des membres d'un groupe expriment des idées différentes. Il en résulte un désaccord dont la résolution conduira les participants à modifier de manière considérable leurs ***représentations erronées*** (Raynal & Rieunier, 2012). En effet, un individu, confronté à une opinion contraire à la sienne, tente de réduire la dissonance soit en ajoutant de nouveaux éléments cognitifs, soit en modifiant les schèmes existants. Ainsi, le conflit sociocognitif traduit un ***progrès cognitif*** (Jenny, 2005) lorsque les individus ont pu, grâce à leur interaction, aligner leurs points de vue et reconsidérer, même partiellement, leur position.

Différents travaux menés en psychologie génétique (Perret-Clermont & Brossard, 1988 ; Grossen et al., 1997) montrent que ces conflits :
- sont assez rapidement surmontés ;
- se soldent majoritairement par l'acceptation de la solution la meilleure ;
- sont d'autant plus efficaces que le niveau de compétences des individus en interaction est proche ;
- conduisent à une restructuration cognitive, soit à une modification des schèmes cognitifs des personnes impliquées.

Le conflit sociocognitif est donc potentiellement formateur, et **son apparition doit être encouragée par l'enseignant ou le formateur**. Il s'agit de mettre en place des situations susceptibles de faire émerger des désaccords, des représentations divergentes d'un problème. Pour que le conflit conduise à un apprentissage, il est cependant nécessaire que l**e contexte soit favorable** à l'expression de toutes les opinions et que le climat socio-affectif soit propice,

c'est à dire marqué par l'écoute, la bienveillance, l'empathie (Nal & Gavens, 2018). Le conflit sociocognitif participe également au développement des compétences en situation de travail (Marcel & Garcia, 2010). En effet, les épisodes de conflits relatifs à des problématiques professionnelles provoquent l'acquisition de nouvelles ressources cognitives chez les individus impliqués, que ce soit pour la résolution de tâches particulières ou pour la construction de leur identité au travail (Lefeuvre *et al.*, 2009).

Cette section nous a permis de rendre compte des différents courants éclairant les mécanismes de l'apprentissage, quel que soit le contexte et l'âge de l'apprenant. Nous proposons de nous intéresser désormais plus spécifiquement au développement professionnel.

## 4.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UNE INTELLIGENCE DE L'ACTION

Le constat de Drucker (2011, p.216) est sans appel : « *de plus en plus, les hommes et les femmes qui travaillent (...) devront apprendre à assurer leur propre développement. Ils devront apprendre à rester jeunes et mentalement alertes pendant 50 ans de vie active. Ils devront apprendre comment et quand changer d'activité.* ».

Nous l'avons vu, la pression sur le maintien de l'employabilité croît dans un monde complexe, ambigu et changeant (*cf.* chapitre 1). L'une des réponses à cette injonction est le développement professionnel. Zarifian (2009) se veut rassurant quant à la capacité de chacun à progresser : pour lui, l'individu n'est jamais achevé. Il se transforme sans cesse et ses compétences s'enrichissent. Pour Lefeuvre et al. (2009), le développement professionnel est « *un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre* » (p.279). Il peut se réaliser :

- dans des ***activités conscientisées et planifiées***, comme la formation initiale ou la formation continue ;
- de façon moins conscientisée ***dans et par l'activité professionnelle***.

De fait, un consensus règne quant au lien étroit liant développement professionnel et activité, dans une perspective constructiviste assumée. Nous présentons ci-après les modèles théoriques témoignant de cet ancrage. D'abord, nous exposons les notions fondamentales de l'andragogie (4.2.1). Puis, nous décrivons les théories relatives à l'apprentissage expérientiel (4.2.2) avant d'explorer les voies du développement professionnel (4.2.3). Pour finir, nous partons à la recherche d'un modèle de développement des soft skills (4.2.4).

### 4.2.1 NOTIONS D'ANDRAGOGIE : LES SPECIFICITES DE L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE

Les recherches en science de l'éducation montrent que les mécanismes de l'acte d'apprendre identifiés chez l'enfant restent valables chez l'adulte. Pour autant, les spécialistes de l'andragogie[68] considèrent que ce dernier est « ***plus acteur de sa construction identitaire, de son développement, de ses acquisitions*** » (Carré & Fournier, 2003, p.84) et que cette spécificité doit être prise en compte dans toute action de développement.

Nous présentons ci-après les notions fondamentales de l'andragogie : l'apprentissage autodirigé et les besoins de l'adulte en formation (4.2.1.1) et la distinction entre savoirs formalisés et savoirs en action (4.2.1.2).

#### 4.2.1.1 Apprentissage autodirigé et besoins de l'adulte en formation

Knowles est l'un des auteurs les plus influents dans le monde de l'éducation des adultes (Balleux, 2000 ; Jenny, 2005). Il introduit le concept d'***apprentissage autodirigé*** (*self-directed learning*) qu'il définit ainsi: « *a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes"*[69] (1975, p.18). Selon lui, l'adulte est responsable de son apprentissage : il décide quand et comment apprendre, il est autonome dans ses décisions, il exerce sa liberté et son contrôle tout au long du processus.

Dès lors, il établit un modèle andragogique reposant sur les six besoins spécifiques de l'adulte en formation (Knowles, 1990) :

- le ***besoin de savoir pourquoi et comment*** il va apprendre et en quoi la formation va améliorer son efficacité professionnelle ou sa qualité de vie ;
- le ***besoin de s'autodiriger***. L'apprenant doit se sentir reconnu en tant qu'individu par le formateur et doit pouvoir se trouver en position d'*émetteur* et pas seulement de *récepteur*.
- le ***besoin de voir son expérience prise en compte***. L'adulte possède un bagage d'expériences susceptible d'être une ressource d'apprentissage particulièrement riche, sur

[68] L'andragogie est la science et la pratique de l'éducation des adultes (Larousse)

[69] « Un processus selon lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, de déterminer leurs besoins en formation, de formuler leurs objectifs d'apprentissage, d'identifier les moyens humains et matériels de cet apprentissage, d'en choisir et d'en implémenter les stratégies et d'en évaluer les résultats » (traduction de l'auteure)

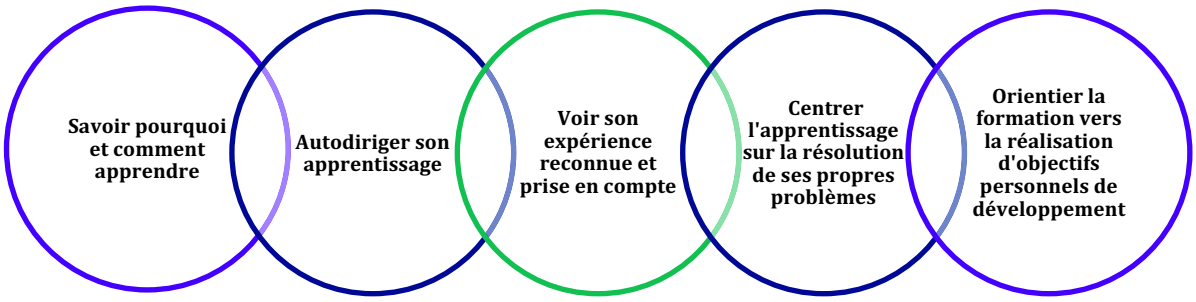
laquelle le formateur pourra s'appuyer. L'expérience est un élement déterminant de l'identité de l'adulte : « *pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie « ce qu'ils sont* ». » (Konwles, 1990, p.72)

- ***le besoin de voir l'apprentissage centré sur ses propres intérêts*** pour affronter des tâches ou résoudre de problèmes professionnels ;

- le désir d'apprendre est renforcé si la formation est orientée vers des ***besoins de développement et de rôles sociaux.*** Ainsi, la motivation peut être extrinsèque (promotion, augmentation de salaire…) mais elle est surtout intrinsèque (estime de soi).

La Figure 46 présente les six besoins de l'adulte en formation.

**Figure 46. Les besoins de l'adulte en formation d'après Knowles (1990)**




#### 4.2.1.2 Savoirs formalisés et savoirs en action

Malglaive est l'un des spécialistes francophones de l'andragogie (Bouteiller & Gilbert, 2005). Pour cet auteur, la formation des adultes nécessite de passer par des voies différentes pour aider à la construction ou au développement de compétences. Elle requiert *« la mise en œuvre opératoire, plus ou moins consciente, d'éléments multiples »* (Dietrich,1999, p.17). Ces éléments sont des *savoirs*, formalisés ou non, qui se distinguent par leur nature et leur fonction plus ou moins liée à l'action. Ainsi, Malglaive (1990) identifie quatre types de savoirs :

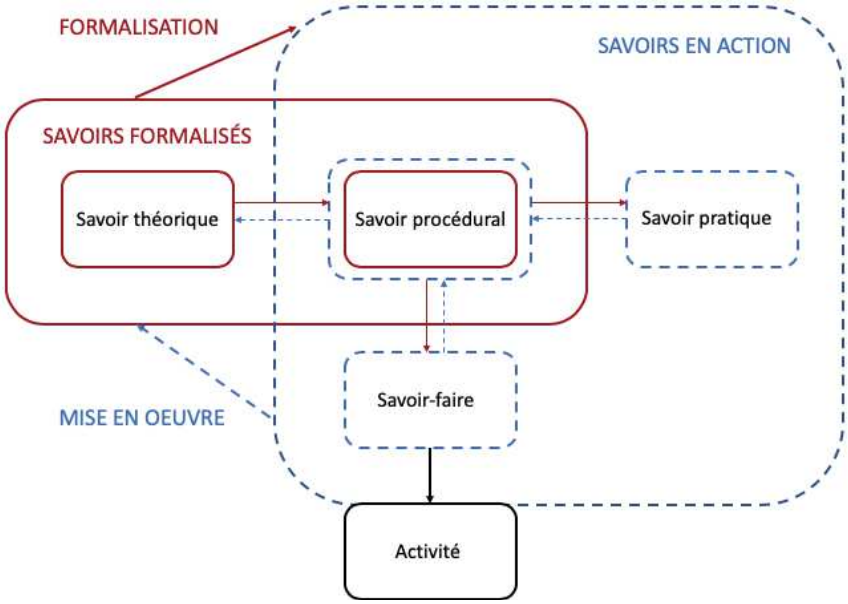
- le ***savoir théorique*** (ou la connaissance) concerne les lois de constitution et de fonctionnement du réel. Il est majoritairement constitué des savoirs disciplinaires, éloignés de l'action. Il concerne la manipulation des concepts et des symboles et permet la description ou la compréhension des situations-problèmes.

- le ***savoir procédural*** désigne les procédures et techniques qui sont en relation avec le savoir théorique. Il permet à ce dernier de s'investir dans l'action, en organisant l'enchaînement d'opérations à mener pour réaliser l'objectif poursuivi. C'est le *modus operandi* permettant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée.

- le ***savoir pratique*** permet d'élaborer une nouvelle procédure à partir d'un savoir théorique, ou d'appliquer un savoir procédural dans un contexte nouveau. Il nécessite la mise en œuvre d'un raisonnement personnel pour *combler les interstices* laissés par les savoirs théoriques et procéduraux. Il se construit dans et pour l'action. Non formalisé, il est difficile à analyser et à transmettre.
- le ***savoir-faire*** naît de l'expérience. Il correspond à un répertoire d'actes *expérimentés et réussis*. Il n'offre du réel qu'une *connaissance contingente* mais suffisante pour mener à bien une tâche donnée. Il comprend les habilités, les automatismes, les « *tours de main* » (Sainsaulieu, 1988).

La pédagogie préconisée par Malglaive repose d'une part sur la variété des dispositifs correspondants aux différents types de savoirs visés et d'autre part sur la complémentarité de ces savoirs dans l'organisation de la formation. La Figure 47 représente l'articulation des différents types de savoirs selon cet auteur.

**Figure 47. Les différents types de savoirs selon Malglaive**
(D'après Malglaive, 1990)




Cette section nous a permis de présenter les notions fondamentales de l'andragogie. Nous nous intéressons à présent à l'une de ses modalités principales : l'apprentissage expérientiel.

### 4.2.2 L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Il s'agit ici d'exposer les différents concepts sous-tendant l'apprentissage expérientiel : le cycle de Kolb (4.2.2.1), l'apprentissage en double boucle d'Argyris & Schön (4.2.2.2) et la didactique professionnelle (4.2.2.3).

#### 4.2.2.1 Le cycle de Kolb, de l'action à la réflexion

Pour Kolb (1984, p.38), « *l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience* ». Il élabore la théorie de *l'apprentissage expérientiel* (*experiential learning theory*, dite ELT) selon laquelle le sujet apprend comment agir en situation, en mobilisant l'ensemble de ses acquis.

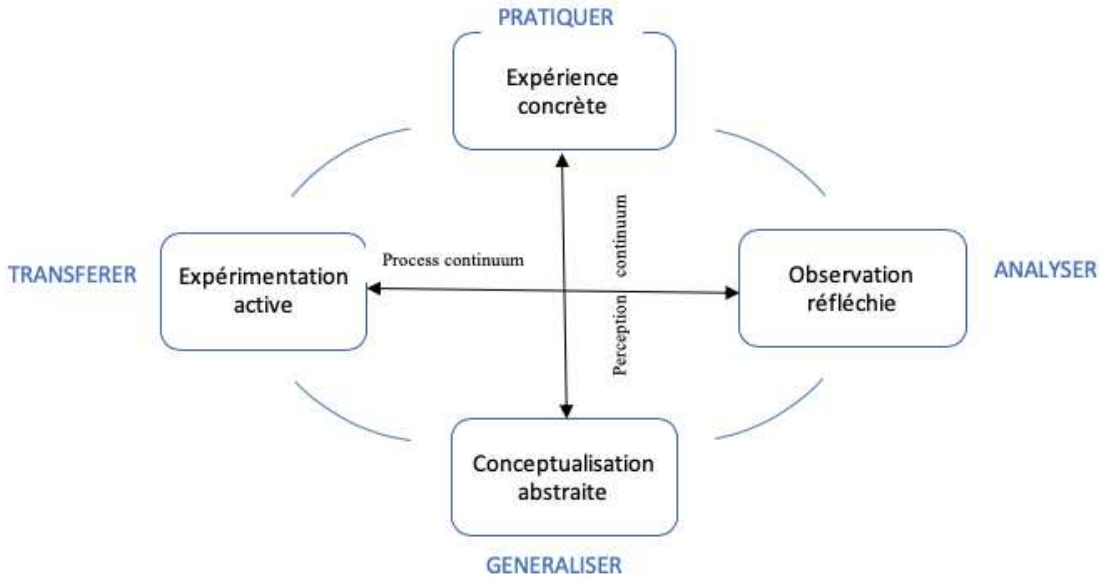
D'après Kolb & Kolb (2005), cette théorie repose sur six propositions, notamment inspirées des travaux de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1974), selon lesquelles l'apprentissage :

- ne doit pas être conçu en termes de résultats, mais comme un ***processus*** ;
- est en fait un ***ré-apprentissage*** : il doit partir des représentations des apprenants qui doivent être testées et complétées par de nouvelles conceptions ;
- nécessite la ***résolution de conflits cognitifs*** ;
- est un ***processus holistique d'adaptation au monde***: « *learning involves the integrated functionning of the total person – thinking, feeling, perceiving and behaving* »[70] (Kolb & Kolb, 2005, p.194);
- résulte de ***transactions entre la personne et l'environnement*** à travers les processus d'assimilation et d'association décrits par Piaget (4.1.3.1, p.180) ;
- est un processus de ***construction de connaissance par l'apprenant***, qui s'oppose au modèle classique de la transmission du savoir.

Kolb propose une modélisation de l'apprentissage expérientiel selon un cycle alternant action et réflexion, pensée concrète et pensée abstraite (Figure 48).

[70] « L'apprentissage implique la personne dans l'intégralité de son fonctionnement : réflexion, émotion, perception, comportement » (traduction de l'auteure)

**Figure 48. Le cycle de Kolb**
(D'après Kolb, 1984 et Kolb & Kolb, 2005)




L'apprentissage expérientiel suit un cycle en quatre étapes :

1. **L'*expérience concrète*** relève de la pratique, du vécu du sujet lorsqu'il exécute une tâche.
2. **L'*observation réfléchie*** correspond à l'analyse que fait le sujet de la situation vécue lors d'un retour réflexif sur ses actions.
3. **La *conceptualisation abstraite*** est une phase de généralisation au cours de laquelle le sujet fait la synthèse des enseignements de ses actions et les inscrit dans un cadre théorique.
4. **L'*expérimentation active*** est une phase de transfert, qui permet au sujet de mettre en application ses nouveaux acquis pour les tester.

Par ailleurs, l'apprentissage expérientiel suit deux continuums :
- le ***process continuum*** caractérise la dichotomie action / réflexion : il va de l'*expérimentation active* à l'*observation réfléchie*.
- le ***perception continuum*** caractérise la dichotomie pensée concrète / pensée abstraite : il va de *l'expérience concrète* à *la conceptualisation abstraite*.

Selon de nombreux auteurs (Besson *et al.*, 2005 ; Pennaforte & Pougnet, 2012) l'apprentissage expérientiel dans lequel « ***la théorie se nourrit de la pratique et la pratique se pense grâce à la théorie*** » (Roucoulès, 2004, p.139) est un mode d'apprentissage

particulièrement pertinent pour le développement professionnel. Pour Balleux (2000, p.271), il est même « *un processus continuel d'adaptation au monde (...) considéré comme le plus important processus d'adaptation humaine* ».

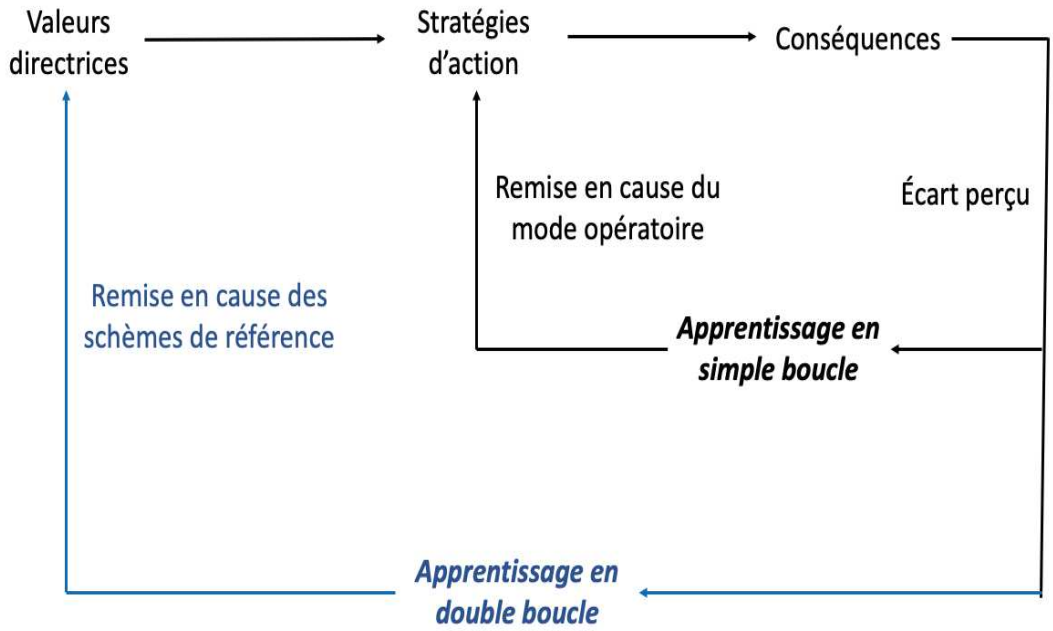
#### 4.2.2.2 L'apprentissage en double boucle d'Argyris & Schön

Argyris (2003) s'inscrit dans la continuité des travaux sur l'apprentissage expérientiel et distingue **deux modes d'acquisition de connaissances dans l'action**. Selon lui, nous apprenons dans deux situations particulières :
- lorsque « *nous obtenons pour la première fois une concordance entre l'intention (d'action) et le résultat* » (opus cité, p.15).
- lorsque nous détectons une erreur - c'est-à-dire un écart entre ce que nous attendions d'une action et le résultat effectif de cette action - et que nous la corrigeons.

Dès lors, Argyris & Schön (1996) décrivent deux niveaux d'apprentissage possibles :
- ***L'apprentissage en simple boucle* (*single loop learning*)** consiste en un simple ajustement du comportement si celui-ci n'apporte pas le résultat attendu. Il conduit l'individu à « *apporter des microcorrections à son action, à l'intérieur d'un registre pré-établi mais qui reste inchangé* » (Bouvier, 2009, p.49). Cet apprentissage, également appelé *de premier ordre,* apporte une réponse précise à un problème ponctuel sans remettre en cause les schèmes opératoires de l'individu. Il met en œuvre des *routines défensives* et se traduit, en conséquence, par un apprentissage restreint et non productif (Fillol, 2004).
- ***L'apprentissage en double boucle* (*double loop learning*)** ou de second ordre conduit non seulement à un ajustement du comportement, mais aussi à celui du *programme maître* de l'individu, c'est-à-dire de ses façons de faire habituelles (ses schèmes de référence), de ses routines, de ses valeurs. Un nouveau cadre de perception de la situation (les valeurs directrices) est alors construit, ce qui permet la production de modèles opératoires plus efficaces (Wittorski, 2001).

**Figure 49. Les deux boucles d'apprentissage**

(D'après Argyris & Schön, 1996)




### 4.2.2.3 Didactique professionnelle et pédagogie des situations

Pour Dietrich (1999, p.17), la compétence « *se construit dans le temps, dans la répétition des situations et dans la réflexion sur les situations vécues pour résoudre des problèmes analogues ou construire de nouveaux principes de résolution* ». De fait, la didactique professionnelle s'inscrit clairement dans l'héritage du constructivisme piagétien (4.1.3.1, p.180). Ainsi Vergnaud (1991) montre que le concept de schèmes ne se limite pas à l'apprentissage chez l'enfant. Chez l'adulte aussi, le développement consiste « *à élargir le domaine d'application d'un schème, à le restreindre, à décombiner et recombiner des éléments de schèmes (pour constituer de nouveaux schèmes* » (p.81).

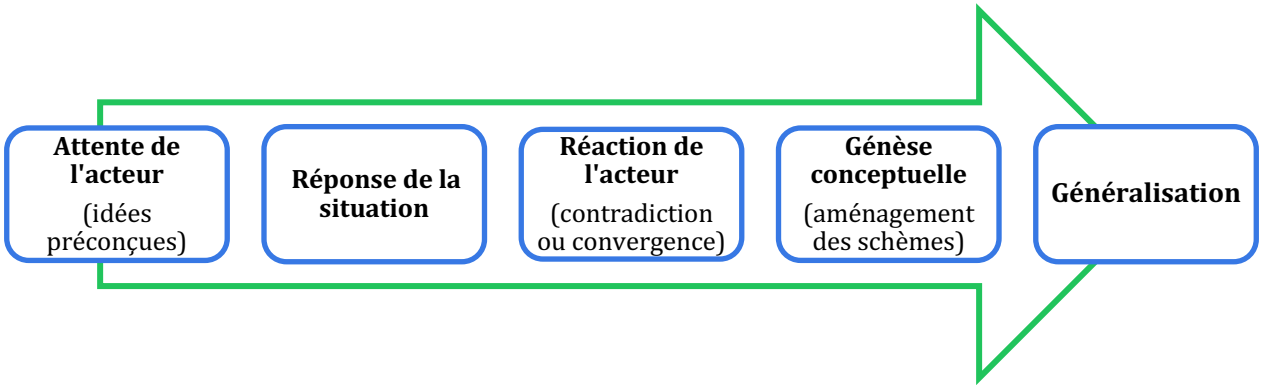
Dans sa pratique, le professionnel construit des ***invariants opératoires*** correspondant à des situations particulières qui lui permettent de conceptualiser le réel et de développer une intelligence de l'action. Ainsi, selon Samurçay & Rabardel (2004) l'activité en situation est à la fois ***productive*** **et** ***constructive***. Elle est *productive* car l'individu transforme son environnement (physique ou social) et *constructive* car il se transforme lui-même en enrichissant son répertoire de compétences dans l'action.

Pastré *et al.* (2006) précisent les modalités de ce développement constructiviste : pour s'adapter à chaque situation, l'individu dispose de deux types de ressources :
- celles qu'il a acquises par le passé grâce à ses **expériences antérieures** ;
- celles qu'il construit en réorganisant, **par et dans l'action**, ses ressources existantes.

Pastré (2011) prône une ***pédagogie des situations***, celles-ci constituant pour lui une excellente modalité de développement sous certaines conditions :
- l'apprentissage ne doit pas venir d'une simple *transmission de savoir*, mais bien d'un ***savoir construit*** par l'individu lui-même en situation ;
- la pédagogie des situations nécessite **l'implication d'un apprenant et d'un formateur** qui met en place la situation et joue un rôle de médiateur ;
- **le choix de la situation est crucial** car toutes ne sont pas propices à l'apprentissage. Une situation apprenante doit être *critique,* c'est à dire qu'elle doit comporter un problème à résoudre, mobiliser une activité de diagnostic et d'orientation et qu'elle doit être fidèle à la situation professionnelle de référence.

Pastré met en lumière le processus général d'apprentissage mis en œuvre dans la *pédagogie des situations*, ainsi que l'illustre la Figure 50.

**Figure 50. Le processus d'apprentissage dans la pédagogie des situations**
(D'après Pastré, 2011)



Face à une situation nouvelle l'individu apprend suivant cinq étapes.

1. ***L'attente de l'acteur.*** L'acteur n'est pas une tabula rasa : il affronte la situation avec des idées préconçues, des schèmes existants, que Pastré nomme *un modèle opératif provisoire.* Il engage son action en fonction de ce modèle et s'attend à une certaine réponse de la situation.
2. ***La réponse de la situation*** vient sanctionner les actions de l'individu. Cette réponse peut constituer un nouveau problème.
3. ***La réaction de l'acteur*** à la réponse de la situation peut être de deux sortes. Si la réponse est congruente aux attentes de l'individu, il poursuit son action. Si elle est contradictoire, il constate que le *modèle opératif* qu'il a utilisé n'est pas pertinent et il doit l'aménager.
4. ***La genèse conceptuelle*** consiste pour l'acteur qui a transformé son modèle opératif à intégrer un nouveau modèle dans ses schèmes existants.
5. ***La généralisation*** vise à la construction de modèles à la portée plus générale. Elle peut être facilitée par le formateur.

Après avoir présenté les concepts de l'apprentissage expérientiel, nous souhaitons désormais explorer les voies du développement professionnel.

### 4.2.3 LES VOIES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Nous exposons dans cette section les travaux de deux auteurs ayant développé des modèles de développement professionnel : le « *savoir, vouloir et pouvoir agir* » de Le Boterf (4.2.3.1) et les voies de développement des compétences de Wittorski (4.2.3.2).

#### 4.2.3.1 Le Boterf : savoir, vouloir et pouvoir agir

Pour Le Boterf (2006b), les compétences sont la résultante de trois facteurs :

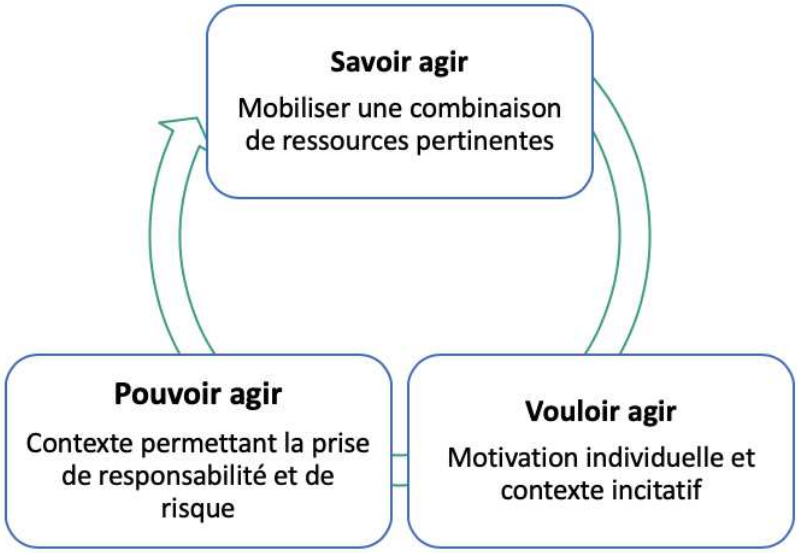
- ***le savoir agir*** qui suppose la mobilisation d'une combinaison de ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseaux…) ;

- ***le vouloir agir*** qui dépend à la fois de la motivation individuelle et de la nature plus ou moins incitative du contexte ;

- ***le pouvoir agir*** qui se réfère à l'organisation du travail, au style de managérial et à d'autres éléments contextuels permettant la prise de responsabilité et la prise de risque.

La Figure 51 offre une représentation de ce que Le Boterf (2006b) nomme l'*Agir avec compétence.*

**Figure 51. L'Agir avec compétence selon Le Boterf**
(D'après Le Boterf, 2006b)




Pour cet auteur, les nouveaux défis liés au maintien de l'employabilité impliquent « *le développement d'un professionnalisme qui soit la capacité non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit* » (2006b, p.23). Dès lors, il identifie les leviers de développement pour chacun des trois éléments du tryptique : savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir agir (Tableau 26). Certains leviers dépendent de l'employé lui-même, tandis que d'autres sont du ressort de l'organisation.

**Tableau 26. Les leviers de développement de l'agir avec compétence.**
(D'après Le Boterf, 2006b)

| Savoir agir | Vouloir agir | Pouvoir agir |
|---|---|---|
| Formation : Développement de ressources (connaissances et savoir-faire) | Enjeux clairs et partagés donnant du sens aux objectifs à atteindre | Organisation du travail permettant la délégation de responsabilité et la prise d'initiative |

| Savoir agir | Vouloir agir | Pouvoir agir |
|---|---|---|
| Entraînement par la pratique (situation de travail réelle ou simulée, étude de cas, retours d'expérience) | Feedback constructif de la part du management | Mise à disposition des moyens et des informations nécessaires à l'activité |
| Dispositifs de partage de pratiques pour bénéficier de l'expérience des autres | Visibilité sur les évolutions de carrières au sein d'un métier ou entre différents métiers | Gestion du temps qui offre la possibilité de se former, de prendre du recul, de faire des retours d'expérience, de coopérer |
| Accompagnement par le tutorat, le coaching, le mentorat | Accompagnement managérial encourageant et reconnaissant les efforts | Mise à disposition de réseaux de ressources (data bases, personnes ressources, fiches de capitalisation d'expériences) |
| Développement de la connaissance de ses propres ressources | Actes de considération facilitant la prise de risque et l'engagement personnel | |
| Parcours personnalisés de professionnalisation (formation, analyse de pratiques, voyage d'études…) | Politique RH équitable | |
| | Qualité de vie au travail | |

#### 4.2.3.2 Les voies de développement des compétences de Wittorski

Wittorski (2014) met également en lumière la différence entre les dispositifs de développement proposés par les organisations - et les acteurs de la formation - et ce qu'il nomme les « *dynamiques concrètes de développement professionnel* » des individus. Cette distinction lui permet de considérer la professionnalisation sous deux angles, celui du prescrit (par les dispositifs) et celui du réel, qui relève du vécu effectif de l'individu à l'intérieur de ces dispositifs.

Il propose ainsi six voies de la professionnalisation, qui **articulent l'offre de professionnalisation voulue et organisée par l'entreprise et la dynamique de développement professionnel qui relève de l'action individuelle.** Chacune de ces voies de développement est sous-tendue par une logique différente.

- **La 1ère voie : *la logique de l'action***

Cette voie concerne l'individu en situation de travail connu. Parfois, cette situation peut présenter un certain caractère de nouveauté qui conduit le sujet à adapter sa façon de faire, sans pour autant qu'il ne s'en rende compte. L'individu procède alors par ajustements successifs, pour produire une « *compétence incorporée* » qui produira une nouvelle façon de faire, et, progressivement, une nouvelle routine de l'activité. Dans ce cas, le sujet élabore de nouvelles combinatoires dans l'action, mais il lui sera difficile d'expliquer comment il les a construites. On peut alors parler d'intuition. Cependant, cette intuition ou cette « *improvisation* » n'est pas aussi simple qu'elle peut le paraître. Elle relève souvent de ce que l'auteur nomme **« *une intelligence du contexte*** » venant de la mémorisation et de résurgence de diverses situations-types vécues préalablement.

L'auteur fait le lien entre la dynamique en action dans cette voie de la « logique de l'action » et le concept de l'affordance de Gibson. L'affordance désigne l'adaptation des êtres vivants à leur environnement grâce aux multiples interactions entre le sujet, son action et les propriétés de l'environnement telles quelles sont perçues par le sujet lui-même. L'individu agit alors en fonction des possibilités offertes par son environnement à un moment donné.

- **La 2ème voie : la *logique de la réflexion et de l'action***

Cette voie concerne l'individu en prise à une situation inconnue : prise de fonction, participation à un nouveau projet…Les façons de faire habituelles du sujet, ses routines, ne lui permettent pas de résoudre le problème rencontré. On constate alors un recours à des stratégies de recherche d'informations, que ce soit auprès de tiers ou dans des ressources documentaires. Dans un premier temps, l'individu cherche les savoirs qui lui seront utiles pour surmonter sa difficulté ; dans un deuxième temps, il les teste en situation, et ce jusqu'à ce qu'il atteigne le résultat escompté. Ce processus itératif aboutit à l'élaboration de « ***connaissances dans l'action*** ». Au cours de cet aller-retour, entre les nouveaux savoirs et leur application pratique, le sujet construit un processus « *mentalisé* » de son action. Il lui est alors plus facile de comprendre, de verbaliser et de transmettre sa nouvelle façon de faire, à la différence de la voie précédemment étudiée.

L'individu est invité à explorer les lois de son action, c'est-à-dire à identifier les règles qui gouvernent ses actions, mais aussi à développer des stratégies pour faire face à des situations nouvelles. Cette conception repose sur l'idée que **l'activité constitue à la fois un objet d'investigation et un outil de développement au service de la formation**. Le fait de

critiquer, d'objectiver, d'interpréter son propre vécu professionnel transformerait le « *savoir agir* » en « *pouvoir d'agir* ».

- **La 3ème voie : la logique de la réflexion sur l'action**

Elle concerne l'individu qui **analyse a posteriori son action** pour mieux la comprendre, l'évaluer, la justifier ou la transmettre. Dans ce cas, le sujet prend conscience de sa façon de procéder, des routines mises en œuvre dans son activité. Il élabore ainsi des « ***connaissances sur l'action*** » qui vont enrichir son patrimoine d'expériences. Les organisations peuvent mettre en œuvre des dispositifs de professionnalisation pour développer cette logique de la réflexion sur l'action. L'analyse de pratiques, notamment, s'appuie sur l'analyse réflexive des individus, sur la formalisation et l'explicitation de leurs « *connaissances incorporées* » (issues de la voie 1) ou « *en action* » (issues de la voie 2). Ces connaissances sont ensuite discutées et validées par le groupe de travail pour élaborer des « *connaissances sur l'action* » qui permettront de définir de nouvelles façons de faire communes, de construire de nouveaux référentiels.

- **La 4ème voie : la logique de la réflexion pour l'action**

Elle caractérise les moments de réflexion antérieurs à l'action. Il s'agit ici, pour l'individu ou le collectif, de définir de nouvelles règles, **d'élaborer de nouvelles procédures** dans le but d'améliorer la performance. Les cercles de qualité relèvent par exemple de cette logique. Ici, ce sont des « ***connaissances pour l'action*** » qui sont élaborées et validées par le groupe.
Au niveau individuel, le sujet cherche, en anticipant le changement, à développer de nouvelles manières de faire pour faciliter l'exécution de sa tâche ou améliorer son efficacité et son efficience.

- **La 5ème voie : la logique de traduction culturelle par rapport à l'action**

Elle concerne l'individu en situation d'être **accompagné par un tiers** dans l'exécution de sa tâche. Ce tiers peut être un tuteur dans le cadre des formations en alternance ou des actions de professionnalisation, un pair ou un consultant. Le rôle de ce tiers est de transmettre des connaissances ou des savoir-faire, mais aussi d'encourager une réflexivité de l'individu sur son action. Il s'agit pour lui de modifier les façons de penser l'action et la situation, les représentations ou perceptions habituelles du travail, et « *par ricochet* » selon Wittorski, de participer à la construction de l'identité professionnelle de la personne qu'il accompagne.

- **La 6ème voie : la logique de l'intégration-assimilation**

Cette voie est celle de **l'autoformation**, ou des cours dispensés dans le cadre de la formation initiale et continue. Dans une dynamique d'autoformation, l'individu cherche à élargir son portefeuille de connaissances par l'utilisation de diverses ressources visuelles ou documentaires : observation de pairs en situation de travail, lecture d'ouvrages professionnels… Les cours reçus en formation initiale et continue ont pour but la transmission de savoirs. Les apprentissages issus de cette voie sont essentiellement individuels et les savoirs transmis le sont indépendamment de leur mise en œuvre. Ce qui, selon Wittorski, a pour conséquence qu'une grande partie de ces connaissances ne sera pas réinvestie dans l'action.

La Figure 52 présente les six voies de la professionnalisation selon Wittorski.

**Figure 52. Les voies de la professionnalisation selon Wittorski (2014)**

Cette section nous a permis d'explorer deux modèles de développement professionnel, nous proposons à présent de partir à la recherche d'un modèle plus particulièrement adapté au développement des soft skills.

### 4.2.4 A LA RECHERCHE D'UN MODELE DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

A l'issue de notre revue de littérature, nous n'avons pas découvert de modèle spécifiquement dédié au développement des soft skills. Nous continuons notre quête et étudions dans cette section : l'iceberg de la compétence de Garavan & Mc Guire (4.2.4.1) et la théorie du changement intentionnel de Boyatzis (4.2.4.2). Pour finir, nous proposons une analyse comparative des différents modèles étudiés (4.2.4.3).

#### 4.2.4.1 L'iceberg de la compétence de Garavan & McGuire

Selon Garavan & McGuire (2010), **la question de la possibilité de développement des soft skills n'est pas tranchée au sein de la communauté scientifique**.

Établir un modèle de développement pour cette composante de la compétence est donc une gageure. En revanche, une chose est sûre : moins la compétence est observable, plus elle sera difficile à développer.

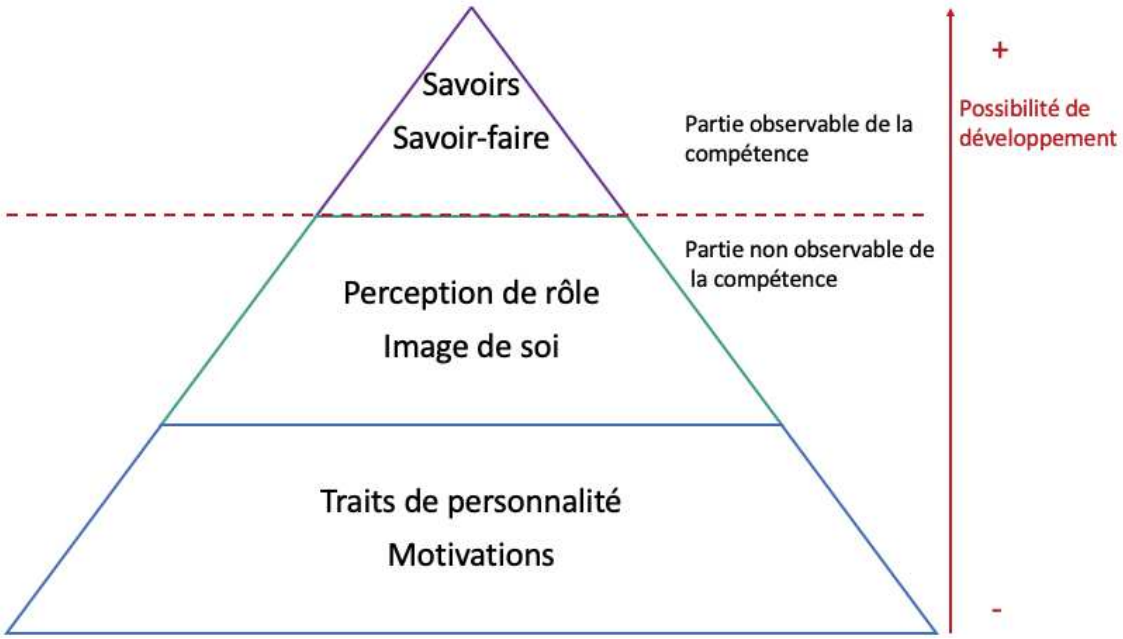
C'est pourquoi ces auteurs proposent d'envisager la compétence comme un iceberg.

La partie visible serait constituée d'élément observables comme les savoirs et les savoir-faire tandis que la partie invisible comprendrait des éléments :

- ***non observables conscients*** tels que la perception de rôle et l'image de soi ;
- ***non observables plus ou moins inconscients*** comme les traits de personnalité et les motivations.

Les composantes de la compétence les plus profondément émergées seraient les plus difficiles à développer, ainsi que le montre la Figure 53.

**Figure 53. L'iceberg de la compétence selon Garavan & McGuire**
(Adaptée de Garavan & McGuire, 2010)




### 4.2.4.2 La théorie du changement intentionnel : un parcours de cinq découvertes

Kolb & Boyatzis (1970) ont élaboré une théorie dont il nous semble intéressant d'étudier l'éventuelle application au développement des soft skills. La ***théorie du changement intentionnel*** (*ICT : Intentional Change Theory*) mobilise le concept d'apprentissage autodirigé de Knowles (1990) (4.2.1.1, p.189) en vue de l'adapter au développement personnel.

« *The method employed in a self-directed change project is very simple*"[71] promettent ces deux auteurs (1970, p.4). Il s'agit pour l'individu de réfléchir à ses propres comportements, puis de sélectionner un nombre limité d'objectifs de changements clairement définis. Ensuite, l'individu doit entretenir une évaluation continue et précise des comportements relatifs à ses intentions de changement. Il lui appartient ensuite de décider de la fin du projet quand il estime que ses objectifs de développement sont atteints.

Boyatzis (2006) a précisé les étapes du changement intentionnel en modélisant un parcours d'*apprentissage personnel* en cinq étapes appelées *découvertes*.

**- la 1ère découverte** consiste en l'élaboration d'une vision idéale de soi. Cette première étape permet à l'individu d'imaginer la personne qu'il voudrait être. Cette représentation « *doit être*

[71] « *La méthode du changement autodirigé est très simple* » (traduction de l'auteure)

*assez puissante pour incarner ses passions et ses espoirs* » (Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2002, p.143). Elle lui donne la motivation nécessaire pour poursuivre sur le chemin du changement de soi qui est souvent difficile et frustrant ;

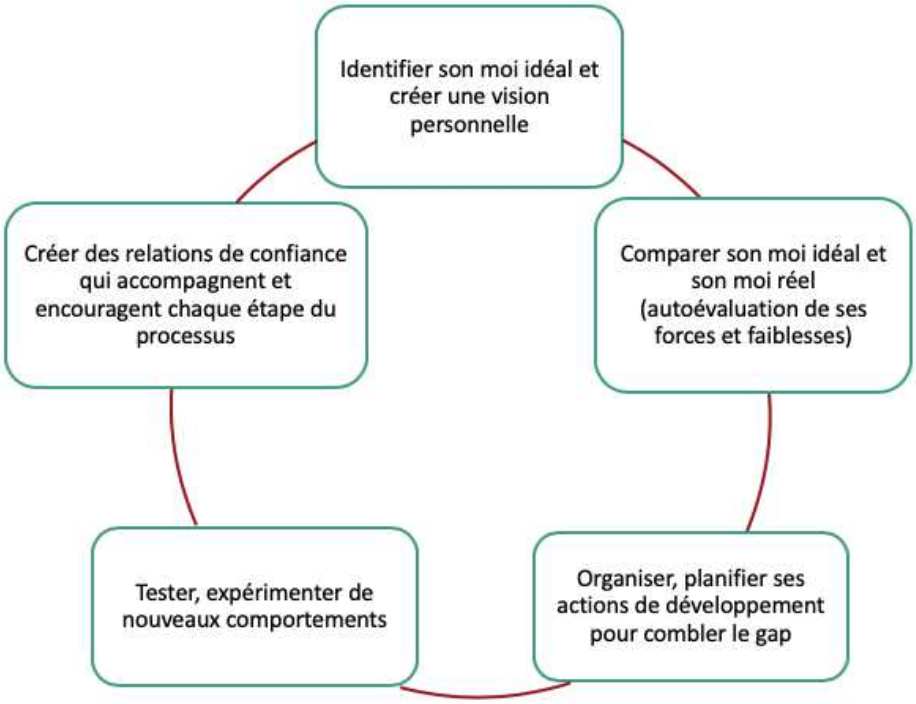
- **la 2ème découverte** est une observation aussi objective que possible de soi. L'individu compare ensuite son ***moi réel*** à son ***moi idéal*** et repère les décalages ;
- **la 3ème découverte** nécessite la constitution d'un plan d'action et d'un calendrier. Il s'agit pour l'individu de définir précisément les actions nouvelles à tenter chaque jour pour capitaliser sur ses compétences tout en se rapprochant de son moi idéal. Ce ***programme de progrès*** doit tenir compte des objectifs de changement et de la réalité de la vie personnelle et professionnelle de l'individu ;
- **la 4ème découverte** est la mise en œuvre du programme, l'entraînement aux nouveaux comportements souhaités jusqu'à leur maîtrise ;
- **la 5ème découverte** peut intervenir lors de chacune des étapes du processus. Elle suppose l'intervention d'autrui. En effet, l'individu peut avoir besoin des autres pour découvrir son moi idéal, pour identifier ses atouts et ses axes de progrès, pour expérimenter des nouveaux comportements… Les autres nous aide à voir ce que nous ne voyons pas, attestent de nos progrès et sanctionnent nos comportements. **En dépit de son nom, *l'apprentissage personnel* nécessite l'aide des autres** (Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2002).

Par nature, ces cinq découvertes sont discontinues. Chaque découverte peut commencer et s'interrompre à tout moment (Leonard, 2008). Par ailleurs, l'apprentissage personnel est récursif : les étapes ne se déploient pas de manière ordonnée. Enfin, les comportements nouvellement acquis, pratiqués régulièrement et suffisamment longtemps, quittent la sphère du *moi idéal* pour rejoindre celle du *moi réel.* C'est ainsi que le cycle se poursuit, et que ce processus de développement se déroule tout au long de la vie (Boyatzis, 2006).

Nous proposons dans la Figure 54 une représentation graphique du modèle de l'apprentissage personnel.

**Figure 54. Le modèle de l'apprentissage personnel de Boyatzis : un parcours en cinq étapes**

(Adaptée de Boyatzis et Kolb,1970 ; Boyatzis, 2006 et Léonard,2008)




#### 4.2.4.3 Comparaison des modèles présentés

La théorie du changement intentionnel et son modèle de l'apprentissage personnel nous semble pertinent pour étudier le développement des soft skills en ce sens qu'il propose un modèle de changement des *comportements*.

En effet, nous avons défini les soft skills comme « ***un éventail de comportements qu'un individu doit avoir et être en capacité de mettre en œuvre pour mener à bien une tâche*** ». Pour autant, notre recherche est ancrée en sciences de gestion et nous nous intéressons au développement des soft skills en ce sens qu'elles sont des compétences mobilisables par l'organisation, pour la réalisation d'objectifs organisationnels. Notre problématique : « ***comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft*** ? » vise à apporter des recommandations managériales aux entreprises soucieuses de développer les soft skills de leurs collaborateurs.

Dès lors, si la théorie du changement intentionnel apporte des clés de compréhension pertinentes quant au processus d'adaptation des comportements, elle ne permet pas d'inscrire ce changement dans le contexte organisationnel. Notre étude des théories du développement

professionnel et particulièrement des deux modèles de Le Boterf et Wittorski ont fait apparaître que ce développement doit conjuguer une dimension individuelle (ressources personnelles, motivation) et une dimension organisationnelle (ressources organisationnelles, climat incitateur, politique managériale). Pour autant, ces deux modèles traitent du développement des compétences en général, et ne font aucunement mention des soft skills, dont nous avons montré qu'elles ne sont pas des compétences comme les autres (3.4, p.154). Nous proposons dans le Tableau 27 une comparaison des modèles de développement professionnel et personnel étudié.

**Tableau 27. Comparaison des modèles de développement professionnel et personnel**

| | **Les leviers de développement de Le Boterf** | **Les voies de la professionnalisation de Wittorski** | **La théorie du changement intentionnel de Kolb et Boyatzis** |
|---|---|---|---|
| Spécifique aux soft skills (comportements observables) | **Non** | **Non** | Oui |
| Dimension individuelle | Oui | Oui | Oui |
| Dimension collective | Oui | Oui | Oui |
| Dimension organisationnelle | Oui | Oui | **Non** |

A ce stade de notre revue de littérature sur les mécanismes d'apprentissage et les modes de développement professionnel et personnel, nous n'avons pas identifié de cadre théorique unifié nous permettant de traiter du développement des soft skills et tenant compte des dimensions individuelles, collectives et organisationnelles. Albert Bandura propose, à travers l'ensemble de ses recherches, « *d'offrir une meilleure compréhension des aptitudes individuelles et collectives* (qui) *puisse aider à décrire un processus optimiste du développement et du changement humains* » (2003, p. X). Cette ambition nous paraît compatible avec notre objectif de recherche. Nous proposons donc dans le Chapitre 5 une exploration ciblée des travaux de Bandura et de leurs apports.

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 4

Les trois premiers chapitres de notre revue de littérature avaient pour objectif de montrer le contexte et les enjeux de notre recherche, de définir les concepts de compétence et de soft skills et d'examiner les problématiques soulevées par leur gestion au sein des organisations. Afin de répondre à notre question de recherche concernant le développement des soft skills, nous avons proposé dans ce chapitre une approche transdisciplinaire. Dans un premier temps, nous avons mobilisé un corpus de théories issues des sciences de l'éducation afin de comprendre les mécanismes de l'art d'apprendre. Dans un second temps, nous avons interrogé les apports des sciences de gestion concernant le développement professionnel.

Les théories de l'apprentissage se caractérisent par une évolution des paradigmes. Dans le premier d'entre eux, ***le behaviorisme***, l'apprentissage résulte de l'association entre un stimulus et une réponse. Dans le *conditionnement classique* mis en lumière par Pavlov, le sujet apprend à émettre un réflexe, un comportement ou un état émotionnel sans activité consciente (Raynal & Rieunier, 2012). Dans le *conditionnement opérant*, le sujet adapte son comportement en fonction de ses conséquences attendues (*renforcement positif* ou *négatif)*. Dans les deux cas, l'individu est considéré comme une boîte noire, dont le fonctionnement importe peu. Le ***cognitivisme***, a contrario, s'intéresse aux processus cognitifs en jeu dans cette boîte noire. Ils montrent notamment l'importance des connaissances antérieures, de la mémoire et de la métacognition dans l'apprentissage. Il a donné naissance à plusieurs modèles de l'intelligence, dont les plus reconnus sont le modèle de Catell-Horn-Carroll et celui de l'intelligence multiple de Gardner (1983).

Dans le paradigme ***constructiviste*** théorisé par Piaget (1974), le sujet apprend en se confrontant à l'environnement. L'apprentissage n'est pas cumulatif, mais intégratif : les acquis sont incorporés dans des schèmes de plus en plus larges. Le constructivisme a donné naissance aux ***pédagogies actives***, qui se caractérisent par la mise en activité du sujet apprenant (Clénet, 2002).
Les ***socio-constructivistes*** ajoutent aux interactions sujet/objet les interactions avec l'environnement social. En particulier, Vygotski (1985) et ses successeurs soulignent le rôle de l'éducateur qui accompagne le sujet à progresser à l'intérieur de sa ***zone proximale de développement***. Dans cette approche, le ***conflit sociocognitif*** a une grande valeur éducative.

Si les mécanismes d'apprentissage restent fondamentalement les mêmes pour les sujets enfants et adultes, ***l'andragogie*** considère que ces derniers sont plus acteurs de leur construction identitaire. Par conséquent, les formateurs d'adultes doivent répondre à leurs besoins spécifiques (Knowles, 1990) : autodirection, centrage de l'apprentissage sur des problèmes professionnels, reconnaissance sociale, *etc*. En particulier, ***l'apprentissage expérientiel*** (Kolb, 1984) est une modalité particulièrement bien adaptée aux adultes. Selon ce modèle, l'apprentissage suit un cycle alternant ***action et réflexion***, ***pensée concrète et pensée abstraite***.

Dans le prolongement de ces travaux, Argyris & Schön (2001) définissent deux modes d'acquisition de connaissances dans l'action : l'apprentissage en ***simple boucle*** conduit à une simple modification du comportement, tandis que l'apprentissage en ***double boucle*** entraîne une modification des valeurs directrices de l'individu.

Nous concluons ce chapitre avec l'examen de trois modèles de développement professionnel. L'Agir avec compétence de Le Boterf (2006b) mobilise le tryptique : ***savoir, vouloir et pouvoir agir***. Wittorski (2014), quant à lui, distingue ***six voies de développement***, sous tendues par les logiques différentes dont la *logique de la réflexion et de l'action* ou celles *de la réflexion sur* ou *pour l'action.* Enfin, la ***théorie du changement intentionnel*** de Boyatzis (2006) modélise un parcours en cinq découvertes, de l'élaboration d'un *moi idéal* au rôle d'autrui pour accompagner le développement. A l'issue de notre analyse des théories de l'apprentissage et du développement professionnel, nous estimons ne pas avoir trouvé de modèle conciliant nos deux exigences : être pertinent pour les compétences spécifiques que sont les soft skills et conjuguer les dimensions individuelles, collectives et organisationnelles dont nous avons montré l'importance. Dès lors, nous nous mettons en quête d'un cadre théorique pouvant répondre à nos attentes…

# SYNTHESE DE LA PARTIE 1

Cette première partie avait pour objectif la présentation de notre revue de littérature.

Le **premier chapitre**, « *A la recherche des compétences du 21ème siècle* », a permis d'exposer le **contexte et les enjeux** de notre recherche. Notre ère, caractérisée par la 4ème révolution industrielle et l'avènement de l'économie de la connaissance, contribue à redéfinir le rôle de l'individu au travail, le rendant en particulier de plus en plus comptable du **maintien et du développement de ses compétences**. Or, celles-ci deviennent rapidement obsolètes dans un monde qualifié de **VICA** : *volatile, incertain, complexe et ambigu*.

Les grandes **organisations internationales** telles que l'Union Européenne, l'OCDE, l'OMC ou encore le BIT mènent actuellement différentes recherches pour déterminer les « ***compétences du 21ème siècle*** ». Le nombre d'études conduites montre l'importance des enjeux liés à l'identification de ces compétences jugées indispensables, tant au niveau microéconomique pour la compétitivité des organisations, qu'au niveau macroéconomique pour celle des États. Les résultats de ces travaux montrent que des **soft skills** telles que l'adaptabilité, les compétences relationnelles, la communication, le sens de l'initiative, la pensée critique, la capacité à apprendre ou le leadership sont considérées comme les compétences-clés de ce siècle.

Le **deuxième chapitre**, « *La compétence, cet attracteur étrange* », visait une meilleure compréhension du concept de compétence. Nous avons offert un rapide t**our d'horizon interdisciplinaire** de cette notion mobilisée aussi bien en ergonomie cognitive et en didactique professionnelle qu'en sociologie du travail ou en sciences de l'éducation et de la formation. En ce qui concerne notre discipline, nous avons rappelé que la recherche a débuté aux États-Unis avec les travaux dédiés aux « **best performers** » qui ont permis d'identifier les compétences d'individus capables de délivrer des performances exceptionnelles (Mc Clelland, 1973).

Nous avons ensuite centré notre propos sur la recherche francophone, qui privilégie une approche de la compétence pour tous (Bouteiller & Gilbert, 2005). Grâce à une recension des

travaux des auteurs majeurs de ce courant (Le Boterf, 1994 ; Defélix & Retour, 2003 ; Klarsfeld & Oiry, 2003 ; Aubret, Gilbert & Pigeyre, 2005), nous avons proposé de **définir la compétence** comme « *une aptitude de l'individu à mobiliser de façon dynamique une combinaison de ressources internes hétérogènes (connaissances, savoir-faire techniques, expérience, aptitudes physiques, comportements) et de ressources organisationnelles en vue de produire le résultat attendu dans un contexte professionnel donné* ». Nous avons aussi montré que la compétence est contextualisée, finalisée, dynamique, soumise à l'appréciation d'autrui et qu'elle se construit et s'évalue en action.

Puis, nous nous sommes intéressée à la **gestion des compétences** dans les organisations : nous avons présenté ses **avantages** (langage commun, aide à l'identification des besoins de formation, à la mobilité interne) et ses **limites** (difficultés d'opérationnalisation). Nous avons également présenté des perspectives critiques de cette gestion : risque de disqualification des salariés les plus fragiles, pouvoir et modes de contrôle, risques psychiques. Enfin, nous avons fait un focus sur un outil de la gestion des compétences, le **référentiel**, et sur l'une de ses pratiques, l'**évaluation**. Nous avons montré que l'un et l'autre sont imparfaits mais qu'ils sont néanmoins utiles pour contrôler, développer et valoriser la performance.

Dans le **troisième chapitre**, « *Les soft skills, ces obscurs objets du désir* », nous avons démontré que les enjeux liés aux soft skills sont de plus en plus prégnants, tant au niveau organisationnel qu'individuel. D'abord, nous avons tenté de dissiper le flou entourant cette notion. Nous avons présenté les **différentes terminologies** francophones et anglophones avant de motiver notre choix pour le vocable « *soft skills* ». Après avoir étudié des définitions variées, nous avons opté pour celle de Tate (1995) : *« un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et doit être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence* ».

Nous avons ensuite montré que certaines soft skills peuvent être considérées comme des **manifestations de la personnalité** (Bellier, 2004). Dès lors, nous avons présenté le modèle de la construction de Boyatzis (2008), ainsi que le modèle le plus largement mobilisé en psychologie et en sciences de gestion : celui des Big Five (Costa & Mc Crae, 1992).
Par ailleurs, nous avons comparé différentes **taxonomies** de soft skills et constaté qu'à ce jour, aucune d'entre elles n'a encore été validée scientifiquement.

Quels que soient les problèmes de classification, nous avons démontré que les soft skills sont des **facteurs déterminants de la performance**. Nous avons notamment produit une abondante revue des travaux les plus récents visant à montrer l'impact positif des soft skills tant sur la performance individuelle (efficacité, engagement au travail, motivation à se former, capacité à résoudre des problèmes nouveaux) que sur la performance collective (qualité du travail en équipe, de la prise de décision collective, performance commerciale).
Enfin, nous avons interrogé la question des **soft skills dans la gestion des compétences** et montré que celle-ci était problématique du fait des difficultés d'évaluation et de certaines préoccupations éthiques. Pour autant, nous avons montré qu'une gestion responsable des soft skills était possible.

Nous avons conclu notre état de l'art par un **quatrième chapitre** *« Apprendre et se développer : du behaviorisme à la théorie du changement intentionnel* », destiné à explorer les théories relatives à l'acte d'apprendre et au développement des compétences. Nous avons décrit les différents paradigmes des sciences de l'apprentissage : le **behavorisme**, qui explique l'apprentissage par l'association d'un stimulus et d'une réponse, le **cognitivisme** qui s'intéresse aux processus régissant l'intelligence, le **constructivism**e qui montre que le sujet apprend en se confrontant à l'environnement et le **socio-constructivisme** qui met en lumière le rôle des interactions sociales.

Nous avons présenté les caractéristiques distinctives de l'**andragogie** et des besoins des adultes en formation. En particulier, nous avons montré que l'**apprentissage expérientiel** est une modalité de construction de compétences particulièrement opérante. Pour finir, nous avons exposé **trois modèles de développement professionnel** : l'Agir avec compétence de Le Boterf (2006b), les voies du développement de Wittorski (2014) et la théorie du changement intentionnel de Boyatzis (2006). *In fine*, aucun de ces modèles ne répond à notre double exigence de pertinence pour les soft skills et de conjugaison des dimensions individuelle, collective et organisationnelle. Notre quête d'un cadre d'analyse intégrateur se poursuit donc…

# PARTIE 2

# LE DESIGN DE LA RECHERCHE

## Sommaire

**CHAPITRE 5 LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA 221**

**CHAPITRE 6 LES CADRES EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....259**

**CHAPITRE 7 LE CADRE EMPIRIQUE : PRESENTATION DES TROIS TERRAINS DE RECHERCHE...299**

# OBJECTIFS DE LA PARTIE 2

Cette seconde partie vise à la présentation et à la motivation de notre design de recherche.

**Dans le chapitre 5**, intitulé « *Le cadre théorique de la recherche :la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura* », nous introduisons les principaux concepts issus de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980) qui a servi de base à la théorie sociale cognitive (dite TSC) (Bandura, 2001). Ensuite, nous exposons les trois notions fondamentales de la TSC : l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle et la causalité triadique réciproque. Pour conclure, nous exposons les raisons qui ont motivé le choix de cette théorie du développement humain comme cadre théorique de notre recherche.

**Le chapitre 6** présente les cadres épistémologique et méthodologique de notre recherche. D'abord, nous expliquons notre choix d'une posture constructiviste et d'un mode de raisonnement abductif. Ensuite, nous décrivons notre démarche qualitative appuyée sur trois méthodologies de recherche : une étude exploratoire multi-site, une recherche-intervention et une étude de cas mono-site. Pour finir, nous explicitons nos différents modes de collecte des données et nos techniques d'analyse de ces données.

Nous consacrons l**e chapitre 7** à l'exposition du cadre empirique de notre recherche, composé de trois terrains d'étude. Dans un premier temps, nous détaillons l'échantillon retenu pour notre étude exploratoire auprès de DRH d'entreprises françaises et internationales. Dans un second temps, nous décrivons le contexte organisationnel de l'École de Management de Strasbourg, terrain de notre recherche-intervention. Pour finir, nous présentons le terrain de notre étude de cas, le Groupe Manutan.

# Chapitre 5
# Un cadre théorique pour l'analyse du développement humain : la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura

« *Je souhaite qu'une meilleure compréhension des aptitudes individuelles et collectives puisse aider à décrire un processus optimiste du développement et du changement humains* ».
Albert Bandura. L'autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle

Ce chapitre a pour objectif la présentation de notre cadre théorique. Nous avons analysé dans le chapitre 4 les différentes théories utiles à la compréhension des mécanismes de l'apprentissage. Pour autant, aucune d'entre elles n'a satisfait notre exigence d'un cadre théorique unifié qui permette d'expliquer le développement des soft skills, en tenant compte des dimensions individuelles, collectives et organisationnelles. Nous débutons ce chapitre par l'énoncé de quelques notions de psychologie sociale (5.1). Puis, nous présentons la théorie de l'apprentissage social de Bandura (5.2) et son prolongement : la théorie sociale cognitive (5.3). Pour finir, nous motivons le choix de cette théorie basée sur l'agentivité, l'autoefficacité et le déterminisme réciproque personne – environnement – comportement comme cadre théorique de notre recherche (5.4).

## Sommaire


5.1 QUELQUES NOTIONS DE PSYCHOLOGIE SOCIALE ..... 221
5.2 LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL DE BANDURA ..... 224
5.3 LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE ..... 227
5.4 LE CHOIX DE LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE COMME CADRE THEORIQUE ..... 249

# Chapitre 5 LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA

## 5.1 QUELQUES NOTIONS DE PSYCHOLOGIE SOCIALE

Cette section présente les principes fondamentaux de la psychologie sociale (5.1.1) ainsi que les concepts d'influence sociale et de productions des normes (5.1.2) et celui de locus de contrôle (5.1.3).

### 5.1.1 OBJET D'ETUDE, POSTULAT ET PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

Selon Fischer (2010, p.8), la psychologie sociale est la *« science qui étudie les conduites et les phénomènes sociaux sous l'angle des relations qui, à l'intérieur de ces processus, se jouent entre l'individuel et le collectif.* ». De fait, la psychologie sociale se propose d'étudier la **dimension collective ou sociale des comportements individuels**. Elle part du postulat que ***l'homme est par nature un être social***. Elle étudie comment les deux pôles – individuel et collectif – qui structurent ses activités se conjuguent pour produire d'une part, les comportements de chacun, d'autre part ses interactions avec autrui. Elle repose notamment sur trois principes fondamentaux (Fischer, 2010) :

- les comportements sont déterminés par la nature des relations vécues par *un individu dans un champ social* ;
- un contexte n'est pas une réalité naturelle, mais une *réalité socialement construite*. Le champ social résulte de différentes formes d'influences exercées par la société sur elle-même ;
- *la relation entre contraintes sociales et comportements individuels est dynamique*, ce qui lui confère un caractère ambigu et non déterministe.

### 5.1.2 INFLUENCE SOCIALE ET PRODUCTIONS DES NORMES

La psychologie sociale décrit comment la capacité des individus à incorporer les éléments saillants d'une culture conduit à l'intégration ou à l'uniformisation sociale. En particulier, elle étudie ***l'influence sociale***, c'est à dire « *l'emprise que le social exerce sur l'individu et les modifications qu'elle entraîne au niveau du comportement* » (Fischer, 2010, p.65). L'individu ne vit pas forcément cette influence comme une contrainte : il peut délibérément choisir de se

conformer aux opinions ou aux attitudes partagées dans un groupe. L'incertitude sur le comportement à adopter le conduit alors à opérer une *comparaison sociale*, c'est à dire à évaluer l'ajustement de son comportement aux normes ambiantes.

Les ***normes sociales*** sont définies comme « *des types de pression cognitive et psychosociale se référant à des valeurs dominantes et des opinions partagées dans une société*. » (Fischer, 2010, p.66). Elles se réfèrent à des systèmes de valeurs et se traduisent par des règles plus ou moins explicites visant à obtenir des comportements socialement validés. Les normes répondent à différentes fonctions :

- ***la réduction de l'ambiguïté.*** L'individu est parfois confronté à une réalité physique équivoque et cette situation fait naître un sentiment d'inquiétude. La norme permet de remplacer la réalité physique difficile à cerner par une réalité sociale non ambiguë. Elle consolide alors la position des individus grâce à un processus de réassurance ;
- ***l'évitement du conflit***. La variété des jugements et des comportements individuels crée des tensions et des risques de conflit. La norme, née de concessions réciproques, permet aux individus d'intérioriser des opinions et des attitudes convergentes ;
- ***l'acceptation du plus petit dénominateur commun.*** La norme résulte d'un processus de négociation entre différents jugements individuels. Le compromis est d'autant plus facilement atteint qu'il n'implique pas un coût psychologique trop élevé. Dès lors, chacun est prêt à accepter le plus petit dénominateur commun que constitue la norme.

### 5.1.3 LOCUS DE CONTROLE

Le concept de ***locus de contrôle*** *(locus of control*, dit LOC) a été introduit par Rotter en 1954. Cet auteur montre que, si le renforcement (l'effet du comportement) joue un *rôle crucial* dans l'acquisition et la démonstration de compétences et de comportements, le degré de perception de ce renforcement diffère selon les individus. Il explique: « *the effect of reinforcement following some behavior on the part of a human subject (…) is not a simple stamping-in process but depends upon whether or not the person perceives a causal relationship between his own behavior and the reward*."[72] (Rotter, 1996, p.1). La probabilité qu'un individu produise un comportement est donc fonction de la probabilité que ce comportement conduise

[72] « L'effet du renforcement qui suit un comportement produit par un sujet n'est pas un simple processus de validation, il dépend du fait que la personne perçoive ou non une relation de cause à effet entre son comportement et la récompense » (traduction de l'auteure)

à un résultat, mais également de l'attente de ce résultat. Rotter résume sa théorie par la formule suivante :

**BP = f (E x RV).**

BP étant la probabilité de production du comportement (*behavioural potential*), E l'attente du résultat (*expectancy*), c'est-à-dire la perception du lien causal entre comportement et renforcement et RV la valeur perçue du renforcement (*reinforcement value*).

Hansenne (2017, p.369) définit le locus de contrôle comme « *un sentiment propre à chacun relatif à ce qui détermine ses comportements dans diverses situations* ». Rotter (1996) considère le locus de contrôle comme un continuum qui irait d'un contrôle interne à un contrôle externe. Ainsi, les personnes ayant un ***locus de contrôle interne*** ont tendance à considérer que leurs compétences et comportements leur permettent de maîtriser le cours de leur vie, tandis que les sujets ayant un ***locus de contrôle externe*** pensent que le destin, la chance ou les autres personnes ont une influence déterminante sur les événements qui les affectent. Il distingue le ***LOC externe passif*** qui donne la primauté au destin ou à la chance du ***LOC externe actif*** qui met l'accent sur l'influence d'autrui.

La nature du locus de contrôle influence la croyance des individus en la réussite de leurs actions, et de fait, impacte leur motivation à entreprendre lesdites actions (Leonard, 2008). Les résultats des différents travaux de Rotter (1966) montrent que :

- *après un succès*, les individus avec un LOC externe ont des attentes moins élevées quant aux résultats d'une action similaire que les individus avec un LOC interne ;
- *après un échec*, les individus avec un LOC externe ne baissent par leur niveau d'attente quant aux résultats d'une action similaire, à l'inverse des individus avec un LOC interne ;
- les individus avec un LOC interne sont plus susceptibles de :
    - détecter les informations provenant du contexte et qui peuvent être utiles à la réussite de leurs actions futures ;
    - prendre des mesures pour améliorer leur environnement ;
    - accorder plus de valeur aux renforcements (réussites ou échecs) ;
    - résister aux phénomènes d'influence, notamment sociale.

Bandura (2003) rappelle l'importance des recherches dédiées à la prédiction du comportement en fonction des différences individuelles en termes de locus de contrôle : « *les gens qui croient que leurs résultats dépendent de leur comportement sont plus actifs que ceux qui*

*estiment qu'ils sont dus à la fatalité.* » (2003, p.36). Nous verrons dans la section suivante comment cette notion sera intégrée dans sa théorie de l'apprentissage social.

Les notions fondamentales de la psychologie sociale ayant été exposées, nous présentons ci-après une théorie importante issue de cette discipline : la théorie de l'apprentissage social de Bandura.

## 5.2 LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL DE BANDURA

Dans ses différents travaux des années 60 à 80, Bandura s'oppose fermement aux tenants du behaviorisme (4.1.1, p.172). Il est en particulier très sceptique quant à différentes conclusions des travaux de Skinner sur le conditionnement opérant et s'oppose à la généralisation à l'homme d'études menées sur des animaux (Hansenne, 2017). Il critique également le constructivisme radical (4.1.3, p.180) et pense notamment que l'apprentissage par essai-erreur ne suffit pas à l'acquisition d'une nouvelle compétence. Cette modalité d'apprentissage est un processus incroyablement long, fastidieux et qui peut même être dangereux si l'on pense à l'assimilation des conditions de sécurité pour le pilotage d'un avion ! (Carré, 2004).

Si Bandura (1980) reconnaît les effets des renforcements mis en lumière par les behavioristes, il considère que les plus efficaces sont les renforcements sociaux comme l'attention ou l'approbation d'autrui et non pas les renforcements liés aux besoins physiques (en dehors du premier âge). Ainsi, c'est dans la lignée des socio-constructivistes (4.1.4, p.183) qu'il élabore la ***théorie de l'apprentissage social*** (*social learning theory*) présentée comme un essai de cadrage théorique pour l'analyse de la pensée, de l'acquisition de compétences et de régulation des comportements humains. La théorie de l'apprentissage social défend l'idée que l'apprentissage est inscrit dans des réseaux sociaux et que les processus cognitifs servent de médiateurs puissants aux influences environnementales.

Elle repose sur trois piliers fondamentaux, que nous détaillons ci-après : **le processus vicariant** ou **modelage social** (5.2.1), **le processus de symbolisation** (5.2.2) et **le processus d'autorégulation** (5.2.3).

### 5.2.1 LE PROCESSUS VICARIANT OU MODELAGE SOCIAL

Selon Bandura (1961, 1980, 2001), l'apprentissage se fait essentiellement grâce au ***modelage social***, également appelé ***processus vicariant***. En observant les manières d'agir des autres, l'individu comprend comment se construisent les comportements[73]. Dès lors, il ne se contente pas d'imiter, de reproduire des attitudes : il en extrait les règles sous-jacentes pour produire un nouveau comportement proche de celui qu'il a observé mais qu'il aura enrichi d'expériences antérieures et de sa propre créativité (Manz & Sims, 1981).

L'apprentissage vicariant se déroule suivant un processus comprenant quatre opérations :

**- *l'attention*** est essentielle au modelage. Un sujet fatigué, distrait ou qui n'observerait pas attentivement le modèle apprendra peu. La qualité de l'attention dépend à la fois des caractéristiques du comportement, du modèle et de l'observateur. Le comportement doit être simple, facile à observer et précis. Le modèle doit être attractif, original, suffisamment proche de l'apprenant et sa valeur affective, fonctionnelle ou sociale doit être reconnue par ce dernier (Carré, 2004). L'observateur, quant à lui, doit avoir de bonnes capacités perceptives et de concentration ;

**- *la rétention*** joue un rôle important dans l'apprentissage vicariant. La mémorisation se fait grâce à la mobilisation d'images mentales et à des processus d'*encodage verbal* ou *symbolique*. Ensuite, les procédures cognitives de rappel permettront au sujet de répéter, réellement ou virtuellement, des composantes du comportement observé ;

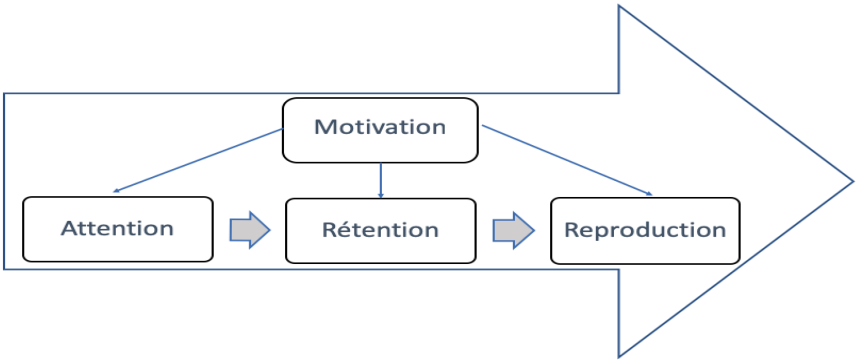
**- *la reproduction*** : après avoir observé et retenu le comportement, le sujet pourra être en mesure de le reproduire. La qualité de la reproduction dépendra de ses capacités physiques et cognitives, de ses compétences antérieures, de sa familiarité avec le problème posé, de ses qualités d'autoévaluation lors de ses essais de reproduction et de la précision de ses corrections suite aux premières tentatives ;

**- *la motivation*** : pour que le sujet accepte d'apprendre ou de réitérer un comportement, il doit y trouver un intérêt. Sa motivation doit être maintenue tout au long du processus de modelage,

[73] Bandura a mis en évidence le processus vicariant à travers l'expérience dites des « poupées Bobo » (Bandura & Ross, 1961). Dans cette expérience, des enfants reproduisent les comportements agressifs perpétués sur ces poupées par des adultes. Ainsi, Bandura montre que les enfants ont « appris » ces comportements par imitation, et sans qu'aucun renforcement ne soit utilisé. Pour les images de l'expérience analysées par Bandura lui-même, cf. https://www.youtube.com/watch?v=N_hQTGR8YqI

par le biais de renforcements directs, vicariants ou d'autodirection. La motivation à reproduire le comportement sera d'autant plus grande que les conséquences de ce dernier pour le modèle ou pour le sujet apprenant seront jugées positives. La Figure 55 représente le mécanisme du processus vicariant.

**Figure 55. Le processus vicariant ou modelage social**
(D'après Bandura, 1980)




### 5.2.2 LE PROCESSUS DE SYMBOLISATION

Le ***processus de symbolisation*** repose sur la capacité du sujet d'user de symboles pour se représenter le monde et les autres, communiquer, créer, analyser ses propres expériences, anticiper, évaluer ses actions et imaginer le futur.

### 5.2.3 LE PROCESSUS D'AUTOREGULATION OU D'AUTODIRECTION

Le ***processus d'autorégulation*** concerne le rôle du sujet dans ses propres actions, sa capacité à influencer intentionnellement le cours de sa vie. Selon Bandura, l'individu ne se contente pas de répondre aux stimuli de son environnement comme le pensent les behavioristes. Il n'est pas non plus soumis à des instincts biologiquement inscrits ou ancrés dans son inconscient comme l'affirment les théories psychanalytiques. A chaque instant, il organise et transforme son environnement grâce à son « ***autodirection*** », c'est à dire à sa « *capacité à se diriger lui-même* » (Bandura, 1980).

Grâce à sa motivation et à l'anticipation des conséquences de ses choix, le sujet sélectionne et modifie de façon proactive les contraintes et les opportunités de son environnement, il oriente et régule ses actions. Le processus d'autorégulation débute par ***l'anticipation*** par le sujet des résultats matériels, sociaux ou symboliques de ses actions et se poursuit par *l'**autoévaluation*** de ses résultats à l'aune des standards qu'il aura progressivement construits au cours de ses

actions passées (Carré, 2004). L'individu détermine ses standards à partir de ses connaissances, des normes sociales, de sa confiance envers ses propres capacités et de ses représentations relatives aux moyens disponibles pour la réussite de son action.

La théorie de l'apprentissage social met **l'autodirection au centre du développement humain.** Pour Bandura, l'individu a la capacité de diriger ses actions vers les objectifs qu'il valorise en *arrangeant les conditions environnementales* pour les rendre plus propices à l'expression des comportements qu'il envisage. De plus, il est apte à créer les aides cognitives et les renforcements qui soutiendront ces comportements. Dans le prolongement de ses recherches, Bandura a mené diverses études empiriques qui l'ont conduit à enrichir sa première approche pour développer une théorie plus globale, appelée *théorie sociale cognitive*, que nous présentons ci-après.

## 5.3 LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE

Cette section a pour objectif la présentation de la théorie sociale cognitive ou théorie sociocognitive (dite TSC) de Bandura. Une introduction à cette théorie est proposée (5.3.1), suivie de l'exposition de ses trois concepts fondamentaux : l'agentivité humaine (5.3.2), le sentiment d'efficacité personnelle (5.3.3) et la causalité triadique réciproque (5.3.4).

### 5.3.1 INTRODUCTION A LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE

En guise d'introduction, nous explicitons la différence fondamentale entre TSC et behaviorisme (5.3.1.1) et précisons le lien entre TSC et concept de soi (5.3.1.2).

#### 5.3.1.1 Théorie sociale cognitive et behaviorisme

La théorie sociale cognitive rejette la conception behavioriste selon laquelle les comportements ne seraient régulés que par des récompenses et des punitions extérieures. « *Si c'était le cas* », écrit Bandura (2003, p.40), « *les gens se comporteraient comme des girouettes, changeant continuellement de direction selon l'influence du moment* ».

Si l'auteur reconnaît l'importance des renforcements sur le comportement, il réfute le fait que celui-ci soit une *réaction automatique* aux actions de l'environnement. Pour lui, ce sont les *cognitions* (représentations, prise de conscience, etc.) qui servent de médiateurs entre les

effets de l'environnement et les *réponses* comportementales. Dès lors, les renforcements n'agissent sur la production de comportement qu'après être passés par un certain nombre de filtres personnels : mémoire, interprétations, émotions… C'est pourquoi la théorie sociocognitive s'inscrit dans une ***perspective de l'interaction*** qui s'oppose tant au paradigme de l'action autonome qu'à celui de la réactivité mécanique : *« Dans cette perspective, loin d'être des organismes réactifs, formés et guidés par les forces de leurs environnements ou encore pilotés par des forces intérieures inconscientes, les gens sont considérés comme des agents auto-organisateurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements.* » (Carré, 2004, p.18).

#### 5.3.1.2 Théorie sociale cognitive et concept de soi

La théorie sociale cognitive rejette également la conception dualiste du ***soi*** comme ***agent*** ou comme ***objet*** répandue dans certaines théories de la personnalité. Pour Bandura (2003, p.16) : « *c'est la même personne qui use de pensée stratégique sur la manière de gérer son environnement et qui évalue ultérieurement la pertinence de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives et de ses stratégies comportementales. Le changement de perspective ne transforme pas la personne d'agent en objet (…) Il faut plutôt considérer que l'individu est simultanément agent et objet, par la réflexion sur soi et l'influence sur soi* ». Dans l'approche sociocognitive, « ***les gens sont des producteurs autant que des produits de l'environnement social. En bref, ils sélectionnent et façonnent leur environnement***. » (Bandura, (2003, p. X)
La théorie sociale cognitive repose sur trois concepts fondamentaux : *l'agentivité humaine, le sentiment d'autoefficacité* et *la causalité triadique réciproque* que nous proposons d'étudier ci-après.

Après cette courte introduction à la théorie sociale cognitive, la section suivante en détaille un premier concept fondamental : l'agentivité humaine.

### 5.3.2 L'AGENTIVITE HUMAINE

Nous proposons ci-après une définition de l'agentivité (5.3.2.1), une description de ses quatre caractéristiques (5.3.2.2) et concluons par des considérations sur la gestion agentique du hasard (5.3.2.3).

#### 5.3.2.1 Définition de l'agentivité

Pour Bandura, "*the capacity to exercise control over the nature and quality of one's life is the essence of humanness*" (2001, p.1)[74]. C'est pourquoi il place au centre de sa théorie sociocognitive le concept **d'*agentivité humaine*** (Bandura 1977a, 1978a, 1982, 1986, 1990, 1993, 2001, 2003, 2009a) défini comme *« le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis* » (2003, p.13).

Il distingue trois formes différentes d'agentivité :

**- *directe*** lorsqu'elle ne résulte que des actions personnelles de l'individu ;

**- *par procuration***, si le sujet compte sur l'intervention d'autrui pour atteindre son objectif ;

**- *collective*** si les résultats attendus sont obtenus grâce aux efforts coordonnés d'un groupe.

Par ailleurs, Bandura (2001, 2003) identifie quatre caractéristiques de l'agentivité que nous exposons ci-après.

#### 5.3.2.2 Les caractéristiques de l'agentivité

D'après Bandura, les caractéristiques de l'agentivité sont l'*intentionnalité* (5.3.2.2.1), l'*anticipation* (5.3.2.2.2), l'*autorégulation* (5.3.2.2.3) et la *réflexivité* (5.3.2.2.4).

##### *5.3.2.2.1 Intentionnalité (intentionality)*

Pour évaluer le rôle de l'intentionnalité dans l'agentivité humaine, Bandura nous invite à distinguer l'action individuelle mise en œuvre pour un résultat voulu et les effets réels de cette action.

Il illustre le concept d'intentionnalité par l'exemple d'Hamlet qui poignarde *intentionnellement* l'homme caché derrière la tapisserie et qui, en fait, tue sans le vouloir Polonius (2001).

[74] « la capacité à exercer un contrôle sur la nature et sa propre qualité de vie est l'essence de l'humanité » (traduction de l'auteure)

#### *5.3.2.2.2 Anticipation (forethought)*

Les représentations d'un avenir désiré tendent à favoriser les comportements pouvant entraîner leur réalisation effective. Ainsi, les individus privilégient certains comportements ou activités en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération et de la façon dont ils prévoient les résultats.

#### *5.3.2.2.3 Autorégulation (self-regulation)*

Les individus ne sont pas seulement mus par leurs intentions et leurs prévisions, ils sont aussi capables de s'autoréguler. Pour ce faire, ils **définissent leurs propres critères** qu'ils utilisent ensuite pour initier, conduire et ajuster leur comportement (Bandura 1986, 2001, 2003). Dès lors, ils sont en mesure de choisir les actions qui leur procurent un sentiment de satisfaction personnelle et de proscrire celles qui sont contraires à leurs critères personnels.

Bandura distingue les processus d'autorégulation concernant **les actions de développement professionnel et personnel des processus concernant la conduite sociale et la morale**. Dans le premier cas, les critères personnels de mérite augmentent avec la connaissance et le niveau de compétences, tandis que dans le second, les standards restent stables : « *in competency development and aspirational pursuit, the personal standards of merite are progressively raised as knowledge and competencies are expanded and challenge are met. In social and moral conduct, the self regulatory standards are more stable*" [75](Bandura, 2001, p.9). En cas de dilemme de valeurs, « l*e respect de soi anticipatoire vis-à-vis des actes correspondants aux critères personnels, et l'autocensure pour les actes qui les violent servent d'influences régulatrices* » (2003, p.19). Bandura explique que certaines personnes préfèrent faire face à des conséquences qu'ils savent funestes plutôt que de renier leurs convictions : ainsi Thomas Moore choisit la décapitation plutôt que l'abandon de ses croyances.

[75] « *dans le développement des compétences et dans la poursuite des aspirations personnelles, les critères personnels de mérite augmentent progressivement lorsque la connaissance et les compétences augmentent et que des défis sont relevés. Dans la conduite sociale et morale, les critères sont plus stables* » (traduction de l'auteure)

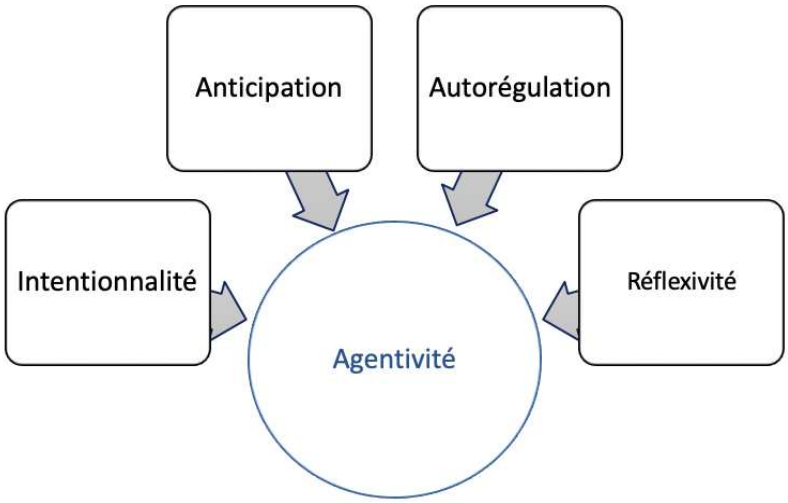
#### *5.3.2.2.4 Réflexivité (Self reflectiveness)*

Enfin, Bandura estime que les individus ne sont pas seulement les agents de leurs actions mais aussi les **auto-évaluateurs** de leur propre fonctionnement. Les individus « *tirent l'origine de leurs actes de leurs expériences et de la pensée réflexive plutôt qu'ils ne subissent simplement les actes comme des implants du passé* » (2003, p.20). Il s'oppose ainsi de nouveau aux conceptions behavioristes qui considèrent que l'individu agit seulement selon ses expériences antérieures et le souvenir des renforcements positifs ou négatifs reçus. Si pour initier, répéter, ou maintenir un comportement, le sujet tient bien compte de son passé, il le passe au filtre cognitif de la réflexivité avant de prendre une décision.

Grâce à cette **activité métacognitive**, il est en mesure de juger :
- ses propres capacités ;
- la qualité de ses fonctionnements cognitif, affectif et émotionnel ;
- la pertinence de ses prévisions à l'aune du résultat de ses actions ;

Plus encore, l'activité réflexive permet à l'individu d'estimer *sa motivation*, *ses valeurs* et ses *aspirations personnelles* : *« through reflective self-consciousness, people evaluate their motivation, values and the meaning or their life pursuit*"[76] (Bandura, 2001, p.10).
Nous proposons dans la Figure 56 une représentation des caractéristiques de l'agentivité.

**Figure 56. Les caractéristiques de l'agentivité**
(D'après Bandura 1986,2001,2003)




[76] « *grâce la conscience de soi réflexive, les personnes évaluent leur motivation, leurs valeurs et la signification de leurs aspirations personnelles* » (traduction de l'auteure)

#### 5.3.2.3 La gestion agentique du hasard

Si Bandura accorde au contrôle personnel une grande importance, il ne nie pas l'existence du hasard ou de la chance. Pour autant, la théorie sociocognitive affirme que l'agentivité permet à l'individu de gérer ce hasard (Bandura, 1982, 2001, 2003).

Les attributs personnels, le système de croyances, la capacité de pouvoir de l'individu dans son système social…lui permettent de tirer le meilleur profit des événements inattendus. « *Chance favors the inquisitive and venture some who go places, do things and explore new activities*."[77] (Bandura, 2001, p.12). L'auteur cite Pasteur qui aurait déclaré que la chance sourit aux esprits préparés. Ainsi, pour l'auteur, le développement personnel offre à chacun l'opportunité de dessiner son propre destin en choisissant son parcours de vie. Les compétences développées, les activités entreprises…sont autant d'***outils de gestion du hasard*** (*agentic management of fortuity*).

Cette section a permis une meilleure compréhension de l'agentivité humaine, la prochaine a pour objectif la présentation du second concept fondamental de la théorie sociocognitive : **le sentiment d'efficacité personnelle**.

### 5.3.3 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Nous présentons ci-après une définition du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (5.3.3.1) que nous distinguons du concept de locus de contrôle (5.3.3.2). Puis, nous détaillons les sources du SEP (5.3.3.3) et en expliquons les processus médiateurs (5.3.3.4). Nous montrons ensuite les liens entre le SEP et les attentes de résultats (5.3.3.5). Nous concluons avec une description du sentiment d'efficacité collective (5.3.3.6).

#### 5.3.3.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle

Pour Bandura (2003, p.13), « *les croyances d'efficacité constituent le facteur-clé de l'agentivité humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer* ».

[77] « *le hasard favorise les curieux, les aventuriers qui explorent des lieux, font des choses et découvrent de nouvelles activités* » (traduction de l'auteure)

En 1997, Bandura publie un ouvrage qui fera date : « ***Self-Efficacy*[78] *: the exercice of control*** », dans lequel il décrit les résultats de plus de 1800 recherches dédiées à comprendre les fondements de la motivation et des accomplissements humains (Carré, 2004). Il y développe abondamment le concept de ***sentiment d'efficacité personnelle*** (ou *sentiment d'autoefficacité)* qu'il définit comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités*. » (Bandura, 2003, p.12). Pour l'auteur, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est le principal facteur de la motivation et de l'action des individus et, ainsi, des *réalisations et du bien-être humains*. Les éléments sur lesquels son influence s'exercent sont variés : processus de pensée, états émotionnels, comportements mais également modifications des conditions environnementales.

L'efficacité personnelle n'est pas une disposition globale : elle varie en fonction du domaine d'activité, du degré d'exigence de la tâche à accomplir et des circonstances. C'est un *phénomène multiforme* (Bandura, 1993). C'est pourquoi Bandura (1977, 2003) préconise d'évaluer trois dimensions si l'on entend construire des échelles de mesure du SEP valides :

- ***le niveau*** : sera évalué en confrontant l'individu à des tâches de même nature, mais de difficultés variables (par exemple en introduisant des contraintes et des obstacles) ;
- ***la force*** : les personnes qui ont un fort SEP seront moins facilement découragées par une tâche difficile que celles qui en ont un faible ;
- ***la généralité*** : les personnes peuvent avoir un fort SEP dans une activité et un SEP modéré dans une autre. Dès lors, un SEP dans un domaine particulier ne sera pas prédicteur du SEP dans un autre. Les croyances d'efficacité concernant les activités auxquelles l'individu accordera plus de valeur sont plus importantes que celles concernant les activités qu'il valorise moins.

[78] Dans ses différents articles et ouvrages, Bandura utilise plusieurs expressions de façon synonyme : self-efficacy, personal efficacy, perceived efficacy, beliefs in efficacy… De même, le traducteur de l'ouvrage publié en français en 2003 « *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* » propose plusieurs autres traductions dont *efficacité perçue* ou *croyances d'efficacité.* Nous emploierons aussi indifféremment ces diverses locutions.

#### 5.3.3.2 Distinction entre sentiment d'autoefficacité, locus de contrôle et estime de soi

Bandura regrette que les notions de ***locus de contrôle*** et de ***sentiment d'autoefficacité*** soient trop souvent confondues. En effet, nos croyances relatives à notre capacité de produire certaines actions (SEP) sont totalement différentes de nos croyances relatives au fait que nos actions affectent ou non le cours de notre vie (LOC). Selon l'auteur, le SEP est un bon prédicteur des comportements, tandis que le LOC est un « *prédicteur faible ou irrégulier* » (Bandura, 2003, p.37). Les individus qui pensent que les résultats sont déterminés par leurs actions (LOC interne) mais qui estiment ne pas avoir les compétences nécessaires (faible SEP) vont engager des actions avec un sentiment d'inutilité. C'est seulement lorsque les individus pensent qu'ils vont réussir (fort SEP) que la croyance selon laquelle les résultats dépendent de leurs actions (LOC interne) sera renforcée.

De même, Bandura distingue clairement les concepts d'**estime de soi** et d'**efficacité personnelle**. Le SEP « *concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle* » (2003, p.24). Il n'y a pas de relation systématique entre les deux concepts. Bandura explique qu'il peut se savoir mauvais danseur, sans que cela n'affecte son estime de soi, car il n'accorde pas de valeur personnelle à la danse. A contrario, un huissier pourra s'estimer très efficace dans son travail et ne pas tirer de fierté à expulser des familles en difficultés. De plus, contrairement au SEP, l'estime de soi n'est pas un prédicteur de performance valide : des individus peu performants peuvent néanmoins avoir une bonne estime d'eux-mêmes tandis que d'autres très performants peuvent être particulièrement exigeants avec eux-mêmes et ne pas avoir une estime de soi élevée.

#### 5.3.3.3 Les sources du sentiment d'autoefficacité

Bandura identifie quatre sources du sentiment d'autoefficacité que nous présentons selon l'intensité décroissante de leur puissance.

##### *5.3.3.3.1 L'expérience vécue ou l'expérience de maîtrise directe*

L'expérience vécue est la source la plus opérante. **Les succès ou les échecs** entraînent une augmentation ou une diminution du SEP. Ainsi, les réussites contribuent à fortifier l'efficacité perçue, tandis que les insuccès l'affaiblissent, en particulier lorsque le SEP n'est pas fortement ancré.

Pour autant, **la relation entre performance et le sentiment d'efficacité n'est pas directe** : les attentes de résultats, l'évaluation de la difficulté du problème à résoudre, la quantité d'efforts à fournir ou les ressources disponibles sont autant de facteurs qui influenceront l'individu dans sa perception de la réussite ou non de ses actions. (Bandura, 2003a ; Carré, 2004). Par exemple, un succès obtenu trop facilement ne suscitera pas forcément une amélioration du SEP, tandis qu'un échec dans une tâche perçue comme difficile ne le dégradera pas.

#### *5.3.3.3.2 L'expérience vicariante*

Les individus ne s'appuient pas seulement sur leurs propres expériences pour évaluer leurs capacités. Le modelage est un outil efficace de construction de l'efficacité personnelle : comme dans la théorie de l'apprentissage social, **les autres sont des sources de compétences et de motivation.**

Ainsi, l'observation d'autrui en train de réussir une tâche conduira le sujet à penser qu'il pourrait l'accomplir aussi. A contrario, le constat de l'échec d'autrui face à une situation diminuera la croyance du sujet en sa capacité de réussir. L'impact de l'expérience vicariante dépend du degré de similitude que le sujet perçoit entre lui et le modèle. Plus le modèle sera jugé similaire (de compétence égale, ou de caractéristiques personnelles comparables), plus les effets de sa réussite ou de son échec sur les croyances d'efficacité du sujet seront puissants (Bandura, 2003a ; Luthans *et al*., 2010).

#### *5.3.3.3.3 La persuasion verbale*

La persuasion verbale est également une source du sentiment d'efficacité personnelle, moins puissante que les deux premières. **Le sujet peut être convaincu par quelqu'un d'autre qu'il peut mener une tâche avec succès**.

Là encore, l'effet de la persuasion sur le SEP sera d'autant plus fort que le sujet juge son interlocuteur légitime (compétent dans l'activité) et digne de confiance. De plus, le discours d'autrui sera plus impactant s'il semble crédible et s'il est suivi par la mise en œuvre d'une expérience réelle. Ainsi, le SEP d'un collaborateur sera renforcé si son manager lui affirme qu'il peut remplir une mission nouvelle et s'il donne des feedbacks positifs sur les progrès réalisés (Bandura, 2003a, Luthans *et al.,* 2010).

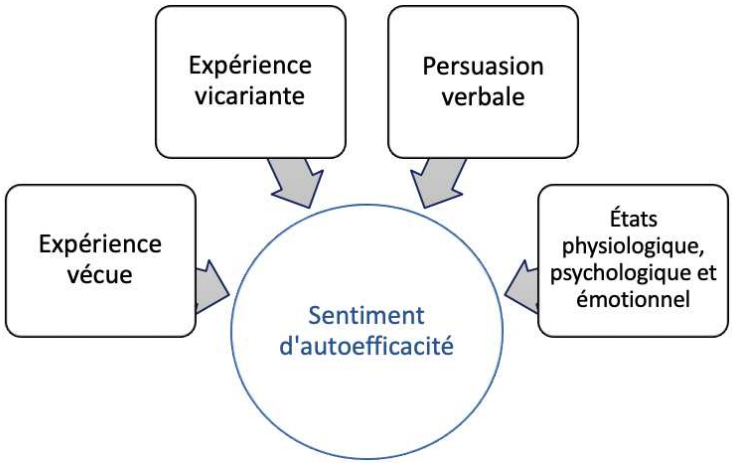
#### *5.3.3.3.4 Les états physiologiques, psychologiques ou émotionnels*

Les états physiologiques, psychologiques ou émotionnels ont une influence certaine, mais moindre, sur les croyances d'efficacité. Ainsi, les individus en situation de stress interprètent les signaux somatiques de cette nervosité (tremblements, gorge nouée) comme des signes de vulnérabilité et leur croyance d'efficacité décroît.

De même, dans des activités nécessitant force et endurance, la fatigue est vécue comme une défaillance physique, et le SEP peut être négativement impacté. Enfin, une humeur négative active le souvenir des échecs passés, tandis qu'une humeur positive convoque celui des réussites : dans les deux cas, l'efficacité personnelle peut être modifiée. La dépression, quant à elle, conduit à une inefficacité perçue généralisée (Bandura, 1990, 2003a).

Nous présentons dans la Figure 57 les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle.

**Figure 57. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle**




### 5.3.3.4 Les processus médiateurs du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle affecte la façon dont l'individu pense, ressent des émotions, se motive, construit ses performances, conduit sa vie… (Bandura, 1977b, 1982, 2003). Pour autant, il n'impacte pas directement les comportements de l'individu : en fait, les croyances d'efficacité régulent le fonctionnement humain au travers de quatre processus principaux qui agissent de concert :

- **les processus cognitifs** : prévision, autorégulation, réflexivité ;
- **les processus motivationnels** :
    - attributions causales (jugements rétrospectifs des causes de la performance) ;
    - attentes de résultat (anticipation des résultats engendrés par le comportement) ;

- connaissance des buts (poursuite d'objectifs déterminés) ;

**- les processus émotionnels** :

- façon d'interpréter les événements et de s'en souvenir d'une façon émotionnellement bénéfique ou néfaste ;
- contrôle des pensées perturbatrices, de l'anxiété ;

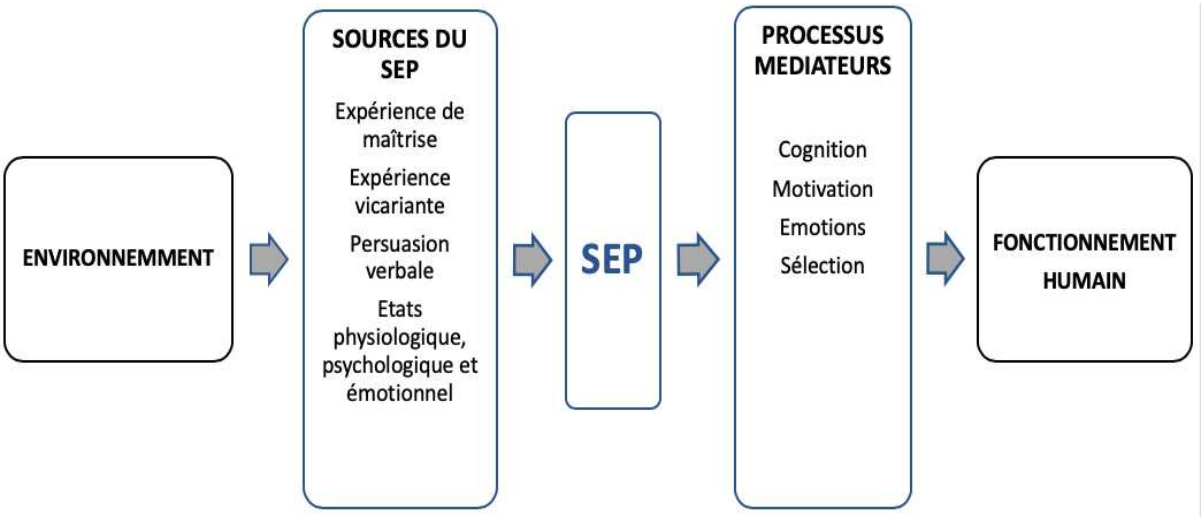
**- les processus de sélection**

- sélection d'environnements connus pour développer certaines potentialités ;
- évitement d'environnements connus comme contraignants.

Nous présentons dans la Figure 58 le rôle central du sentiment d'efficacité personnelle dans le développement du fonctionnement humain.

**Figure 58. Le sentiment d'efficacité personnelle, médiateur des influences environnementales sur le fonctionnement humain**

(Adaptée de Bandura 1982, 2001, 2003a)




### 5.3.3.5 Sentiment d'efficacité personnelle et attentes de résultats

Bandura distingue le sentiment d'autoefficacité du concept **d'*attentes de résultats*.** Tandis que le sentiment d'efficacité personnelle est un jugement de l'individu sur sa *capacité* à atteindre une performance, les attentes de résultats sont un jugement sur la *conséquence* probable de cette performance. L'auteur distingue trois formes d'attentes de résultats. Pour chacune de ces formes, les attentes positives sont des ***incitateurs*** tandis que les attentes négatives sont des ***désincitateurs***.

Les effets physiques des comportements sont une première catégorie de résultats. Les incitateurs sont les expériences sensorielles agréables et les plaisirs physiques tandis que les désincitateurs sont l'inconfort et la douleur. Les réactions sociales sont une autre sorte de résultats des comportements. Elles peuvent être positives (manifestations d'intérêt, approbation, reconnaissance sociale ou statutaire) ou négatives (désapprobation, rejet, pertes de privilèges). Enfin, la dernière catégorie de résultats concerne les autoévaluations positives (fierté) ou négatives (insatisfaction) auxquelles se livre l'individu après la démonstration de ses propres comportements. Le Tableau 28 présente les trois formes d'attentes de résultats.

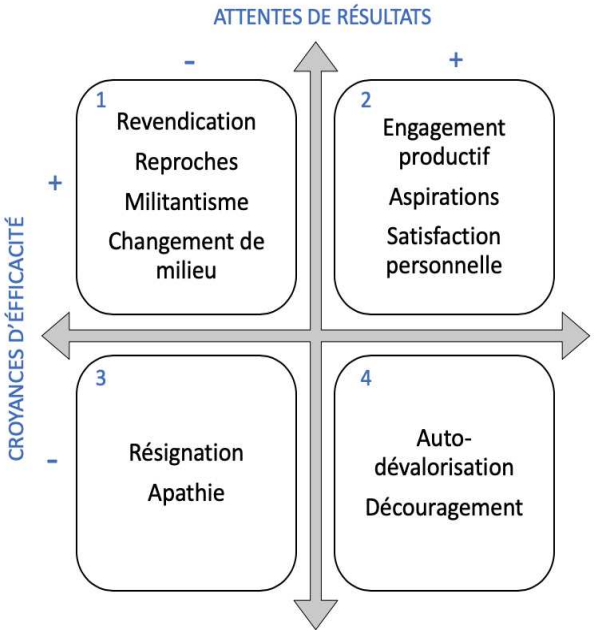
**Tableau 28. Les trois formes d'attentes de résultats**
(D'après Bandura, 2003)

| **Attentes** | **Effets physiques** | **Réactions sociales** | **Autoévaluation** |
|---|---|---|---|
| Attentes positives (Incitateurs) | Sensations agréables<br>Plaisir sensoriel | Intérêt<br>Approbation<br>Reconnaissance sociale<br>Attribution d'un statut<br>Pouvoir<br>Augmentation de salaire | Autosatisfaction<br>Fierté |
| Attentes négatives (Désincitateurs) | Inconfort physique<br>Douleur | Manque d'intérêt<br>Rejet social<br>Censure<br>Sanctions<br>Pertes de privilèges | Insatisfaction<br>Auto-dénigrement |

Par ailleurs, Bandura montre que les comportements et l'état émotionnel des individus dépendent de l'influence combinée des différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultats, comme le montre la Figure 59.

**Figure 59. Effets des modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultats sur le comportement et l'émotionnel**

(Reproduit de Bandura, 2003, p.38)




Par exemple, un SEP élevé combiné à un environnement favorisant de fortes attentes de résultats conduira l'individu à s'investir dans son action, lui offrira une satisfaction personnelle et renforcera ses aspirations au développement (quadrant 2).

A contrario, un SEP élevé combiné à un environnement ne permettant pas de fortes attentes de résultats conduira l'individu à revendiquer de meilleures conditions et à agir pour changer le contexte (quadrant 1).

Les individus avec un faible SEP seront soumis au découragement et à l'autodénigrement dans un environnement favorable aux attentes de résultats (quadrant 4), ou se résigneront et adopteront un comportement apathique dans un environnement peu propice (quadrant 3).

#### 5.3.3.6 Le sentiment d'efficacité collective

Pour Bandura, le sentiment d'efficacité n'est pas un concept individualiste, il identifie également une dimension collective au SEP (Bandura, 1997, 2000, 2003). Il décrit le ***sentiment d'efficacité collective*** à l'œuvre dans les champs sociaux, politiques ou organisationnels. Le sentiment d'efficacité collective ne correspond pas à la somme des SEP des membres d'un collectif. Il résulte de différents facteurs :

- les interactions personnelles au sein du groupe ;

- l'investissement de chaque individu dans les actions communes ;
- les interactions entre le groupe et l'environnement ;
- la manière dont sont gérées les ressources ;
- les buts et stratégies du groupe.

Grâce à de nombreuses recherches menées sur des collectifs évoluant dans des secteurs variés (entreprise, enseignement, sport, monde associatif, etc.), Bandura montre que **le sentiment d'efficacité collectif est un déterminant puissant de l'atteinte des objectifs du groupe** : « *C'est par le partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective et, dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats*. » (Carré, 2003, p.VII).
Par ailleurs, le sentiment d'efficacité collective joue les mêmes rôles et opère de la même façon que le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1997, 2001).

Après avoir présenté les concepts d'agentivité humaine et de sentiment d'efficacité personnelle, nous proposons dans la section suivante de décrire le troisième concept fondamental de la théorie sociocognitive : la causalité triadique réciproque.

### 5.3.4 LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE, UN MODELE POUR LE DEVELOPPEMENT HUMAIN

L'objectif de cette section est l'explication du modèle de la causalité triadique réciproque (5.3.4.1) et des relations Personne-Comportement (5.3.4.2), Personne-Environnement (5.3.4.3) et Environnement-Comportement qui le composent (5.3.4.4).

#### 5.3.4.1 La causalité triadique réciproque : modèle et facteurs

Le comportement humain a souvent été expliqué par un *système de causalité binaire unidirectionnel* (Carré, 2003). Ainsi, le behaviorisme considère les comportements comme des réponses aux stimuli de l'environnement, tandis que la psychanalyse estime que les conduites sont guidées par des injonctions de l'inconscient.

Dans la théorie sociocognitive, les structures sociales interagissent avec les facteurs psychologiques pour produire et modifier les comportements : « *sociostructural factors*

*operate through psychological mecanisms of the self-system to produce behavioral effects*"[79] (Bandura, 2001, p.15). En effet, l'individu évolue dans des systèmes sociaux pensés pour organiser et réguler les comportements et les activités humaines. Cependant, Bandura souligne que ces structures sociales ne sont pas nées d'une *immaculée conception* : elles ont été créées par les hommes. En retour, elles imposent des contraintes et offrent des ressources pour le développement des personnes. Mais les conditions économiques, le statut social, la structure familiale… n'affectent les comportements de l'individu qu'à travers l'impact de ses aspirations personnelles, de son sentiment d'efficacité, de son auto-régulation.

Pour Bandura, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante appelée ***causalité triadique réciproque*** (*triadic reciprocal causation*). Dans cette approche, **les individus sont à la fois les *producteurs* et *les produits* des systèmes sociaux**, à travers l'interaction réciproque et dynamique de trois types de facteurs liés à la personne, au comportement et à l'environnement. (Bandura 1986, 1991, 2001, 2009a) :

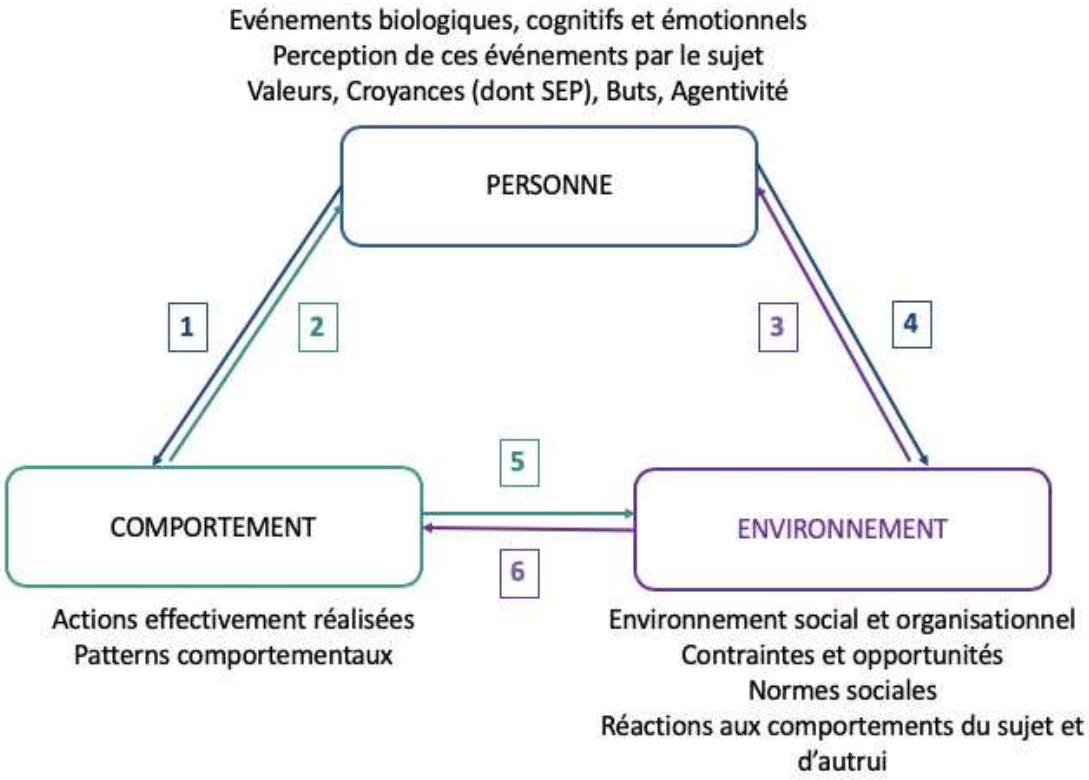
- les ***facteurs liés à la Personne*** (P) se rapportent aux événements vécus sur les plans biologique, cognitif, émotionnel et affectif mais aussi à leur perception par l'individu. Le système de représentation du sujet est déterminant, notamment ses buts cognitifs, son type d'analyse, ses aspirations, ses réactions affectives vis-à-vis de lui-même et particulièrement son sentiment d'autoefficacité ;
- Les ***facteurs liés aux Comportements*** (C) sont relatifs aux actions effectivement réalisées par le sujet et à ses patterns comportementaux ;
- Les ***facteurs liés à l'Environnement*** (E) concernent les caractéristiques de l'environnement social et organisationnel de l'individu : les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il oppose aux comportements du sujet et d'autrui. Bandura (2001a, 2001b) distingue trois types d'environnement :
    - ***l'environnement imposé*** concerne les situations sur lesquelles le sujet a peu, voire aucune, prise. Bandura (2001b) cite l'exemple d'un client qui, bousculé par un autre dans un magasin d'antiquité, briserait un vase.
    - ***l'environnement choisi*** découle d'une décision individuelle (ex : sélection d'un parcours de formation parmi d'autres) ;

[79] *"les facteurs socio-structurels opèrent à travers les mécanismes psychologiques du système de soi pour produire des comportements »* (traduction de l'auteure)

- ***l'environnement construit*** est créé par l'action individuelle, même si ces potentialités sont inscrites dans le contexte (ex : création d'entreprise). Le sujet ne fait pas que subir les environnements : il peut aussi les concevoir, les modifier, les détruire.

Nous présentons dans la Figure 60 une représentation de la causalité triadique réciproque, dite CTR, élaborée à partir de différents travaux de Bandura (1989, 2001, 2003) et de Carré (2004)

**Figure 60. La causalité triadique réciproque**
(D'après Bandura (1989, 2001, 2003) et Carré, 2004)




Dans ce modèle, les trois séries de facteurs sont en interaction permanente deux à deux, mais leur influence relative varie selon les circonstances et les activités du sujet. Par ailleurs, les effets réciproques de ces facteurs ne se manifestent pas simultanément : le décalage temporel dans les manifestations de ces trois items permet de comprendre comment leur causalité réciproque opère (Bandura, 1989, 2001, 2003).

#### 5.3.4.2 La relation Personne-Comportement (P⇔C)

Cette relation est l'objet d'étude de la psychologie cognitive.

**- La relation Personne → Comportement** (**1** sur la figure) permet d'analyser comment les représentations et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations façonnent les comportements. Par exemple, elle permet de comprendre l'influence de la conception de soi en tant qu'apprenant (P) sur l'engagement en matière de formation professionnelle (C) (Carré, 2004).

**- La relation Comportement → Personne** (**2** sur la figure) permet d'étudier les effets des conduites individuelles sur les buts cognitifs, les aspirations ou les affects du sujet. Dans l'exemple précédent, un résultat possible de l'engagement et de la réussite dans une formation (C) peut être l'augmentation de l'estime de soi de l'apprenant (P).

**- La réciprocité de la relation Personne ⇔ Comportement** peut éclairer le fait qu'une première expérience de formation qui aura renforcé l'estime de soi du sujet (C→P) pourra le conduire à renouveler ce comportement (C=l'entrée en formation) en s'inscrivant dans un nouveau cursus (P→C).

#### 5.3.4.3 La relation Personne-Environnement (P⇔E)

Cette relation est l'objet d'étude de la psychologie sociale classique.

**La relation Environnement → Personne** (**3** sur la figure) permet d'étudier les effets de l'environnement sur les représentations et croyances individuelles grâce au mécanisme de l'instruction ou du modelage (processus vicariant) décrit dans la théorie de l'apprentissage social (5.2.1, p. 225). Elle caractérise également les effets des retours de l'environnement sur les processus affectifs et cognitifs (motivation, émotion, mémorisation) du sujet : elle permet entre autres d'expliquer les effets de la persuasion verbale (E) sur le sentiment d'autoefficacité (P).

**La relation Personne → Environnement** (**4** sur la figure) permet d'analyser les effets de la perception du sujet sur l'environnement. Selon Carré (2004), ce mécanisme est beaucoup moins connu. Il l'illustre néanmoins par un nouvel exemple issu du monde de la formation : « *les (pré)conceptions de l'apprenant quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques, leurs effets positifs et négatifs sur l'apprentissage représentent un champ de recherche en émergence et prometteur. En particulier, les croyances et attentes que se forme*

*l'élève quant aux réactions prévisibles de l'environnement dans une situation pédagogique de groupe peuvent puissamment inhiber, ou au contraire mobiliser ses ressources face aux activités à réaliser…De ce point de vue, comme le souligne Bandura, on peut transformer son environnement par la pensée* » (Opus cité, p.36).

**La réciprocité de la relation Personne ⇔ Environnement** peut être illustrée ainsi : un sujet particulier (P) suscite chez autrui (E) - par sa simple présence et avant même d'avoir eu l'occasion d'agir - des réactions diverses liées à ses caractéristiques physiques (genre, âge, origine ethnique, traits) ou statutaires (fonction, niveau hiérarchique) (P→E). Le sujet (P) enregistre alors les réactions des autres (E), qui vont à leur tour influencer la conception qu'il se fait de lui-même (E→P).

#### 5.3.4.4 La relation Environnement-Comportement (E ⇔ C)

Selon Bandura (2003, p.52), « *la relation entre les individus et leur environnement social est réciproquement déterministe, ils se créent l'un l'autre* ».

**La relation Comportement → Environnement** (**5** sur la figure) montre comment nos comportements modifient nos environnements en agissant sur les choses et les personnes dans le but – conscient ou non- de les transformer. D'une manière générale, nous nous adaptons aux aspects que nous apprécions et nous tentons de modifier ceux qui nous semblent indésirables. Bandura montre que deux individus n'agissent pas de la même façon dans un environnement identique : ils peuvent s'adapter à contrecœur, ou avec plaisir. Ces différents styles d'adaptation produiront, en retour, des environnements différents. L'auteur illustre aussi cette relation par le cas d'individus qui renonceraient à agir : en se pliant aux exigences de leur environnement, ils abandonneraient le pouvoir aux autorités et rendraient l'institution encore plus puissante.

**La relation Environnement → Comportement** (**6** sur la figure) caractérise les effets des retours de l'environnement sur nos conduites. Elle permet notamment de comprendre les comportements de conformisme, d'altruisme, d'agressivité ou de violence, observés par exemple dans l'expérience des poupées Bobo, décrite précédemment (5.2.1, p.225). En outre, cette relation explique comment les cultures orientées vers l'individualisme tendent à favoriser les initiatives personnelles et les intérêts particuliers, tandis que les cultures orientées vers le collectif privilégient la responsabilité partagée et l'intérêt commun.

**La réciprocité de la relation Comportement ⇔ Environnement** est éclairée par Bandura par l'exemple suivant : *« la domination croissante de l'espèce humaine sur l'environnement créer des effets paradoxaux. Les technologies que les gens créent pour modifier et contrôler leur environnement peuvent paradoxalement se transformer en une force contraignante qui contrôle à son tour leur manière de penser et d'agir* » (2003, p. XI).

Cette section a permis une présentation détaillée du modèle de la causalité triadique réciproque et des relations entre ses différents facteurs. La section suivante vise à expliciter les apports de la CTR à la compréhension du développement des compétences professionnelles.

### 5.3.5 CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Grâce au modèle de la CTR, nous explorons ci-après les rôles réciproques des facteurs personnels (5.3.5.1) et des facteurs environnementaux (5.3.5.2) dans le développement des compétences.

#### 5.3.5.1 Le rôle des facteurs personnels dans le développement des compétences

Selon le modèle de la causalité triadique réciproque, Bandura explique le développement humain par différents facteurs liées à la personne. Par exemple, les **représentations individuelles** concernant le **caractère inné ou acquis de la compétence** jouent un rôle important : les sujets qui conçoivent les compétences comme acquises auront tendance à considérer les difficultés rencontrées comme des opportunités de se développer. A contrario, ceux qui les croient innées interpréteront ces mêmes difficultés comme des signes de leur incapacité et renonceront à toute action de développement (Bandura, 2001).

Carré (2003a, 2003b, 2016), souligne la primauté des **facteurs personnels** pour tous les types d'apprentissage : en particulier, il insiste sur l'importance « ***du patrimoine d'expériences incorporées*** *construit par sédimentation des expériences socialisatrices* » (2016, p.8). Selon cet auteur, quel que soit le nom donné à ce *patrimoine* (*dispositions, tendances, habitus, schèmes, etc.*), la psychologie cognitive et sociale, la sociologie et les neurosciences se rejoignent pour témoigner de l'incorporation par l'individu de ses expériences sociales. Ainsi, **l'histoire personnelle**, **le rapport au savoir, les expériences scolaires passées** et surtout

**leur interprétation par le sujet** vont impacter la représentation que se fait le sujet de l'apprentissage et sa motivation à engager des actions de développement. Un individu ayant eu un passé scolaire douloureux sera moins enclin à suivre une formation qu'un autre n'ayant que des bons souvenirs d'apprentissage. Carré (2005) définit l'apprenance comme un « *ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expériencielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* ». Il inscrit sa théorie de l'apprenance dans le cadre plus général de la théorie sociale cognitive. En particulier, il documente « *l'impact crucial de* ***l'autodétermination,*** *du* ***sentiment d'efficacité personnelle*** *et* ***des buts du sujet*** *sur l'efficacité des pratiques, dont l'apprentissage* » (Carré, 2016, p.6).

Il détermine trois dimensions de l'apprenance, qui sont autant de **facteurs personnels** intervenant dans le développement des compétences :
- la *dimension cognitive* représente la perception de la valeur de l'apprentissage par le sujet ;
- la *dimension affective* caractérise les émotions que le sujet associe à l'acte d'apprendre ;
- la *dimension conative* définit l'intention d'engagement dans l'apprentissage.

L'impact du **sentiment d'efficacité personnelle** sur le développement des compétences a fait l'objet de nombreuses validations empiriques. Bandura & Wood (1989) montrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé conduit l'individu à se fixer des objectifs eux-mêmes élevés…ce qui, in fine, l'amène à **se surpasser**, à développer de nouvelles compétences et à obtenir des performances toujours plus importantes pour son plus grand bénéfice, et celui de l'organisation. A contrario, un SEP faible incite l'individu à se fixer des objectifs modestes qui ne l'inciteront pas à se développer (Bandura & Locke, 2003). Thionville & Gilbert (2012), pour leur part, soulignent l'importance de **la relation de réciprocité entre *standards personnels*** (les objectifs que se fixent le sujet) **et sentiment d'auto-efficacité** pour le développement des compétences : un individu satisfait d'avoir atteint ou dépassé ses standards de compétences verra son SEP renforcé, tandis qu'un SEP élevé le conduira à se fixer des objectifs élevés.

En outre, un SEP élevé impacte positivement les facteurs-clés de succès des formations tels que **l'autodirection** des apprentissages **(**Nagels, 2010) ou encore la qualité de leur **transfert** (Haccoun & Saks, 1998). Enfin, si Bélair *et al.* (1999) confirment que le SEP impacte

l'efficacité des actions de formation, ils identifient d'autres facteurs personnels y contribuant : **la motivation** et **le contrôle perçu** (l'agentivité).

#### 5.3.5.2 Le rôle des facteurs environnementaux dans le développement des compétences

Bandura (2001, 2003) considère que la capacité à développer des compétences est également renforcée par différents **facteurs environnementaux** comme les opportunités de modeling social, le support via la persuasion verbale ou les représentations sociales favorables.
Latham & Saari (1979) démontrent l'efficacité du **modelage social** pour développer les compétences managériales : selon leurs études, les sujets sont d'autant plus susceptibles d'améliorer leurs comportements ou de développer de nouvelles capacités qu'ils ont l'opportunité d'observer de bonnes pratiques managériales dans un contexte proche de leur environnement de travail.
Hansenne (2017) rapporte que le modelage social est utilisé dans le cadre de jeux de rôle pour apprendre aux individus à produire certains comportements. C'est une **modalité pédagogique particulièrement bien adaptée à « l'entraînement aux habiletés sociales** » (opus cité, p.161).

Selon Thionville & Gilbert, **la théorie de l'apprentissage social**, et notamment le processus vicariant ou le modelage, « *connaît un succès croissant dans ses applications à la formation professionnelle* » (2012, p.166). Les programmes conçus selon ce modèle comportent trois étapes. Dans un premier temps, les apprenants observent des démonstrations de mise en œuvre des compétences à acquérir. Ensuite, ils s'entraînent à reproduire les comportements observés et reçoivent des feedbacks du formateur ou de leurs pairs. Enfin, un programme de transfert des conduites nouvellement acquises doit être prévu et implanté en milieu de travail. Bandura (1980) insiste sur le caractère déterminant de cette troisième et dernière étape de transposition, trop souvent oubliée : si elle fait long feu, l'action de formation elle-même sera un échec.

Par ailleurs, Porras & Anderson (1981) soulignent l'importance d'un **contexte organisationnel favorable**. Le développement des compétences est encouragé si les sujets évoluent dans un environnement sûr, encourageant et facilitant (*a safe and supportive environment*) (Porras & Anderson, 1981, p.77). Quant à Bélair *et al.* (1999), ils identifient le

**soutien organisationnel perçu** comme un facteur déterminant du transfert des apprentissages de la formation continue.
Stirin *et al.* (2016) expliquent que les effets du SEP sur la performance sont modérés par la **récompense** : dès lors, une organisation qui récompenserait le développement des compétences (facteur environnemental) tirerait le meilleur parti des efforts de développement des personnes engagées dans un processus de changement (facteur personnel). Thionville & Gilbert (2012) suggèrent également que **la culture d'entreprise** pourrait avoir un rôle sur les « *régulations individuelles des comportements d'apprentissage ».* Ainsi, une culture organisationnelle qui orienterait les représentations des compétences vers l'acquis serait plus propice au développement des compétences.

Pour Haccoun & Saks (1998), les formations professionnelles sont d'autant plus efficaces que l'entreprise offre aux personnes **l'opportunité d'exercer leurs nouvelles habiletés**. Selon Carré (2016) ou Barbier & Thévenaz (2013), les organisations ont aussi un rôle important à jouer pour faciliter les apprentissages informels : elles doivent les encourager et organiser des **situations propices au développement** des compétences en situation de travail.
De plus, différents auteurs (Shunk & Hanson, 1989 ; Porras & Anderson, 1981) soulignent l'importance de la **persuasion verbale** (**feedback**) pour soutenir les efforts de changement des personnes. Pour être efficace, le feedback doit être constructif : les « bons » comportements sont mis en lumière et salués tandis que les comportements « à améliorer » peuvent donner lieu à une analyse et/ou à des mises en situation dans le cadre de workshops de développement.

Thionville & Gilbert (2012) examinent **l'interaction réciproque entre facteurs personnels et organisationnels dans le développement des compétences** : *« ce processus en spirale rend compte de l'amélioration progressive des compétences gouvernée par une dynamique individuelle en interaction avec un contexte. Il est intéressant de se demander comment l'organisation peut contribuer à cette dynamique* » (opus cité, p.166). Ils proposent en particulier que les dispositifs RH comme l'entretien d'évaluation, les feedbacks, et bien entendu les parcours de formation, aient comme principal objectif l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des salariés vis à vis des démarches d'amélioration des compétences.

Nous avons montré dans cette section que la théorie sociocognitive, et notamment le modèle de la causalité triadique réciproque, permet d'éclairer les rôles des facteurs personnels et environnementaux dans le développement des compétences. Nous proposons dès lors de motiver le choix de cette théorie comme cadre théorique de notre recherche.

## 5.4 LE CHOIX DE LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE COMME CADRE THEORIQUE

Nous explicitons dans cette section notre démarche de recherche d'un cadre théorique (5.4.1). Nous présentons ensuite les principaux apports de la théorie sociale cognitive et des éléments de preuve de sa validité et de sa reconnaissance académique (5.4.2), enfin nous donnons des exemples de mobilisation de cette théorie en sciences de gestion (5.4.3).

### 5.4.1 A LA RECHERCHE D'UN CADRE THEORIQUE

Nous proposons dans ce travail de répondre à la problématique suivante ***: « comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence vers sa composante soft ? ».***

Notre revue de littérature a montré que nombre des compétences recherchées par les entreprises au 21ème siècle étaient des soft skills (chapitre 1). Grâce à l'identification des différentes caractéristiques de la compétence et à l'étude de ses modes de gestion (chapitre 2), nous avons pu démontrer dans le chapitre 3 que les soft skills :

- se traduisent par la ***mise en œuvre de comportements observables*** permettant de réaliser une tâche avec succès (Tate, 1995) ;
- sont des ***composantes de la compétence*** (Bellier, 2004 ; Delamare Le Deist et Winterton, 2005 ; Le Boterf 2008) ;
- doivent, à ce titre, être développées et évaluées comme les autres entités de la compétence, ***en situation de travail*** c'est à dire au sein d'un ***collectif de travail***, dans un ***contexte organisationnel*** (Gilbert *et al.*, 1992, Defélix, 2005 ; Barbier et Thievenaz, 2013).

Nous nous sommes ensuite efforcée d'étudier les différentes théories relatives aux ***mécanismes d'apprentissage*** et au ***développement des compétences*** (chapitre 4), sans qu'aucune d'entre elles ne satisfasse notre exigence de trouver une théorie permettant d'analyser le développement comportemental tout en prenant en considération les trois dimensions individuelle, collective et organisationnelle (2.3.4, p. 86). Dans son ouvrage « *Le*

*travail et la compétence : entre puissance et contrôle* », Zarifian (2009) explique que l'importance des affects de l'individu dans la construction de sa compétence obligeait le chercheur, pour la pertinence de son étude, à « *basculer dans les affects* » et à « *entrer dans l'intra-subjectif sans perdre de vue sa dimension sociale* » (opus cité, p.5).

La théorie sociale cognitive propose un cadre théorique unifié pour l'analyse du comportement et du développement humain. Grâce au modèle de ***la causalité triadique réciproque***, elle prouve l'implication conjuguée de **facteurs personnels** et **environnementaux** dans la production des **comportements**. Ainsi, elle "*évite le dualisme entre les individus et la société et entre la structure sociale et l'agentivité personnelle »* (Bandura, 2003, p.16). Pour Hansenne (2017), elle présente l'avantage de prendre en compte simultanément des situations sociales complexes et l'individu dans son ensemble (capacités physiques, cognitives, émotionnelles et représentations subjectives). De plus, la TSC présente un réel *« intérêt pour la compétence et l'accent qu'elle porte sur les dimensions sociales du soi lui confèrent une grande actualité et un potentiel heuristique certain* » (Carré, 2004).

De même, Lefeuvre *et al.* (2009) préconisent la théorie sociocognitive pour expliquer **les modalités du développement humain**. Eun (2018) rappelle que de nombreuses études empiriques ont prouvé **la validité** de la TSC pour expliquer et prévoir les comportements humains et leurs changements. Enfin, selon Davis & Luthans (1980), cette théorie possède un grand potentiel explicatif pour les sciences du management et le rôle de l'interaction dynamique entre la personne, l'environnement organisationnel et les comportements individuels mérite d'être souligné. Pour toutes ces raisons, la théorie sociocognitive nous a paru pertinente comme cadre d'analyse du développement des soft skills dans un contexte organisationnel. Afin d'entériner ce choix, nous avons vérifié la qualité de ses apports, sa validité et sa reconnaissance académique. Nous livrons ci-après une synthèse de ces éléments.

### 5.4.2 APPORTS, VALIDITE ET RECONNAISSANCE ACADEMIQUE DE LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE

Bandura et ses confrères ont mobilisé la théorie sociale cognitive pour comprendre des sujets très différents : les phénomènes de violence (Bandura & Ross, 1961), les facteurs motivationnels (Bandura & Schunk, 1981), le contrôle de soi des malades du sida (Bandura, 1990), la motivation pour les études (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), le

développement et le fonctionnement cognitifs (Bandura, 1993), le désengagement moral dans la perpétration d'actes inhumains (Bandura, 1999), la reconstruction post-traumatique (Benight & Bandura, 2004), *etc*.

Hansenne (2017) souligne que cette théorie se fonde sur des **bases expérimentales solides** et qu'elle bénéficie de **nombreuses validations empiriques**. En effet, des chercheurs engagés dans des disciplines aussi différentes que la psychologie sociale, la psychologie cognitive, la santé, le sport, les sciences de l'éducation… ou les sciences de gestion en ont proposé des applications désormais reconnues.

Les apports considérables des travaux de Bandura ont conduit leur auteur à assumer des fonctions prestigieuses : Directeur du département de psychologie de Stanford, Président de l'American Psychological Association (APA), membre de l'Académie Américaine des Arts et des Sciences. Par ailleurs, sa carrière académique exceptionnelle a été couronnée en 2016 par la National Medal of Science qui récompense les plus grands scientifiques américains. Enfin, il a été désigné « *plus grand psychologue vivant* » par la Review of General Psychology (Haggbloom *et al.,* 2002).

### 5.4.3 THEORIE SOCIALE COGNITIVE ET SCIENCES DE GESTION

Dès les premières publications de travaux mobilisant la théorie sociale cognitive, les revues en sciences de gestion ont reconnu son intérêt pour leur discipline.

Dans *The Academy of Management Review*, Davis & Luthans (1980) affirment que la TSC peut parfaitement être appliquée à l'analyse des organisations, en particulier car elle montre le déterminisme réciproque entre l'organisation, l'individu et ses comportements. La même revue publie en 1986 un article de Jones sur le rapport entre sentiment d'efficacité personnelle et socialisation professionnelle en 1987 un article de Gist proposant une opérationnalisation du même concept pour l'amélioration des pratiques RH. Depuis, la théorie sociocognitive a été mobilisée dans de nombreuses recherches appliquées à différentes problématiques organisationnelles. Nous présentons dans le Tableau 29 quelques exemples significatifs de ces travaux.

**Tableau 29. Théorie sociocognitive et sciences de gestion, quelques exemples de travaux**

| **Thématiques** | **Références** |
|---|---|
| la formation aux compétences managériales | Latham & Saari (1979) |
| le comportement organisationnel | Davis & Luthans (1980) |
| l'efficacité managériale | Porras & Anderson (1981) |
| le développement des compétences | Bandura & Schunk (1981), Lecomte (2004) |
| l'employabilité | Kanfer & Hulin (1985) |
| la socialisation professionnelle | Jones (1986) |
| l'efficacité des formations managériales | Burke & Day (1986), Heggestad & Kanfer (2005) |
| le management des ressources humaines | Gist (1987) |
| la réceptivité aux innovations | Hill, Smith & Man (1987) |
| l'absentéisme | Latham & Fraine (1987) |
| les méthodes de formation | Gist, Rosen & Schwoerer (1988) |
| la motivation au travail | Klein (1989) ; Bandura (1993) |
| la performance personnelle et organisationnelle | Bandura & Wood (1989) |
| le stress au travail | Leiter (1992) |
| le sentiment d'efficacité personnelle des cadres | Bandura & Jourden (1991) |
| le succès managérial | Onglatco *et al.* (1993) |
| le comportement au travail | Sadri & Robertson (1993) |
| les évaluations de carrière des femmes | Betz & Hackett (1997) |
| l'efficacité collective | Bandura (2000) |
| les choix de carrière | Lent, Brown & Hackett (2000) |
| les modèles de croissance de l'entreprise | Baum, Locke & Smith (2001) |
| la performance de l'équipe | Gully *et al.* (2002) |
| les bilans de compétences | François & Botteman (2002) |
| les décisions de carrière | Lent *et al.*, (2002) |
| le développement des compétences | Lecomte (2004) |
| l'entrepreneuriat | Wilson, Kickul & Marlino (2007) |

| **Thématiques** | **Références** |
|---|---|
| l'analyse de l'activité | Nagels (2010) |
| la formation professionnelle | Thionville & Gilbert (2012) |
| les pratiques managériales | Davies (2012) |
| le e-learning | Jézégou (2014) |
| la performance individuelle | Stirin Tzur, Ganzach & Pazy (2016) |
| l'équilibre travail et famille et la satisfaction au travail | Garner & Laroche (2016) |

La théorie sociale cognitive propose un cadre théorique solide et validé empiriquement pour l'analyse de la production des comportements, que nous avons définis comme les manifestations observables des soft skills. Le modèle de la causalité triadique réciproque montre que les comportements affectent et sont affectés, simultanément ou non, à la fois par des facteurs personnels et environnementaux. L'identification de ces facteurs, grâce à la confrontation de notre revue de littérature et de nos résultats empiriques, devrait nous permettre de déterminer les facteurs de développement des soft skills - et ainsi répondre à notre deuxième question de recherche « *Quels sont les facteurs de développement des soft skills ?* » - et nous donner des pistes d'action pour actionner ces leviers – objets de notre troisième question de recherche, « *Comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?* ».

## PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 5

Ce chapitre nous a permis d'exposer le cadre théorique de notre recherche : la théorie sociale cognitive (dite TSC) d'Albert Bandura.

En guise d'introduction, nous avons clarifié quelques notions de **psychologie sociale**, la discipline dans laquelle s'inscrit cette théorie. Puis, nous avons présenté les concepts fondamentaux de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980) :
- le ***processus vicariant*** également appelé ***modelage social*** explique comment l'individu construit ses comportements en observant et analysant les manières d'agir des autres ;
- le ***processus de symbolisation*** caractérise la capacité de l'homme à se représenter le monde et les autres grâce à des symboles ;
- le ***processus d'autorégulation*** concerne la capacité du sujet à influencer le cours de sa vie en orientant et régulant ses actions et en modifiant son environnement.

Ensuite, nous avons centré notre propos sur la théorie sociale cognitive, qui prolonge la théorie de l'apprentissage social et en précise les apports. La TSC repose sur trois concepts fondamentaux : ***l'agentivité, le sentiment d'efficacité*** et ***la causalité triadique réciproque*** (Carré, 2004).

***L'agentivité humaine*** (Bandura, 2001) possède quatre caractéristiques : ***l'intentionnalité*** qui exprime la volonté d'agir, ***l'anticipation*** des résultats de l'action, ***l'autorégulation*** des comportements en fonction d'un système de valeurs et ***la réflexivité***, qui correspond au jugement de l'individu sur ses capacités et sur la pertinence de ses prévisions de résultats.

Nous avons défini le ***sentiment d'efficacité personnelle*** comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2003, p.12). Nous avons en particulier établi la distinction entre le SEP et deux autres concepts : le ***locus de contrôle*** (la croyance de l'individu relative au fait que ces actions affectent le cours de sa vie) et l'***estime de soi*** (la croyance de l'individu en sa propre valeur). Nous avons recensé et classé par ordre décroissant d'impact les **quatre sources d'efficacité personnelle** identifiées par Bandura :
- l'expérience vécue : les succès ou les échecs du sujet et la perception qu'il en a ;
- l'expérience vicariante : les succès ou les échecs d'autrui et leur perception par le sujet ;

- la persuasion verbale : les encouragements d'autrui ;
- les états physiologiques, psychologiques ou émotionnels.

Nous avons montré que le **SEP** ne régule pas directement les comportements humains, mais qu'ils les impactent à travers **quatre processus médiateurs** qui agissent de concert *: les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels* et *de sélection.*

La ***causalité triadique réciproque*** est un modèle selon lequel l'individu est à la fois *le produit et le producteur de son environnement* grâce au déterminisme réciproque et dynamique de trois types de facteurs liés à la personne, à l'environnement et au comportement. Les ***facteurs personnels*** sont relatifs aux événements vécus sur les plans biologique, cognitif et émotionnel et à leur perception par le sujet. Les ***facteurs environnementaux*** caractérisent les contraintes et les opportunités dus au contexte, ainsi que ses réponses aux comportements du sujet et d'autrui. Les ***facteurs comportementaux*** sont relatifs aux actions effectivement entreprises par le sujet ainsi qu'à ses schèmes comportementaux. Les trois séries de facteurs sont en interaction permanente deux à deux, mais leur influence varie selon les circonstances et les activités de l'individu. De plus, leurs effets ne se manifestent pas simultanément.

Nous terminons ce chapitre en motivant notre choix de la théorie sociale cognitive comme cadre théorique de notre recherche. Nous montrons que la théorie bénéficie de nombreuses **validations empiriques**, en psychologie comportementale, en sciences de l'éducation et bien entendu en sciences de gestion. Nous expliquons qu'elle offre un **modèle unifié pour le développement des comportements humains tout en tenant compte des dimensions personnelles, collectives et contextuelles**. Dès lors, sa mobilisation, combinée aux apports de notre revue de littérature et de nos résultats empiriques, devrait nous permettre d'identifier les facteurs personnels et organisationnels constituant des freins et des leviers au développement des soft skills (2ème question de recherche) et de proposer des pistes d'action pour favoriser ce développement (3ème question de recherche).

# Chapitre 6
# Les cadres épistémologique et méthodologique de la recherche

*« La connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. »*

Gaston Bachelard. La formation de l'esprit scientifique

Après avoir exposé dans le chapitre précédent le cadre théorique de notre recherche, nous nous attachons ici à décrire les fondements épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé la mise en place de notre design de recherche. Dans un premier temps, nous motivons notre positionnement épistémologique constructiviste et notre raisonnement abductif (6.1). Dans un second temps, nous expliquons notre choix d'une démarche qualitative combinant plusieurs méthodologies de recherche (6.2). Enfin, nous précisons les modes de collecte et de traitement des données (6.3).

## Sommaire


6.1 UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE ..... 259

6.2 UNE DEMARCHE QUALITATIVE COMBINANT DIFFERENTES METHODOLOGIES DE RECHERCHE ..... 270

6.3 LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES ..... 280

# Chapitre 6 LES CADRES EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre nous permet de motiver notre posture épistémologique constructiviste (6.1), notre choix d'une démarche qualitative combinant différentes méthodologies de recherche (6.2) et nos techniques de collecte et d'analyse des données (6.3).

## 6.1 UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE

L'épistémologie est la branche de la philosophie visant à questionner les théories de la connaissance (Avenier & Gavard-Perret, 2012). Elle a pour objet **l'étude de la constitution des connaissances valables**. Dès lors, énoncer son positionnement épistémologique suppose d'expliciter à la fois son propre rapport au réel, mais aussi sa conception de la connaissance et de ses modes de construction, ainsi que la valeur qu'on lui attribue.

Cette section expose les principaux paradigmes épistémologiques présents en sciences de gestion (6.1.1), motive nos choix d'un positionnement constructiviste (6.1.2) et d'un mode de raisonnement abductif (6.1.3).

### 6.1.1 LES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES EN SCIENCES DE GESTION

« *L'épistémologie désigne une réflexion critique constructive sur la production de connaissances scientifiques, leur portée et leurs limites* » (Savall & Zardet, 2004, p.50). Dès lors, la réflexion épistémologique s'impose à tout chercheur soucieux d'une part, d'assurer la cohérence de sa recherche, et d'autre part d'asseoir sa légitimité et sa validité (Perret & Séville, 2007). Avant de préciser notre propre positionnement, il convient d'étudier les différents paradigmes existant en sciences de gestion, un paradigme étant défini comme « *une constellation de croyances, valeurs, techniques (partagées) par une communauté donnée* » (Kuhn, 1962, p.175).

Plusieurs auteurs francophones ont procédé à des classifications des postures épistémologiques pertinentes en sciences de gestion. Le Tableau 30 présente ces différentes classifications.

**Tableau 30. Les différentes catégorisations des paradigmes épistémologiques en sciences de gestion**

| Auteurs | Paradigmes épistémologiques |
|---|---|
| Le Moigne (1995) | Positivisme. Constructivisme |
| Perret & Séville (2007) | Positivisme. Constructivisme. Interprétativisme |
| Wacheux (1996) | Positivisme. Sociologie compréhensive. Fonctionnalisme. Constructivisme |
| Avenier & Gavard-Perret (2012) | Réalisme scientifique. Réalisme critique. Constructivisme pragmatique. Interprétativisme. Constructivisme au sens de Guba et Lincoln (1989) |

Notre propos n'est pas ici de développer les caractéristiques de ces différents paradigmes mais de motiver le choix de notre posture. Pour ce faire, nous analysons les trois principaux positionnements distingués dans notre discipline : le **positivisme, le constructivisme et l'interprétativisme.**

Nous fondons notre réflexion sur la réponse aux trois questions fondamentales posées par Piaget (1967, p.6) :

- *qu'est-ce que la connaissance ?*
- *comment s'est-elle constituée ?*
- *comment en apprécier la valeur ou la validité ?*

#### 6.1.1.1 Qu'est-ce que la connaissance ?

Le paradigme positiviste repose sur l'hypothèse ontologique : **le réel existe en soi**, indépendamment de l'intérêt et de l'attention du chercheur (Avenier & Gavard-Perret, 2012). En d'autres termes, « *la connaissance est le moyen d'accès à une vérité « essentielle », préexistant à toute observation humaine* » (Savall & Zardet, 2004, p.53). Dès lors, le réel a *ses propres lois*, qu'il convient de découvrir (Perret & Séville, 2007). Dans ce paradigme, le sujet et l'objet de la recherche sont indépendants l'un de l'autre : le chercheur a une posture neutre et extérieure à son objet de recherche.

A contrario, les paradigmes constructiviste et interprétativiste reposent sur l'hypothèse phénoménologique : **le réel n'existe pas en soi, il est relatif et socialement construit**. Ainsi, « *la connaissance est définie comme le fruit de la rencontre de l'individu avec une situation, c'est-à-dire qu'elle est indissociable des perceptions et des intentions de l'individu en prise*

*avec l'environnement »* (Bernaud et Lemoine, p. 87). Il y a donc une dépendance du sujet et de l'objet de recherche. Cette non-séparabilité du chercheur et de son objet est un critère fondamental de ces paradigmes (Giordano & Jolibert, 2012).

#### 6.1.1.2 Comment la connaissance s'est-elle constituée ?

Le paradigme positiviste repose sur une hypothèse de « *détermination naturelle* » : dès lors, la connaissance du réel se crée « *en observant les faits de manière empirique* (de manière à) *établir des lois invariables décrivant des relations immuables entre des faits observables et mesurables scientifiquement* » (Avenier & Gavard-Perret, 2012, p.26). Dans ce paradigme, le raisonnement inductif est privilégié : l'observation de faits particuliers mène à la découverte de lois générales. Selon Savall & Zardet (2004), la démarche scientifique positiviste permet de rendre compte du réel grâce à l'analyse d'un nombre restreint d'éléments liés entre eux par des relations simples comme la causalité linéaire. Ainsi, la finalité de la connaissance est de connaître et d'expliquer des phénomènes observables (Avenier & Thomas, 2013).

Dans les paradigmes constructiviste et interprétativiste, la connaissance se construit : en ce sens, elle relève plus d'un processus que d'un résultat (Perret & Séville, 2007). Par ailleurs, *« la connaissance est l'organisation originale des représentations d'un individu cherchant à agir intelligemment compte-tenu de ses projets et de la complexité du contexte. »* (Bernaud & Lemoine, p.87). Dans ce paradigme, le raisonnement abductif est privilégié : il intervient dans des boucles itératives induction/abduction/déduction (Giordano & Jolibert, 2012). La finalité de la connaissance est la construction de modèles intelligibles respectivement de l'expérience humaine (constructivisme) ou de l'expérience vécue (interprétativisme) (Avenier & Thomas, 2013).

#### 6.1.1.3 Comment apprécier la valeur ou la validité de la connaissance ?

La valeur de la connaissance produite par le chercheur s'apprécie selon des critères de validité dépendant de son positionnement épistémologique (Perret & Séville, 2007).

Dans le paradigme positiviste, ces critères sont au nombre de trois (Perret & Séville, 2007) :
- la ***vérificabilité***. Le chercheur doit s'assurer de la véracité de ses énoncés.
- la ***confirmabilité***. On ne peut jamais assurer qu'une proposition est vraie universellement, mais qu'elle est probable. Mesurer plusieurs fois le phénomène étudié avec des résultats

semblables participe de la confirmabilité (Avenier & Thomas, 2013) mais ne permet pas d'établir une vérité certaine.

- la ***réfutabilité.*** Selon Popper (1991), si l'on ne peut jamais affirmer qu'une théorie est vraie, on peut en revanche affirmer qu'une théorie est fausse, c'est-à-dire, réfutée. Ainsi, le chercheur doit construire ses propositions scientifiques sur des hypothèses admettant d'être réfutées (Perret & Séville, 2007).

Les critères de validité du paradigme constructiviste sont encore débattus, mais un certain consensus règne quant à deux critères (Perret & Séville, 2007) :

- l'***adéquation***: la connaissance est valide si elle convient à une situation donnée ;
- l'***enseignabilité***, décrite par Le Moigne (1995) : la connaissance doit être enseignable, c'est-à-dire reproductible, intelligible et constructible. Le chercheur doit veiller à ce que les connaissances produites soient généralisables grâce à des vérifications dans et par l'action (Avenier & Gavard-Perret, 2012).

Enfin, le paradigme interprétativiste admet deux critères de validité

- le ***caractère idiographique de la recherche***. Il s'agit de montrer que la connaissance produite révèle bien l'expérience vécue, qu'elle est enracinée contextuellement et historiquement (Perret & Séville, 2007);
- la ***capacité d'empathie du chercheur***. Pour développer une compréhension des réalités sociales qu'il observe, le chercheur doit adopter le langage des acteurs et être en capacité de se mettre à leur place (Giordano & Jolibert, 2012).

Le Tableau 31 présente la synthèse de notre analyse des trois principaux paradigmes épistémologiques convoqués en sciences de gestion fondée sur les trois questions piagétiennes.

**Tableau 31. Analyse comparative des trois principaux positionnements épistémologiques en sciences de gestion**

(Adapté de Le Moigne, 1995, Wacheux, 1996 ; Perret & Séville, 2007 ; Avenier & Gavard-Perret, 2012)

| | **Paradigme épistémologique** | | |
|---|---|---|---|
| | **Positivisme** | **Constructivisme** | **Interprétativisme** |
| ***Qu'est-ce que la connaissance ?*** | | | |
| **Rapport à la réalité** | Hypothèse d'ordre ontologique.<br>Il existe un réel en soi, indépendant de ce qui est perçu ou des représentations | Hypothèse d'ordre phénoménologique.<br>Le réel est relatif et socialement construit | |
| **Vision du monde** | Déterministe/réaliste | Intentionnaliste/relative | |
| **Relation sujet/objet** | Indépendance du sujet et de l'objet<br>Le monde se compose de nécessités | Dépendance du sujet et de l'objet<br>Le monde se compose de possibilités | |
| ***Comment la connaissance s'est-elle constituée ?*** | | | |
| **Nature de la connaissance** | Objective et a-contextuelle | Subjective et contextuelle | |
| **Chemin de la connaissance** | Seules des parties du réel sont connaissables | L'expérience humaine active est connaissable | L'expérience vécue est connaissable |
| **Élaboration de la connaissance** | Observation. Découverte | Construction | Interprétation |
| **Finalité de la connaissance** | Connaître et expliquer les phénomènes observables | Construire une représentation du réel | Comprendre les significations que les acteurs attachent au réel |
| ***Comment apprécier la valeur ou la validité de la connaissance ?*** | | | |
| **Critère de validité** | Vérifiabilité<br>Confirmabilité<br>Réfutabilité | Adéquation<br>Enseignabilité | Idiographie<br>Empathie |

Cette section a exposé les caractéristiques des différents positionnements épistémologiques présents en sciences de gestion, nous proposons dans la suivante de motiver le choix de notre propre posture.

### 6.1.2 LE CHOIX D'UN POSITIONNEMENT CONSTRUCTIVISTE

Nous avons présenté en 6.1.1 les paradigmes épistémologiques les plus fréquents en sciences de gestion. Nous souhaitons à présent évoquer la perspective critique offerte par Dumez (2010)[80] (6.1.2.1) avant de préciser notre propre positionnement (6.1.2.2).

#### 6.1.2.1 L'épistémologie de la recherche qualitative selon Dumez

Selon cet auteur, une réponse légitime à la question « *quelle est votre posture épistémologique ?* » serait *« je considère qu'une telle question est dénuée de sens* » (opus cité, p.14). Cette position, sujette à débat (Avenier, 2011), nous intéresse en ce sens qu'elle nous invite à adopter une approche très pragmatique de l'épistémologie. Ainsi, Dumez propose d'adopter une démarche qui retiendrait différents éléments des trois positionnements étudiés. Nous pourrions en effet considérer notre approche de la façon suivante :

- la construction d'une problématique appuyée sur un point de tension entre « *savoir et non-savoir »* (Dumez, 2010, p.16) - c'est-à-dire entre l'état de la connaissance tel qu'il apparaît dans notre revue de littérature et le gap théorique identifié - relève bien d'une démarche constructiviste ;
- l'élimination de notre démarche de propositions susceptibles d'être fausses et l'utilisation d'un cadre théorique rigoureux et cohérent adapté à l'analyse de notre matériau empirique s'apparente à une démarche positiviste ;
- enfin, puisque nous nous intéressons aux représentations des acteurs, notre démarche n'est pas sans évoquer l'interprétativisme.

Pour autant, malgré l'intérêt de l'approche de Dumez, notamment en termes de recommandations méthodologiques, il nous paraît important de nous positionner sur la nature de la connaissance que nous cherchons à produire, ainsi que sur ces modes de construction et sa finalité. C'est pourquoi nous faisons le choix d'une posture épistémologique assumée que nous motivons dans la section suivante.

#### 6.1.2.2 Notre positionnement épistémologique : le constructivisme

Nous proposons donc pour motiver notre posture de répondre aux trois questions proposées par Piaget (1967), dont nous avons distingué les réponses offertes par les paradigmes positivistes, constructivistes et interprétativiste (6.1.1).

##### *6.1.2.2.1 Quel est le statut de la connaissance dans notre recherche ?*

L'objectif de cette recherche est de **comprendre comment les organisations peuvent favoriser le développement des soft skills de leurs collaborateurs** (*cf.* Introduction). Nous poursuivons cet objectif en interrogeant les représentations et les pratiques des acteurs quant au développement de ces compétences particulières. Nous ne prétendons pas étudier la réalité de ce développement, mais les perceptions qu'en ont différentes parties prenantes. En ce sens, nous n'observons pas un réel donné, en soi (paradigme positiviste), mais bien **un réel socialement construit** en fonction des interactions des personnes avec leurs environnements variés (paradigmes constructiviste ou interprétativiste).

Par ailleurs, notre recherche est profondément ancrée dans différents terrains. En particulier, notre posture de chercheur-intervenant suppose de fait une **non-séparabilité entre nous et notre objet de recherche**, ce qui relève une nouvelle fois des paradigmes constructiviste ou interprétativiste.

##### *6.1.2.2.2 Comment la connaissance sera t'elle constituée dans notre recherche ?*

Pour construire notre connaissance quant au développement des soft skills, nous menons entre autres démarches, une recherche-intervention qui a pour objectif managérial contractualisé la conception d'un outil numérique dédié à l'identification et au déploiement des compétences soft. En d'autres termes, nous ne nous contentons pas d'observer un phénomène, nous provoquons des changements dans notre terrain d'intervention. Dans notre cas, **l'interaction sujet/objet est fortement constitutive de la construction de la connaissance** (paradigmes constructiviste ou interprétativiste).
En outre, les connaissances que nous espérons développer « *ne visent pas à décrire comment le réel peut fonctionner, mais à développer de l'intelligibilité dans les flux d'expériences humaines* », ce qui relève clairement du constructivisme (Gavart-Perret & al, 2012, p.36). Enfin, la finalité de notre recherche n'est pas de comprendre les significations que les acteurs

attachent au réel (interprétativisme), mais bien de construire une **représentation du réel** (constructivisme).

#### *6.1.2.2.3 Comment la valeur ou la validité de la connaissance produite dans cette recherche sera-t'elle appréciée ?*

Les réponses aux deux premières questions épistémologiques fondamentales de Piaget (1967) montrent que notre positionnement est bien constructiviste. Nous avons énoncé que les critères de validité de ce paradigme sont l'***adéquation*** et l'***enseignabilité*** (6.1.1.3, p.261). Afin de nous assurer de l'adéquation de notre recherche, c'est-à-dire du fait qu'elle permette d'expliquer finement une situation donnée, dans un contexte donné (Charreire & Huault, 2001), nous avons d'une part, assuré une présence de longue durée sur notre terrain de recherche-intervention (3 ans), tandis que nous nous sommes efforcée d'autre part de trianguler les données sur le terrain de notre étude de cas (trois populations différentes interrogées, chacune des trois dans trois contextes différents).

Par ailleurs, pour viser à l'enseignabilité, c'est-à-dire au caractère reproductible, intelligible et constructible de notre recherche, nous nous sommes attachée à la traçabilité de nos résultats, par une description aussi précise que possible de nos actions et à la reproduction des verbatim que nous avons jugées les plus pertinents.
La Figure 61 présente les motivations de notre positionnement épistémologique.

**Figure 61. Motivations du positionnement épistémologique constructiviste de notre recherche**

| Le statut de la connaissance | La construction de la connaissance | La validité de la recherche |
|---|---|---|
| • Le réel est socialement construit par l'interaction des acteurs et de leur contexte d'action<br>• Non-séparabilité du chercheur et de son objet (fort ancrage terrain) | • Interaction entre le chercheur et son objet (recherche-intervention)<br>• Développement d'une connaissance à partir des expériences humaines<br>• Construction d'une représentation du réel | • Adéquation (présence de longue durée, triangulation des données)<br>• Enseignabilité (traçabilité des résultats) |

Notre positionnement épistémologique constructiviste étant clarifié, nous proposons à présent de motiver le choix de notre mode de raisonnement.

### 6.1.3 LE CHOIX D'UN MODE DE RAISONNEMENT ABDUCTIF

Nous présentons ici les différents modes de raisonnement scientifique (6.1.3.1) avant de préciser notre choix d'un raisonnement abductif (6.1.3.2).

#### 6.1.3.1 Les différents modes de raisonnement scientifique

Cette section a pour but de répondre à la question posée par Charreire Petit & Durieux (2007, p.58) : « *comment je cherche* ? ».
La connaissance peut être construite selon trois modes de raisonnement (Charreire Petit & Durieux, 2007 ; Dumez, 2013) : la déduction, l'induction, et l'abduction. Tous trois sont mobilisables dans le cadre d'une recherche.

La **déduction** est un moyen de démonstration : si les hypothèses initialement posées sont valides, alors la conclusion sera nécessairement vraie. Elle est le mode de raisonnement qui fonde la démarche hypothético-déductive. C'est pourquoi elle est principalement mobilisée dans les positionnements épistémologiques positivistes.

L'**induction** est *« une généralisation prenant appui sur un raisonnement par lequel on passe du particulier au général, des faits aux lois, des effets à la cause et des conséquences aux principes* » (Charreire Petit & Durieux, 2007, p.61). Toutefois, l'induction pure n'est pas considérée comme scientifiquement valable (Giordano & Jolibert, 2012). Les risques sont de deux ordres : le premier est le ***raisonnement tautologique*** (je formule une hypothèse à partir de ce que j'observe, puis je valide l'hypothèse avec mon observation) (Savall & Zardet, 2004), le second est qu'une des observations suivant l'établissement de la connaissance vienne contredire celle-ci (Chalmers, 1987).

L'**abduction** est la logique de raisonnement la plus couramment adoptée dans les démarches qualitatives. Elle a pour objectif d'établir un système d'observations afin de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques, sans pour autant aller jusqu'à proposer des lois universelles : « *l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* » (Koenig, 1993, cité par David, 2013).

Le Tableau 32 présente une comparaison des trois modes de raisonnement et de leur démarche de construction de la connaissance.

**Tableau 32. Modes de raisonnement et construction de la connaissance**
(Adapté de Charrère Petit & Durieux, 2007 ; Giordano & Jolibert, 2012 ; David, 2013)

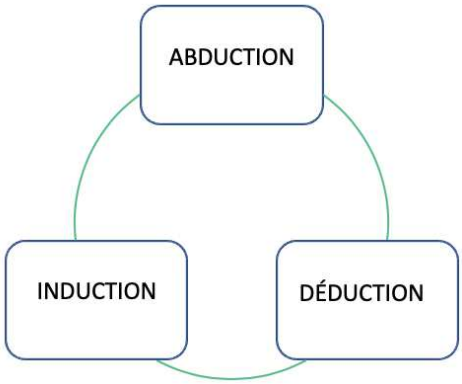
| Mode de raisonnement | Déduction | Induction | Abduction |
|---|---|---|---|
| **Construction de la connaissance** | Lois universelles<br>↓<br>Conceptualisation (Hypothèses, modèle)<br>↓<br>Explications et prédictions | Observations<br>↓<br>Généralisation empirique<br>↓<br>Lois universelles | Observations<br>↓↑<br>Conjectures<br>↓↑<br>Conceptualisation |

### 6.1.3.2 Notre choix d'une démarche exploration hybride et d'un raisonnement abductif

Notre recherche s'appuie sur un paradigme constructiviste (6.1.2.2, p.265), ce qui exclue a priori une approche hypothético-déductive. Par ailleurs, nous ne choisissons pas le principe de la « *tabula rasa* » (Glaser & Strauss, 1967) qui consiste en une observation libre et sans connaissances antérieures sur le sujet. Nous estimons que les apports de la littérature nous permettent de guider notre exploration d'une part en structurant notre collecte des données, d'autre part en questionnant des concepts centraux lors de notre analyse. Aussi, notre démarche ne constitue-t'elle pas une forme d'exploration radicale et empirique comme le suppose l'induction pure (Charrère Petit et Durieux, 2007).

Dès lors, le manque de stabilité théorique de notre objet de recherche (3.1, p.111) combinée à notre volonté de ne pas faire table rase des connaissances existantes nous conduit à une **démarche d'exploration hybride**. Nous adoptons donc une démarche abductive consistant à confronter continûment les faits que nous observons aux enseignements de la littérature afin d'élaborer des propositions qui devront être testées par la suite pour tendre vers le statut de règles (Peirce, 1967). En particulier, notre exploration a eu lieu grâce à la succession de boucles d'abduction (Savall & Zardet, 2004 ; David, 2013), comme illustré sur la Figure 62.

**Figure 62. Boucles d'abduction**

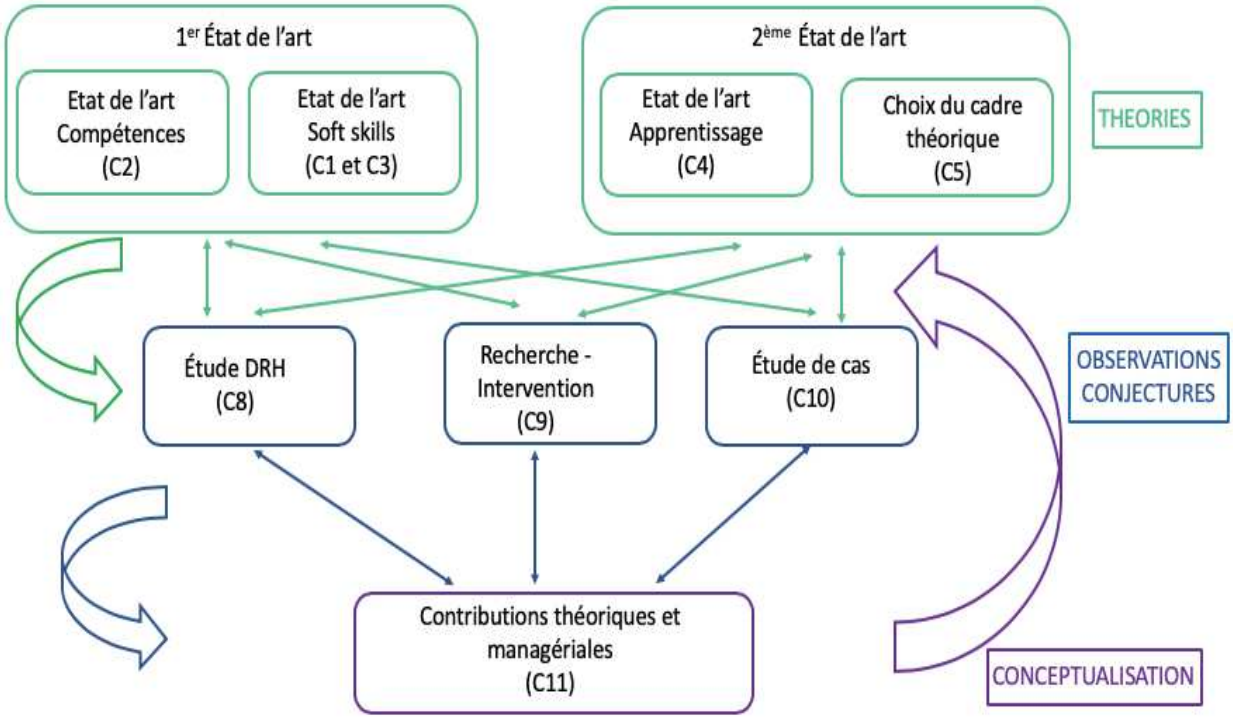



Dans un premier temps, nous avons exploré la littérature consacrée aux compétences (**Chapitre 2**) et aux soft skills en particulier. (**Chapitre 1** et **Chapitre 3**). Puis, nous avons interrogé les DRH pour recueillir leurs représentations et observer leurs pratiques (**Chapitre 8**). Nous avons confronté ces premiers résultats à notre état de l'art et avons ainsi retrouvé, grâce à notre empirie, des concepts établis par la littérature. Dès lors, nous avons pu mobiliser la connaissance ainsi créée pour concevoir notre outil de développement des soft skills dans le cadre d'une recherche-intervention (**Chapitre 9**).

Au cours de cette seconde empirie, nous avons constaté un manque d'étayage théorique de notre expérimentation concernant les mécanismes d'apprentissage, ce qui nous a conduit à explorer de nouveaux pans de la littérature **(Chapitre 4**). Ce retour nous a permis d'approfondir notre connaissance de la théorie sociocognitive de Bandura (**Chapitre 5**) et de découvrir que celle-ci pourrait être un cadre théorique pertinent pour, d'une part, analyser notre première étude (**Chapitre 8**) et d'autre part renforcer la scientificité de la construction de notre outil. Ainsi, outillée de l'état de l'art précédent et de ce nouveau cadre d'analyse, avons-nous pu mener notre troisième étude (étude de cas, **Chapitre 10**).

Enfin, une dernière boucle d'abduction nous a permis de confronter l'ensemble de nos observations sur les trois terrains avec les apports de la littérature et de formaliser des contributions théoriques et des préconisations managériales (**Chapitre 11**).
La Figure 63 illustre notre démarche et les différentes boucles d'abduction ayant conduit à la construction de nos résultats.

**Figure 63. Les différentes boucles d'abduction ayant conduit à la construction de nos résultats**




Cette section a permis de motiver notre positionnement épistémologique constructiviste et notre mode de raisonnement abductif. Nous proposons dans la suivante d'éclairer notre choix d'une démarche qualitative combinant différentes méthodologies de recherche.

## 6.2 UNE DEMARCHE QUALITATIVE COMBINANT DIFFERENTES METHODOLOGIES DE RECHERCHE

Selon Perret & Séville (2007) ou Avenier (2011), les choix méthodologiques de la recherche doivent être motivés en cohérence avec le positionnement épistémologique du chercheur. Nous nous attachons dans cette section à motiver nos différents choix.

Dans un premier temps, nous distinguons les approches quantitative et qualitative (6.2.1), puis nous motivons notre choix d'une démarche qualitative (6.2.2). Dans un second temps, nous présentons les méthodologies de recherche que nous avons retenues : l'étude de cas (6.2.3) et la recherche-intervention (6.2.4).

### 6.2.1 LA DISTINCTION ENTRE APPROCHE QUANTITATIVE ET APPROCHE QUALITATIVE

On distingue traditionnellement deux approches de recherche, l'une étant qualifiée de quantitative et l'autre de qualitative. Le Tableau 33 permet de distinguer ces deux méthodologies selon différents critères.

**Tableau 33. La distinction entre l'approche quantitative et l'approche qualitative**
(D'après Baumard & Ibert, 2007 et Baumard *et al.,* 2007)

| Critères | Approche quantitative | Approche qualitative |
|---|---|---|
| **Nature des données** | Numérique (chiffres)<br>Variables mesurées sur des échelles d'intervalles et de proportions | Non numérique (mots)<br>Variables mesurées sur des échelles nominales et ordinales |
| **Mode de collecte des données** | Questionnaires<br>Cadres d'observation (ex : chronométrage d'activités)<br>Méthodes expérimentales | Entretiens<br>Observation<br>Mesures *discrètes* (documents d'entreprise) |
| **Orientation de la recherche** | Vérification. Test | Exploration. Construction |
| **Caractère objectif ou subjectif des résultats** | Objectivité | Subjectivité relative des résultats<br>- la subjectivité du chercheur est admise<br>- l'agrément intersubjectif des acteurs apportent de l'objectivité |
| **Flexibilité de la recherche** | Calendrier rigide<br>Difficultés de changer les variables en cours d'expérimentation | Calendrier flexible<br>Les données du terrain peuvent conduire à une redéfinition des questions de recherche |

### 6.2.2 LE CHOIX D'UNE DEMARCHE QUALITATIVE

Comme nous l'avons précisé lors de l'explication de notre positionnement épistémologique (6.1.2.2, p.265), l'orientation de notre recherche est bien l'exploration et **la construction d'une représentation du réel**.
Par ailleurs, nous admettons **notre subjectivité de chercheur**, et notre interdépendance envers notre objet de recherche. Nous acceptons, comme l'a montré Chalmers (1987), que notre personnalité, notre logique de raisonnement, notre savoir, nos expériences antérieures, influencent notre façon de voir et de rendre compte du réel.

À l'instar de Miles & Huberman (2003), nous estimons par aileurs que « *les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans une contexte local* ». Elles permettent en outre de **dépasser les cadres conceptuels initiaux**.

La recherche qualitative répond également à notre désir de bénéficier d'une grande **flexibilité dans notre programme de recherche** afin de pouvoir « *saisir intelligemment les possibilités d'observation qu'offrent les circonstances* » (Girin, 1989, p.2). De plus, dans le paradigme constructiviste qui est le nôtre, les recherches qualitatives sont validées pour construire des connaissances (Perret & Séville, 2007).

En outre, nous avons montré que notre **objet de recherche est encore émergent** (3.1, p.111). Notre revue de littérature a montré que de nombreux auteurs tels que Boyatzis (2006), Cunha & Heckman (2008), Bartel-Radic (2014) ou encore Fixsen & Ridge (2018) déplorent le **manque d'études compréhensives** sur les soft skills et leur développement (Introduction générale, p.20). Or, selon Eisenhardt (1989), les méthodes qualitatives sont nécessaires quand le phénomène étudié est insuffisamment connu.

Compte-tenu de ces divers éléments, nous choisissons de mener une **étude qualitative, à visée exploratoire et compréhensive**. Une telle démarche permet de comprendre « *le pourquoi et le comment des événements dans des situations concrètes* » (Wacheux, 1996, p.15). L'objectif de notre recherche est bien de construire de la connaissance sur les modes de développement des soft skills dans des contextes précis : celui de différentes organisations et

celui d'une école de management. Nous faisons le choix « *d'étudier les acteurs à leur contact pour mener notre recherche à proximité de leurs situations de travail* » (David, 2013, p.9).

Au final, l'objectif de notre recherche n'est pas de produire des théories en établissement des liens entre variables, elle vise à mettre en évidence des mécanismes, sans aspirer à aucune généralisation. C'est bien le **caractère réfutable de nos résultats** (Popper, 1991), et non la démonstration de lois universelles, qui en montre la validité. Notre recherche propose donc des résultats plausibles, mais non certains.

Notre choix d'une démarche qualitative étant ainsi motivé, nous présentons succinctement deux méthodologies utilisées pour mener notre recherche[81] : l'étude de cas (6.2.3) et la recherche-intervention (6.2.4).

### 6.2.3 L'ETUDE D'UN CAS EXTREME POUR LA COMPREHENSION D'UN PHENOMENE DANS SON CONTEXTE

L'étude de cas est une méthodologie désormais bien admise en sciences de gestion (Glaser & Strauss, 1967 ; Eisenhardt, 1989 ; Wacheux, 1996 ; Hlady Rispal, 2002 ; Miles & Huberman, 2003 ; Avenier, 2013).

D'après Yin (2003), l'étude de cas est pertinente pour étudier un **phénomène contemporain dans son contexte.** Notre état de l'art a montré que les soft skills sont un enjeu majeur pour les organisations et les nations au 21ème siècle (1.1, p.41) et que la nécessité de leur développement est bien un *phénomène contemporain* (3.3, p.133).

Toujours selon cet auteur, l'étude de cas est particulièrement adaptée pour un questionnement de type « ***comment*** » ou « ***pourquoi*** ». Or, notre problématique de recherche est précisément « *comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft* ? »

[81] Nous avons aussi mené une étude exploratoire auprès des DRH, dont il ne nous semble pas nécessaire de développer les fondements méthodologiques. Nous présentons néanmoins les modes de collecte des données de cette étude - entretiens semi-directifs (6.3.1.1, p.283) et analyse documentaire (6.3.1.6, p.289) - ainsi que leur méthode de traitement (6.3.2, p.290).

Par ailleurs, selon Hlady Rispal (2002), l'étude de cas permet de décrire un phénomène dans toute sa complexité, en prenant en compte une multitude de facteurs dans une visée **compréhensive**. L'objectif étant de « *saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des perceptions et actions des différents acteurs en présence* » (opus cité, p.62). Notre recherche, qui vise à une meilleure compréhension des modes de développement des soft skills, s'inscrit pleinement dans cette logique.

Le choix de l'étude de cas étant posé, il s'agit ensuite d'arbitrer entre une étude de cas unique ou une étude multi-site. Selon Yin (2003), le recours à une étude de cas unique est justifié dans trois situations : la confirmation ou la réfutation d'une théorie, la révélation d'un phénomène inconnu ou encore l'identification d'un cas présentant **un caractère unique ou extrême**.

Pour nous, le choix de l'étude de cas unique s'est imposé grâce à la découverte, lors de notre étude exploratoire auprès des DRH, d'une organisation ayant mis la transformation individuelle et collective au cœur de sa stratégie de croissance. Nous avons estimé être en présence d'un cas extrême, dont l'analyse en profondeur pourrait être particulièrement *féconde*, pour les raisons invoquées par Albarello (2011, p.39) : *« Le choix d'un cas extrême peut se révéler particulièrement fécond. Les caractéristiques du site y apparaissent nettement, fortement. Parce qu'il met en œuvre des actants (acteurs, mécanismes, représentations) plus déterminés, plus pointus, plus denses ».* Nous présentons en détail l'organisation ayant fait l'objet de notre étude de cas, le Groupe Manutan, dans le chapitre 7 (7.3, p.312).

Nous avons motivé dans cette section le choix de l'étude d'un cas extrême. Nous proposons à présent d'expliquer la mobilisation d'une démarche de recherche-intervention pour compléter notre design de recherche.

### 6.2.4 LA RECHERCHE-INTERVENTION : UNE RECHERCHE AU SERVICE DE LA CONNAISSANCE ET DE L'ACTION

Félix, Merminot & Defélix (2009, p.141) soulèvent un paradoxe *:« les sciences de gestion aiment à se définir comme des sciences de l'action. Pourtant, les productions académiques en gestion sont encore insuffisamment orientées vers le terrain et l'écart continue d'exister entre la théorie et la pratique* ».

La recherche-intervention est la solution que nous avons choisie pour réduire cet écart, en cohérence avec notre ambition de mener une recherche « *par l'action et pour l'action* ». Cette méthodologie étant rarement mobilisée, nous proposons de décrire plus en détail sa méthodologie et sa cohérence avec notre projet de recherche.

En particulier, nous étudions ses fondements et leur compatibilité avec notre projet de connaissance (6.2.4.1), ses piliers épistémologiques (6.2.4.2), et enfin les spécificités de la posture et la déontologie du chercheur intervenant (6.2.4.3).

#### 6.2.4.1 La recherche-intervention : des fondements méthodologiques compatibles avec notre projet de connaissance

Notre posture épistémologique constructiviste nous incite à adopter une démarche qualitative permettant une construction du réel. David (2000, p.14) propose un « *cadre intégrateur pour quatre démarches de recherche en sciences de gestion* » selon deux dimensions :

- les différentes façons de construire la réalité (mentalement ou concrètement) ;
- la démarche adoptée pour cette construction (en partant de l'observation ou d'une situation idéalisée.

Le Tableau 34 précise cette catégorisation.

**Tableau 34. Un cadre intégrateur de quatre démarches de recherches en sciences de gestion**

(Reproduit de David, 2000, p.20)

| | | **Objectif** | |
|---|---|---|---|
| | | *Construction mentale de la réalité* | *Construction concrète de la réalité* |
| **Démarche** | *Partir de l'observation des faits ou d'un travail du groupe sur son propre comportement* | **Observation participante ou non (1)**<br><br>Élaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié | **Recherche-action (3)**<br><br>Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative |
| | *Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation* | **Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion (2)**<br><br>Élaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement sans lien direct avec le terrain | **Recherche-intervention (4)**<br><br>Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini |

Grâce à notre étude de cas unique (6.2.3, p.273), nous **construisons mentalement** une certaine réalité de notre objet de recherche grâce à l'observation d'une organisation qui met en place une démarche de développement individuel et collectif (quadrant 1 du Tableau 34). Nous souhaitons néanmoins compléter notre connaissance par une **construction concrète de la réalité**, à partir d'un projet concret de transformation, en l'occurrence la construction d'un outil de développement des soft skills (quadrant 4 du Tableau 34). Nous présentons le terrain de notre recherche-intervention, l'École de Management de Strasbourg, dans le chapitre 7 (7.2, p.303).

Ce projet de production de **connaissances actionnables** correspond à notre volonté initiale de faire de la recherche « *avec les praticiens, pour les praticiens* » (Scouarnec, 2016).

En effet, la recherche-intervention a pour objectif « *de produire à la fois des connaissances utiles pour l'action et des théories de différents niveaux de généralité en sciences de gestion* » (David, 2000, p.20). Elle vise à produire de la connaissance à partir des actions menées par le chercheur sur le terrain (Moisdon, 1984 ; David, 2000 ; Plane, 2000 ; Savall & Zardet, 2004 ; Noguera, 2010 ; Cappelletti, Noguera & Plane, 2012).

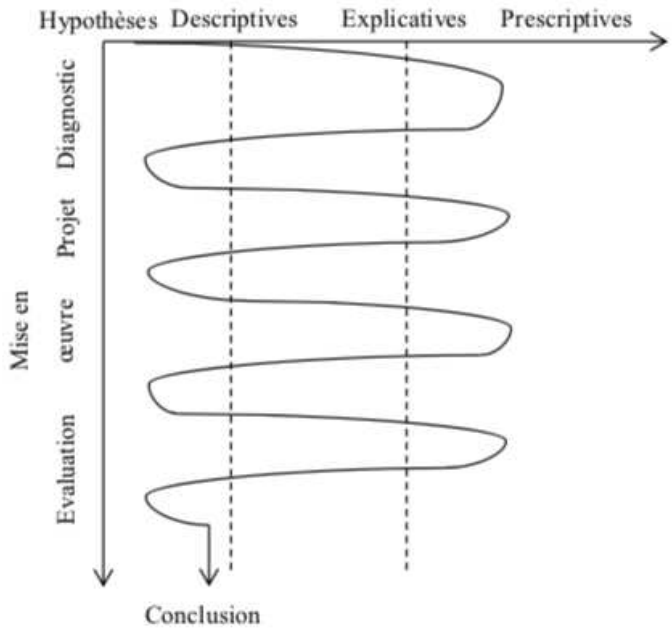
Le mode opératoire de la recherche-intervention se caractérise par l'alternance de phases d'immersion et d'actions sur le terrain, ***in vivo***, et de phases de prise de recul pour la recherche et l'analyse, ***in vitro***. Les phases *in vivo* donnent naissance, par induction, à des interprétations tandis que les phases *in vitro* ont pour objectif, par déduction, de formuler des hypothèses de recherche qui seront validées ou non durant la phase *in vivo* suivante (Noguera, 2010). Ces ***boucles d'abduction*** correspondent à notre choix de mode de raisonnement (6.1.3.2, p.268).

Concrètement, la démarche d'intervention débute par une observation du terrain avant de se poursuivre par la mise en œuvre de changements au sein de l'organisation suivant **quatre phases** (Savall & Zardet, 2004) dites de ***diagnostic***, de ***projet***, de ***mise en œuvre***, et d'***évaluation***. Au cours de ces différentes phases, les hypothèses de recherche évoluent du statut d'hypothèses descriptives à celui d'hypothèses explicatives, puis prescriptives, selon le principe de l'alambic représenté dans la Figure 64.

D'abord, le **niveau descriptif** permet de rendre compte de l'objet de recherche et de ses différentes dimensions. Puis, le **niveau explicatif** propose de comprendre les phénomènes observés et décrits et d'en offrir une interprétation. Enfin, le **niveau prescriptif** permet d'élaborer des actions visant à transformer l'état de l'objet observé.

**Figure 64. La genèse de la démonstration scientifique dans une démarche de recherche-intervention : l'alambic**

(Reproduite de Savall & Zardet, 2004, p.61)




Nous présentons le mode opératoire et les résultats de notre recherche-intervention dans le chapitre 9 (p.393 et suivantes).

### 6.2.4.2 Les piliers épistémologiques de la recherche-intervention

Savall & Zardet (2004) définissent trois piliers épistémologiques de la recherche-intervention : l'interactivité cognitive, l'intersubjectivité contradictoire et la contingence générique. Il nous faut à présent vérifier leur compatibilité avec notre démarche.

**1er pilier épistémologique** : Le chercheur en recherche-intervention écoute et parle. Si le chercheur et l'acteur se comprennent, il y aura une « *étincelle cognitive* ». Cette co-construction de la connaissance est appelée ***interactivité cognitive***. Nous nous sommes effectivement appuyée sur l'interactivité cognitive en collaborant avec l'ensemble des parties prenantes de l'EM Strasbourg, d'une part pour créer notre outil de développement des soft skills et d'autre part pour développer de la connaissance sur cette transformation.

**2ème pilier épistémologique** : ***l'intersubjectivité contradictoire***. Puisque l'objectivité n'est pas possible, le chercheur doit chercher à recueillir des données contradictoires. Nous avons appliqué le principe de l'intersubjectivité contradictoire en collectant des données issues de

populations différentes (les membres du Comité de direction de l'école, les responsables pédagogiques et les étudiants). De plus, nous avons débattu des données collectées avec les acteurs, selon le principe de ***l'effet miroir*** (Plane, 2000 ; Savall & Zardet, 2004 ; Noguera, 2010). Enfin, des entretiens réguliers avec notre directrice de thèse ont favorisé la prise de distance nécessaire à l'interprétation.

**3ème principe épistémologique : *la contingence générique.*** Elle désigne l'articulation de connaissances génériques avec les connaissances contextuelles. Idéalement, les connaissances génériques naissent de l'accumulation des cas étudiés. Dans notre cas, faute d'expérimentation similaire, la contingence générique est venue de la confrontation de nos résultats avec les apports de la littérature, notamment pour identifier ***les invariants et les spécificités*** (Savall & Zardet, 2004).

Après avoir vérifié que les fondements de la recherche-intervention correspondent bien à notre projet de connaissance et que notre démarche est compatible avec ses piliers épistémologiques, nous proposons d'examiner la posture et la déontologie du chercheur intervenant.

#### 6.2.4.3 Posture et déontologie du chercheur intervenant

Pour David (2001, p.211), la position du chercheur-intervenant est « *plus sophistiquée et plus risquée. En retour, c'est aussi la position potentiellement la plus favorable à la production de connaissances théoriques fondées en sciences de gestion* ». Nous explorons ci-après les spécificités de cette posture.

Moisdon (1984, p. 35) souligne que le chercheur est « *une sorte de stimulateur, relativement modeste, de l'enrichissement organisationnel* » : il sait que les changements ne s'opèreront que si les différentes parties prenantes de l'organisation sont convaincues de la pertinence de l'expérimentation (David, 2000, p.22). C'est pourquoi nous nous sommes efforcée, tout au long de notre recherche-intervention, à garantir une ***transparence méthodologique*** vis-à-vis de l'entreprise (Savall & Zardet, 2004): notre projet de construction d'outil était connu de tous et nous avons tenu les parties prenantes régulièrement informées des objectifs, méthodes et avancements de nos travaux.

Le chercheur tient une place dans le système social qu'il explore. Dès lors, les acteurs de l'organisation lui attribuent un statut, des stratégies face auxquelles ils concevront les leurs. En particulier, le contrat de l'intervention étant négocié avec la Direction générale, le chercheur peut être vu comme « *un émissaire sous-marin de la direction* » (Savall & Zardet, 2004, p.325). Nous avons tenté de minimiser cette représentation en rassurant nos interlocuteurs sur notre déontologie, sur l'anonymat des données recueillies lors des réunions informelles et sur la restitution des informations aux personnes interrogées.

Dans notre cas, la Directrice de l'organisation et la Directrice de thèse ne faisait qu'une. Loin d'être une contrainte, cette situation particulière a permis de faciliter les protocoles de prise de recul par rapport au terrain. En effet, notre Directrice et nous-même sommes pleinement conscientes de cette superposition des rôles. Cette dernière a déjà encadré plusieurs thèses dans les mêmes conditions : nous avons donc pu bénéficier de son expérience et de celle de nos pairs doctorants pour identifier et limiter les biais dus à notre immersion dans le terrain de recherche (Savall & Zardet, 2004, p.359).
Ainsi avons-nous mis en place différents **dispositifs de distanciation** :
- des soumissions semestrielles dans le cadre des réunions du laboratoire HuManiS ;
- 8 communications en congrès ou en ateliers doctoraux dans la période de trois ans correspondant à notre recherche-intervention (Tableau 58, p.439) ;
- des rendez-vous de thèse avec notre Directrice volontairement distincts des rendez-vous relatifs à l'intervention.

Cette section visait à motiver le choix d'une démarche qualitative et à présenter les méthodologies retenues pour ce travail. Nous précisons ci-après nos modes de collecte et de traitement des données.

## 6.3 LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES

Nous exposons ici nos modes de collecte (6.3.1) et de traitement (6.3.2) des données.

### 6.3.1 UNE COLLECTE DES DONNEES PERMETTANT UNE « MULTIANGULATION »

La recherche qualitative autorise différents modes de collecte de données (Yin, 2003, Baumard et al., 2007 ; Journé, 2012 ; David, 2000). Afin d'augmenter la validité de nos résultats, nous triangulons nos sources et nos modes de collecte des données. Nous suivons en

cela les recommandations de Savall & Zardet (2004, p.74) qui préconisent une « ***multiangulation*** » des données par le recours à différentes sources d'informations (orales, écrites), différentes méthodes d'enquête et différents informateurs (acteurs).

Nous présentons ci-après les techniques de collecte mobilisées pour notre recherche: les entretiens semi-directifs (6.3.1.1), les focus group (6.3.1.2), le questionnaire (6.3.1.3), l'observation participante et non participante (6.3.1.4), le journal de recherche (6.3.1.5) et l'analyse documentaire (6.3.1.6).

En guise d'introduction à cette section, le Tableau 35 présente notre *multiangulation* des sources et des modes de collecte des données. Le Tableau 36 qualifie et quantifie les données collectées. Enfin, la Figure 65 propose une représentation graphique de notre collecte.

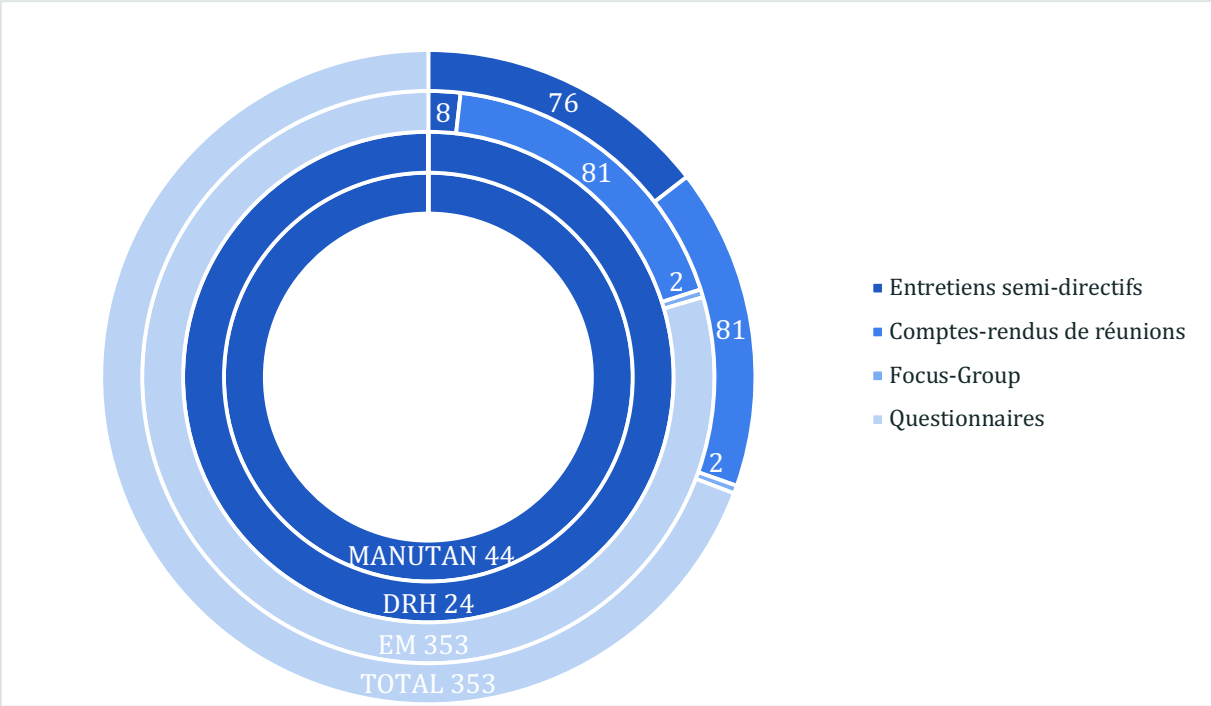
**Tableau 35. Une *multiangulation* des sources et des modes de collecte des données**

| | **Étude 1 : étude exploratoire DRH** | **Étude 2 : Recherche-Intervention** | **Étude 3 : Étude de cas** |
|---|---|---|---|
| **Terrain** | 24 organisations | École de Management de Strasbourg | Groupe Manutan<br>- siège social<br>- une filiale française<br>- une filiale au RU |
| **Catégorie d'acteurs étudiée** | - 20 DRH<br>- 4 Responsables de développement RH | - 10 membres de l'équipe pédagogique<br>- 353 étudiants | - 2 Dirigeants du Groupe<br>- 2 Dirigeants de filiales<br>- 20 Managers<br>- 18 employés<br>- 2 coachs externes |
| **Mode de collecte des données** | Entretiens semi-directifs<br>Analyse documentaire<br>Journal de recherche | Entretiens semi-directifs<br>Observation participante<br>Comptes-rendus de réunions<br>Focus group<br>Questionnaires<br>Analyse documentaire<br>Journal de recherche | Entretiens semi-directifs<br>Observation non participante<br>Analyse documentaire<br>Journal de recherche |

**Tableau 36. Qualification et quantification des données collectées sur les différents terrains de recherche.**

| | EM | DRH | MANUTAN | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| Entretiens semi-directifs (nombre) | 8 | 24 | 44 | **76** |
| Entretiens semi-directifs (heures) | 15 | 28 | 59 | **102** |
| Entretiens semi-directifs (pages de transcription) | 390 | 522 | 1026 | **1 938** |
| Comptes-rendus de réunions (nombre) | 81 | - | - | **81** |
| Focus-Group (nombre) | 2 | - | - | **2** |
| Questionnaires (nombre de questionnaires valides) | 353 | - | - | **353** |
| Journal de recherche (nombre de pages) | **X** | **X** | **X** | **1 373** |
| Observation participante | **X** | - | - | - |
| Observation non participante | - | - | **X** | - |
| Analyse documentaire | **X** | **X** | **X** | - |

**Figure 65. Représentation graphique de la collecte des données sur les différents terrains de recherche**




### 6.3.1.1 Les entretiens semi-directifs

L'entretien permet de produire des données qualitatives sous forme de mots, directement liées aux thématiques auxquelles s'intéresse le chercheur. Il est particulièrement indiqué lorsque le

chercheur s'intéresse « *au vécu et aux interprétations des acteurs au regard d'un phénomène donné* » (Hladly Rispal, 2002, p.125). Selon Miles & Huberman (2003), il favorise la compréhension de concepts complexes par la prise en compte de la **richesse des descriptions subjectives** des acteurs. Ceci correspond à notre projet de connaissance dans cette recherche : une compréhension des modes de développement des soft skills.

La technique de l'entretien consiste à collecter « *des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient et inconscient des individus. Il s'agit d'amener les sujets à vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis-à-vis du regard extérieur sur leur comportement ou leur pensée* » (Baumard *et al.,* 2007, p.241). Ces données sont générées par un ensemble d'interactions directes du chercheur avec un répondant. L'entretien nécessite une attitude d'**empathie** du chercheur, qui doit s'adapter à son interlocuteur en acceptant ses cadres de référence.

Nos guides d'entretien ont été structurés en quatre parties selon les recommandations de Gavard-Perret *et al.* (2012). L'***introduction*** permet d'établir un climat de confiance en présentant le chercheur, le cadre général de la recherche et les conditions de confidentialité : anonymat, utilisation des résultats, permission d'enregistrer. Puis un thème général familier à l'interlocuteur est abordé : c'est le thème dit « *de réchauffement* ». Ensuite, le ***centrage du sujet***, amène le répondant au cœur de la problématique grâce à quelques questions centrées. Dès lors, quand la confiance semble installée et que le répondant paraît assez serein pour s'exprimer librement, le chercheur aborde les thèmes principaux de son investigation : c'est la ***phase d'approfondissement***, que le chercheur conduit par une succession de questions et de relances. Enfin, la ***conclusion*** permet de s'assurer que le répondant n'a plus rien à ajouter, de reformuler certaines réponses et de proposer à nouveau des retours sur les résultats de l'étude.

Les entretiens semi-directifs ont été menés jusqu'à ce que la *saturation théorique* soit atteinte, c'est-à-dire que les derniers entretiens n'apportaient plus d'informations nouvelles (Gavard-Perret *et al.,* 2012).

Nous avons mené trois campagnes d'entretiens semi-directifs pour nos trois études (cf. Tableau 36, p.282).

#### *6.3.1.1.1 Étude exploratoire auprès des DRH : 24 entretiens semi-directifs*

Notre étude exploratoire auprès des DRH avait pour objectif de recueillir les représentations et les bonnes pratiques des DRH en matière de développement des soft skills.

L'échantillon des DRH a été constitué par **choix raisonné** (Royer & Zarlowski, 2007). Nous présentons les critères de ce choix, ainsi que la composition de l'échantillon dans le Chapitre 7 (7.1, p.300). Il a également été sélectionné par convenance : en effet, nous nous sommes appuyée sur notre réseau professionnel et amical pour identifier les interlocuteurs susceptibles de correspondre aux critères de notre choix raisonné. Nous avons ainsi assuré un bon climat de confiance avec nos répondants, une plus grande facilité d'accès aux données et un taux de retour élevé (aucun refus).
Le guide d'entretien, qui a évolué en fonction des premières analyses de données, est présenté en Annexe IV.

#### *6.3.1.1.2 Recherche-intervention : 8 entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'EM*

Dans le cadre de notre recherche-intervention, nous avons également mené 8 entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'EM Strasbourg. Cette campagne d'entretiens, en phase de diagnostic, avait pour objectif de recueillir leurs représentations en matière de développement des soft skills, leur avis sur l'accompagnement existant à l'EM et leurs attentes quant à l'outil de développement des soft skills que nous allions créer en collaboration.
Le guide d'entretien de cette étude est présenté en Annexe V.

#### *6.3.1.1.3 Étude de cas du Groupe Manutan : 44 entretiens semi-directifs*

Notre étude de cas du Groupe Manutan, identifié comme « extrême » avait pour objectif de recueillir les représentations des acteurs du Groupe sur le développement des soft skills et les pratiques en cours dans l'organisation.

L'échantillon des DRH a été constitué par **choix raisonné** (Royer & Zarlowski, 2007). Selon Savall & Zardet (2004, p.185) : « *le chercheur a intérêt, dans la plupart des situations, à alterner trois types de position : au sommet de l'entreprise (la direction, les actionnaires), sur un versant…puis sur l'autre. Il accèdera, ce faisant à des représentations très différentes de son objet de recherche* ». Suivant les recommandations de ces auteurs, nous avons interrogé **trois types d'acteurs** dans le Groupe : directeurs généraux, managers et collaborateurs. Par

ailleurs, pour renforcer la validité interne de nos résultats, nous avons mené nos entretiens dans trois sites du Groupe : le siège social, une filiale française et une filiale au Royaume-Uni.

La composition de l'échantillon de cette étude est présentée en détail dans le Chapitre 7 (7.3.8, p.327).
Trois guides d'entretien distincts ont été conçus pour cette étude, en fonction du statut du répondant (directeur, manager, collaborateur). Ces guides, qui ont évolué en fonction des premières analyses de données, sont présentés en Annexes VI, VII, et VIII.

#### 6.3.1.2 Les focus-group

Le focus-group est un entretien de groupe qui, selon Gavard-Perret et al. (2012), permet :
- d'explorer des sujets ciblés ;
- d'examiner les perceptions, attitudes et comportements d'un groupe envers un sujet ;
- d'étudier les processus sociaux en jeu (contradictions, émotions) ;
- de faire émerger des compréhensions via les processus d'interaction.

Les facteurs-clés de succès des focus-group sont la qualité des interactions entre participants et une modération flexible mais centrée sur le sujet du chercheur.
Dans le cadre de notre recherche-intervention, en phase de diagnostic, nous avons organisé des **focus group avec des étudiants** pour comprendre leurs attentes sur l'accompagnement de l'EM en matière de développement des soft skills. Cette modalité de collecte des données est adaptée à notre objectif de recueillir les perceptions des étudiants à travers l'intersubjectivité contradictoire.

Deux sessions ont été organisées, avec 12 participants volontaires pour chacune d'entre elles. Pour faciliter la qualité des interactions, ces séances ont été organisées dans un climat agréable, autour d'un petit déjeuner, dans un espace convivial de l'École.
Les résultats des focus-group sont présentés dans le Chapitre 9 (9.2.4.1, p.402).

#### 6.3.1.3 Le questionnaire

Pour Baumard *et al.* (2007), le questionnaire est l'outil de collecte des données primaires le mieux adapté pour réaliser des enquêtes et des sondages. Il permet de recueillir un très grand nombre d'informations sur de larges échantillons de répondants. Sa validité dépend de la rigueur de sa mise en œuvre : élaboration et administration.

Dans le cadre de notre recherche-intervention, nous avons eu recours deux fois à la technique du questionnaire :
- une première fois, en phase de diagnostic, pour **identifier les besoins des étudiants en matière de développement des soft skills**. Ce questionnaire a été administré en ligne à 239 étudiants de 1ère et 2ème année. Au final, 209 questionnaires ont pu être exploités ;
- une seconde fois, en phase d'évaluation, pour **évaluer la satisfaction des étudiants quant à l'outil que nous avons créé**. Ce questionnaire a été administré en ligne à 173 étudiants de 1ère et 2ème année. Au final, 144 questionnaires ont pu être exploités.

Un soin particulier a été accordé à **l'élaboration des questionnaires**. Les questions fermées ont été posées en début de questionnaire, afin de réserver les questions ouvertes plus complexes à la fin pour ne pas décourager les répondants. Nous avons préservé un équilibre entre les questions fermées, plus faciles à traiter et fournissant des données directement comparables et les questions ouvertes permettant une plus grande richesse des données. L'échelle de mesure utilisée est une échelle de Likert à 5 niveaux, très souvent utilisée en sciences de gestion. Cette échelle d'attitude permet de formuler des réponses allant de « pas du tout d'accord » à « tout-à-fait d'accord ».

Afin d'assurer un taux de retour satisfaisant, nous avons organisé deux réunions en amphithéâtre avec l'ensemble des futurs répondants pour présenter les enjeux et les résultats attendus de notre projet de recherche et d'intervention.

Le questionnaire mobilisé en phase de projet pour identifier les besoins des étudiants en matière de développement des soft skills est présenté en Annexe IX et ses résultats sont exposés dans la section 9.2.4.1 (p.402).
Le questionnaire mobilisé en phase d'évaluation pour mesurer la satisfaction des étudiants quant à notre outil de développement des soft skills est présenté en Annexe X et ses résultats sont exposés dans la section 9.5.1 (p.436).

#### 6.3.1.4 L'observation participante et non participante

Selon Baumard *et al.* (2007), l'observation est « *un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant*

*dans une organisation, pendant une période de temps limité* » (opus cité, p.244). Il en existe deux formes : l'une est qualifiée de *participante* et l'autre de *non-participante.*
Nous avons mobilisé la première dans le cadre de notre recherche-intervention à l'EM Strasbourg (6.3.1.4.1) et la seconde lors de notre étude du cas Manutan (6.3.1.4.2).

#### *6.3.1.4.1 L'observation participante à l'EM Strasbourg*

L'observation participante est une composante fondamentale de la recherche-intervention (Moisdon, 1984). Dans ce cas, le chercheur endosse la « *double casquette de professionnel et d'observateur* » (Journé, 2012).

Ainsi, notre posture de chercheur intervenant à l'EM Strasbourg a permis un accès privilégié à un grand nombre de données qui auraient été difficiles à collecter par une personne extérieure à l'organisation. Notre connaissance approfondie de l'École et une forte implication durant les trois années de l'intervention nous ont permis d'en adopter la culture et les codes, et de développer une intimité certaine avec nombre de ces acteurs.
Les données issues de notre observation participante ont été consignées dans notre journal de recherche (6.3.1.5).

#### *6.3.1.4.2 L'observation non participante au sein du Groupe Manutan*

« *Le chercheur pratique l'observation directe diffuse dès qu'il met le pied de l'entreprise (...) toute présence physique du chercheur doit être considérée comme une occasion, une opportunité d'observation* » (Savall & Zardet, 2004, p.214).

Nous avons pratiqué l'observation directe diffuse lors de chacune de nos visites dans les trois entités du Groupe Manutan étudiées : le siège social, la filiale française et la filiale anglaise. Nous avons pris connaissance des différents sites et nous y sommes intégrée (Albarello, 2011). Par exemple, nous avons toujours déjeuné dans le restaurant d'entreprise ou dans les pièces réservées à cet effet.

Selon les recommandations de Journé (2012) nous nous sommes efforcée de trouver la juste et bonne distance entre nous et les personnes observées : « *la familarité distante* ». Par ailleurs, nous nous sommes comportée en toutes circonstances et avec l'ensemble de nos interlocuteurs avec « *éthique, prudence et sensibilité* » (Albarello, 2011, p.65).

Les données issues de notre observation non participante ont été consignées dans notre journal de recherche (6.3.1.5).

#### 6.3.1.5 Le journal de recherche

Nous avons consigné dans un journal de recherche, quotidiennement, l'ensemble de nos observations, le compte-rendu des réunions et des entretiens informels ainsi que les verbatim saisis au vol sur nos différents terrains d'expérimentation (Arborio & Fournier, 2005)[82]. Nous y avons aussi formulé des hypothèses de recherche et formalisé nos interprétations du réel. Cette technique de formalisation très régulière nous a permis de limiter les ***biais de reconstruction*** a priori (Journé, 2012).

Par ailleurs, nous avons détaillé dans ce journal nos objectifs, le contenu de nos actions et leurs résultats. Il nous a servi d'outil de planification et de feuille de route.

De plus, il a été nécessaire au ***processus de distanciation*** nécessaire à la construction de la connaissance dans les phases *in vitro* de la recherche-intervention (6.2.4.1, p.275). Nous avons retranscrit et analysé les retours obtenus lors de nos réunions avec notre Directrice de thèse, de la présentation de nos travaux au sein du laboratoire HuManiS ou durant les congrès, ainsi que les reviews de nos différents papiers.

Enfin, nous avons également pris note de nos états émotionnels et cognitifs (Bandura, 2001) tout au long du processus de recherche : doutes, difficultés empiriques, mais aussi petites et grandes satisfactions. En ce sens, le journal a été un outil de réflexivité très puissant et « la mémoire vive de la recherche » (Rondeau & Paillé, 2016).
Nous publions un extrait de notre journal de recherche en Annexe XI.

#### 6.3.1.6 L'analyse documentaire

Selon Savall & Zardet (2004), l'analyse documentaire est essentielle pour décrire l'organisation, mais aussi analyser plus précisément le phénomène étudié. Selon ces auteurs : « *les textes écrits ne garantissent pas plus que les « textes oraux » l'exhaustivité ou*

[82] En revanche, les transcriptions des entretiens formels ont été traités séparément

*l'authenticité, mais (...) ils ont d'autres propriétés et sont complémentaires des entretiens et de l'observation directe* » (Opus cité, p.214).

Ainsi avons-nous complété notre triangulation des données en recueillant pour chacune des entreprises étudiées lors de l'étude DRH, ainsi que pour l'EM Strasbourg et le Groupe Manutan, des ***données secondaires*** issues des documents institutionnels ou internes remis par nos interlocuteurs (par ex. les référentiels de compétences), de leurs sites internet ou de la revue de presse que nous avons menée tout au long de la recherche grâce à la base de données *Factiva*.

### 6.3.2 UN TRAITEMENT DES DONNEES ADAPTEES A LEUR RICHESSE

Les données issues d'une recherche qualitative sont « ***un matériau riche et hétérogène*** » (Dumez, 2013, p.69) : c'est pourquoi elles permettent une compréhension fine et profonde du phénomène étudié. Pour autant, la masse et la complexité du matériau collecté - dans notre cas 1938 pages de transcription (Tableau 36, p.282) pour les entretiens semi-directifs uniquement - peuvent rendre l'analyse « *d'une lourdeur décourageante* » (Dumez, 2013, p.81).
Nous n'avons pas compté les heures que nous avons consacrées au traitement de nos données. Toutefois, considérant que Dumez évalue le temps de codage d'une page de transcription d'entretien à 1h (Opus cité, p.73), nous pouvons estimer à 1938 heures notre temps de codage. Sachant par ailleurs que notre productivité de transcription était de 4h pour 1h d'enregistrement, nous évaluons notre temps de transcription des entretiens à 408h (102h d'enregistrement multiplié par 4).
Au total, nous estimons donc le temps que nous avons consacré à la transcription et au codage de nos 76 entretiens semi-directifs à 2346 heures (1938 + 408). Soit, à raison de 10h de travail par jour, près de 235 jours…

L'analyse qualitative impose au chercheur de réduire et de travailler ce matériau pour en extraire des « *pépites, c'est-à-dire des informations utiles et utilisables, auxquelles on est capable de donner du sens* » (Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2012, p.275).

Nous expliquons dans cette section comment nous avons traité nos données, grâce à une stratégie d'analyse continue (6.3.2.1), une méthode de *codage multithématique* (6.3.2.2) et

une approche d'analyse mixte combinant des *analyses orientées cas* et *une analyse orientée variable* (6.3.2.3).

#### 6.3.2.1 Une stratégie d'analyse continue des données

Selon Miles & Huberman (2003), l'analyse des données qualitatives consiste à dégager des significations tout au long du processus de recherche. Une analyse menée au fur et à mesure de l'empirie permet de redéfinir si besoin divers éléments de la stratégie de recherche : modes de collecte des données, techniques de codage…

Lors de la phase de collecte des données, nous avons traité les premiers matériaux recueillis par « ***attention flottante*** » (Dumez, 2013, p.69) en nous efforçant de les traiter dans leur ensemble pour laisser émerger des thèmes non attendus. Puis, nous avons formalisé nos premières impressions à l'aide de ***mémos***. Ces mémos nous ont également permis d'enregistrer des points saillants, des faits étonnants méritant d'être explorés plus avant. Selon les recommandations de Voynnet-Fourboul (2012) les mémos ont évolué en complexité et en précision au fur et à mesure du processus de recherche.

Ensuite, nous avons commencé à coder les premiers entretiens. Selon Allard-Poesi *et al.* (2007, p.498), le codage « *consiste à découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche* ». Nous avons choisi comme unité d'analyse ce que Dumez (2013) nomme une ***unité de sens***, c'est à dire une idée ou un ensemble d'idées. Selon cet auteur, « *une unité de sens peut rarement se ranger dans un seul tiroir* » (Opus cité, p.86). Au fil de la recherche, selon l'évolution de nos catégories, nous avons donc codé plusieurs fois ces unités de sens.
La section suivante détaille notre méthode de codage.

#### 6.3.2.2 Un codage multithématique et des catégorisations a priori et a posteriori

Au total, nous avons conduit, enregistré, retranscrit et analysé 76 entretiens semi-directifs : 8 pour la recherche-intervention à l'EM Strasbourg, 24 pour l'étude exploratoire auprès des DRH et 44 pour l'étude de cas du groupe Manutan (Tableau 36, p.282).

Selon Miles & Huberman (2003), le travail d'analyse des données qualitatives doit être mené *en partie* indépendamment des cadres théoriques. Nous adoptons ce point de vue, compatible avec notre mode de raisonnement que nous avons défini comme abductif (6.1.3.2, p.268). En effet, nous n'adoptons pas la position inductive issue de la théorie enracinée de Glaser & Strauss (1967) qui voudrait que l'analyse se fasse sans recours à la moindre théorie. Par ailleurs, nous considérons que l'approche scientiste du *codage théorique,* dont les catégories sont prédéterminées par les théories, génère un trop grand ***risque de circularité*** (Dumez, 2013).

Ainsi suivons-nous l'approche proposée par Ayache & Dumez (2011, p.30) selon laquelle le matériau doit permettre « *d'établir des liens avec des théories qui n'étaient pas présentes à l'origine de la recherche et qui sont apparues dans la démarche elle-même, de créer des concepts (...) de mettre en évidence des mécanismes* ». Pour parvenir à ces boucles abductives, ces auteurs préconisent un ***codage multithématique***, dans lequel les thèmes viennent à la fois des orientations théoriques et du matériau lui-même. Ce type de codage permet un ***quadrillage ouvert*** des données : *quadrillage* car le matériau est découpé en unités de sens qui se croisent et forment un maillage suffisamment fin pour être riche, et *ouvert* car le risque de circularité est limité.

Le codage multithématique repose sur trois principes (Ayache & Dumez, 2011) : créer un **nombre de thèmes suffisant** pour rendre compte de la richesse du matériau sans le structurer prématurément, choisir des thèmes **d'origine hétérogène** (littérature, empirie ou cadre formel comme un découpage temporel), rechercher des **regroupements possibles** entre les thèmes.

Ainsi, notre premier jeu de thèmes, établi *a priori* en fonction de notre état de l'art et utilisé pour coder notre premier entretien, comprenait 9 thèmes, comme le montre le Tableau 37.

**Tableau 37. Premier jeu de thèmes (catégorisation *a priori*)**

| |
|---|
| Développement des soft skills |
| Éthique |
| Évaluation |
| Plateforme S2U |
| Recrutement |
| Référentiel de compétence |
| Soft skills recherchées |

| |
|---|
| Soft skills et performance |
| Soft skills et terminologie |

Au fil des entretiens, 6 nouveaux thèmes ont émergé de notre matériau empirique, portant notre jeu de thèmes à 15 entrées.

**Tableau 38. Deuxième jeu de thèmes (catégorisation en cours d'analyse)**

| |
|---|
| Développement des soft skills |
| ***Enjeux du sujet*** |
| Éthique |
| Évaluation |
| ***Génération Y*** |
| ***Inné versus Acquis*** |
| Plateforme S2U[83] |
| Recrutement |
| Référentiel de compétence |
| ***Rôle du DRH*** |
| ***Rôle du Manager*** |
| ***Valorisation des soft skills*** |
| Soft skills recherchées |
| Soft skills et performance |
| Soft skills et terminologie |

Enfin, au fil de notre recherche, nous avons pu identifier des facteurs de développement des soft skills liés à la personne, et d'autres liés à l'environnement. Une ***nouvelle boucle d'abduction*** nous a ramenée à la littérature, et à la découverte de la théorie sociocognitive de Bandura (2001,2003). Dès lors, nous avons ajouté 3 thèmes à notre jeu (Bandura_Comportement, Bandura_Environnement et Bandura_Personne) pour pouvoir procéder à une nouvelle analyse, selon notre ***cadre théorique***. Ce troisième jeu de thèmes, construit à la fois à partir des apports théoriques et des données empiriques comprend 18 entrées, présentées dans le Tableau 39.

[83] Nous avons mis à profit nos entretiens pour recueillir l'avis de l'ensemble nos interlocuteurs hors EM (DRH et Manutan) sur notre projet de plateforme numérique dédiée aux soft skills.

**Tableau 39. Troisième jeu de thèmes (catégorisation *a posteriori*)**

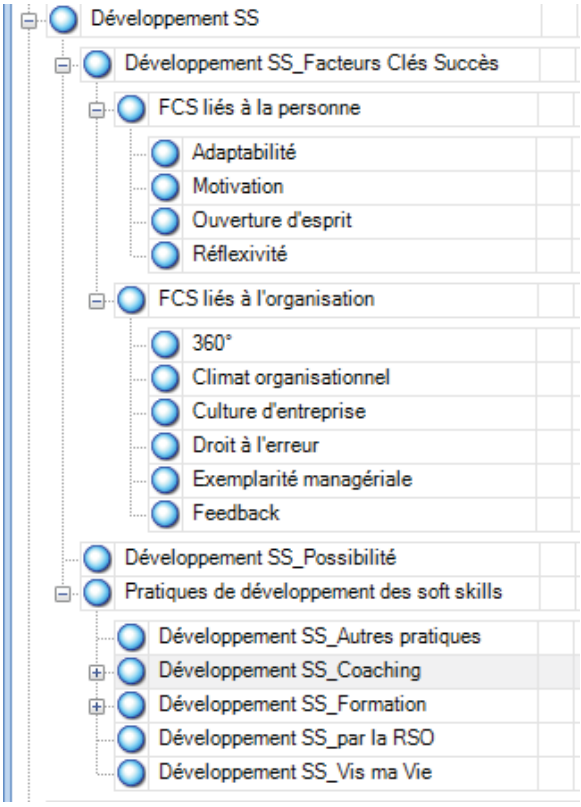
| |
|---|
| ***Bandura_Comportement*** |
| ***Bandura_Environnement*** |
| ***Bandura_Personne*** |
| Développement des soft skills |
| ***Enjeux du sujet*** |
| Éthique |
| Évaluation |
| ***Génération Y*** |
| ***Inné versus Acquis*** |
| Plateforme S2U |
| Recrutement |
| Référentiel de compétence |
| ***Rôle du DRH*** |
| ***Rôle du Manager*** |
| ***Valorisation des soft skills*** |
| Soft skills recherchées |
| Soft skills et performance |
| Soft skills et terminologie |

Notre codage multithématique a ensuite consisté à condenser les données (Miles & Huberman, 2003) en :

- regroupant certains thèmes de notre jeu. Ainsi, les thèmes « *Évaluation* », « *Recrutement* » « *Valorisation des soft skills* » ou encore « *Rôle du DRH* » et « *Rôle du manager* » sont devenues des catégories du thème « *Bandura_Environnement* » ;
- créant de nouvelles catégories de niveau 1, 2 ou 3 dans les thèmes de notre jeu. La Figure 66 illustre cet exercice pour le thème « *Développement des soft skills* » ;
- classant nos ***unités de sens*** dans l'un de ces thèmes ou l'une de ces catégories (niveau 1 ou niveau 2).

Ces opérations ont été menées grâce au logiciel NVivo 10™. La Figure 66 montre la déclinaison du thème « Développement des soft skills » en catégories et sous-catégories.

**Figure 66. Déclinaison d'un thème en catégories de niveau 1 et de niveau 2 sous NVivo**




### 6.3.2.3 Une approche mixte combinant une analyse orientée variable et une analyse orientée cas

Miles & Huberman (2003) distinguent deux types d'analyse :

- l'***analyse orientée variable*** qui se concentre sur les variables et leurs relations réciproques ;
- l'***analyse orientée cas***, qui examine le cas comme une entité pleine et entière et qui étudie les associations, les causes et les effets au sein de ce cas.

Nous avons combiné ces deux types d'analyse dans une ***approche mixte***. Dans un premier temps, nous avons analysé les données de l'étude DRH, celles de la recherche-intervention à l'EM et celles de l'étude Manutan comme trois cas à part entière (**trois analyses *orientée cas***). À titre d'exemple, la Figure 67 illustre l'analyse *orientée cas* Manutan par un extrait du codage des données de cette étude.

**Figure 67. Extrait du codage pour l'analyse orientée cas des données de l'étude Manutan**

| Nom | Sources | Références |
|---|---|---|
| Bandura_Environnement | 33 | 544 |
| Facteurs liés aux Acteurs | 0 | 0 |
| Cpt manager - (violence, manque d'envie) | 24 | 61 |
| Cpt manager + (exemplarité écoute dvlpt | 26 | 70 |
| Personnalité des dirigeants Vision | 31 | 133 |
| Facteurs liés aux Pratiques | 0 | 0 |
| Activités (sport cuisine jardinage) | 25 | 77 |
| Capacité d'adaptation Changements Mobil | 27 | 69 |
| Coaching | 10 | 31 |
| Communication (In Live, Pleniere, MLife) | 26 | 72 |
| Culture Commune | 36 | 112 |
| Environnement physique (locaux + cantin | 17 | 30 |
| Evaluation de la performance (EAD ou Re | 32 | 110 |
| Formations | 11 | 26 |
| Great Place to work | 21 | 48 |
| Piege Vie pro vie perso | 10 | 13 |
| Salaire | 7 | 12 |
| SS et Performance | 5 | 6 |
| Stratégie | 5 | 51 |
| Kiley | 6 | 12 |
| Sportal | 12 | 58 |

Après avoir étudié en profondeur les trois cas « DRH », « EM » et « Manutan », nous avons pu mener une ***analyse orientée variable*** en identifiant les variables significatives pour les trois cas et en distinguant leurs différences et leurs ressemblances, ainsi que le préconise Dumez (2013). Cette troisième analyse nous a permis de « *passer d'un compte-rendu partiel à une explication et à une interprétation plus large* » (Miles & Huberman, 2003, p.407).

Les résultats des ***trois analyses orientées cas*** sont présentés respectivement : pour l'étude **DRH** dans le Chapitre 8 (p.341 et suivantes), pour **la recherche-intervention à l'EM** dans le Chapitre 9 (p.393 et suivantes) et pour l'étude **Manutan** dans le Chapitre 10 (p.451 et suivantes). Par ailleurs, les résultats de ***l'analyse orientée variable*** qui établit des relations entre les données de nos trois études sont décrits dans le Chapitre 11 (p.487 et suivantes).

## PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 6

Ce chapitre a permis de motiver les choix d'ordre épistémologique et méthodologique qui ont guidé notre recherche.

D'abord, nous comparons les différents paradigmes épistémologiques présents en sciences de gestion et examinons la position critique de Dumez (2010) avant de nous prononcer pour une **posture constructiviste**. De même, nous expliquons pourquoi nous optons pour une démarche d'exploration hybride et un **mode de raisonnement abductif**.

Ensuite, nous distinguons les approches quantitatives et qualitatives et affirmons notre choix d'une **démarche qualitative à visée exploratoire, compréhensive et transformative**. Nous présentons les méthodologies que nous mobilisons pour répondre à notre objectif de recherche : **l'étude d'un cas extrême** (Albarello, 2011) et une **recherche-intervention** (David, 2000 ; Savall & Zardet, 2004). Nous montrons que les fondements de cette dernière méthodologie - encore minoritaire en sciences de gestion - sont compatibles avec notre projet de connaissance « *par l'action et pour l'action* ». Nous en examinons les piliers épistémologiques et rendons compte de la posture et de la déontologie du chercheur intervenant.

Enfin, nous exposons nos techniques de collecte et de traitement des données. Sur nos trois terrains d'étude, nous collectons des données grâce à 76 entretiens semi-directifs, 81 comptes-rendus de réunion, 2 focus-group, des questionnaires, de l'observation participante et non participante, un journal de recherche et de l'analyse documentaire. La multiplicité des sources d'informations (orales, écrites), des différentes méthodes d'enquête et la variété des informateurs permet une importante « ***multiangulation*** » des données (Savall & Zardet, 2004, p.74).
Pour traiter ces données riches et hétérogènes (Dumez, 2013), nous choisissons une stratégie d'analyse continue et un **codage multithématique** établi à partir de thèmes issus à la fois de la littérature et de notre empirie. Des boucles d'abduction nous permettent de faire évoluer les thèmes vers plus de finesse et de précision. Pour finir, nous optons pour une approche mixte combinant **trois analyses orientées cas** et **une analyse orientée variable** pour une explication et une interprétation plus large (Miles & Huberman, 2003).

# Chapitre 7
# Le cadre empirique de la recherche. Présentation des trois terrains de recherche

*« Si tu veux progresser vers l'infini, explore le fini dans toutes les directions. »*

Goethe.

Le chapitre 6 nous a permis d'exposer les cadres théorique, épistémologique et méthodologique de notre recherche. Nous souhaitons dorénavant en présenter le cadre empirique. S'intéresser aux soft skills, c'est accepter le risque de travailler sur un objet de recherche émergent. Afin d'en proposer une compréhension holistique, nous avons choisi de diversifier non seulement nos méthodes, mais aussi nos terrains de recherche. Dans un premier temps, nous avons voulu dresser un état des lieux de la question des soft skills dans les entreprises et avons pour ce faire mener une étude exploratoire inter-organisationnelle auprès de vingt-quatre Directeurs des Ressources Humaines d'entreprises françaises et internationales. Dans un second temps, nous avons confronté les résultats de cette étude aux apports de la littérature pour créer un outil de développement des soft skills au sein de l'École de Management de Strasbourg. Enfin, pour approfondir notre compréhension du phénomène étudié, nous avons mené une étude de cas intra-organisationnelle au sein du Groupe Manutan, une multinationale d'origine française qui a mis la transformation individuelle et collective au cœur de sa stratégie.

## Sommaire


7.1 UNE ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH ..... 300
7.2 UN TERRAIN POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION : L'EM STRASBOURG ..... 303
7.3 UN TERRAIN POUR L'ETUDE DE CAS : LE GROUPE MANUTAN ..... 312

# Chapitre 7 LE CADRE EMPIRIQUE : PRESENTATION DES TROIS TERRAINS DE RECHERCHE

Les travaux sur le développement des soft skills étant encore rares (3.3.1, p.133) , nous choisissons de **diversifier non seulement les approches méthodologiques** (6.2, p.270), mais aussi les **terrains de recherche** pour étudier divers aspects de notre objet de recherche et répondre à notre problématique : « *comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft ?* ».

Dans un premier temps, nous souhaitons faire un état des lieux de la question des soft skills dans les organisations. A cet effet, nous menons une **étude exploratoire inter-organisationnelle** auprès d'acteurs de terrain assumant un haut niveau de responsabilité : les Directeurs des Ressources Humaines (DRH). Nous souhaitons en effet étudier leurs représentations et leurs pratiques de gestion de cette composante particulière de la compétence.

Ensuite, nous mobilisons les résultats de cette étude et les confrontons aux enseignements de la littérature pour une expérimentation *in vivo* (Savall et Zardet, 2004) dans le cadre **d'une recherche-intervention à l'École de Management de Strasbourg**, au sein de laquelle nous sommes Chargée de mission Innovation pédagogique.

Enfin, nous approfondissons notre compréhension des modes de développement des soft skills en analysant en profondeur une autre stratégie de transformation. Nous sélectionnons une entreprise qui se distingue par son engagement dans le développement personnel et professionnel de ses collaborateurs et menons **une étude de cas intra-organisationnelle** pour analyser les moyens mis en œuvre et leurs effets sur les soft skills.

Ce chapitre présente nos trois terrains de recherche :

- les DRH et les organisations étudiées dans l'étude exploratoire (7.1) ;
- l'École de Management de Strasbourg qui accueille notre recherche-intervention (7.2) ;
- le Groupe Manutan, objet de notre étude de cas (7.3)

## 7.1 UNE ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH

Afin d'établir un état des lieux des représentations et des pratiques liées aux soft skills dans les organisations, nous choisissons d'interroger des professionnels RH dont le niveau hiérarchique garantit une implication dans les décisions stratégiques. Nous utilisons ce premier critère pour la constitution de notre échantillon selon la méthode du ***choix raisonné*** (Royer & Zarlowski, 2007). Ainsi, 17 personnes sur les 24 interrogées sont DRH (Directeur des Ressources Humaines) ou HRM (Human Resources Manager) et 3 sont RRH (Responsable des Ressources Humaines). Nous rencontrons par ailleurs : une Responsable de l'Apprentissage, une Responsable du Recrutement, une Responsable Développement RH et une Directrice Développement des Talents.

Le deuxième critère de choix pour notre échantillon concerne **l'effectif de l'entreprise que nous souhaitons suffisamment important**. En effet, après nous être interrogée sur l'opportunité d'étudier également des TPE/PME, ou des start-up, nous choisissons de constituer un échantillon homogène sur cette caractéristique pour deux raisons. La première est la présence d'une réelle stratégie RH portée par un cadre dirigeant expérimenté. La seconde est l'existence de différents niveaux hiérarchiques dans l'organisation, pour nous permettre d'interroger l'alignement ou la dichotomie entre les directives RH et les pratiques réelles des managers.

Le troisième critère est le **statut de l'organisation : indépendante, ou filiale d'un groupe**. Pour cette caractéristique, nous optons pour un échantillon hétérogène afin d'évaluer le degré d'indépendance des filiales dans la politique de gestion des compétences, ainsi que le degré d'acceptation de la politique RH par les acteurs de terrain. Ainsi, notre échantillon compte 7 entreprises indépendantes contre 17 filiales de firmes multinationales. Nous privilégions également **l'hétérogénéité des pays d'origine des multinationales** : sur les 17 firmes étudiées, 8 appartiennent à des groupes d'origine française, 4 à des groupes suisses, 4 à des groupes étatsuniens et 1 à un groupe néerlandais.

Le quatrième critère est le secteur d'activité de l'entreprise. **Nous cherchons à diversifier les secteurs pour « *augmenter le caractère général* »** (Thiétart et al, p.202) de notre exploration. Pour autant, nous ne prétendons pas à la représentativité de notre échantillon, sa constitution étant essentiellement faite grâce à l'exploitation de notre réseau professionnel. Nous

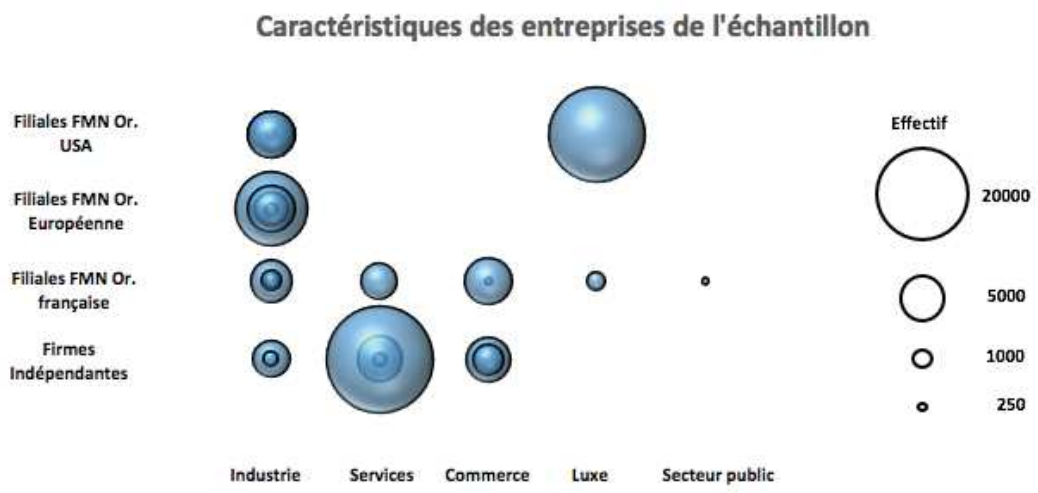
interrogeons néanmoins des organisations œuvrant dans différents secteurs d'activité : 13 pour l'industrie, 4 pour les services, 4 pour le commerce, 2 pour le luxe, 1 pour le secteur public.

Enfin, **pour limiter le biais de genre**, nous nous efforçons de construire un échantillon paritaire et recueillons le discours de 10 hommes contre 14 femmes. Le Tableau 40 et la Figure 68 présentent les différentes caractéristiques de notre échantillon.

**Tableau 40. Caractéristiques de l'échantillon de l'étude exploratoire auprès des DRH**

| | Fonction | Sexe | Secteur | Catégorie sectorielle | Effectif Organisation ou Filiale | Effectif Groupe (si filiale) | Nationalité Filiale / Groupe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DRH 1** | DRH | H | Equipement électrique | Industrie | 3 100 | _ | FR |
| **DRH 2** | DRH | H | Spiritueux | Luxe | 850 | 145 000 | FR / FR |
| **DRH 3** | DRH | F | Applications électroniques | Industrie | 600 | _ | FR |
| **DRH 4** | DRH | F | Matériel Médical | Industrie | 270 | 4 300 | FR / US |
| **DRH 5** | HRM | F | Pharmacie | Industrie | 12 000 | 122 000 | EMEA / CH |
| **DRH 6** | RRH | F | Pharmacie | Industrie | 120 | 122 000 | FR / CH |
| **DRH 7** | Responsable Développement RH | F | Mutuelle | Service | 4 600 | _ | FR |
| **DRH 8** | Responsable Recrutement | F | Conseil et service aux entreprises | Service | 3 000 | 11 000 | FR / FR |
| **DRH 9** | DRH | H | Soins paramédicaux | Service | 450 | _ | FR |
| **DRH 10** | DRH | F | Ingéniérie | Industrie | 4 000 | 11 500 | FR / FR |
| **DRH 11** | Associate Director Human Resources | H | Grande Consommation | Industrie | 5 000 | 35 000 | EMEA / US |
| **DRH 12** | RRH | F | Distribution | Commerce | 4 500 | _ | FR |
| **DRH 13** | DRH | H | Enseignement supérieur | Secteur Public | 180 | 5 000 | FR / FR |
| **DRH 14** | DRH | H | Metallurgie | Industrie | 500 | 800 | FR / FR |
| **DRH 15** | Directrice Développement des Talents | F | Mode, parfum, beauté, joaillerie | Luxe | 20 000 | _ | FR / US |
| **DRH 16** | Responsable de l'apprentissage | F | Banque | Service | 25 000 | _ | FR |
| **DRH 17** | HRM | F | Grande Consommation | Industrie | 3 000 | 35 000 | EMEA / US |
| **DRH 18** | DRH | F | Cosmétique | Industrie | 450 | 2 000 | FR / CH |
| **DRH 19** | DRH | H | Distribution | Commerce | 2 200 | _ | FR |
| **DRH 20** | DRH | H | Agroalimentaire | Industrie | 450 | 1 200 | FR / NL |
| **DRH 21** | HRM | H | Pharmacie | Industrie | 2 000 | 90 000 | EMEA / CH |
| **DRH 22** | DRH | F | Grossiste alimentaire | Commerce | 180 | 3 800 | FR / FR |
| **DRH 23** | RRH | F | Distribution | Commerce | 150 | 2 200 | FR / FR |
| **DRH 24** | DRH | H | Pharmacie | Industrie | 1 000 | 100 000 | FR / FR |

**Figure 68. Représentation graphique de l'échantillon de l'étude exploratoire.**




## 7.2 UN TERRAIN POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION : L'EM STRASBOURG

L'étude exploratoire nous permet de faire un état des lieux de la question des soft skills dans les organisations à travers les représentations et les pratiques des DRH.

Nous souhaitons néanmoins approfondir notre réflexion, notamment sur la mise en œuvre d'une stratégie visant à développer les soft skills. A cet effet, nous choisissons d'adopter une posture de ***praticien réflexif*** (Schön, 1994) et de mobiliser notre *agir professionnel* pour répondre à notre troisième question de recherche : « *comment concevoir une stratégie soft skill ?* ». C'est pourquoi nous choisissons une deuxième méthodologie de recherche, la *recherche-intervention* (6.2.4, p.275) pour laquelle nous mobilisons le terrain de l'École de Management de Strasbourg, École au sein de laquelle nous sommes Chargée de Mission Innovation pédagogique. Avec cette intervention, nous poursuivons deux objectifs distincts. Le **premier objectif, d'ordre managérial**, est de répondre à la commande de notre employeur : créer un outil numérique de développement des soft skills à destination des étudiants. **Le second, d'ordre académique**, est de développer de la connaissance à partir du changement opéré dans notre organisation (Savall et Zardet, 2004).

Le cahier des charges de notre recherche-intervention est établi suite à une négociation entre l'organisation d'accueil et la doctorante. La cohérence des objectifs de l'intervention avec ceux de la recherche est assurée par le fait que la Directrice Générale de l'organisation, le Pr Isabelle Barth, est également la Directrice de thèse du doctorant.

Nous présentons dans cette section notre terrain de recherche-intervention : l'École de Management de Strasbourg. L'EM est à la fois une composante de l'Université de Strasbourg (7.2.1) et une Grande École de Management (7.2.2). Elle répond à une Mission et affiche trois valeurs : diversité, développement durable et éthique (7.2.3). Nous présentons succinctement les programmes de formation de l'École (7.2.4), quelques éléments concernant ses programmes de recherche (7.2.5) et citons ses diverses accréditations, certificats et labels (7.2.6). Enfin, nous détaillons nos modes de collecte de données sur ce terrain (7.2.7).

### 7.2.1 L'EM, COMPOSANTE DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG.

L'EM Strasbourg est la seule Business School française composante d'une université, l'Université de Strasbourg (Unistra). L'Université de Strasbourg est riche de ses cinq siècles d'histoire et de son importance dans le paysage de l'Enseignement supérieur français : elle est la 1ère Université de France en nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs. L'Unistra se fixe **cinq missions** :

- une formation initiale et continue interdisciplinaire ;
- une recherche d'envergure internationale et une politique scientifique innovante ;
- la diffusion de la culture et l'information scientifique ;
- la coopération internationale ;
- la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants.

Elle accueille plus de 50 000 étudiants, dont 21% d'étudiants internationaux. Grâce à sa situation géographique au carrefour de la France, de l'Allemagne et de la Suisse, elle fait partie d'*Eucor-Le Campus européen* qui regroupe les universités de Haute-Alsace, de Bâle, de Fribourg-en-Brisgau et le Karlsruher Institut für Technologie. Elle propose une offre de formation initiale et continue qui couvre l'ensemble des champs disciplinaires de l'enseignement supérieur : arts-lettres-langues, sciences humaines et sociales, droit-économie-gestion-sciences politiques et sociales, sciences-technologies-santé.

Le Tableau 41 présente l'Université de Strasbourg en quelques chiffres.

**Tableau 41 L'Université de Strasbourg, les chiffres-clés de l'année 2017-2018.**

| **L'Université** |
|---|
| 500 ans d'existence |
| 35 unités de formation et de recherche (UFR) |
| 2362 personnels BIATSS[84] |
| 4546 intervenants professionnels extérieurs |
| 6 campus, 150 bâtiments, 600 000m$^2$ de locaux |
| 25 bibliothèques universitaires |
| 72 activités sportives proposées aux étudiants |
| Budget : Dépenses 534M€, Recettes 479M€ |
| **La Formation Initiale** |
| 50 822 étudiants |
| 20% étudiants étrangers, de 150 nationalités différentes |
| Licences, 31 mentions ; Masters, 83 mentions ; Doctorats, 33 mentions |
| 750 universités partenaires dans 95 pays |
| **La Formation Continue** |
| 11 544 stagiaires<br>900 formations proposées, dont 50% en formation LMD et 50% en stage cours |
| CA = 11,4 M€ |
| **La Formation Doctorale** |
| 10 Écoles Doctorales |
| 2342 doctorants inscrits, dont 49% de nationalité étrangère |
| 464 docteurs diplômés en 2017 |
| **La Recherche** |
| 2755 enseignants-chercheurs |
| 72 unités de recherche |
| 3 grands domaines disciplinaires : droit-éco-gestion-SHS, sciences et technologies, vie et santé |
| 4 prix Nobel, 3 médailles d'or CNRS |
| 20 membres des Académies |
| Dotation affectée aux moyens recherche : 5M€ |

[84] Personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens, de service et de santé.

### 7.2.2 L'EM, UNE GRANDE ÉCOLE DE MANAGEMENT

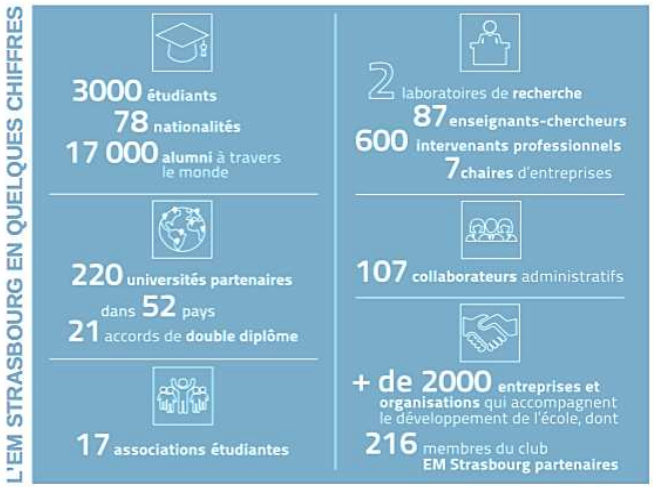
L'École de Management de Strasbourg est née en 2007 de la fusion de l'Institut d'Études Commerciales Supérieures (IECS), une École de Management, et de l'Institut d'Administration des Entreprises de Strasbourg (IAE).

Elle est de ce fait la seule Business School bénéficiant d'une double appartenance à la Conférence des Grandes Écoles (CGE) et au réseau IAE France. **En 2018, elle emploie 194 personnes, dont 87 enseignants-chercheurs et accueille 3300 étudiants, dont 950 étudiants étrangers de 78 nationalités différentes**. Elle occupe la 80ème place dans le classement du Financial Time et est présente dans le top 150 du classement de Shangaï.

La **Figure 69** présente les chiffres-clés de l'EM Strasbourg.

**Figure 69. L'EM Strasbourg en quelques chiffres**

(Source : Rapport RSO 2017)




### 7.2.3 LA MISSION DE L'EM ET SES 3 VALEURS

L'EM affiche un *Mission Statement* : « ***L'EM Strasbourg forme des managers performants, responsables et ouverts sur le monde***. ». Les ***Learning Goals*** (Objectifs pédagogiques) de chaque unité d'enseignement doivent être alignés avec cette Mission.

En lien avec sa Mission, l'École promeut **« *3 Valeurs* » : *diversité, développement durable et éthique***. Ces *3 Valeurs* sont portées par les étudiants, le personnel et l'ensemble des parties prenantes de l'EM à travers l'enseignement, la recherche et les liens de l'École avec le milieu économique.

**Figure 70. Les 3 Valeurs de l'EM Strasbourg**

(Source : Rapport RSO 2017)

Pour impliquer les étudiants dans le respect et la promotion de ses 3 valeurs, l'École est dotée d'une « ***Charte de l'étudiant-e responsable*** » *(cf.* Annexe XII). Enfin, l'École se positionne comme « l'*école qui vous permet de devenir ce que vous êtes* ». Ce positionnement est traduit dans la signature de l'EM « ***Be Distinctive*** ».

### 7.2.4 LES PROGRAMMES DE FORMATION

L'EM propose 35 cursus en management de niveau bac+3 à bac+8 à travers cinq programmes : Grande École, Bachelor, Master universitaire, Doctorat ou Executive Education.

- Le ***Programme Grande École*** (PGE) accueille majoritairement des élèves issus des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) par la voie du concours BCE (Banque Commune d'Épreuves) organisé par la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris). Il propose également des concours d'admission parallèle pour les étudiants titulaires d'un bac+2, +3 ou +4. Enfin, en ligne avec la politique diversité de l'École, l'EM est l'une des 6 Écoles de Management[85] proposant le concours « *Passerelle Diversité-Ascension sociale* » ouvert aux bacheliers d'origine modeste ou en situation de handicap. Les étudiants sélectionnés effectuent 2 ans de formation incubante dans un établissement partenaire avant d'intégrer l'École.

[85] Avec : EM Normandie, Grenoble EM, La Rochelle Business School et Montpellier Business School

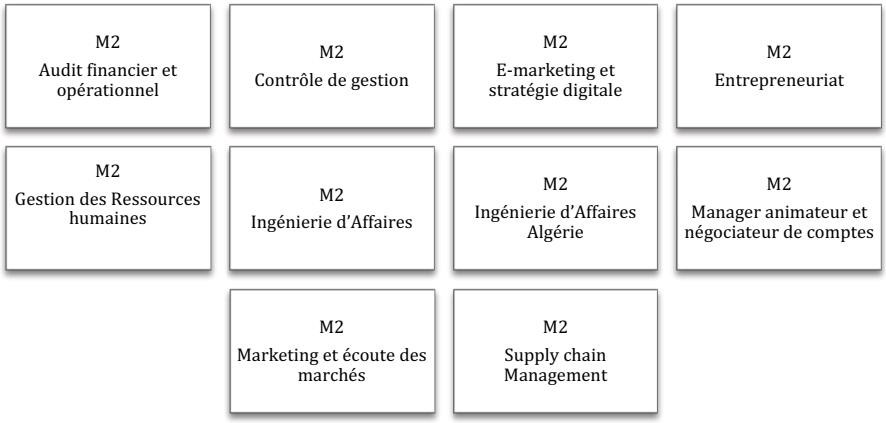
Le PGE offre un cursus de 3 ans qui comprend :
- des enseignements ;
- des missions professionnelles (stages et missions en entreprises, activités associatives, concours inter-Écoles) ;
- une année académique à l'étranger ;
- un mémoire de fin d'études et un Grand oral.

La 1ère année est un tronc commun qui permet aux étudiants d'acquérir des connaissances de bases dans les matières de gestion : comptabilité, finance, marketing, ressources humaines, supply chain management, droit, informatique. De plus, les étudiants peuvent choisir des parcours bilingues (franco-allemand ou franco-anglais) ou le « *parcours associatif* » dans lequel leur engagement dans une association de l'EM sera valorisé. En 2ème ou en 3ème année, les étudiants partent à l'étranger ou choisissent une spécialisation. Ils ont également la possibilité d'opter pour une année supplémentaire « *de professionnalisation* » qu'ils passeront en entreprise.

- Le ***Bachelor Affaires Internationales*** (BAI) recrute des bacheliers par le biais du concours Atout+3. Il propose une formation pluridisciplinaire de 3 ans en gestion, management et marketing-vente. ***Le Bachelor Jeune Entrepreneur*** (BJE) est un cursus de 3 ans en formation initiale et 1 an en formation continue dont la pédagogie est fondée sur l'apprentissage par l'action, le travail en équipe et le développement du leadership de l'étudiant.

**- Les *Masters Universitaires*** sont destinés aux titulaires d'un bac+4 ou +5. Ils sont proposés en formation initiale ou continue, et certains sont ouverts à l'apprentissage. A la rentrée 2018-2019, l'EM propose : un DU Recherche Approfondie en Management, et 10 Master 2 présentés dans la Figure 71.

**Figure 71. Les Masters Universitaires de l'EM Strasbourg**




**- Les *Executive Masters*** sont destinés aux professionnels. L'EM en propose deux : le *Master Administration des Entreprises « cycle cadre »* et le *M2 Management des organisations de santé et médico-sociales.*

- Enfin, l'EM accueille un ***programme doctoral.***

### 7.2.5 La Recherche

Le corps professoral de l'EM compte 87 enseignants-chercheurs, engagés dans les **deux laboratoires de recherche** de l'École : le LaRGE et HuManiS.

Le LaRGE (Laboratoire de recherche en gestion et économie, EA 2364) est l'un des plus grands laboratoires de recherche en finance de France. Il rassemble 31 enseignants-chercheurs, ainsi que plusieurs PRAG et doctorants de l'EM, de Sciences Po Strasbourg et d'autres composantes. Le laboratoire HuManiS (Humans and Management in Society, EA 7308) est fort d'une cinquantaine de chercheurs et doctorants. Le Tableau 42 présente les données-clés de la recherche à l'EM Strasbourg en 2017 (derniers chiffres disponibles).

**Tableau 42. La Recherche à l'EM Strasbourg en 2017.**

| | **Le LaRGE**<br>Laboratoire de Recherche en Gestion et Économie | **HuManiS**<br>Humans and Management in Society |
|---|---|---|
| **Thèmes de recherche** | Finance comportementale<br>Économie bancaire<br>Gouvernement d'entreprise<br>Financement des PME<br>Processus de faillite<br>Questions bancaires et financières des pays émergents... | Ressources Humaines<br>Responsabilité sociale<br>Stratégie<br>Entrepreneuriat<br>Marketing<br>Systèmes d'information<br>Supply Chain Management |
| **Publications Contributions** | 11 articles FNEGE/CNRS<br>(dont 1 rang 1 FNEGE) | 17 articles FNEGE/CNRS |
| | 1 article SHS | 3 articles SHS |
| | 1 ouvrage ; 1 chapitre d'ouvrage | 4 ouvrages ; 9 chapitres d'ouvrages |
| | _ | 4 études de cas |
| | 4 soutenances de thèse | 6 soutenances de thèse |

Par ailleurs, l'École accueille 7 Chaires d'entreprises destinées à favoriser la coopération entre les enseignants-chercheurs de l'EM et les organisations. Financées par les entreprises pour une période minimale de 3 ans, les Chaires permettent de rémunérer un doctorant, d'organiser des séminaires et des conférences. Leur ambition est de « *faire évoluer la science et la pratique du management face aux défis internationaux actuels.* ». La Figure 72 présente les sept Chaires d'entreprises de l'EM.

**Figure 72. Les Chaires d'entreprises de l'EM.**
(Source : plaquette de présentation de l'EM Strasbourg)

### 7.2.6 LES ACCREDITATIONS, CERTIFICATIONS ET LABELS.

L'EM Strasbourg est engagée dans une démarche de reconnaissance externe de la qualité de ses programmes et du respect de ses valeurs qui lui a permis d'obtenir divers labels, certifications et accréditations.

En mai 2015, l'EM est **accréditée AACSB**[86] pour une durée de cinq ans. Ce label évalue la qualité des business schools selon différents critères : pédagogie, niveau académique des enseignants et moyens mis en œuvre. En 2017, le programme Grande École reçoit pour la 3ème fois **l'accréditation EPAS**[87], qui distingue les meilleures formations internationales d'enseignement supérieur en management. L'EM est également **référencée Qualicert**[88] depuis 2010. Ce certificat, octroyé pour 3 ans, garantit le respect d'une centaine d'engagements concernant l'amélioration des services aux apprenants. Enfin, l'EM est le premier établissement public d'enseignement supérieur en France à avoir obtenu le **Label Diversité en 2012**. Ce label, décerné par AFNOR Certification est renouvelable tous les 4 ans. Il témoigne d'un engagement en matière de « *prévention des discriminations, d'égalité des chances et de promotion de la diversité dans le cadre de la gestion des ressources humaines* »[89]. La Figure 73 présente les accréditations, certifications et labels de l'EM Strasbourg.

**Figure 73. Les accréditations, certifications et labels de l'EM Strasbourg**

[86] Association to Advance Collegiate Schools of Business

[87] Le label international EPAS (EFMD Programme Accreditation System) est délivré par l'organisation internationale EFMD (European Foundation for Management Development).

[88] Qualicert est une certification créée par le réseau des IAE.

[89] Site AFNOR Certification : https://certification.afnor.org/ressources-humaines/label-diversite

### 7.2.7 LA COLLECTE DES DONNEES POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION

Nous rendons compte dans le chapitre 9 (p.393 et suivantes) des résultats de notre recherche-intervention. Ces résultats ont été obtenus par l'analyse des données obtenues grâce à différents modes de collecte, présentés dans le Tableau 43.

**Tableau 43. La collecte des données pour la recherche-intervention**

| Modes de collectes de données | Nombre |
|---|---|
| Entretiens semi-directifs | 8 |
| Entretiens informels | Non mesurable |
| Comptes-rendus de réunions | 81 |
| Focus-Group | 2 |
| Questionnaires | 353 |
| Journal de recherche, observation participante, analyse documentaire | - |

Après avoir présenté le terrain de notre recherche-intervention, nous proposons dans la section suivante la description du terrain de notre étude de cas : le Groupe Manutan.

## 7.3 UN TERRAIN POUR L'ETUDE DE CAS : LE GROUPE MANUTAN

Lors de notre étude exploratoire, nous avons rencontré le DRH de la société Manutan et avons compris que la transformation individuelle et collective était au cœur de la stratégie du Groupe. Très intéressée par ce que nous avons identifié comme un cas *unique* ou *extrême* (Albarello, 2011 ; Yin, 2014), nous avons souhaité étudier plus avant les modalités de ce développement, et avons obtenu de la Direction l'autorisation de mener une étude de cas au sein du Groupe[90].

Nous proposons ci-après une brève présentation de l'entreprise qui nous a accueillie pendant plusieurs semaines en son siège et au sein de deux de ses filiales, en France et au Royaume-Uni. Plus précisément, nous exposons : les chiffres clés du Groupe (7.3.1), son offre (7.3.2),

[90] Pour plus d'informations sur le groupe Manutan, cf. site institutionnel : https://www.manutan.com/fr/qui-sommes-nous/notre-mission

les dates importantes de son histoire (7.3.3), la structure originale de sa Direction (7.3.4). Nous montrons par ailleurs que le site du siège social reflète la vision de l'entreprise (7.3.5), que sa Mission « *entreprendre pour un monde meilleur* » se traduit pas des engagements sociaux, sociétaux et environnementaux (7.3.6). Nous décrivons ensuite les deux filiales que nous avons étudiées (7.3.7). Pour finir, nous précisons nos modes de collecte des données pour cette étude (7.3.8).

### 7.3.1 LE GROUPE MANUTAN EN QUELQUES CHIFFRES

Manutan compte parmi les **leaders européens de la distribution multicanale d'équipements pour les entreprises et les collectivités.** Le Groupe emploie plus de 2200 collaborateurs et est présent dans **17 pays européens à travers un réseau de 25 filiales opérationnelles.** Il se développe également en Afrique, en Asie et au Moyen-Orient grâce aux activités export de ses filiales. Créé en 1966 par la famille Guichard qui en assure toujours la Direction, le Groupe est coté en Bourse depuis 1985, ce qui lui confère à la fois indépendance et solidité financière.

Au cours de l'exercice 2017/2018, Manutan a dégagé **un chiffre d'affaires de près de 741 Millions d'Euros (+15% sur 3 ans).** Le résultat opérationnel courant pour 2017/2018 est en hausse également : il s'élève à près de 57 k€ (+9% par rapport au dernier exercice) et s'établit à plus de 7,5% du chiffre d'affaires. La situation financière du Groupe est saine : l'endettement à long terme s'élève à moins de 10% du total du bilan et le ratio capitaux propres sur capitaux permanents est de 84%.

Le conseil d'administration de Manutan est composé de 9 membres. Il est présidé par le fondateur du Groupe - qui n'a plus de rôle exécutif. Ses autres membres sont les trois dirigeants actuels (7.3.4, p.317) et des administrateurs indépendants. L'entreprise emploie **2200 collaborateurs, dont 550 personnes sur le site du Siège en Région parisienne**. Pionnier de la vente par correspondance (Tableau 44, p.315), Manutan poursuit sa croissance sur un marché estimé à 150 Milliards d'Euros. Il commercialise ses produits au travers de catalogues papier, par internet et via des équipes commerciales et des agences. Le commerce en ligne est un vecteur de croissance important : il représente 30% du chiffre d'affaires du Groupe (hors collectivités) généré par les 25 sites marchands de la firme.

### 7.3.2 L'OFFRE DU GROUPE

L'offre de Manutan vise à couvrir l'ensemble des besoins des entreprises et des collectivités en achats non stratégiques (achats ne rentrant pas dans le processus de production). Elle comprend plus de **200 000 références** et regroupe des produits de manutention, stockage, fournitures industrielles, produits électriques, quincaillerie, emballage, hygiène, sécurité, fournitures scolaires, matériel éducatif et sportif, mobiliers de bureaux, d'hébergement et de restauration, aménagements extérieurs… Le Groupe propose également une gamme de services associés à la commercialisation de ses produits : conception sur mesure, montage, pièces détachées, livraison, programme de fidélité. Il développe enfin des solutions business : sourcing à la demande, gestion de stock hébergé, catalogue hébergé…
Les produits référencés font l'objet d'une sélection rigoureuse basée sur une revue régulière de près de **2000 fournisseurs, principalement européens**. Manutan assure ainsi son indépendance d'approvisionnement.

Manutan commercialise son offre aussi bien auprès des artisans et des petites entreprises que des firmes multinationales ou des collectivités (communes et régions). Ainsi, elle fournit 1 Million de clients, dont la valeur moyenne de commande est 400€. Le Groupe dispose d'une **capacité de stockage de 190 000 m2 répartis sur 15 plateformes logistiques** dotées d'outils de gestion des stocks ultraperformants et d'équipement à la pointe de la technologie. Ainsi, l'entrepôt principal situé en région parisienne bénéficie d'une chaîne mécanisée permettant le traitement de 900 colis à l'heure.

### 7.3.3 UNE BREVE HISTOIRE DU GROUPE MANUTAN

En 50 ans d'existence, Manutan est passé du statut de petite entreprise familiale à celui de groupe leader de son activité en Europe. Le Tableau 44 retrace les dates clés du développement du Groupe.

Tableau 44. Les dates-clés du développement du Groupe Manutan.

**(Sources : documents internes Groupe Manutan)**

| Date | Événement saillant pour le Groupe |
|---|---|
| **1966** | **Création de l'entreprise familiale par André Guichard et son fils Jean-Pierre. Manutan est la première société française de Vente par Correspondance d'équipements industriels.** |
| 1973 | Création de la première filiale à l'étranger, Kley, au Royaume-Uni. |
| 1974 | Création d'une filiale en Belgique |
| **1985** | **Introduction au second marché de la Bourse de Paris** |
| 1987 | Création d'une filiale en Italie |
| 1988 | Création d'une filiale en Allemagne |
| 1989 | Acquisition de l'entreprise Winda en Suède et en Norvège |
| 1995 | - Acquisition d'une société leader sur son marché aux Pays-Bas et en Belgique.<br>- Implantation de Winda au Danemark |
| 1996 | Création d'une filiale au Portugal |
| **1998** | **Réorganisation juridique. Naissance de Manutan International, holding du Groupe** |
| 1999 | - Acquisition d'entreprises en République tchèque, en Suisse et au Royaume-Uni<br>- Implantation de Winda en Finlande |
| 2000 | Acquisition d'une entreprise en République d'Irlande |
| **2001** | **Lancement des premiers sites marchands** |
| 2003 | Création de la première offre de produits européenne |
| 2004 | Implantation en Espagne, Hongrie, Slovaquie et Pologne |
| 2007 | - Création de Manutan en Russie.<br>- La barre symbolique des 500 Millions de chiffre d'affaires est franchie |
| 2009 | Acquisition de Colif, leader de la VPC française de fournitures aux collectivités |
| 2010 | Mise en place d'une organisation intégrée, renforcement d'une ambition collective forte |
| **2011** | **Ouverture du Centre Européen qui regroupe le Siège du Groupe et ses activités logistiques en Région parisienne.** |
| **2012** | **Départ du dirigeant-fondateur JP Guichard. La direction du Groupe est assurée collégialement par ses deux fils Hervé et Xavier Guichard ainsi que par Brigitte Auffret et Pierre-Olivier Brial.** |

| **Date** | **Événement saillant pour le Groupe** |
|---|---|
| 2012 | Acquisition de Sportal, leader français de la distribution de matériel de sport aux collectivités |
| 2013 | - Lancement du nouveau logo et de la marque Manutan au niveau européen<br>- Lancement des programmes de l'Université Manutan<br>- Acquisition de nouvelles sociétés au Royaume Uni, en Suède et en Finlande |
| 2013-2016 | - Refonte du SI (Système d'Information)<br>- Déploiement d'un ERP pour construire un groupe européen intégré |
| **2014** | **- Définition de la nouvelle Mission du Groupe « *Entreprendre pour un monde meilleur* »**<br>**- Définition de la Culture Commune**<br>**- Développement de la nouvelle identité du Groupe : charte graphique et univers produits communs**<br>**- Mise en place d'une offre client harmonisée dans 8 pays** |
| 2015 | Acquisition de Papeteries Papin, spécialiste de la distribution de fournitures scolaires en France |
| 2015-2017 | Déploiement de la « Formation Manager » pour l'ensemble des cadres du groupe |
| 2016 | - Développement de l'activité Private label sous la marque Manutan<br>- Accélération de la transformation digitale avec la création d'un *Digital Lab* (entité dédiée à l'innovation digitale)<br>- Manutan fête ses 50 ans |
| **2017** | **- Manutan France obtient le label *Best Workplaces délivré par Great Place to Work®*[91]**<br>**- Lancement d'une application de réalité augmentée** pour créer une nouvelle expérience client et se distinguer sur son marché<br>- Lancement d'une application permettant de réduire le CTO (Coût Total d'Acquisition) des achats non stratégiques |
| 2018 | - Maintien de Manutan France dans le Classement Great Place to work®<br>- Obtention du label *Best Workplaces délivré par Great Place to Work®* en Belgique |

[91] La certification Great Place to Work® récompense les entreprises où il fait bon travailler. Elle est valable un an. Elle s'appuie sur deux outils : le *Trust index*→, un questionnaire anonyme adressé aux collaborateurs et qui teste 5 dimensions : crédibilité, respect, équité, fierté et convivialité et le *Culture Audit*→, un dossier rempli par l'entreprise et qui évalue les pratiques managériales selon 9 leviers d'actions : *inspirer, recruter et accueillir, célébrer, faire évoluer, communiquer, écouter, partager, porter attention, remercier* (source : site Great place to work→)

Notre analyse de l'histoire et des résultats du Groupe montre que son **développement constant est dû à une stratégie combinant** :

- une *structure financière saine* et un mode de gouvernance stable et efficient ;
- une *politique dynamique d'acquisition de sociétés* concurrentes ou présentant des synergies d'activité sur tout le territoire européen ;
- une *expertise dans l'ensemble des activités de la distribution* : approvisionnement, logistique, qualité, marketing et communication, vente multicanale, relation client ;
- une *amélioration continue des process* et une culture de l'innovation technologique et managériale ;
- une *large offre de produits et de services qualitatifs* permettant de couvrir l'ensemble des besoins de ses clients ;
- une **politique RH favorisant le développement professionnel et personnel des collaborateurs, avec une attention particulière accordée au bien-être au travail**.

Depuis 2010, des changements particulièrement importants pour la vie de Manutan ont eu lieu : changement de l'équipe dirigeante, création d'un nouveau site regroupant les activités tertiaire et logistique, définition d'une *Mission* et d'une *Culture Commune*, engagement d'une démarche RSE. Pour compléter la présentation du Groupe, nous faisons le choix de faire un focus sur ces différents éléments qui - ainsi que nous le montrerons dans l'analyse du cas (chapitre 9, p.393 et suivantes) - ont eu un impact significatif sur le développement des compétences soft des collaborateurs.

### 7.3.4 UNE DIRECTION A TROIS TETES

En 2012, le départ de Jean-Pierre Guichard - dirigeant fondateur et actuel Président du Conseil d'Administration - permet un changement de mode de gouvernance fort.

La société est désormais dirigée par quatre ex-cadres dirigeants du Groupe : Hervé et Xavier Guichard - les deux fils du fondateur - mais aussi Brigitte Auffret et Pierre-Olivier Brial. En 2014, Hervé quitte la Direction du Groupe pour privilégier d'autres projets : la Direction perd une tête mais elle en conserve trois qui sont en accord pour entériner les décisions stratégiques prises avec Hervé et les mettre en œuvre.

**Les trois membres actuels de la Direction** présentent des points communs : ils sont tous diplômés de Grandes Écoles de Commerce et ont connu une évolution exceptionnelle au sein de Manutan.

Brigitte Auffret a 55 ans : elle est diplômée d'HEC et a passé plus de 30 ans au sein du Groupe. Elle a créé le Département Contrôle de gestion, avant de prendre la Direction financière du Groupe. Elle est aujourd'hui Directrice Générale déléguée, avec une responsabilité spécifique sur la Finance et les Ressources Humaines.

Pierre-Olivier Brial a 45 ans. Il est diplômé de l'EDHEC et a intégré le groupe il y a 17 ans pour s'occuper des sites internet. Il a rapidement pris la Direction du Développement, puis celle de l'International avant d'accéder à la Direction Générale.

Enfin, Xavier Guichard, fils et petit-fils des fondateurs de l'entreprise a 45 ans. A sa sortie d'École, il a travaillé dans la finance pour des entreprises de technologies à l'étranger. Il a rejoint le Groupe en 2002 en tant que Responsable du Contrôle de gestion, avant de diriger les activités en Scandinavie, puis les opérations. Il partage la Direction Générale du Groupe avec Béatrice Auffret et Pierre-Olivier Brial depuis 2012.

### 7.3.5 UN SITE EMBLEMATIQUE DE LA VISION DE L'ENTREPRISE

La décision de regrouper le Siège et les activités logistiques sur un site unique en région parisienne a été prise par Jean-Pierre Guichard lors de ses dernières années à la Direction du Groupe.

Inauguré en 2011, Le ***Centre Européen*** représente « *l'unicité du Groupe, de ses ambitions et de sa vision business, humaine et environnementale.* »[92]. Dans un support de communication institutionnelle spécifiquement dédié à la présentation du Centre, l'entreprise précise **l'esprit dans lequel a été construit le site et les objectifs poursuivis** : « *Résolument tourné vers l'avenir, ce site est clairement l'expression de notre ambition et de notre vision. Une ambition métier, avec la création d'un outil moderne qui nous permet de mieux servir nos clients et de continuer à construire durablement notre groupe à l'échelle européenne. Une ambition humaine, citoyenne et écologique, avec un site qui prend soin de ses équipes et de son environnement. Une vision inspirée par un idéal, où chaque entreprise pourrait contribuer à*

[92] Source : Document de référence 2015-2016 du groupe Manutan. Les citations à venir dans ce chapitre sont issues de ce document, du site institutionnel ainsi que de divers supports de communication du Groupe (dont les communiqués de presse)

*créer de la valeur à l'échelle de la Société et non plus uniquement pour ses actionnaires, ses partenaires et ses salariés ».*

Le Centre occupe près de 14 hectares et est structuré comme un village végétalisé (cf Annexe XIII). Il comprend :

- un **Bâtiment tertiaire de près de 10 000 m²** sur trois étages, aménagé autour d'un patio. La façade en bois comporte de larges parois vitrées qui offre à chaque collaborateur une large exposition à la lumière du jour. « *L'aménagement des bureaux en open space encourage le travail en équipe, fluidifie la communication entre collègues et apporte une grande convivialité. Les salles de réunion sont positionnées au rez-de-chaussée pour favoriser la communication verticale et les rencontres interservices. L'amphithéâtre permet de réunir l'ensemble des collaborateurs* » ;
- **un Centre logistique de 41 000 m²** bénéficiant des équipements les plus performants. De nombreux puits de lumière apportent aux entrepôts une luminosité exceptionnelle ;
- une **Université d'entreprise de 1000 m²** *« lieu où nous développons notre état d'esprit commun et imaginons l'avenir »* (cf. Annexe XIV)
- une **médiathèque**, qui « *a pour mission de promouvoir l'accès à la culture générale et d'entreprise, en mettant à disposition de tous un large choix d'ouvrages, de films et de revues* » ;
- un **Centre sportif**, « *pour s'épanouir et progresser par le sport* ». Les collaborateurs y accèdent moyennant un abonnement sponsorisé. A ce jour, 230 salariés y sont inscrits sur un total de 550 personnes présentes sur le site. Des coachs professionnels y dispensent divers cours : fitness, escalade, boxe, foot… ;
- un **Restaurant** qui propose « *des repas équilibrés de qualité, dont une partie des ingrédients est issue de l'agriculture biologique* » pour moins de 3€ ;
- de nombreux ***espaces de convivialité*** ont été aménagés afin que les collaborateurs puissent « *se détendre, jouer, prendre un café avec leurs collègues* » ;
- des **espaces verts,** « *lieux de promenade, de détente ou de réunions informelles* ».

Par ailleurs, les membres du Board attachent une grande importance à l'équilibre vie privée-vie professionnelle de leurs collaborateurs. Ainsi, une ***Conciergerie*** propose différents services destinés « *à simplifier la vie quotidienne des collaborateurs* » : pressing, cordonnerie, vente de timbres, de fleurs, de paniers de légumes bio, coiffure, massages…Elle organise également une collecte de vêtements pour le Samu Social (*cf.* Annexe XV)

### 7.3.6 ENTREPRENDRE POUR UN MONDE MEILLEUR : LES ENGAGEMENTS RSE DE MANUTAN

En cohérence avec sa *Mission* « *Entreprendre pour un monde meilleur* », le Groupe Manutan est engagée dans une démarche de Responsabilité Sociale, Sociétale et Environnementale dont nous illustrons quelques éléments ci-après.

#### 7.3.6.1 Les engagements sociaux

##### *7.3.6.1.1 L'intégration et la formation des collaborateurs*

Le Groupe est très attentif au développement professionnel et personnel de chacun de ses collaborateurs.

Dès l'intégration, chaque nouveau collaborateur bénéficie d'un parcours personnalisé qui lui permet de découvrir l'entreprise et ses différentes activités mais aussi de comprendre sa *Mission* et sa *Culture Commune*. Pour les managers, ce parcours dure plus d'un mois. L'offre très large de formations et *d'activités de découvertes* au sein de l'*Université* interne (10.3.5, p.469) permet ensuite à chacun de progresser dans la connaissance de soi, des autres, des métiers.

En outre, **la politique RH favorise toutes les mobilités** :

- internes au sein de chaque filiale ;
- entre ses diverses entités en France ou à l'international ;
- transfonctionnelles. Ainsi, l'initiative ***Vis mon job*** permet aux collaborateurs d'expérimenter un nouveau métier pendant une période donnée.

##### *7.3.6.1.2 Les contrats et rémunérations*

Par ailleurs, afin de sécuriser les parcours, l'entreprise s'efforce de limiter les contrats à durée déterminée : ils représentent aujourd'hui moins de 10% des contrats de travail. Une grande attention est également portée à la politique de rémunération qui doit être équitable, favoriser la motivation et récompenser aussi bien la performance individuelle que la performance collective. A cette fin, **la rémunération se compose de trois éléments** :

- *une rémunération fixe* liée au niveau de responsabilité ;
- *une rémunération variable qui vise à encourager les performances individuelle et collective* d'une partie des équipes, notamment les managers ;

- *une rémunération collective destinée à favoriser la performance collective* au niveau de l'entreprise : elle est basée sur un pourcentage du résultat net du Groupe.

#### *7.3.6.1.3 La lutte contre les discriminations*

En outre, le Groupe est engagé dans la lutte contre les discriminations de tous ordres : origine, sexe, handicap, âge, orientation sexuelle, diversité religieuse. Un des axes de sa politique RH est le respect de chacun pour ce qu'il est. En effet, la diversité est considérée comme un facteur de performance, comme l'indique cette formule : « ***pour que nos différences fassent la différence*** ».

Ainsi, la volonté de Manutan est de renforcer l'égalité entre femmes et les hommes grâce à une politique RH active. L'un des objectifs poursuivis est de respecter l'équilibre hommes/femmes au sein de chacune des filiales : le Groupe compte aujourd'hui 47% de collaboratrices. En France, des accords ont été signés avec les partenaires sociaux et ont été suivis d'actions dans les domaines de la formation, la promotion et l'articulation entre la vie professionnelle et l'exercice de la responsabilité familiale. Par exemple :

- la mise à disposition de places négociées dans une crèche inter-entreprises labellisée bio située à proximité du *Centre Européen ;*
- la possibilité d'un déblocage anticipé du CET (Compte Épargne Temps) en cas d'événement familial nécessitant l'absence du salarié ;
- des entretiens individuels menés après un congé de longue durée pour aider le collaborateur à se repositionner dans son emploi et à l'inclure si besoin dans un programme de formation ;
- un objectif de mixité progressif fixé dans les fonctions d'encadrement.

Des initiatives existent également **en faveur de l'emploi des jeunes, des seniors et des personnes en situation de handicap**. Le Groupe participe à la formation des jeunes, notamment en employant des alternants. Un accord relatif au maintien dans l'emploi des plus de 55 ans a été renouvelé en 2013 : il porte sur « *l'amélioration des conditions de travail, la prévention de la pénibilité et l'organisation de la transmission des savoir-faire stratégiques*. » Enfin, Manutan développe une politique Handicap en partenariat avec l'AGEFIPH (Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées). A ce jour, le Groupe emploie 31 collaborateurs en situation de handicap, soit 2,1% de l'effectif. Dans la mesure du possible, les filiales françaises confient certaines de leurs activités à des ESAT (Établissements et services d'aide par le travail). Au Pays-Bas, la filiale

a développé un partenariat avec trois écoles spécialisées qui forment des jeunes présentant un retard mental. L'entreprise accueille ses étudiants pour les familiariser avec le monde du travail.

#### *7.3.6.1.4 L'amélioration de la sécurité et de la santé des collaborateurs*

Par ailleurs, Manutan est engagé depuis plusieurs années dans une **démarche d'amélioration de la *« sécurité et de la santé physique et psychique de ses collaborateurs.* ».** En France, un pôle Hygiène, Sécurité et Environnement a été créé en 2010 afin de piloter les plans d'action et d'identifier les risques spécifiques aux métiers du Groupe. En 2011 notamment, un ergonome a mené des études sur les troubles musculosquelettiques tandis qu'en 2012, c'est un ingénieur du Service interprofessionnel de santé qui a conduit une recherche sur l'acoustique. La présence du Centre Sportif au cœur du site européen du Groupe vise à faciliter la pratique sportive.

De même, un accord avec une grande école française d'ostéopathie permet à Manutan d'offrir un bilan gratuit à l'ensemble de ces collaborateurs, ainsi que des tarifs de consultation réduits. Toutes ces actions ont pour objectif de prévenir les accidents du travail. En outre, une Charte pour la prévention du harcèlement a été signée en 2014 pour garantir la santé psychique des collaborateurs. Une « ***Commission de médiation du harcèlement au travail*** » a également été mise en place pour aider à régler tout problème de conflit ou de mal-être.

#### *7.3.6.1.5 Le dialogue social*

L'élaboration des politiques sociales s'appuie sur un dialogue régulier avec les partenaires sociaux de chaque business unit.

En France par exemple, la concertation avec les différentes organisations syndicales et les institutions représentatives du personnel a lieu grâce aux 69 élus des différentes filiales qui siègent au Comité d'Entreprise (CE) ou au Comité d'Hygiène, de Sécurité et Conditions de travail (CHCST). Depuis 2010, des accords collectifs ont été signés quant à des sujets aussi divers que la participation, les Plans d'Épargne Entreprise, l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, le temps partiel choisi, la modulation du temps de travail…

#### *7.3.6.1.6 Les engagements sociétaux*

**Manutan s'applique à entretenir des relations de confiance, « *durables et transparentes* », avec l'ensemble de ses parties prenantes** au plan local ou national dans chacun des pays où

il est présent. C'est pourquoi la société s'efforce d'organiser un dialogue régulier avec chacune d'entre elles.

Le Tableau 45 présente les principaux modes de dialogue mobilisés avec les parties prenantes en France.

**Tableau 45. Le dialogue avec les parties prenantes dans le Groupe Manutan**
(Source : Rapport d'activité Manutan).

| Parties prenantes | Principaux modes de dialogue |
|---|---|
| **Collaborateurs** | • Actions de communication interne (intranet) régulières, à destination de toutes les filiales<br>• Écrans de communication répartis sur l'ensemble du Centre Européen<br>• Rencontres périodiques entre la Direction Générale et l'ensemble des collaborateurs via des réunions plénières |
| **Partenaires sociaux** | • Échanges réguliers avec les Institutions Représentatives du Personnel<br>• Signature d'accords collectifs négociés avec les Délégués Syndicaux |
| **Actionnaires Investisseurs** | • Rendez-vous semestriels avec la Communauté financière, lors de la publication des Résultats du Groupe<br>• Publications de communiqués trimestriels à destination de la presse économique et financière<br>• Mise à disposition du rapport annuel en français et en anglais sur le site du Groupe afin de présenter l'évolution de l'entreprise et les informations financières et boursières |
| **Clients** | • Sites internet marchands<br>• Communication sur les réseaux sociaux<br>• Enquêtes de satisfaction clients « *With Love Customers* »<br>• Publications institutionnelles destinées à promouvoir le Groupe |
| **Pouvoirs publics et collectivités locales** | • Membre de l'Association du mouvement des entreprises du Val d'Oise |
| **Partenaires** | • Adhérent à la FEVAD (Fédération des Entreprises de Vente à Distance) |

Compte-tenu de son activité, le Groupe a une démarche RSE qui ne se limite pas à ses pratiques internes, mais qui prend aussi en compte les risques liés à ses fournisseurs. Manutan

opère très majoritairement en Europe, et ses fournisseurs sont aussi en grande partie européens ce qui limite les risques quant aux dispositions de l'OIT (Organisation Internationale du Travail). Toutefois, un audit est réalisé pour les partenaires de la zone Asie (10% des achats) grâce à des visites régulières des sites de fabrications par le Directeur des Achats.

#### 7.3.6.2 Les engagements environnementaux

Dans le domaine environnemental, le Groupe mène une politique volontariste guidée par **trois axes prioritaires :**
- la réduction des émissions de gaz à effet de serre ;
- l'amélioration de l'efficacité énergétique ;
- la réduction et la valorisation des déchets.

Afin de prévenir et maîtriser les risques, Manutan a mis en place un *Pôle Hygiène, Sécurité et Environnement* qui s'appuie sur des groupes de travail locaux dédiés pour piloter la politique environnementale, assurer la mise en place des actions et favoriser le partage de pratiques.

Le ***Centre Européen*** est l'emblème de l'engagement de Manutan pour le développement durable. Il est **l'un des premiers sites français à avoir obtenu la double certification HQE (Haute Qualité Environnementale) pour ses bâtiments tertiaire et logistique.** Sa conception HQE permet à l'entreprise d'optimiser ses ressources dans plusieurs domaines, comme : la récupération des eaux de pluie pour l'arrosage et le sanitaire, l'utilisation de ressources lumineuses économiques ou encore les toitures végétalisées pour le confort thermique et acoustique. Par ailleurs, le parking comprend un espace dédié aux véhicules électriques avec des bornes de recharge. De plus, Manutan favorise la prévention et la gestion des déchets. Les différentes entités du Groupe ont mis en place des stratégies de collecte sélective et de recyclage, à l'instar de la filiale des Pays-Bas qui réutilise en interne 50% des emballages reçus des fournisseurs.

De surcroît, la société organise de nombreuses actions pour sensibiliser ses collaborateurs aux enjeux en termes de développement durable : explication des gestes éco-citoyens, formation à l'éco-conduite, tri sélectif, mise à disposition d'espaces de récupération des piles... Depuis

2010, Manutan a également entamé **une démarche Bilan Carbone®**[93] pour produire une vision précise des émissions de CO2 en vue de travailler à leur réduction.
Enfin, la responsabilité environnementale de Manutan se traduit par une offre de produits éco-responsables.

### 7.3.7 PRESENTATION DES DEUX FILIALES ETUDIEES

#### 7.3.7.1 Sportal[94], une filiale française récemment acquise

Sportal, leader français de la vente d'équipements sportifs aux collectivités, a intégré le groupe Manutan en octobre 2012.
Comme Manutan, Sportal est une **entreprise familiale** qui a su devenir incontournable sur son marché. La firme naît en 1977, sous la forme d'un magasin de sport de centre-ville dans une grande ville française. En 1981, le couple de dirigeants est rejoint par leur fils, Rémi Grandjean, qui est toujours à la tête de la société aujourd'hui. Depuis, la société assoit sa croissance sur sa capacité d'adaptation aux évolutions du secteur. En 1982, parallèlement à son commerce de détail, elle lance son premier catalogue de vente par correspondance à destination des collectivités locales et des clubs de sports.

A la fin des années 80, l'intensité concurrentielle s'accentuant du fait des offensives commerciales de la grande distribution, la société opère un tournant stratégique et se consacre uniquement à la vente à distance pour les collectivités. En 1990, elle devient leader national du secteur et déploie des agences commerciales pour assurer une proximité avec sa clientèle sur l'ensemble de l'hexagone. En 2004, pour accompagner l'augmentation de son activité, elle construit un nouveau siège social et automatise sa chaîne logistique. Elle lance son site de e-commerce en 2008.

En 2012, Rémi Grandjean recherche un **partenaire stratégique pour favoriser sa croissance à l'export.** Manutan présente de nombreuses synergies avec les activités de Sportal, c'est un acteur majeur de la distribution BtoB en Europe et sa croissance est continue. Le caractère familial de Manutan, les similitudes entre les histoires des deux entreprises et le partage de

[93] « *La méthode du Bilan Carbone→consiste à diagnostiquer les rejets de gaz à effet de serre occasionnés d'amont en aval par un produit ou service, de sa production à sa consommation et par-delà à la destruction de ses déchets.* » (source : site de l'ADEME)
[94] Le nom de la filiale a été modifié

valeurs communes aux deux entreprises achève de convaincre Rémi. Sportal devient une filiale du Groupe Manutan.

Aujourd'hui, **Sportal emploie 120 personnes** entre le siège resté dans l'est de la France, les 12 agences régionales et une force de vente itinérante de 35 personnes**. Son catalogue de plus de 50 000 références lui permet de dégager un chiffre d'affaires de 46 Millions de CA**, répartit comme suit :

- 35% pour les Collectivités : Conseil Généraux, Conseil Régionaux, Armée, SDIS (Service départemental d'incendie et de secours) ;
- 30% pour l'Enseignement (de l'École Maternelle à l'Enseignement Supérieur) ;
- 20% pour les Clubs de sport.

Sous l'impulsion du Groupe Manutan, Sportal s'engage dans une transformation digitale pour simplifier l'acte d'achat et satisfaire les nouvelles exigences de sa clientèle. La filiale doit à présent aligner sa politique RH sur celle du Groupe et partager pleinement sa Mission et sa Culture Commune.

#### 7.3.7.2 Kiley[95], une filiale anglaise « historique »

La société Kiley, créée en 1973 au Royaume-Uni, est la première filiale implantée par Manutan à l'étranger : elle a été l'une des premières entreprises de vente par correspondance en B to B sur le marché britannique.

Depuis, l'entreprise n'a cessé de se développer au sein du Groupe. **Elle emploie 130 personnes et génère un chiffre d'affaires de 35 Millions d'Euros**. Sa force de vente est constituée de commerciaux terrains et de télé-vendeurs qui gèrent un **portefeuille de 20 000 clients.** Sur le net, l'entreprise propose plusieurs dizaines de milliers de références et met en place des solutions d'achats électroniques pour aider les grandes entreprises à réduire leurs coûts d'approvisionnement. Le taux de service est assuré par une surface d'entrepôt en propre de 10 000m$^2$. Comme dans toutes les filiales de Manutan, la politique RH est alignée sur celle du Groupe, et Kiley partage la Mission et la Culture Commune.

[95] Le nom de la filiale a été modifié

### 7.3.8 LA COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE DU CAS MANUTAN

Nous rencontrons l'un des Directeurs Généraux du Groupe Manutan en mai 2016 pour convenir des objectifs et des modalités de la recherche.
Les entretiens semi-directifs et la période d'observation s'étendent sur 17 mois entre juin 2016 et novembre 2017. Les résultats de la recherche ont été restitués en avril 2019. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un partenariat étroit avec l'entreprise, avec la volonté d'impliquer les parties prenantes de l'organisation tout au long de la démarche. Nous entendons ainsi mener une « ***recherche collaborative*** » (David, 2013).

**Pour trianguler les données**, nous souhaitons étudier différents terrains au sein du Groupe. En accord avec la Direction de Manutan et les Directeurs de filiale, nous avons choisi les trois terrains suivants :
- **le siège**, situé en Région parisienne ;
- **Sportal,** une filiale française en région récemment acquise (année d'acquisition : 2012) ;
- **Kiley,** une filiale *historique* du Groupe au Royaume-Uni (année d'acquisition : 1973).

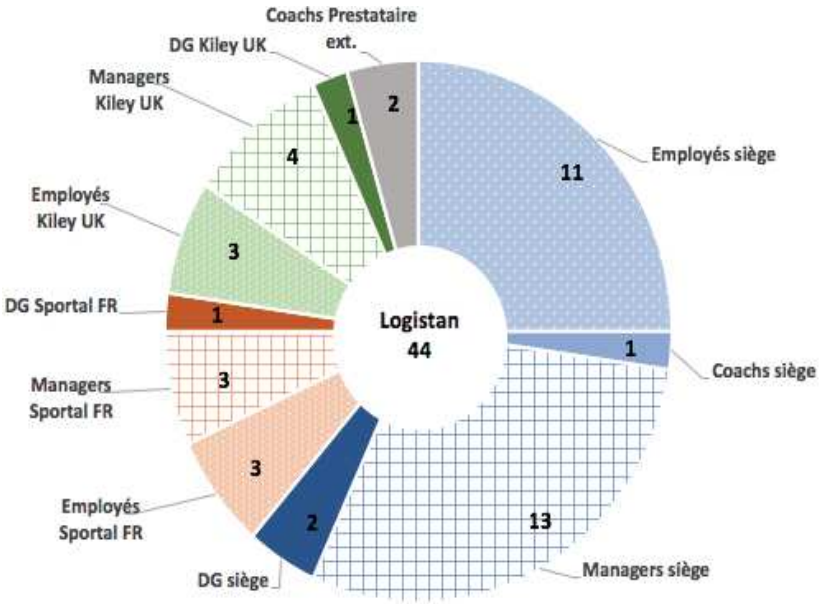
Nous désirons également rencontrer une **grande variété d'acteurs**. Les personnes interrogées dans le cadre de l'étude sont choisies conjointement par la Direction du Groupe, les directions de filiales et la chercheuse **selon trois critères** : le niveau hiérarchique, l'ancienneté, l'implication dans les activités de formation volontaire. Les données sont collectées par le biais de **44 entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 80mn, soit plus de 51 heures d'entretien.**

Le Tableau 46 et la Figure 74 présentent la répartition des acteurs interrogés par niveau hiérarchique et par entité du Groupe Manutan.

**Tableau 46. Répartition des acteurs interrogés par niveau hiérarchique et par entité du groupe Manutan**

| Entités du Groupe Manutan | Catégories d'acteurs interrogés | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Directeurs Généraux | Managers | Employés | Coachs | Σ |
| Siège | 2 | 13 | 11 | 1 | 27 |
| Sportal (FR) | 1 | 3 | 3 | _ | 7 |
| Kiley (UK) | 1 | 4 | 3 | _ | 8 |
| Prestataires externes | _ | _ | _ | 2 | 2 |
| **Σ** | **4** | **20** | **18** | **3** | **44** |

**Figure 74. Répartition des acteurs interrogés par niveau hiérarchique et par entité du Groupe Manutan**




En accord avec la Direction du Groupe Manutan et pour respecter l'anonymat promis à nos interlocuteurs, nous avons attribué un alias à chacun d'entre eux, à l'exception des trois dirigeants Brigitte Auffret, Pierre-Olivier Brial et Xavier Guichard. De même, nous avons changé le nom des filiales Sportal et Kiley.

Pour une meilleure compréhension et contextualisation des verbatim, nous avons attribué à chacune des personnes interrogées un code à plusieurs lettres et un chiffre :

- la 1ère lettre du code désigne l'entité du Groupe dans laquelle elle est employée ;
- les lettres suivantes représentent son type de fonction ;
- le chiffre final permet de différencier les personnes exerçant le même type de fonction dans la même entité.

Le Tableau 47 explicite notre système de codage tandis que le
Tableau 48 détaille les codes, alias, et fonctions des personnes interrogées chez Manutan.

**Tableau 47. Codage pour l'anonymisation des interlocuteurs Manutan.**

| | | |
|---|---|---|
| **Codes Entité** | **M** | Groupe Manutan |
| | **S** | Sportal (filiale FR) |
| | **K** | Kiley (filiale UK) |
| **Codes Fonction** | **DG** | Directeur général |
| | **DRH** | DRH du Groupe / RRH des filiales |
| | **D** | Membre du Comité de Direction du Groupe |
| | **M** | Manager |
| | **E** | Employé |
| | **C** | Coach externe |

**Tableau 48. Codes, alias, et fonctions des personnes interrogées chez Manutan**

| | CODE | ALIAS | FONCTION |
|---|---|---|---|
| **GROUPE LOGISTAN** | MDG1 | Pierre-Olivier | Directeur Général délégué |
| | MDG2 | Brigitte | Directrice Générale déléguée |
| | MDG3 | Xavier | Directeur Général |
| | MDRH | Grégoire | DRH |
| | MD1 | Henri | DSI (Directeur des Systèmes d'Information) |
| | MD2 | Loïc | Directeur Entrepôts |
| | MM1 | Anne | Responsable SAV (Service après-vente) |
| | MM2 | Rosalie | Responsable des Services Généraux |
| | MM3 | Maria | Assistante de Direction |
| | MM4 | Martin | Directeur MDM (Data Management) |
| | MM5 | Héloïse | Directrice Restaurant |
| | MM6 | Christophe | Business Desk Manager |
| | MM7 | Benoît | Responsable Customer service |
| | ME1 | Denis | Employé Service Courrier |
| | ME2 | Sandrine | Employé Services généraux |
| | ME3 | Natacha | Hôtesse d'accueil |
| | ME4 | Christos | Employé Flux Sortants (Entrepôt : expédition) |
| | ME5 | Gisèle | Employé Flux entrants (Entrepôt : réception) |

| | CODE | ALIAS | FONCTION |
|---|---|---|---|
| | ME6 | Ataf | Comptable (Credit control) |
| | ME7 | Michel | Comptable (Comptabilité générale) |
| | ME8 | Amélie | Coordinatrice formation |
| | ME9 | Valentine | Chargée de clientèle |
| | ME10 | Farid | Employé Flux sortants (Entrepôt : expédition) |
| | ME11 | Noëlle | Comptable (Comptabilité auxiliaire) |
| | ME12 | Florian | Coach sportif interne |
| **SPORTAL FILIALE FR** | SDG | Rémi | Directeur Général |
| | SDRH | France | RRH |
| | SM2 | Lise | RAF(Resp. Administratif et Financier) |
| | SM3 | François | RSI (Resp. des Systèmes d'Information) |
| | SE1 | Arnaud | Commercial |
| | SE2 | Christian | ADV (Employé Administration des ventes) |
| | SE3 | Ophélie | Assistance approvisionnements |
| **KILEY FILIALE UK** | KDG | Malcolm | CEO (Directeur Général) |
| | KDRH | Cloe | HRM (Responsable des Ressources Humaines) |
| | KM1 | David | Sales Director (Directeur des ventes) |
| | KM2 | Harold | Logistics and Operations manager |
| | KM3 | Pete | Financial Director (Directeur financier) |
| | KE1 | Chelsea | Marketing, website |
| | KE2 | Lila | Credit control team leader |
| | KE3 | Milla | Purchase (Employé service Achats) |
| **EXT** | LC1 | Stéphane | Coach (externe) |
| | LC2 | Frédérique | Formatrice (externe) |

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 7

L'objectif de ce chapitre était de présenter le cadre empirique de notre recherche. Afin de répondre à notre problématique « *comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft ?* », nous avons décidé d'exploiter **trois terrains de recherche**. Dans un premier temps, nous avons rencontré des DRH de différentes organisations afin mener une étude à caractère exploratoire visant à mieux cerner les enjeux liés aux soft skills. A la suite de cette étude exploratoire, nous avons conduit parallèlement deux recherches au design différent afin d'étudier notre objet de recherche sous différents aspects : une recherche-intervention au sein de l'École de Management de Strasbourg et une étude de cas de la société Manutan.

**Dans le cadre de notre étude exploratoire, nous avons rencontré 24 Directeurs des Ressources Humaines** ou autres cadres RH ayant une fonction stratégique. Nous avons constitué notre échantillon selon la méthode du *choix raisonné* et avons, dans la mesure du possible, interrogé des hommes et des femmes évoluant dans des secteurs d'activité variés et dans des organisations de taille significative (de 150 à 25 000), indépendantes ou filiales de firmes multinationales de quatre nationalités différentes.

**L'École de Management de Strasbourg a été notre terrain de recherche-intervention.** Dans le cadre de notre mission de Chargée de mission Innovation pédagogique, nous avons pu mener une recherche répondant à deux objectifs distincts et complémentaires. Un objectif managérial : répondre à la commande de l'organisation, i.e. « *créer des outils numériques de développement des soft skills* » et un objectif de recherche, créer de la connaissance à partir du changement opéré. L'EM, qui bénéficie d'une double appartenance au réseau des IAE et à la Conférence des Grandes Écoles, présente une diversité de programmes de formations dont la qualité est reconnue par différentes accréditations et labels. Elle est porteuse de trois valeurs (*éthique, diversité, développement durable*), d'une mission, « *former des managers responsables* » et d'une signature, « *be distinctive* », qui nous ont paru constituer un écosystème favorable à notre projet de création d'un outil destiné au développement des soft skills. En outre, la qualité de la recherche menée au sein de ses laboratoires et le dynamisme des échanges entre enseignants-chercheurs ont permis une évaluation continue de l'avancement de nos travaux.

**Manutan est l'un des leaders continentaux du marché des achats non stratégiques**. Il emploie 2200 salariés à travers ses différentes filiales dans 17 pays européens. A l'issue d'un premier entretien dans le cadre de notre étude exploratoire, il nous est apparu que le **Groupe était particulièrement investi dans le développement professionnel et personnel de ces collaborateurs.** Ainsi, la Direction du Groupe a inscrit dans sa *Culture Commune* la phrase suivante : « *nous apprenons, partageons et progressons en permanence* ». En effet, le développement de chacun est considéré comme une condition sine qua none de la performance collective. Nous avons donc voulu étudier plus en profondeur le cas de cette entreprise particulière, qui est passée en 50 ans de petite entreprise familiale au statut de leader de son marché. Nous avons constaté que la société est en perpétuelle évolution, et que sa croissance est notamment due à une grande agilité de l'ensemble des collaborateurs. Cette agilité est favorisée par un environnement de travail agréable et stimulant, par une *Mission* et une *Culture Commune* partagée, par d'importants moyens consacrés à la formation et par un engagement RSE qui fait sens.

# SYNTHESE DE LA PARTIE 2

Cette seconde partie visait à la présentation et à la motivation de notre design de recherche.

**Le chapitre 5**, « *Le cadre théorique de la recherche: la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura* », nous a permis de présenter notre cadre théorique. Dans un premier temps, nous avons décrit les principaux concepts de la **théorie de l'apprentissage social** (Bandura, 1980) : le processus vicariant (ou modelage social), le processus de symbolisation et celui d'autorégulation. Puis, nous avons exposé la **théorie sociocognitive** (Bandura, 2001) qui prolonge la théorie de l'apprentissage social dans l'œuvre de l'auteur. En particulier, nous avons détaillé ses trois notions fondamentales : l'**agentivité**, le **sentiment d'efficacité personnelle** et la **causalité triadique réciproque**.

Bandura définit l'agentivité comme le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis (2003) et le sentiment d'efficacité personnelle comme la croyance d'un individu en sa capacité de réussir une tâche (2003). La causalité triadique réciproque, quant à elle, montre que le développement humain est le fruit de **l'interaction réciproque et dynamique de différents facteurs personnels, comportementaux et environnementaux** (Bandura, 2001). L'étude de différents travaux de Bandura et de ses successeurs montre que la théorie sociocognitive est un cadre d'analyse pertinent pour la compréhension de la production de comportements, que nous avons définis comme des manifestations observables des soft skills. Ainsi avons-nous conclu ce chapitre en motivant notre choix de la TSC comme cadre théorique de notre recherche.

**Le chapitre 6** concernait les cadres épistémologique et méthodologique de notre recherche. D'abord, nous avons expliqué notre choix d'une posture **constructiviste** et d'un mode de **raisonnement abductif.** Ensuite, nous avons décrit notre **démarche qualitative** à visée exploratoire, compréhensive et transformative appuyée sur trois méthodologies de recherche : une **étude exploratoire** multi-site, une **recherche-intervention** et une l'**étude d'un cas extrême** (Yin, 2003 ; Albarello, 2011).

Nous avons explicité nos modes de collecte des données qui, par la diversité des méthodes, des sources et des acteurs étudiés, ont permis une véritable « ***multiangulation*** » (Savall & Zardet, 2004): 76 entretiens semi-directifs, 2 focus-group, 81 comptes-rendus de réunions, des questionnaires, de l'observation participante et non participante, un journal de recherche et une analyse documentaire. Pour finir, nous avons précisé notre stratégie d'analyse des données - **trois analyses orientées cas** et une **analyse orientée variable** – et illustré notre choix d'un **codage multithématique,** établi selon un jeu de thèmes issus à la fois de la littérature et du terrain.

**Le chapitre 7** était destiné à l'exposition du cadre empirique de notre recherche, composé de trois terrains d'étude. D'abord, nous avons rencontré 24 DRH ou autres cadres RH ayant des responsabilités stratégiques, pour recueillir leurs représentations et leurs pratiques relatives aux soft skills. L'échantillon de cette étude a été constituée selon la méthode du choix raisonné. Ensuite, nous avons décrit notre terrain de recherche-intervention : l'École de Management de Strasbourg. Enfin, nous avons présenté le terrain de notre étude de cas, le Groupe Manutan - un groupe international d'origine française spécialisé dans les achats non-stratégiques – avec un focus sur les trois entités que nous avons étudiées : le siège social, une filiale française et une filiale britannique.

# PARTIE 3

# RÉSULTATS & DISCUSSION

## Sommaire

CHAPITRE 8 LES SOFT SKILLS : UN ETAT DES LIEUX. REPRESENTATIONS DES DRH ET PRATIQUES ORGANISATIONNELLES ..... 341

CHAPITRE 9 LA CREATION D'UN OUTIL NUMERIQUE DEDIE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS : UNE RECHERCHE-INTERVENTION ..... 393

CHAPITRE 10 LA TRANSFORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE AU CŒUR D'UNE STRATEGIE. LE CAS MANUTAN ..... 451

CHAPITRE 11 POUR UNE EXTENSION DU DOMAINE DE LA COMPETENCE VERS LE SOFT. DISCUSSION ET APPORTS THEORIQUES. ..... 487

# OBJECTIFS DE LA PARTIE 3

Cette troisième partie est consacrée aux résultats de notre recherche et à leur discussion au regard de la littérature en vue de répondre à notre problématique : « *Comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft* ? »

Le **chapitre 8**, intitulé « *Les soft skills : un état des lieux. Représentations des DRH et pratiques organisationnelles* » synthétise les apports de notre étude exploratoire auprès de DRH d'entreprises françaises et internationales. D'abord, nous expliquons pourquoi les soft skills, bien que difficiles à identifier et à définir, sont jugées comme un enjeu d'importance pour les organisations. Nous montrons ensuite que leur gestion pose problème. Pour conclure, nous recueillons les représentations des DRH quant à leur possible développement et présentons des exemples de bonnes pratiques.

Le **chapitre 9** est consacré au récit de « *la création d'un outil numérique dédié au développement des soft skills* ». Il relate notre recherche-intervention (RI) au sein de l'EM Strasbourg. Nous détaillons le processus de RI selon quatre phases : diagnostic, projet, mise en œuvre et évaluation. Nous montrons comment nous avons mobilisé les différentes théories de l'apprentissage pour la construction de l'outil, notamment comment nous avons appliqué les concepts fondamentaux de la théorie sociale cognitive de Bandura.

Le **chapitre 10**, « *La transformation individuelle et collective au cœur d'une stratégie d'entreprise* » présente les résultats de notre étude de cas. Nous montrons comment la vision des dirigeants, accompagnée de pratiques organisationnelles dédiées et soutenues par des outils de gestion ad-hoc, favorise le développement personnel et professionnel des salariés du Groupe Manutan.

Enfin, le **chapitre 11**, « *Pour une extension du domaine de la compétence vers le soft. Discussion et apports théoriques* » vise à discuter de l'ensemble de nos résultats pour répondre successivement à nos trois questions de recherche :

- *en quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'homme au travail* ?

*Objectifs de la partie 3*

- *quels sont les facteurs de développement des soft skills* ?
- *comment concevoir une démarche de développement des soft skills* ?

Pour conclure, nous exposons les apports de notre recherche, ses limites, et les perspectives qu'elle offre pour de nouveaux travaux.

# Chapitre 8
# Les soft skills, un état des lieux.
# Représentations des DRH et pratiques organisationnelles

*« Un grand dirigeant commande par l'exemple et non par la force. »*

Sun Tzu. L'art de la guerre

Notre revue de littérature a montré que les soft skills relèvent des compétences-clés du 21ème siècle. Néanmoins, elles demeurent un concept flou, tant sur le plan managérial qu'académique. Nous avons donc souhaité mener une étude exploratoire auprès de DRH pour comprendre comment ils géraient – ou non – ces compétences particulières. Ce chapitre synthétise les résultats de notre étude. Tout d'abord, nous montrons que les organisations sont conscientes des enjeux liés aux soft skills (8.1). Puis, nous décrivons les difficultés qu'elles rencontrent pour les définir et les identifier (8.2). Ensuite, nous documentons les obstacles sur lesquels elles achoppent pour tenter d'en implémenter une gestion (8.3). Enfin, nous recueillons les représentations et les pratiques des DRH relatives au développement des soft skills (8.4).

## Sommaire

8.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE POUR DES ENJEUX FORTS ..... 341
8.2 DES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION ET DE DEFINITION DES SOFT SKILLS ..... 351
8.3 DE LA GESTION PROBLEMATIQUE DES SOFT SKILLS ..... 361
8.4 DU POTENTIEL DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 372

# Chapitre 8 LES SOFT SKILLS : UN ETAT DES LIEUX. REPRESENTATIONS DES DRH ET PRATIQUES ORGANISATIONNELLES

Afin de mieux cerner notre objet de recherche, dont la revue de littérature a montré qu'il demeurait « *flou* » (3.1, p.111) et afin d'apporter les premiers éléments de réponse à notre problématique : « *comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft* ? », nous menons une étude exploratoire auprès de 24 Directeurs des Ressources Humaines de différentes organisations françaises ou internationales (l'échantillon de cette étude est présenté dans le Tableau 40, p.301).

Nous articulons ce premier chapitre de résultats en quatre sections. La première montre que les soft skills sont une notion faible pour des enjeux forts (8.1). La seconde rend compte des difficultés d'identification et de définition de ces compétences particulières (8.2). Nous abordons dans la suivante la gestion des soft skills, jugée problématique par nos interlocuteurs (8.3). Enfin, nous interrogeons le potentiel développement des compétences soft (8.4).

## 8.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE POUR DES ENJEUX FORTS

Cette section montre l'intérêt des DRH pour une meilleure compréhension des soft skills (8.1.1), tant ils jugent décisif leur impact sur la performance individuelle (8.1.2) comme sur la performance organisationnelle (8.1.3).

### 8.1.1 UN INTERET AFFIRME DES DRH POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION DES SOFT SKILLS

Les DRH que nous avons interrogés sont intéressés par les résultats des recherches consacrées aux soft skills (8.1.1.1). Par ailleurs, ils estiment que l'enseignement supérieur doit inclure des formations à ces compétences particulières (8.1.1.2).

#### 8.1.1.1 Une demande de recherches sur les soft skills

L'intérêt des professionnels RH pour les soft skills nous est apparu très clairement dès nos premières prises de contact. Nous n'avons essuyé aucun refus de rendez-vous, et avons ainsi pu mesurer la curiosité suscitée par notre étude. Ainsi, **DRH 23** a accepté de nous recevoir car « *de* (son) *point de vue, le savoir-être, c'est super important* ».

Lors des entretiens, chacun de nos interlocuteurs a témoigné des enjeux managériaux liés aux compétences relationnelles et a souligné l'utilité d'une étude relative à ce sujet, à l'instar de **DRH 24 :** « *c'est vrai que ce sujet-là, les soft skills, c'est un truc* (geste qui montre l'énormité du « truc »)…*Et c'est pour ça que je pense que votre démarche est vraiment intéressante* ».
**DRH 8** montre un véritable enthousiasme pour le projet : « *c'est vraiment intéressant, je trouve que c'est passionnant. Je trouve que votre sujet de thèse est vraiment très intéressant* ».
Enfin, **DRH 9** précise les raisons pour lesquelles il est important que les chercheurs se consacrent au sujet : « *il est intéressant votre sujet. Intéressant et important, car quand quelque chose se passe mal dans une entreprise, dans une équipe, ce n'est jamais à cause des compétences techniques, c'est toujours un manque de savoir-être professionnel ».*

#### 8.1.1.2 Des attentes quant à l'éducation aux soft skills dans l'enseignement supérieur

Notre position d'enseignante a suscité des commentaires des DRH quant à notre responsabilité de former des diplômés dotés de soft skills.
Ainsi, pour **DRH 11**, de culture anglo-saxonne et travaillant pour une multinationale américaine, la formation aux compétences relationnelles fait partie intégrante de la professionnalisation que nous devons offrir à nos étudiants : « *I give you some advice, as a professor who is leading people to join the professional word. You have great responsibility to help prepare people to integrate into the professional word*"[96].
**DRH 2**, diplômé d'une Grande École de commerce française avec lequel il reste en contact étroit témoigne : « *les écoles de commerce bougent sur les soft, donc c'est top ! ».* S'il se réjouit de la prise de conscience des écoles quant à la nécessité de développer les soft skills, il déplore un certain retard que les entreprises sont encore obligées de combler : « *plus ils*

[96] « *Je vous donne un conseil, à vous qui êtes enseignante et qui accompagnez les étudiants vers le monde professionnel. Vous avez la très grande responsabilité de les aider à intégrer le monde professionnel.* » (traduction de l'auteure)

*bougeront sur les soft skills, et moins on aura à le faire côté entreprise, mais on n'y est pas encore. Aujourd'hui, on pallie encore* ».

### 8.1.2 DE L'IMPACT PERÇU DES SOFT SKILLS SUR LA PERFORMANCE INDIVIDUELLE

Les soft skills sont jugées indispensables par les DRH car elles impactent la performance individuelle.

Ils témoignent que les problèmes RH rencontrés sont plus souvent dus à un manque de soft skills qu'à un manque de compétences hard (8.1.2.1). Par ailleurs, les compétences soft sont au moins aussi importantes que les celles dites hard (8.1.2.2) et elles permettent de distinguer les « top performers » des autres (8.1.2.3). Selon eux, les soft skills sont indispensables à tous les niveaux hiérarchiques mais elles sont particulièrement critiques pour les managers (8.1.2.4). Enfin, les soft skills constituent des atouts déterminants pour le recrutement (8.1.2.5) tandis que le manque de ces compétences nuit à la progression de carrière (8.1.2.6).

#### 8.1.2.1 « Quand ça se passe mal… »

Le premier constat établi par les DRH concerne les conséquences du manque de soft skill. Tous s'accordent à penser, comme **DRH 24** que « *quand ça se passe mal, à 99%, c'est le comportement* ». Plusieurs d'entre nos interlocuteurs ont cité l'adage en cours dans la profession *: « on recrute sur du savoir et du savoir-faire, on licencie sur du savoir-être ».*

Or, comme l'explique **DRH 22**, les recruteurs ont développé des outils et des techniques qui leur permettent de sécuriser les recrutements en termes de hard skills. Dès lors, la marge d'erreur réside désormais dans le soft : *« si on recrutait uniquement sur les compétences techniques, il n'y aurait pas d'erreur de recrutement. Ce serait facile* ».

**DRH 8** détaille les raisons pour lesquelles le manque de soft skill nuit à la performance individuelle : si un salarié « *n'a pas le savoir être, s'il n'est pas en phase avec les valeurs de l'entreprise et avec l'état d'esprit de l'équipe et avec le style du manager ça ne fonctionne pas. C'est clair et net* ».

**DRH 12** précise que, sans aller jusqu'à risquer le licenciement, un salarié qui s'avère dépourvu de compétences relationnelles court certains risques : *« le mec qui est un peu limite, borderline dans sa personnalité, ça pose problème, forcément* ».

**DRH 9** est plus radical : « *on ne se sépare jamais d'une personne pour manque de compétence. C'est rarissime. Par contre, c'est sur de la posture, de l'attitude qu'on pourrait avoir à intervenir* ».

#### 8.1.2.2 De l'importance relative des compétences hard et soft

Certains DRH ont spontanément évoqué l'importance relative des compétences hard et soft pour la performance individuelle. Au minimum, le poids des soft skills dans la performance est évalué à 50%. Ainsi, **DRH 15** s'appuie sur l'évaluation de la performance telle qu'elle est menée dans son entreprise, un acteur majeur du secteur du luxe : « *c'est une vraie question chez nous. Dans toute notre philosophie de performance, atteindre les objectifs, c'est 50% et le « how », la manière de faire, c'est 50%. Si vous avez atteint vos objectifs mais que vous avez tué père et mère pour le faire, vous n'atteindrez pas vos objectifs de performance globale* ». Le « how » correspond aux soft skills. Dès lors, quelqu'un fortement doté de savoir et de savoir-faire, qui atteint toujours ses objectifs mais qui aurait des comportements non validés par la société ne sera pas jugé comme performant.

**DRH 14** accorde une importance encore plus grande à la partie soft de la compétence et justifie son choix pour d'autres raisons. Il considère que les savoir-être sont des compétences plus distinctives car elles sont plus difficiles à acquérir que les compétences techniques : « *quelqu'un qui est bien dans sa tête, bien dans sa peau, qui sait bien communiquer, s'il est un peu moins bon en anglais, c'est pas grave. C'est plus facile de former quelqu'un à l'anglais que de lui apprendre à avoir un bon comportement avec ses collègues* ».
De même, **DRH 19** souligne que l'absence de soft skills est rédhibitoire, tandis que l'on peut pallier le déficit de compétences hard *: « chez nous, si vous ne les avez pas* (les soft skills), *c'est presque pire que si vous n'avez pas de compétences techniques ».*

#### 8.1.2.3 Quand les soft skills distinguent « *les top performers* »

Selon les professionnels interrogés, à niveau d'expertise égal, ce sont les soft skills qui conditionnent la réussite individuelle.
**DRH 6** justifie le fait que les salariés les mieux dotés en soft skills sont ceux qui seront distingués pour évoluer, grâce à une évaluation continue de leurs compétences relationnelles : « *on les évalue au moment du recrutement et tout au long de la vie du collaborateur, lors des entretiens, des formations, de son plan de carrière. On favorisera toujours une personne qui est plus communicante, qui a un meilleur relationnel…* ».
Pour **DRH 10** également, les soft skills sont un facteur discriminant qui permet de distinguer les meilleurs éléments : « *c'est ce qui fait la différence entre les patrons et les top performers, entre les top managers et les autres* ».

**DRH 11** explique que les managers et les responsables des ressources humaines accordent une grande importance aux compétences comportementales car ils sont de bons indicateurs de la réussite future : « *we very much look at the current demonstration of behaviors of people on a job as future predictors of success for the employee*"[97].

#### 8.1.2.4 De l'exigence de soft skills en fonction du niveau hiérarchique

Nous l'avons vu, les recherches sur les soft skills se sont développées à partir des études sur les leaders les plus performants, puis sur les managers (2.1, p.67). Nous avons donc voulu savoir si le sujet des soft skills était plus prégnant pour les managers, ou si l'ensemble des salariés était concerné. Des divergences assez fortes sont apparues entre nos interlocuteurs.

##### *8.1.2.4.1 De l'importance des soft skills pour tous*

**DRH 6** est catégorique. Non seulement les soft skills sont importantes pour chacun quel que soit le métier ou le niveau de responsabilité, mais encore les compétences recherchées sont identiques : « *c'est les mêmes pour tout le monde* !».
**DRH 19** partage cet avis, d'autant plus que les soft skills font partie intégrante de la culture de l'entreprise : « *on ne définit pas le savoir-être en fonction de la hiérarchie. Il est au sein même de la culture du Groupe, il est dans tout un chacun, du magasinier au Directeur Général* ».

Dès lors, les DRH qui sont personnellement en accord avec ce principe de non-distinction critiquent les entreprises qui semblent miser uniquement sur les soft skills de leurs managers.
**DRH 1** allègue que, malgré des discours prônant l'importance des compétences comportementales à tous les niveaux, lorsque les sociétés investissent dans des formations, celles-ci sont plutôt destinées aux managers : « *c'est une critique que j'ai à l'égard du monde de l'entreprise en ce moment, c'est qu'on n'investit pas tant que ça. Enfin on investit quand même des sommes genre 3 à 4% de la masse salariale, mais sur les managers essentiellement* ».
**DRH 18** est plus virulente. Elle dénonce notamment la politique d'une entreprise qu'elle a quitté (une grande société de cosmétique bio) qui organisait des formations sur les soft skills uniquement à destination des managers : « *et ça, c'est nul ! Mais nul ! Parce qu'en faisant ça,*

[97] « Nous considérons les comportements de nos salariés dans leur fonction actuelle comme prédicteurs de leur réussite future » (traduction de l'auteure)

*vous sortez des cadres de leur contexte pendant deux jours et vous montrez juste à ceux qui restent à quel point on ne s'occupe pas d'eux*». Ainsi, pour elle, ce type de formation serait un facteur de discrimination et nuirait en fait au climat organisationnel : ce qui constitue un beau paradoxe !

#### *8.1.2.4.2 De la prégnance des soft skills pour les managers*

Pour d'autres DRH en revanche, il est évident que les soft skills sont d'autant plus importantes que le niveau de responsabilité est élevé. **DRH 10** est catégorique : « *plus on monte dans les strates hiérarchiques, plus on monte dans les strates de responsabilité, plus le sujet devient premium, plus il devient vraiment important* ».
Cette opinion est partagée par **DRH 1** : « *plus on monte dans la hiérarchie, plus la part des soft skills est importante, c'est clair* » ainsi que par **DRH 14** : « *plus on arrive au sommet, plus ce sont les soft skills qui sont évaluées* ».

Toutefois, cette importance particulière accordée aux soft skills des managers ne se fait pas au détriment des autres salariés, comme le dénoncent DRH 1 et DRH 18 (8.1.2.4.1, p.345). Ainsi, **DRH 9** objecte que les soft skills démontrées par les managers vont dans l'intérêt des membres de son équipe. En effet, un bon manager est un manager doté de soft skills : « *on ne peut pas être un manager, en tout cas, on ne peut pas être bon manager si on ne fait pas appel à cette qualité d'écoute, à l'empathie, à l'exemplarité* ».
**DRH 21** va encore plus loin, c'est parce que l'entreprise est attentive à chacun de ses collaborateurs qu'elle est particulièrement exigeante sur les soft skills de ses managers : « *chaque collaborateur de (*nom de la firme, un grand groupe pharmaceutique*) mérite d'avoir un bon leader. Du coup, il n'y a pas de tolérance sur le mauvais leader, et quand on parle de ça, on parle toujours de soft skills* ».

### 8.1.2.5 Les soft skills, des atouts déterminants pour le recrutement

Pour l'ensemble des DRH, la détection des soft skills au moment du recrutement est cruciale.
**DRH 23** l'énonce avec force : « *moi, j'ai envie de dire aujourd'hui, sur un recrutement, je le dis clairement, ce qui m'importe le plus, c'est le savoir-être. Avant la compétence* ».
**DRH 12** rencontre des candidats de mieux en mieux formés, qui présentent toutes les compétences techniques requises. Pour elle, la différence se fera sur les compétences soft : « *tout le monde est de plus en plus formé, de plus en plus spécialisé. Donc, on arrive sur le*

*marché du travail avec des gens qui disent : « Je suis sûr d'avoir les compétences que vous recherchez. ». Bah oui, mais moi je ne suis pas sûre que tu réussisses chez nous quand même. Et là, après, comment faire la différence ? Ben ça va être ça qui va faire la différence* ».

Selon **DRH 3**, il est de primordial pour les organisations de pouvoir identifier les soft skills dès le recrutement car une personne qui en est dotée est plus à même d'optimiser l'ensemble de ces compétences : « (ce) *sont les principales compétences qui doivent être détectées, elles sont le vecteur de l'intégration des capacités*. » Enfin, **DRH 24** explique que les compétences comportementales vont primer sur les résultats lorsqu'il s'agit d'embaucher ou non des stagiaires : « *c'est hallucinant la différence de fonctionnement entre les stagiaires. Il y en a : ils font ce qu'on leur demande, on ne les entend pas, ils respectent ce qu'on dit et ils produisent les trucs au bon moment, et machin…sauf qu'à la fin, on n'a pas envie de les garder ! Et d'autres qui sont là, qui participent à la vie de l'équipe, qui prennent de l'initiative… Voilà, c'est là-dessus que ça se joue* ».

#### 8.1.2.6 Le manque de soft skill, un préjudice pour la carrière

Enfin, les DRH partagent l'avis que les personnes reconnues comme manquant de soft skills verront tôt au tard leur carrière stagner. Ainsi, **DRH 10** témoigne : « *je le vois très bien dans le cadre des évolutions, des personnes que l'on peut accompagner au sein de l'entreprise : si ces soft skills ne sont pas là, ça ne marche pas en fait. Ça ne marche pas ».*
**DRH 21** va plus loin. Il précise que son organisation sanctionne le déficit de compétences comportementales : *« quelqu'un qui remplit tous ses objectifs et qui fait bien son job mais qui laisse des dead bodies around, qui laisse des cadavres autour de lui, lui il sera pénalisé ».*

De même, la société de **DRH 2** (un grand groupe de luxe français) porte un jugement sévère sur les personnes déficientes en savoir-être, qui voient leur avenir dans l'entreprise compromis si aucune évolution n'est notée : « *au bout d'un moment, ils vont trouver leur limite dans l'organisation, et l'organisation va trouver ses limites avec eux* ».

Nous avons présenté dans cette section les représentations des DRH quant à l'impact des soft skills sur la performance individuelle. Nous exposons dans la suivante leur impact sur la performance collective.

### 8.1.3 DE L'IMPACT PERÇU DES SOFT SKILLS SUR LA PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE

D'après les DRH interrogés, les soft skills impactent non seulement la performance individuelle, mais aussi la performance organisationnelle. **DRH 24**, très impliqué dans les réseaux interprofessionnels de DRH, témoigne de cette préoccupation croissante de ses coreligionnaires quant au développement des soft skills pour garantir une performance globale durable. Il sourit : « *vous avez vu passer ça sur les réseaux sociaux ? C'est un CEO qui dit en gros : « Mais qu'est-ce qu'il va se passer si on investit et les gens partent ? » et le RH répond « Qu'est-ce qu'il va se passer si on n'investit pas et les gens restent* ».
Selon **DRH 20**, l'attente des salariés en matière de qualité de relations humaines est de plus en plus forte, ce qui oblige les entreprises à s'adapter : « *aujourd'hui, les relations humaines au sein de l'entreprise, c'est ce qui prend de plus en plus d'ampleur. C'est la raison pour laquelle on a plutôt intérêt à s'assurer qu'on a de bons comportements tout en respectant chaque individu, chaque individualité* ».

Bien que **DHR 19** s'avoue incapable de chiffrer l'impact des soft skills sur la performance de son organisation, il est convaincu qu'il est important : « *si on rend nos salariés épanouis, par un cadre de travail agréable, par un développement personnel approfondi et qualitatif, je suis persuadé qu'on va tirer le meilleur pour tirer l'entreprise vers le haut. Donc voilà, on n'a pas de chiffre mais on est certain que ça influence sur la performance de l'entreprise* ».
L'entreprise de **DRH 10** (acteur important de l'ingénierie-conseil en France) partage cette conviction et investit beaucoup sur le développement professionnel et personnel : « *notre investissement premier, il est sur ce capital humain. Alors, je sais que ça fait un peu marketing de dire ça, mais c'est vraiment vrai en fait, chez nous, parce que c'est vraiment là-dessus que l'on mise* ».

Nous montrons ci-après que, selon les DRH interrogés, l'absence de soft skills nuit au travail en équipe (8.1.3.1) et qu'elle a un coût pour l'organisation (8.1.3.2). Par ailleurs, les soft skills sont nécessaires à la performance future de l'entreprise car elles sont une exigence de la part des Millenials (8.1.3.3), si bien qu'une entreprise reconnue pour encourager les soft skills bénéficie d'un avantage comparatif en matière de Marque employeur (8.1.3.4)

#### 8.1.3.1 L'absence de soft skills nuit au travail en équipe

Selon nos interlocuteurs, il existe une corrélation entre la qualité du travail en équipe et la présence de savoir-être au sein de cette équipe. Dès lors, beaucoup témoignent de problèmes posés par des salariés qui manquent de soft skills.

Par exemple, **DRH 9** insiste sur l'importance de la communication, qui doit toujours être respectueuse afin d'éviter les frictions et les conflits : « *des personnes vont être abruptes dans le langage, et avec des équipes, ça peut être compliqué* ».

**DRH 18** cite l'exemple d'une salariée qui demandait du renfort pour faire face à un surcroît de travail. Or, cette personne était connue comme manquant de compétences relationnelles. DRH 18 témoigne de la difficulté qu'elle a eue à répondre à cette demande, pourtant nécessaire pour le bon fonctionnement du service : « *il y a des gens pour qui ne vous trouverez jamais la bonne personne. (…) C'était un dragon, cette femme. Je lui ai dit, « vous êtes incompétente d'empathie, je ne peux pas vous trouvez quelqu'un* ».

**DRH 23** insiste sur le fait que les salariés attendent à juste titre que les comportements de chacun soient congruents aux valeurs affichées par l'entreprise. Elle relate l'embauche d'un salarié qui s'est avéré incapable de travailler en équipe. Malgré cette difficulté, la décision a été prise de lui donner une nouvelle chance et de renouveler sa période d'essai. C'est alors qu'en tant que DRH, elle a reçu de nombreuses plaintes de la part des collègues de la personne concernée. Les salariés se référaient aux valeurs affichées dans l'entreprise pour dénoncer la dissonance entre ces valeurs et le comportement de cette personne. Elle rapporte les propos des plaignants : « *c'est juste pas possible, on nous parle de valeurs, mais comment avez-vous pu intégrer cette personne au sein de l'entreprise ? Comment pouvez-vous encore la maintenir, alors qu'elle n'a pas du tout de savoir-être ?* ». Finalement, la personne mise en cause n'a pas été embauchée, mais cette expérience « *a eu impact négatif* » (sic) sur la confiance de cette équipe dans le management.

#### 8.1.3.2 L'absence de soft skills a un coût pour l'organisation

Nous l'avons vu, les DRH ont du mal à estimer quantitativement la contribution positive des soft skills à la performance de l'organisation.

De la même façon, ils ne proposent pas de chiffrage du coût de l'absence de soft skills. Pour autant, ils sont convaincus que celui-ci est élevé. « *Le turnover, garder les talents, l'absentéisme : c'est difficile de mesurer… et pourtant si on tient un minimum compte de tout ce qui est valeur, savoir-être et tout ça, je pense qu'on aurait moins de maladies* » (**DRH 12**).

**DRH 24** mentionne plus précisément le problème du turnover : « *vous pouvez avoir un type qui a cartonné mais sa façon de fonctionner avec les autres a été horrible. Ça peut durer un an, deux ans…mais à un moment donné, quand vous aurez trois personnes de valeur qui seront parties à cause de lui, et ben là, vous aurez des coûts qui auront été engendrés par des problèmes qui seront liés aux soft skills. C'est toujours indirect, c'est pour ça que c'est difficile à évaluer.* ». **DRH 5** est également persuadée que le manque de compétences soft dans l'organisation peut pousser de bons éléments au départ, et elle précise : « *il y a une statistique, si vous avez quelqu'un dans les professions qualifiées, quelqu'un qui part de la compagnie, ça coûte 2 à 2,5 fois son salaire annuel parce qu'on doit le remplacer : recruter, mais aussi le knowledge qui est perdu et aussi la productivité qui est cassée »*[98] .

**DRH 5** élargit le débat en mentionnant les conséquences des mauvais comportements de certains dirigeants. D'origine allemande, elle a été fortement troublée par le scandale du « dieselgate » : Volkswagen a été reconnu coupable de trafiquer ses moteurs pour passer les tests environnementaux tout en dépassant largement les normes anti-pollution. Ce scandale a poussé le PDG du groupe automobile à la démission et Volkswagen a perdu 25 milliards d'euros en frais de justice. Par ailleurs l'image de l'entreprise a été fortement impactée. Pour DRH 5 le manque d'éthique des dirigeants est en cause : « *je crois vraiment que pour convaincre les entreprises de changer socialement, il faut vraiment démontrer que ça coûte beaucoup de monnaie et que ça peut détruire une entreprise très puissante dans une minute si vous n'avez pas les bonnes valeurs* ».

#### 8.1.3.3 Les millenials, plus exigeants en matière de soft skills ?

Un thème a émergé lors de nos entretiens. Celui des millenials, qui seraient selon certains des DRH interrogés, plus exigeants en matière de soft skills **:** « *les soft skills, on en a tous besoin, à tous les étages de l'entreprise. Et de plus en plus au regard des millenials, de la fameuse nouvelle génération* » (**DRH 10**).

Cette perception semble indépendante du secteur d'activité. **DRH 8**, qui évolue au sein d'un organisme financier déclare : « *pour moi, le savoir-être, c'est fondamental, et c'est de plus en plus important avec cette évolution des générations* ». **DRH 4**, qui évolue dans un groupe industriel, partage cet avis : « *on a des générations qui changent, et ça en fait partie* ».

[98] DRH 5 est de langue maternelle allemande, mais elle accepté de répondre à l'entretien en français

**DRH 15** fait le même constat dans le secteur très éloigné de la haute couture *: « on a des changements culturels qui sont là. Je ne vais pas vous faire la tarte à la crème de la Gen Y, mais c'est quand même une réalité* ».

#### 8.1.3.4 Les soft skills comme facteur de différenciation de la marque employeur

Enfin, certains DRH soulignent l'impact des soft skills sur la marque employeur. En effet, les entreprises communiquent de plus en plus sur leurs valeurs.
D'après **DRH 10**, afficher sur le site corporate par exemple une liste des soft skills attendues pour intégrer la firme est un élément marketing : « *l'attendu d'une entreprise à une autre n'est pas le même (...) parfois ça s'apparente un peu à du marketing.* ». Pour **DRH 21**, les valeurs revendiquées par son organisation et réellement traduites en comportements quotidiens constituent un avantage dans la course aux talents et dans leur rétention : « *nous, on les perçoit comme un avantage compétitif par rapport à d'autres entreprises multinationales.* »
**DRH 24** partage cet avis et il avertit : « *et puis maintenant, pour attirer les gens…Une boîte qui ne prend pas ça en compte, je veux dire, elle est tout simplement disqualifiée* ».

Cette section a montré l'intérêt des DRH pour les soft skills, et leurs représentations quant à l'impact de ces compétences sur la performance individuelle d'une part, organisationnelle d'autre part. La section suivante présente les difficultés rencontrées par les organisations pour identifier et définir ces compétences jugées si déterminantes.

## 8.2 DES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION ET DE DEFINITION DES SOFT SKILLS

Si les DRH sont convaincus de l'importance des soft skills, ils estiment qu'il est malaisé de les identifier et de les définir (8.2.1). Ils s'efforcent néanmoins de le faire pour pouvoir les reconnaître et les valoriser (8.2.2) ou les évaluer en situation de recrutement (8.2.3).

### 8.2.1 LES SOFT SKILLS, DES COMPETENCES « INNOMMABLES » ?

Les DRH nous ont fait part de leurs difficultés à nommer (8.2.1.1) et à définir les soft skills (8.2.1.2).

#### 8.2.1.1 Une absence de consensus sur la terminologie

**DRH 3** rend compte de la difficulté de nommer les compétences qui ne relèvent ni du savoir, ni du savoir-faire : ces compétences sont « *innommables* » dit-elle. **DRH 21** l'avoue, dans son organisation, le terme n'est pas fixé : « *on n'est pas très sûr des terminologies. Y a des gens qui les appellent soft skills, mais on parle aussi beaucoup de mindsets* ».
Quant à **DRH 13**, il utilise lui-même différents mots qui sont pour lui plus ou moins synonymes : « *soft skills, l'anglicisme ne me pose pas de problème. Le terme compétence comportementale me va bien aussi, compétences sociales si on prend la dimension collective. Voilà, tout ça, ce sont des termes… Je ne suis pas très rigoureux sur le vocabulaire utilisé, mais tous ces termes me vont bien* ».
**DRH 7** adapte son vocabulaire à ses différents publics et elle conçoit que chacun puisse choisir le terme qui lui correspond le plus, quitte à perdre en précision : « *nos clients internes vont avoir du mal à comprendre la notion de compétence comportementale ou de soft skill, ça aide de parler de savoir-être. Après, est ce qu'on est rigoureusement dans la même chose ? Bah, j'aurais envie de dire, c'est à chaque professionnel de décider* ».

Le Tableau 49 recense les occurrences de tous les termes utilisés pour désigner les soft skills dans les organisations étudiées. Parfois, plusieurs termes sont présents au sein de la même société.

**Tableau 49 Les différentes terminologies utilisées dans les organisations étudiées.**

| Terminologie | Nombre d'occurrences |
|---|---|
| Soft skills | 10 |
| Savoir-être | 5 |
| Compétences comportementales | 5 |
| Compétences managériales | 2 |
| Compétences transversales | 2 |

| **Terminologie** | **Nombre d'occurrences** |
|---|---|
| Compétences personnelles | 1 |
| Behaviors | 1 |
| Capacities | 1 |
| Compétences relationnelles | 1 |
| Compétences sociales | 1 |
| Savoir-faire comportementaux | 1 |

#### 8.2.1.2 L 'exercice délicat des définitions

Au-delà des problèmes de terminologie, l'objet même « soft skills » est difficile à appréhender.

**DRH 3** se montre embarrassé : « *nous, en interne, on ne va pas voir de mots à mettre dessus. Par contre, on ne va pas être sur des qualités uniquement personnelles, mais sur des qualités qui ont des résultats concrets, par exemple... (silence) J'ai du mal, hein ? (Rires)* ». Pour **DRH 1** aussi, le concept reste flou : « *c'est un peu complexe car ça mêle du relationnel à de l'intellectuel. Ce sont des choses un peu mouvantes, qui sont difficiles à appréhender. C'est vraiment des savonnettes ces sujets-là. On essaie de l'attraper et ça échappe des mains* ». **DRH 8** formule sa gêne à opérationnaliser un concept aussi peu solide : « *c'est un peu impalpable, ça fait peur* ».

Certains DRH tentent des définitions. Selon **DRH 6,** elles sont « *à la limite entre la notion de compétence et de personnalité* », tandis que **DRH 3** en distingue deux catégories : elles sont « *à la fois inter-personnelle et intra-personnelle* ». Pour **DRH 24**, il n'est pas toujours évident de distinguer les soft skills des autres composantes de la compétence : « *la coopération, ça peut être un comportement, vous voyez, que quelqu'un va développer naturellement, ou une compétence : c'est toujours un peu partagé, un mix des deux. Ça me semble difficile de dissocier les deux. Si je prends par exemple la communication : il y a un mélange de savoir-être, de comportement et puis aussi de méthode, de savoir-faire* ».

Finalement, dit **DRH 4**, *« ce qui est intéressant de voir, c'est ce qui est derrière les soft skills, derrière tout ça, qu'est-ce que chacun voit ? Qu'est-ce qu'on met derrière* ? ». **DRH 7**, elle aussi s'interroge sur ce qu'il y a *derrière* : « *ces mots « attrape-tout » là, on peut y mettre un*

*peu ce qu'on veut derrière* ». **DRH 10** confirme que, quand bien même l'on parle beaucoup de certaines soft skills, on ignore si chacun comprend bien la même chose : « *on parle avec des mots un peu magiques, type leadership par exemple. Voilà, chacun a sa définition du leadership* ». **DRH 12** rapporte également les difficultés à employer des mots génériques pour parler des soft skills. Pour elle, les managers ont besoin d'explications, de précisions pour opérationnaliser le concept : « *il va falloir être précis sans être précis, parce que si on met des mots trop forts, la manager va dire : « elle m'a dit quoi, là, la RH ? Elle m'a parlé d'adaptabilité, mon Dieu, qu'est-ce que je vais faire avec ça ? ».*

Nous avons mis au jour les difficultés éprouvées par les DRH pour nommer, définir et identifier les soft skills. Intéressons-nous à présent aux soft skills recherchées et valorisées au sein des organisations étudiées.

### 8.2.2 UN LARGE EVENTAIL DE SOFT SKILLS VALORISEES

Nous présentons dans cette section les soft skills que les DRH ont citées spontanément suite à notre demande sur les compétences recherchées par leur organisation (8.2.2.1). Celles-ci peuvent faire, ou non, l'objet d'une formalisation (8.2.2.2).

#### 8.2.2.1 Les soft skills citées spontanément

Nous nous sommes efforcées lors de nos entretiens de ne pas citer de soft skills pour laisser émerger celles qui sont les plus saillantes pour nos interlocuteurs. Le Tableau 50 dresse la liste des soft skills citées spontanément comme étant appréciées. Le Tableau 51 présente les huit soft skills ayant obtenu le plus d'occurrences.

**Tableau 50. Liste des soft skills citées spontanément par chaque DRH**

| | |
|---|---|
| DRH 1 | gestion du stress, ouverture d'esprit, collaboration, capacité à convaincre |
| DRH 2 | esprit d'équipe, estime de soi, capacité d'analyse, confiance en soi, créativité, capacité d'écoute, capacité à convaincre, assertivité, empathie, charisme |
| DRH 3 | créativité, implication, innovation |
| DRH 4 | adaptabilité, travail en équipe, engagement, humilité, sens des responsabilité |
| DRH 5 | collaboration, intégrité, leadership, communication, bienveillance, courage |
| DRH 6 | innovation, prise d'initiative, communication, ouverture d'esprit, adaptabilité |
| DRH 7 | engagement |
| DRH 8 | savoir-apprendre, esprit d'équipe, rigueur, adaptabilité, réactivité, fiabilité |
| DRH 9 | qualité d'écoute , empathie , exemplarité, loyauté, respect |
| DRH 10 | leadership, collaboration, innovation, adaptabilité |
| DRH 11 | collaboration, influence, respect, esprit d'équipe, intelligence émotionnelle |
| DRH 12 | efficacité, empathie, communication, écoute, envie, créativité, adaptabilité, proactivité |
| DRH 13 | écoute, empathie, affirmation de soi, détermination, loyauté |
| DRH 14 | esprit d'équipe, communication, capacité à travailler dans l'ambiguité |
| DRH 15 | collaboration, fiabilité, humilité, intelligence relationnelle, intuition |
| DRH 16 | motivation, engagement, esprit d'équipe, communication |
| DRH 17 | conscience de soi, empathie, communication |
| DRH 18 | respect, tolérance, capacité d'écoute, savoir s'affirmer, anticipation |
| DRH 19 | bienveillance, ouverture d'esprit, volonté, envie |
| DHR 20 | exemplarité, bienveillance, influence, enthousiasme, respect |
| DHR 21 | respect, écoute, esprit d'équipe, humilité, responsabilité |
| DRH 22 | adaptabilité, engagement, exemplarité, collaboration |
| DRH 23 | bienveillance, courage, respect des engagements |
| DRH 24 | esprit d'équipe, prise d'initiative |

**Tableau 51 Le top 8 des soft skills les plus citées spontanément.**[99]

| Soft skills | Nombre d'occurrences |
|---|---|
| Esprit d'équipe / Collaboration | 10 |
| Empathie / Bienveillance | 10 |
| Engagement / Implication / Envie | 8 |
| Adaptabilité / Capacité à travailler dans l'ambiguïté | 6 |
| Capacité d'écoute | 6 |
| Communication | 6 |
| Créativité / Innovation | 4 |
| Ouverture d'esprit | 4 |

#### 8.2.2.2 De la formalisation des soft skills recherchées et valorisées

Selon les organisations, les soft skills recherchées et valorisées peuvent faire l'objet d'une formalisation (8.2.2.2.1) ou pas (8.2.2.2.2). La formalisation de ces compétences peut susciter quelques critiques (8.2.2.2.3).

##### *8.2.2.2.1 La formalisation des soft skills comme outil de gestion RH*

Nous avons également voulu comprendre si les organisations formalisent les soft skills qu'elles recherchent et valorisent. Il s'avère que les pratiques varient significativement d'une entreprise à l'autre. Dans la société de **DRH 20**, les soft skills requises sont définies dans un référentiel : « *on a une grille définie pour chaque type de poste avec les compétences techniques et comportementales* ».

**DRH 8** rapporte qu'il en est de même dans sa société de conseil : il existe des fiches de postes avec les compétences attachées. Elle s'en réjouit, car cela permet à chacun de connaître les attendus : « *au moins, c'est clair, c'est net. Et sur la partie savoir-être, il y a ce qu'on attend, l'importance de l'esprit d'équipe, de la rigueur* ».
Parfois, les soft skills recherchées sont formulées en termes de « Valeurs », celles-ci correspondant aux Valeurs affichées par l'entreprise. La mise en œuvre de ces Valeurs est par

[99] Pour établir ce classement, l'auteure assume le fait d'avoir regroupé des terminologies qu'elle estime désigner des soft skills suffisamment proches compte-tenu du contexte du verbatim.

ailleurs évaluée lors des Entretiens annuels d'évaluation. Ainsi, dans une maison de luxe : « *on a dix « compétences maison » qui sont super intéressantes et qui reprennent des choses assez traditionnelles sur l'inclinaison au management (creativity, motivating others, strategic agility, drive for results, managing vision and purpose, dealing with ambiguity, customer focus, integrity and trust, building effective teams and delegation* » (**DRH 2**)

Dans un grand groupe pharmaceutique, on parle de « *Values and Behaviors* ». Le site corporate de l'entreprise présente ainsi cet outil de management: « *we have introduced values that describe the professional behaviors we expect from our employees. These values are an integral part of the framework we use to recruit people, develop them and assess and reward their performance"*[100]. Ces "*Valeurs et Comportements*" sont les suivants: *innovation, qualité, collaboration, performance, courage et intégrité*. Ils sont connus de tous : ils servent de base au recrutement et à l'évaluation des personnels et sont pris en compte dans la part variable des rémunérations. **DRH 5** nous explique qu'ils font l'objet de formations et qu'ils concernent l'ensemble des 122 000 collaborateurs du groupe dans le monde. Lors de notre visite du siège, nous avons pu noter que les « *Values and Behaviors* » étaient par ailleurs affichées dans les halls d'accueil de tous les immeubles.

**DRH 24** nous présente la Culture d'entreprise de cet autre géant de l'industrie. Elle est déclinée en 12 points : 7 principes de leadership (*faire preuve d'intégrité, développer ses collaborateurs et l'organisation, encourager la culture du résultat, conduire le changement avec ses collaborateurs, diriger par l'exemple, penser de manière stratégique, travailler avec les autres efficacement*) et 5 compétences comportementales (*savoir s'adapter, maîtriser la communication, faire preuve d'innovation, démontrer de l'engagement, s'investir dans son développement*). Là encore, le respect de ces principes et la démonstration des soft skills énoncées font partie de l'évaluation des personnels.

Selon le même principe et les mêmes modalités de gestion de ces 35 000 collaborateurs, cette multinationale dans le secteur des biens de consommation courante promeut « *3 values : "Caring, continuous improvement and team work, and 5 principles : Managing with Respect*

[100] *"Nous avons introduit des valeurs qui décrivent les comportements professionnels que nous attendons de nos employés. Ces valeurs font partie intégrale du modèle que nous utilisons pour recruter et développer nos collaborateurs ainsi que pour évaluer et récompenser leur performance.* » (traduction de l'auteure)

*: Communicate Effectively, Give and Seek Feedback, Value Unique Contributions, Promote Teamwork, Set the Example* »[101] (**DRH 11**).

Des entreprises de moindre envergure s'inspirent de ces pratiques. Ainsi, dans son entreprise d'agroalimentaire qui emploie 450 salariés, **DRH 20** vient de « *travailler* » (sic) sur quatre valeurs (*bienveillance, coopération, excellence* et *audace*) dont il souhaite faire des outils de management.

#### *8.2.2.2.2 Des approches moins formalisées*

A l'autre extrémité du scope, certaines organisations n'éprouvent pas le besoin de formaliser leurs attentes en termes de soft skills. **DRH 3** : *« On n'a pas de liste, pas de critère, pas de grille interne de compétences comportementales.* ».

Dès lors, les DRH font part de plusieurs critères de choix possibles, notamment pour les recrutements :

- **la cohérence avec la culture**, même non écrite, de l'entreprise : « *une entreprise qui ne fait que du développement va rechercher des innovateurs, des tritureurs d'esprit* » (**DRH 6**)
- **la personnalité du DRH** :
    - **DRH 8** tient à assurer une diversité des talents : « *Moi, je pars du principe qu'il faut de tout pour faire un monde, donc je trouve que les équipes gagnantes sont les équipes mélangées*. »
    - **DRH 9**, qui œuvre dans un organisme paramédical, assume pleinement une part de subjectivité « *C'est très subjectif, je recherche celles pour lesquelles je suis moi, moi en tant qu'individu, très sensible. »* (DRH 9)
- **la structure de l'équipe** : « *C'est l'avantage quand on est une petite filiale, on connaît bien les équipes, on connaît bien les managers, les collègues avec qui ce nouveau collaborateur va travailler, donc on est en mesure de se dire : est-ce que ça va coincer ?* » (**DRH 6**)

[101] « *3 valeurs : bienveillance, amélioration continue et travail en équipe and 5 principes : manager avec respect, communiquer efficacement, donner et chercher du feedback, valoriser les contributions distinctives, promouvoir le travail en équipe, montrer l'exemple.* » (traduction de l'auteure)

#### *8.2.2.2.3 Quelques points de vue critiques*

Quel que soit la politique suivie par leurs entreprises, quelques DRH ont émis des doutes ou des critiques sur une trop forte formalisation.
Ainsi, pour **DRH 24**, qui gère les compétences à l'aide des principes de leadership et compétences comportementales présentées en 2.2.2.1, les soft skills n'échappent pas aux modes managériales : « *il y a des choses qui émergent, et après ça retombe. Ça peut être « tiens, le leadership », donc on entend parler de leadership pendant trois ans, et après c'est la collaboration pendant trois ans* ».

Alors que **DRH 8** suit des pratiques professionnelles opposées (aucune liste de soft skills), il fait le même constat : *« après, il y a des tendances. On voit sur les réseaux sociaux qu'il y a certains mots qui sont plus tendances que d'autres : la bienveillance, la pertinence. En ce moment, tout le monde cite ces mots.* ». D'ailleurs, bien que conscient du risque de mimétisme, il ne s'estime pas à l'abri de toute influence de ces phénomènes de mode.
Enfin, certains DRH ont des positions plus radicales et pointent du doigt le risque de normalisation engendré par l'extrême formalisation des savoir-être : « *je dis toujours : attention à ces matrices de compétences, surtout de soft skills, parce que l'idée, ce n'est pas de faire rentrer des clones* » (**DRH 4**). **DRH 18** est encore plus virulente vis-à-vis des entreprises qui recrutent et évaluent leur personnel selon des listes de soft skills. Elles les soupçonnent d'utiliser cet affichage de savoir-être pour se faire de la publicité plus ou moins mensongère. De plus, elle rejette aussi l'homogénéisation des personnalités et l'aliénation qui peut en résulter : « *alors, moi, entreprise Machin, je fais mes courses de soft skills. Je veux qu'on dise de nous qu'on est respectueux et qu'on est honnêtes. Mais le principe de base des soft skills, c'est ce qu'ont les gens. Ce qu'ils ont en eux, pas ce qu'on veut qu'ils aient* ».

### 8.2.3 DE LA COMPLEXITE DE DETECTER LES SOFT SKILLS EN SITUATION DE RECRUTEMENT

Que les soft skills attendues soient formalisées ou non, il est une circonstance où les professionnels RH comme les managers sont chargés de les détecter : l'entretien de recrutement. Si les DRH assument une part d'intuition lors de cet exercice (8.2.3.1), ils utilisent néanmoins quelques techniques pour limiter le biais de subjectivité (8.2.3.2)

#### 8.2.3.1 Une part d'intuition assumée

La plupart des DRH n'hésitent pas à assumer une part d'intuition pour évaluer les compétences soft.

Ainsi, **DRH 19** avoue : « *il y a une part d'intuition, de feeling, de subjectif* ». **DRH 23** fait également confiance en son instinct : *« c'est mon intuition. On sent ou on ne sent pas* ». De même, **DRH 18** nie l'utilisation de toute technique : « *ça relève de l'intuition, car j'en ai fait des recrutements dans ma vie, j'ai envie de dire que le feeling passe dans les premiers instants. Donc, non, il n'y a pas vraiment d'outils précis. Il y a tout l'intérêt que l'on porte à l'être humain. Il n'y a pas de secret* ».

#### 8.2.3.2 Quelques techniques pour limiter le biais de subjectivité

Même si l'intuition joue un grand rôle dans la détection des compétences soft, les DRH tentent de limiter le biais de subjectivité en appliquant des techniques d'entretien éprouvées :

- **la reformulation**. « *En croisant tout ça : l'intuition et le côté subjectif avec le côté technique de l'entretien- jouer sur le silence, reformuler, observer* » (**DRH 8**)

- **la mise en contradiction.** « *C'est une méthode plutôt intuitive, c'est des entretiens qui sont plutôt longs et moi je travaille plutôt sur le principe de la mise en contradiction. J'évoque les mêmes sujets avec des questions différentes pour savoir s'il y a une cohérence dans les réponses* » (**DRH 13**).

- **l'analyse de comportement basé sur du déclaratif**. « *Ce n'est pas toujours évident mais notre technique pour faire interview, c'est Behavior Based Interview. On demande des questions pour savoir comment est-ce que la personne fait dans les différentes situations. Sa conduite* » (**DRH 5**).

- **les entretiens croisés** qui permettent de limiter le biais de subjectivité d'un interlocuteur unique. *« We use multiple interviewers. A panel of 3-4 interviewers. We have a 5 points system for each competency. The reasons why we do so? First, we want to make sure that the interviewers use the same set of criteria. Second, with different interviewers, we reduce the risk linked to evaluation biases*"[102] (**DRH 18**).

---

[102] *« Nous utilisons différents interlocuteurs Un panel de 3 ou 4 recruteurs. Nous avons un système de 5 points pour chaque compétence. La raison pour laquelle nous procédons ainsi ? Premièrement, car nous voulons nous*

**- les mises en situations.** *« A un moment donné, on utilisait beaucoup les mises en situation* ». (**DRH 19**)

**- les tests de personnalité.** Les tests comme le NEO PI R™[103], le PAPI™[104] ou le MBTI[105]™ sont encore largement utilisés pour dégager les grandes tendances de la personnalité des candidats. Seuls deux des DRH interrogés sur 24 refusent de les utiliser, car ils les jugent trop réducteurs. Pour les autres, les tests restent un outil intéressant, à manipuler avec précaution comme l'indique **DRH 1** : « *j'ai fait beaucoup de MBTI. Je n'ai pas totalement renié la pertinence du truc. C'est toujours une belle typologie, mais je l'utilise beaucoup moins aujourd'hui* ». **DRH 2** partage cet avis : « *les tests psychométriques sont une base de discussion intéressante. Au niveau du groupe, on utilise le PI. Le MBTI est complexe, mais assez complet* ». Il pointe néanmoins les faiblesses des tests qui sont faciles à biaiser car basés uniquement sur du déclaratif.

Cette section a démontré les difficultés d'identification et de définition des soft skills. Nous montrons dans la suivante que la gestion de ces compétences particulières soulève d'autres problèmes.

## 8.3 DE LA GESTION PROBLEMATIQUE DES SOFT SKILLS

Nous explorons ci-après les différents éléments susceptibles de rendre la gestion des soft skills problématique : des interrogations d'ordre éthique (8.3.1), des difficultés à concevoir des référentiels pertinents (8.3.2), la complexité de l'évaluation des soft skills, que ce soit en situation de travail (8.3.3) ou lors de entretiens d'évaluation de la performance individuelle (8.3.4). Enfin, nous soulignons l'importance de la cohérence entre les soft skills affichées et les soft skills perçues (8.3.5).

---

*assurer que tous les interviewers utilisent les mêmes critères. Deuxièmement, car avec différents interlocuteurs, nous réduisons le risque lié aux biais d'évaluation."* (traduction de l'auteure)

[103] L'inventaire NEO PI R mesure cinq dimensions de la personnalité : ouverture, conscience, extraversion, agréabilité, névrosisme.

[104] Le test PAPI (Personality and Preference Inventory) évalue sept de traits de caractère: dynamisme, conscience professionnelle, autorité, recherche de résultats personnels, tempérament, sociabilité, ouverture d'esprit.

[105] Le MBTI (Myers Briggs Type Indicator) basé sur la typologie de Jung positionne les individus selon seize types de personnalité. Ceux-ci sont formés à partir quatre axes mesurant des préférences quant à l'orientation de l'énergie (extraversion/introversion), la recherche d'information (sensation/intuition), la prise de décision (pensée/sentiment) et le mode d'action (perception/jugement).

### 8.3.1 UN SUJET QUI INTERROGE L'ETHIQUE MANAGERIALE

Le sujet des soft skills interroge l'éthique managériale à plus d'un titre (8.3.1.1). Toutefois, la sensibilité à l'éthique semble varier selon les cultures (8.3.1.2). Quoi qu'il en soit, des précautions s'imposent pour s'assurer d'un management éthique de ces compétences sensibles (8.3.1.3).

#### 8.3.1.1 Les interrogations éthiques liées à la gestion des soft skills

La proximité entre soft skills et traits de personnalité soulève des problèmes éthiques pour certains de nos interlocuteurs.

Ainsi, **DRH 1** : « *pour moi, c'est un problème d'un point de vue éthique, parce que le libellé des soft skills est souvent très très proche du trait de personnalité* ». Il exprime également un certain malaise à s'aventurer sur ce terrain. Ainsi, si les DRH expriment qu'il n'y a pas de « bonnes » réponses dans les tests de personnalité par exemple, ils savent pertinemment que ces outils orientent la décision. De même, en entretien : « *tu interroges un candidat sur une compétence soft et pour aggraver le truc tu vas lui dire « vous pouvez vraiment me dire ce que vous voulez. » Le mec il n'est pas con, il sait très bien qu'il va être évalué. Ça, c'est une belle injonction paradoxale* » (**DRH 1**). Pour lui, on atteint là les limites de l'éthique managériale.

D'après **DRH 24**, le sujet des soft skills est l'un des plus problématiques à gérer: « *les soft skills sont un sujet touchy. Le plus touchy en l'occurrence* ». Pour **DRH 18**, le principal problème lié à une éventuelle gestion des soft skills est le risque de normalisation. Elle s'est montrée très critique quant à l'aliénation possible des individus dans le contexte de certaines organisations. Au moment de conclure librement notre entretien, c'est sur ce thème qu'elle choisit de revenir : « *ce que je ne vous ai pas apporté, c'est un listing de soft skills. Mais ce n'est pas anormal. Parce que chaque humain a ses soft skills. Donc je serai un peu prétentieuse de dire il faut développer ça, ça ou ça.* (…) *Parce que le vrai mot de la fin, c'est apprendre à respecter l'être humain tel qu'il est et ne pas vouloir en faire quelqu'un d'autre* ».

**DRH 7**, quant à elle, estime que les soft skills sont un objet légitime de gestion RH. Pour autant, elle reconnaît que les organisations doivent prendre des précautions pour rassurer les parties prenantes (salariés et partenaires sociaux) quant à l'éthique de toute démarche liée aux

compétences soft : « *est-ce que l'entreprise peut s'arroger le droit d'aller sur ce terrain ? Moi, je pense que oui, mais je sais par expérience que c'est un sujet sensible, notamment au niveau des partenaires sociaux*. (…) *On peut tout à fait soupçonner une entreprise de mettre ça en place pour, encore une fois, trier le bon grain de l'ivraie* ».

Néanmoins, pour la majorité des DRH interrogés, la gestion des soft skills ne pose pas de problèmes éthiques. « *Pour moi, c'est un non-sujet*. », déclare **DRH 2**. D'autres sont tout aussi catégoriques : *"je n'ai jamais eu de problèmes d'éthique là-dessus »* **(DRH 21**), « *est-ce que ça nous pose des questions de déontologie ? Pas du tout* » (**DRH 10**). Pour **DRH 15**, les salariés comprennent la nécessité d'évaluer les soft skills car elles sont un facteur de performance reconnu : « *parce qu'on dit que ce qui est important, c'est le what et le how. C'est quelque chose qui est passé dans les mœurs, sans problème* ». Enfin, l'évaluation des compétences comportementales est légitime car elle a notamment pour objectif de garantir un bon climat de travail, comme le montre **DRH 23** : *« évaluer le savoir-être ne me pose pas de souci, parce qu'il faut être attentif. Lorsqu'on intègre une personne qui n'a pas de savoir-être, quel impact cette personne risque de générer dans l'équipe ?».*

#### 8.3.1.2 Une sensibilité à l'éthique différente selon la culture

Nous n'avions pas pour objectif d'étudier les différences interculturelles quant à la gestion des soft skills, mais ce thème est apparu plusieurs fois dans nos entretiens. Notamment, nous avons pu constater une importante différence entre les cultures d'organisations anglo-saxonnes et francophones.

**DRH 24**, de nationalité française, travaille dans une multinationale avec des collaborateurs de tous les continents. Elle déclare envier la facilité avec laquelle ce sujet peut être abordé avec les américains : *"les américains, ils sont assez à l'aise avec ça. C'est très pragmatique et c'est nothing personal ».* **DRH 11,** lui, est américain. Il est en fonction au siège européen d'une firme américaine. Il a appris en travaillant en Europe que la gestion des soft skills est plus compliquée ici que dans son pays d'origine. Il comprend que les méthodes *à l'américaine* peuvent heurter certaines sensibilités. Cependant, s'il n'est pas certain que l'évaluation des soft skills soit parfaite, il justifie son usage par son absolue nécessité. *« I*

*don't know if it is completely ok, I think it is absolutely important. I know I am taking a very much American view here"*[106].

**DRH 4**, elle, doit appliquer les politiques RH de son siège américain à une population majoritairement française et elle doit faire face à de nombreuses réticences : « *sur la partie soft skills, ils demandent "va voir des gens pour qu'ils te donnent du feedback sur toi." C'est très américain, en France, c'est plus compliqué.* ». Cette difficulté est confirmée par **DHR 14**, qui a connu les environnements américains et français. Selon lui, l'évaluation des soft skills pose encore problème dans le contexte français : *« il faut qu'il y ait une culture dans l'entreprise. Si t'es une boîte américaine, c'est ancré. Nous, on est franco-français : et là, le regard de l'autre, t'as pas trop envie ».*

#### 8.3.1.3 Quelques préconisations pour un management éthique des soft skills

Les DRH posent des garde-fous pour éviter les problèmes éthiques. **DRH 3** applique à ses propres pratiques une analyse réflexive permanente pour s'assurer qu'elle ne va pas trop loin dans le jugement des personnes : *« Il ne faut pas tomber dans les dérives. Par exemple, en tant que DRH, je ne dois pas tomber dans la sociologie en catégorisant chaque personne par rapport à son profil sociologique. Mais ne pas tomber non plus dans la psychologie, en analysant tout : « si la personne dit ça, c'est parce que ceci… » et en décortiquant tout ».*

**DRH 24** est convaincu que si chacun s'efforce de rester dans le registre professionnel, tous les sujets peuvent être abordés : « *si vous avez une façon de faire les feedbacks qui est professionnelle et constructive, vous pouvez parler de tout quoi, vous voyez* ». **DRH 8** tient à rassurer ces interlocuteurs en leur rappelant qu'on ne juge pas des personnalités, mais que l'on évoque des comportements qui peuvent être perfectibles. Elle n'hésite pas à évoquer ses propres axes de développement pour expliquer la dynamique à mettre en place : « *je ne raisonne pas en qualité/défaut. On a des qualités qu'on va développer au fur et à mesure de sa carrière et nous avons chacun des axes d'amélioration comportementaux, moi incluse. Et ça, ça dédramatise immédiatement* ».

[106] « Je ne sais pas si c'est totalement ok (d'évaluer les soft skills) mais je pense que c'est très important. Je sais que j'adopte un point de vue très américains en disant ça. »

**DRH 16** se souvient d'avoir recueilli de nombreuses craintes au moment de l'implantation d'une politique de gestion des compétences centralisée dans son groupe bancaire. Elle a atténué les inquiétudes en incluant les parties prenantes tout au long du process : « *il y a eu des réserves de la part des collaborateurs et bien entendu des organisations syndicales. Ils ont freiné dès le départ, donc pour faire passer le sujet, on a proposé des commissions spécifiques pour donner aux organisations syndicales des indicateurs de niveau, de combien de personnes étaient évaluées, on a expliqué…* ».

Après avoir questionné les problèmes éthiques liés à la gestion des soft skills, il convient à présent d'en explorer la mise en œuvre, notamment à travers un outil particulier : le référentiel.

### 8.3.2 UN OUTIL DE GESTION DES SOFT SKILLS : LE REFERENTIEL DE COMPETENCES

Notre revue de littérature a montré les difficultés liées aux référentiels de compétences (2.5.1, p.97). Notre étude confirme ces écueils, notamment les problèmes de conception (8.3.2.1) et le fait que ces outils soient en perpétuelle transformation (8.3.2.2).

#### 8.3.2.1 L'épineuse construction des référentiels

Souvent, l'implantation d'une politique de gestion des compétences commence avec la création ou la mise à jour d'un référentiel. Établir un référentiel de soft skills est une tâche particulièrement ardue. Souvent, les définitions de ces compétences sont floues et il est difficile d'obtenir un consensus sur leur sens « *persévérance, leadership… concrètement, ça veut dire quoi ?*» (**DRH 10**).

Les DRH ont unanimement témoigné du travail considérable que constitue l'élaboration d'un référentiel. Parmi beaucoup d'autres, le témoignage de **DRH 24** est significatif : « *pour avoir vu ça dans pas mal d'entreprises : si vous voulez, on peut y passer des années. A essayer de trouver les bonnes phrases, les bons verbes, de trouver des échelles.* (…) *Si vous prenez des bouquins, vous pouvez trouver des usines à gaz* ». **DRH 1** le confirme et garde le souvenir d'un travail titanesque : « *il y avait un référentiel de 9 macro-compétences, trois familles : compétences relationnelles, organisationnelles et économiques. Et on avait tenté de définir pour chacune de ces 9 compétences 4 niveaux différents. En essayant à chaque fois de qualifier ce qui relève du niveau 1, du niveau 2… rien que ça, c'était une sacrée gageure* ! ».

Pour les soft skills, l'exercice est encore plus complexe. A la difficulté de créer les référentiels s'ajoute souvent le sentiment d'avoir donné naissance à « *un truc hyper compliqué* » (**DRH 16).** Elle rapporte l'existence d'un guide avec 72 compétences comportementales, réparties en huit familles. Ainsi, même si l'objectif de **DRH 20** était de créer un outil très simple, il a abouti à un référentiel ne comprenant pas moins de seize compétences comportementales : « *je voulais que ce soit le plus simple possible. On a travaillé sur les valeurs. Et derrière 4 valeurs, on a mis comment incarner chacune de ses valeurs, quelles sont les 4 compétences-clés qu'il faut avoir pour chacune de ces valeurs. Donc ça fait quand même 16 compétences ! »* (Rires).

**DRH 24** avoue chercher encore la meilleure façon de créer une grille de compétences soft : « *soit on met une case « compétences transversales » et puis vous mettez en gros ce que vous attendez, donc en gros des cases vides, soit c'est le QCM avec 50 possibilités, et là tout le monde est largué. En fait, dans les deux cas, les gens sont largués* ».

#### 8.3.2.2 Des outils en perpétuelle transformation

Outre la difficulté d'établir les référentiels, les DRH rapportent que ces outils sont en perpétuelle transformation car la pratique montre qu'ils ne donnent pas entière satisfaction. Ainsi, **DRH 1** est le premier à s'avouer déçu de l'outil qu'il a pourtant créé : *« les gens l'ont appliqué, en bons élèves. Tous les entretiens annuels de managers l'ont incorporé pendant 3-4 ans, mais moi en tout cas, en tant qu'auteur et coordinateur du truc, je n'étais pas très satisfait* ». **DRH 15**, lui aussi, remet en cause son propre travail dans une volonté d'amélioration continue : *« on l'utilise moins parce qu'on veut moins enfermer les gens, et on trouvait* (les soft skills) *pas hyper spécifiques, donc on est en train de redéfinir ça. Ce que j'avais mis en place en arrivant il y a 3 ans. Donc, on va reprendre ces comportements et se dire comment les développer, les approfondir* ».

**DRH 16** pointe une autre caractéristique des référentiels de soft skills : ce sont des outils politiques, qui peuvent être très liés à la personnalité du dirigeant ou du DRH. Dès lors, un changement de direction peut générer la création de nouvelles grilles…au risque de bousculer les habitudes des opérationnels qui devront s'adapter au nouvel outil : *« voilà, c'est comme ça, dans les grandes entreprises comme la nôtre, quelqu'un arrive et a envie de mettre sa*

*patte. Je pense que finalement tout le monde avait fini par se l'approprier et juste à ce moment-là, on a sorti de nouvelles valeurs. Enfin, bon, bref »* (soupirs).

Quelle que soit la qualité des référentiels, ils ne suffisent pas à assurer une juste appréciation des soft skills. Nous montrons ci-après en quoi l'évaluation de ces compétences reste complexe.

### 8.3.3 DE LA COMPLEXITE D'EVALUER LES SOFT SKILLS EN SITUATION DE TRAVAIL

L'évaluation des soft skills est exposée au risque d'un biais de subjectivité (8.3.3.1). La contextualisation et l'illustration des comportements appréciés peut être un moyen de limiter ce risque (8.3.3.2).

#### 8.3.3.1 De l'éventuelle subjectivité liée à l'évaluation des soft skills

La présence d'outils comme les référentiels de soft skills ne règle pas tous les problèmes liés à leur évaluation. En particulier, les DRH sont tous d'accord pour soulever le biais de subjectivité. « *c'est super compliqué d'évaluer une compétence comportementale (…). J'ai vu des quantités de people reviews qui étaient faites, pardonnez-moi l'expression, au doigt mouillé »* (**DRH 7**).

Pour **DRH 10** également, l'évaluation des soft skills est plus sujette à la subjectivité : « *c'est plus subjectif évidemment, puisque que quand on est dans la technique, c'est beaucoup plus rationnel* ». Néanmoins, elle revendique cette part de subjectivité comme étant partie intégrante des relations interpersonnelles : « *Il faut qu'il y en ait, hein, parce que sinon on est des machines, des robots, et ce n'est pas bon ».*

#### 8.3.3.2 De la nécessité de contextualiser et d'illustrer l'évaluation

Pour pallier le biais de subjectivité, les DRH préconisent que les énoncés des soft skills à évaluer soient les plus précis possibles. **DRH 10** affirme : « *sur la partie soft skills, évidemment, on a une part de subjectivité, même si on s'est efforcé de mettre en place une définition de chacune de ces compétences pour permettre d'avoir une vision concrète de ce qui est attendu* ». De même, **DRH 1** attache une grande importance à l'énoncé des compétences, qui doit se rapporter au contexte des actions plutôt qu'à des traits de personnalité : « *c'est un vrai problème* (Note de l'auteure : le bais de subjectivité) *qu'on pourrait résoudre en faisant très gaffe d'avoir des énoncés contextualisables, contextualisés, et qui ne soient pas énoncés comme des énoncés de personnalité* ».

De plus, l'évaluation des soft skills doit reposer le plus souvent possible sur des situations de travail concrètes. Dans l'organisation de **DRH 6**, tout évaluateur est tenu de donner des exemples : « *on impose de donner des exemples concrets. Et le fait de donner des exemples concrets ça met de côté toute subjectivité. Le fait de donner des exemples de réalisation ou de non réalisation évite la dérive de la tête du client* ». Pour **DRH 3** aussi, le fait de se rapporter à des exemples précis garantit une certaine neutralité : *« voilà t'as envoyé tel mail, c'était disproportionné par rapport au domaine professionnel, c'était trop personnel ». On lui donne des exemples concrets, et là, ça lui parle et on peut travailler dessus* ».

De même, **DRH 19** s'appuie sur des faits concrets pour illustrer la démonstration, ou non, des soft skills attendues en situation de travail : « *il faut le plus possible expliciter par des exemples. Est ce que tu fais des feedbacks à tes collègues ? Tes collègues me disent que t'envoies tout valdinguer, que tu exprimes ton mécontentement, mais que tu ne fais pas de retour. Donc, on ne peut pas dire que t'es ouvert, à l'écoute, chaleureux ».*

### 8.3.4 DE L'EVALUATION DES SOFT SKILLS AU COURS DES ENTRETIENS D'EVALUATION DE LA PERFORMANCE INDIVIDUELLE OU DE DEVELOPPEMENT

Les entretiens d'évaluation de la performance individuelle ou de développement comprennent souvent une partie dédiée aux soft skills. Si certaines organisations formalisent les soft skills à apprécier (8.3.4.1), d'autres ne le font pas (8.3.4.2). Quoi qu'il en soit, les DRH que nous avons rencontré estiment que l'exercice d'évaluation des soft skills nécessite un certain courage de la part du manager (8.3.4.3).

#### 8.3.4.1 Quand l'évaluation des soft skills est formalisée…

Dans certaines organisations, les entretiens d'évaluation de la performance individuelle ou ceux dits *de développement* (ou *de progrès* ou la *people review)* comprennent une partie dédiée à l'évaluation de soft skills formalisées. Dans le groupe pharmaceutique de **DRH 21**, les comportements (le « *How* ») sont évalués selon 5 niveaux de performance. Ce rating impacte la progression de carrière et la rémunération via les augmentations de salaire ou les bonus.

Dans cette autre multinationale, une grande importance est donnée à l'évaluation des comportements, selon un score en « *Managing with respect* », c'est à dire « *how you get your work done, how you manage your relationships, up, down, horizontal, potentially externaly. So we assess people on that, very much. It's very much part of the DNA of the Company*."[107]. (**DRH 11**). Dans l'évaluation de la performance, le score de "*Managing with respect*" a le même poids que le score attribué à la réussite des objectifs.

De même, **DRH 24** évalue ses collaborateurs en fonction de 5 compétences comportementales (8.2.2.2.1, p.356) et selon 3 niveaux de performance : « *exemplaire, à maîtriser, à développer* ». Dans la société de **DRH 5**, ce sont aussi les « *Values and Behaviors* » qui forment la culture de l'entreprise qui servent d'indicateurs de performance.

Pour les DRH de ces entreprises, évaluer les soft skills individuelles selon les valeurs de l'entreprise permet une diffusion et une adhésion facilitées à ses valeurs. De façon plus opérationnelle, cela permet de simplifier le process, d'assurer plus de lisibilité pour les évaluateurs et les évalués et d'homogénéiser les pratiques. Seule **DRH 12** remet en cause ce modèle : les salariés trouvent l'exercice compliqué, et ils n'adhèrent pas suffisamment à la culture d'entreprise pour en tirer avantage : *« on demande aux gens de s'évaluer sur les valeurs de l'entreprise. Donc c'est un peu compliqué. Ils ont une échelle de 1 à 5. Alors « amélioration permanente » par exemple, déjà, ils ne comprennent pas ce que ça veut dire. Cette évaluation par rapport à notre charte, je pense que ça les fait, passez-moi l'expression, tous ch...*».

---

[107] « *Comment vous faites votre travail, comment vous gérez vos relations avec vos collaborateurs, vos supérieurs, vos pairs, voire vos interlocuteurs externes. Nous évaluons beaucoup là-dessus. Cela fait partie de l'ADN de la société.* » (traduction de l'auteure)

#### 8.3.4.2 Quand l'évaluation des soft skills n'est pas formalisée…

Certaines firmes ne formalisent pas les soft skills à évaluer. **DRH 19** relate les méandres de l'évaluation dans son organisation, de la formalisation à la libre pratique des managers, contre laquelle il ne s'élève pas : « *il y avait un support au contenu intéressant, mais c'était quand même une usine à gaz. Donc je pense que certains l'ont utilisé et d'autres l'ont plutôt mis dans le tiroir. Et puis, il y a eu d'autres formats qui ont vécu et le dernier en date ne propose pas de compétences imposées. C'est à chacun de remplir, donc ça dépend* ». Pour **DRH 7**, qui travaille dans le milieu mutualiste, il est préférable de laisser une marge de liberté à chacun pour ce type d'évaluation : « *c'est une discussion libre qui est laissée à l'appréciation de chaque manager* ».

**DHR 15**, qui opère dans une grande maison de couture, se positionne fortement contre les grilles de notation de compétences douces : « *On ne va pas prendre un mot et mettre des notes comme on va pouvoir le faire chez Amazon où ils vont dire : porteur de transformation, 8/10 ; agile, 3/10 ». Nous, on va plutôt se dire : ok, en quoi c'est son talent ? Qu'est ce qu'il a réalisé pour prouver que c'est son talent ? Comment on va pouvoir l'aider à le creuser plus longtemps. Il y a beaucoup d'intuition derrière tout ça, ce n'est pas un système mesuré, avec des cases rigides*. ». Pour elle, dans ce secteur à haute créativité ajoutée, la liberté et la diversité des talents excluent toute formalisation qui serait, par essence, contraignante et réductrice.

#### 8.3.4.3 En avoir ou pas : le courage du manager.

Lors de nos entretiens, un thème a émergé lorsque nous avons abordé les difficultés d'évaluer les soft skills : **le courage du manager**. Pour évaluer les compétences hard, les managers peuvent s'appuyer sur des données chiffrées qui appellent moins à l'interprétation et donc à la contestation.

Pour ce qui est du soft, nous l'avons vu, l'objectivité est plus difficile à atteindre. De plus, la frontière entre compétence comportementale et trait de personnalité étant ténue, les managers rechignent parfois à émettre des avis critiques**. DRH 13** perçoit cette difficulté : *« le fait de mettre une appréciation qui n'est pas positive est une difficulté énorme pour les managers* ». **DRH 11** partage cet avis, et il explique que donner des feedbacks critiques n'est ni facile, ni naturel : « *it takes a lot of courage to give good feedbacks, especially in difficult situations. It*

*is not natural for everybody* "[108]. Cependant, il est persuadé qu'une évaluation juste est nécessaire pour la personne évaluée, comme pour la compagnie. Dès lors, il consacre du temps et des moyens à former ses managers à donner du feedback.

**DRH 4** comprend aussi les freins que peuvent se mettre les managers dans l'évaluation des compétences soft, mais elle les déplore car ils introduisent un autre biais dans l'évaluation *:* « *on trouve beaucoup de managers qui font des entretiens : "tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil".* Pour **DRH 9**, une *évaluation juste* nécessite aussi d'aborder les points critiques. C'est d'ailleurs ce qu'il demande ses collaborateurs, pour le maintien des bonnes relations dans les équipes notamment. Il est du rôle du manager de relever les mauvais comportements et de les sanctionner : *« la plupart des reproches qui sont faits aux managers, ce n'est pas d'être trop fermes, c'est de ne l'être pas assez. Ça crée des tensions entre les équipes ».*

Cette section a mis en lumière les différentes problématiques liées à la gestion des soft skills. Pour terminer, nous rendons compte d'un dernier élément que les DRH estiment nécessaire à un bon management : la cohérence entre les soft skills affichées et celles qui sont perçues par les collaborateurs.

### 8.3.5 DE LA COHERENCE ENTRE LES SOFT SKILLS AFFICHEES ET LES SOFT SKILLS PERÇUES

Nous l'avons vu, les entreprises communiquent souvent sur leurs valeurs, qu'elles traduisent en soft skills prescrites au niveau individuel. De manière générale, ce modèle de gestion de la compétence soft est bien perçu. Cependant, quelques DRH ont mis en lumière des limites de cette pratique.

Ainsi, pour **DRH 2**, certains comportements qui sont interdits à tout un chacun sont cependant observés chez les cadres dirigeants : « *ça fait 15 ans que je travaille et je constate que ceux qui déteignent le plus de soft skills ne sont pas forcément ceux qui montent. Au bout d'un moment, on arrive sur d'autres armes qui sont fourbies : la capacité à diviser, le caractère individualiste… Mais sur les soft de base, je pense qu'on régresse à haut niveau. C'est même sûr* ». Bien évidemment, les conséquences de cette injonction paradoxale sur la pertinence du

[108] « Cela demande beaucoup de courage de donner des feedbacks justes, particulièrement dans des situations difficiles. Cela n'est naturel pour personne. »

système sont néfastes, comme le dénonce aussi **DRH 5** : « *le problème est si le top manager dit « on doit être comme les Values » mais il fait l'opposite, il n'y a pas de crédibilité* ».

**DRH 4** en est convaincue : si les actes ne correspondent pas aux discours, notamment au niveau du top management, le système entier fait faillite. D'autant plus que, pour elle, l'exemple doit venir « *d'en haut* » : *« si ces valeurs-là, nos managers ont du mal à les implémenter, c'est parce qu'en haut, on ne les délivre pas... Parce que si le top management n'est pas pourvoyeur, alors qu'il les écrit… Je pense que ce qu'on véhicule en haut dans les soft skills descend en bas. Donc aujourd'hui, je ne suis pas certaine… entre les valeurs affichées et les valeurs réelles, il y a une grande différence* ». Dès lors, pour que le modèle de gestion des compétences soft par les valeurs fonctionne, il est nécessaire d'assurer une congruence totale.

Nous avons montré dans ce chapitre que les soft skills représentent un enjeu important pour les organisations mais que leur gestion est jugée délicate. Cette dernière section vise à comprendre s'il est possible de développer ces compétences particulières dans un contexte organisationnel.

## 8.4 DU POTENTIEL DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

Si l'importance des soft skills et la difficulté de leur gestion font l'objet d'un consensus chez les DHR interrogés, la question du développement de ces compétences fait débat (8.4.1). Pour autant, nos résultats montrent qu'il est possible d'identifier des facteurs facilitant ce développement (8.4.2).

### 8.4.1 DES DIVERGENCES DE REPRESENTATION QUANT AU POTENTIEL DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

Les représentations des DRH diffèrent quant au poids de la personnalité dans les comportements (8.4.1.1) et au potentiel de développement des soft skills (8.4.1.2).

#### 8.4.1.1 Le poids important de la personnalité

Pour certains, il est impossible de développer ces compétences particulières. **DRH 14** est catégorique : « *on est ce qu'on est et on ne change pas. C'est mon expérience* ». **DRH 9**, lui aussi, est dubitatif quant à la possibilité d'améliorer ces soft skills, d'autant qu'elles ne

s'apprennent pas : « *ça ne s'apprend pas. Il y a des personnes qui ne les auront jamais, ces soft skills. Je ne suis pas sûr que ça s'acquiert comme un diplôme, comme une formation technique. Certains ne sont pas faits pour ça* ».

Selon **DRH 1**, il n'est pas raisonnable d'essayer de changer ce qui s'apparente à des traits de personnalité : « *ça ne sert à rien d'essayer coûte que coûte de transformer les gens. On peut les faire bouger un peu, mais jamais radicalement.* ». **DRH 24** s'élève contre ce qui serait « *politiquement correct* » dans le monde des DRH : *« on peut avoir la langue de bois en disant « quoi qu'il en soit, on peut toujours développer les personnes. » Après, il y a des choses sur lesquelles, très honnêtement, c'est très très difficile de travailler* ».

#### 8.4.1.2 Le parti-pris du développement

Pour d'autres professionnels en revanche, il est possible d'améliorer ses compétences soft : « *pour moi ça s'apprend : on apprend à communiquer, on apprend à parler en public, (...), on apprend à se comporter avec les autres »* (**DRH 6**).
**DRH 19** partage cet optimisme : croire en la capacité de chaque individu à se développer est selon lui nécessaire au bon exercice de sa fonction : « *je pense vraiment qu'on peut progresser, sinon je pense que je ne ferais pas mon boulot. On est sur l'humain, donc si on pense que l'humain ne peut pas progresser, c'est quand même assez dommage pour ceux qui sont dans ma fonction* ».

**DRH 23** témoigne qu'il est possible d'améliorer ses compétences soft, si l'on est accompagné. Elle cite plusieurs exemples d'évolution positive, dont celui-ci : « *on a eu le cas d'une manager qui ne se rendait pas compte de l'impact que son comportement avait sur son équipe. On l'a accompagnée, et aujourd'hui c'est tout bénef pour elle, pour son équipe et pour l'entreprise* ».

Certains DRH sont d'autant plus convaincus qu'ils ont eux-mêmes expérimenté avec succès des actions de développement personnel. **DRH 17** est reconnaissante à la société de l'avoir soumise à des feedbacks réguliers : « *moi, j'ai aussi un caractère très fort, et je peux vous dire que c'est grâce à* (nom de la société) *que j'ai progressé… Le feedback que j'ai eu tôt dans ma carrière m'a énormément aidée à évoluer. Donc, j'y crois, parce que je l'ai vécu moi-même* ».

**DRH 6** a pu bénéficier d'un programme de coaching au moment où elle a évolué pour prendre la direction du département RH d'une filiale. « *on m'avait dit que j'avais une belle main de fer, mais que l'objectif était de travailler le gant de velours. Ça m'a marquée, cette image. (…) Le coaching m'a permis de gagner en crédibilité, de gagner en confiance, de me taire quand il faut se taire, de crier quand il faut crier* ».

La majorité des DRH interrogés font néanmoins une sorte de *pari de Pascal* quant à la possibilité de développement des soft skills : "*je veux rester optimiste sur le fait que même les personnes qui pensent qu'elles ne peuvent pas changer, ni évoluer…en insistant, ça vaut la peine* " (**DRH 20**). Ils estiment qu'il est possible d'améliorer ses soft skills, dans une certaine mesure : « *développer, je ne sais pas. Progresser, sûrement* » (**DRH 22**). Pour que le développement soit possible, il faut néanmoins des prérequis, comme l'explique **DRH 12** : « *on est sur des trucs où on est porteur ou pas* ». **DRH 5** appuie ce propos, en insistant sur un socle de valeurs qui serait nécessaire au développement des compétences soft : *« je crois qu'il faut une base de values, mais si ça c'est bon, on peut beaucoup apprendre* ».

Bien que le potentiel développement des soft skills ne fassent pas consensus, nous avons cherché à identifier les facteurs pouvant le faciliter.

### 8.4.2 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

Nous avons distingué deux sortes de facteurs de développement des soft skills : les facteurs personnels (8.4.2.1) et les facteurs organisationnels (8.4.2.2).

#### 8.4.2.1 Les facteurs personnels de développement des soft skills

Nos résultats montrent que certains facteurs personnels facilitent le développement des soft skills : l'expérience vécue (8.4.2.1.1), la capacité réflexive (8.4.2.1.2), la capacité de remise en question (8.4.2.1.3), la motivation (8.4.2.1.4) et la socialisation professionnelle (8.4.2.1.5).

##### *8.4.2.1.1 L'expérience vécue comme vecteur d'apprentissage*

L'expérience a été très souvent citée comme facteur d'acquisition des compétences soft. Ainsi **DRH 1** estime que « *elles s'apprennent, elles s'affinent avec l'expérience* ». Pour **DRH 22,** la vie se charge de provoquer des situations d'apprentissage : « *il faut acquérir ce que la vie vous propose* ». Certains de nos interlocuteurs, comme **DRH 7** ou **DRH 24**, ont cité le modèle

du 70/20/10 : « *je suis un peu nourrie du modèle 70/20/10*[109] *qui estime qu'on se développe à 70% par l'expérience, 20% par nos relations avec nos pairs ou tous types d'interlocuteurs et 10% par la formation formelle* ».

#### *8.4.2.1.2 La capacité réflexive*

Pour les professionnels RH qui croient en la possibilité de développement des soft skills, la capacité réflexive est un facteur déterminant. Or, pour exercer sa réflexivité, il faut d'abord « *savoir comment je me situe* » (**DRH 1**). Il faut notamment savoir analyser ses façons d'apprendre *« comment j'ai grandi, comment je découvre les choses* » (**DRH 18**). Il s'agit également d'analyser et de comprendre l'impact de ses comportements sur son environnement, comme l'énonce **DRH 23** *: « c'est une prise de conscience, donc c'est se connaître soi-même et de voir quel impact ça a ».*

Pour **DRH 7**, la réflexivité est même une condition sine qua none à ce développement car elle seule permet de capitaliser sur les leçons de l'expérience : « *vous avez des personnes qui n'ont pas l'habitude d'être dans ce mode réflexif qui consiste à vraiment tirer parti de ces expériences pour se développer. Là, ça va être difficile de les faire évoluer dans la partie compétence comportementale* ».

#### *8.4.2.1.3 La capacité de remise en question.*

Il ne suffit pas de bien se connaître pour se développer. Encore faut-il être capable de se remettre en question. Cette capacité est fortement requise pour rejoindre l'entreprise de **DRH 19**, particulièrement impliquée dans le développement professionnel et personnel de ses collaborateurs : « *le salarié qui nous rejoint, il doit avoir une ouverture d'esprit pour se développer. Deux, il doit avoir les prémices, en tout cas le terreau favorable pour ça. Donc ça, c'est sa responsabilité d'arriver avec sa bienveillance, et l'ouverture et la volonté, et l'envie* ».

La capacité de remise en question se caractérise notamment par la capacité à accepter les éventuelles critiques constructives. Sans cela, affirme **DRH 20**, le développement sera difficile : « *vous êtes confronté parfois à des personnes qui ne veulent pas du tout entendre,*

[109] Ce modèle formalisé par Lombardo et Eichinger en 1988 est issu d'une étude sur les façons d'apprendre des managers américains.

*des points en tout cas concernant leur comportement ou leur savoir-être. Et c'est extrêmement compliqué.* » **DRH 17** comprend que le feedback ne soit pas toujours facile à entendre *: « on dit toujours Feedback is a gift, mais ce n'est pas toujours un cadeau facile à accepter ».* Toutefois, elle considère son acceptation comme un facteur essentiel d'amélioration de soi.

#### *8.4.2.1.4 Qu'on me donne l'envie…*

Les DRH sont formels. Dans le développement personnel, rien n'est possible sans l'envie : « *il faut qu'ils aient la motivation et l'envie de travailler dessus.* » (**DRH 24**). **DRH 21** l'affirme haut et fort, le développement du salarié relève de sa responsabilité : « *je martèle sans arrêt que c'est le salarié qui est responsable de son développement. C'est le salarié qui est responsable* ».

C'est pourquoi l'impulsion doit être donnée par le collaborateur lui-même. Si tel est le cas, l'organisation de **DRH 3** sera prête à l'accompagner : *« si la personne dit : « moi, j'aimerais m'améliorer parce qu'on m'a dit que je n'étais pas assez communicatif. », bah là, on peut essayer de lui donner des outils, ou lui faire des formations, l'accompagner* ». **DRH 14** en est persuadé : si l'envie est là, il suffira de trouver le bon outil, mais le développement des compétences soft sera au rendez-vous : « *formations managériales, coaching, mentoring, team-building… tu mettras toutes les méthodes que tu veux derrière, si les gens ont compris et s'ils ont envie, tu peux faire des choses extraordinaires* ».

#### *8.4.2.1.5 La socialisation professionnelle ou le modeling*

Enfin, les DRH mentionnent la **socialisation professionnelle** ou **le modeling** (l'imitation des comportements) comme facteur d'apprentissage des comportements professionnels attendus. **DRH 3** explique : « *on peut apprendre à agir d'une certaine façon dans un certain cadre professionnel (…) Au-delà de la personnalité, c'est un comportement qu'on adopte, qu'on apprend ».* Il n'y a pas forcément d'évolution des traits de personnalité, mais une adaptation des comportements à l'environnement professionnel. Ce modeling peut être favorisé par la présence de rôles modèles, comme l'illustre **DRH 4** : « *ça s'apprend. Et vous savez comment ? Par les modèles qu'on a. Un jour quelqu'un m'a dit : « le premier maître de stage que vous avez va vous conditionner ». Eh ben, c'est vrai ! ».*

Pour **DRH 13**, ce modeling peut s'apparenter à de la composition théâtrale : « *lorsque tu arrives au travail, on est sur la composition, au sens théâtral du terme, parce que t'as un rôle qui n'est pas ton rôle de père, de mari, de joueur de foot. A partir du moment où tu te dis que c'est un rôle qui est défini par une organisation, une culture, par des consignes de travail et des objectifs, par une finalité… oui, tu peux te l'approprier, tu peux te dépasser ou modifier des comportements personnels vers des comportements professionnels* ». Là encore, il n'y aura pas forcément de transformation individuelle, mais une **mise en conformité des comportements. DRH 17** fait un constat identique : « *j'ai vu quand même une évolution dans le bon sens. Même ceux qui n'étaient pas top en soft skills, ils sentent qu'il faut se gérer, au moins en public. Ceux qui sont malins, ils apprennent comment faire le nécessaire pour faire croire que…* ». Ainsi, les masques peuvent tomber à l'issue de la journée de travail, mais, au moins, les soft skills démontrées dans le cadre de l'organisation sont conformes aux attendus.

Cette section a mis l'accent sur les facteurs développement des soft skills lié à la personne. Nous proposons d'étudier ci-après les facteurs liés à l'organisation.

#### 8.4.2.2 Les Facteurs organisationnels de développement des soft skills

Nous analysons ici différents facteurs organisationnels de développement des soft skills : l'implication du trinôme collaborateur-manager-organisation (8.4.2.2.1), l'expression claire des attentes organisationnelles (8.4.2.2.2), la culture du droit à l'erreur (8.4.2.2.3) et l'utilisation du feedback et de l'évaluation à 360° (8.4.2.2.4).
Nous étudions aussi les modalités de développement telles que les formations en développement personnel (8.4.2.2.5), le co-développement (8.4.2.2.6), le coaching (8.4.2.2.7) ou encore d'autres pratiques plus originales (8.4.2.2.8).

##### *8.4.2.2.1 Une implication triadique : collaborateur-manager-organisation*

Nous l'avons vu, pour la plupart des DRH, le développement des soft skills ne peut se faire sans une démarche volontariste individuelle. Toutefois, ils reconnaissent l**a responsabilité de l'organisation** dans l'accompagnement de cette démarche.
Ainsi **DRH 7** explique la démarche engagée par son organisation pour adapter les compétences comportementales des managers à l'évolution de leur secteur d'activité. Le process nécessite une forte implication et des ressources financières et matérielles mises à disposition par l'entreprise, mais place le salarié au cœur du dispositif de développement :

« *on va lancer un chantier consistant à identifier les grandes transformations qui sont en œuvre dans la filière et à déterminer les compétences comportementales critiques des managers. Pour ensuite proposer un dispositif d'auto-évaluation qui permet de mettre chaque manager dans une dynamique où il est acteur de son parcours de développement* ».

Au-delà du **soutien organisationnel**, nos interlocuteurs soulignent l'importance de **l'accompagnement managérial**. Ainsi, **DRH 24** souligne que le développement est un jeu à trois bandes entre le salarié, le manager et l'entreprise : « *le principal, c'est la qualité de la discussion autour du développement. Qui passe par la prise de conscience du salarié, parce que c'est lui qui porte son projet, par la qualité de la compétence managériale, et du coup du poids que met l'entreprise sur cette discussion ».*
**DRH 11** partage cet avis d'une responsabilité partagée entre le salarié, l'organisation qui doit offrir les moyens du développement, et le manager qui doit relayer et soutenir la politique RH : "*sometimes, growing can be a little bit painful and you need to challenge yourself. So as an organization, you need to have the process but you need to show the importance. And you can't just be forced by HR, the manager has to say it's important* »[110].

**DRH 16** est également convaincue du rôle du N+1 dans le développement de ses collaborateurs. C'est pourquoi elle regrette que son organisation ne dégage pas assez de temps aux managers pour permettre un véritable travail d'accompagnement de leurs équipes, alors que la mission coaching des managers est pourtant intégrée dans les discours RH : « *voilà, c'est tout le challenge de l'opération et là, très honnêtement, je pense qu'on n'est globalement pas bons. Parce que nos managers sont débordés, voilà, on a un rythme de travail qui est assez…énorme. Et pour bien accompagner un collaborateur, il faut du temps* ».

[110] « Parfois, se développer peut être un peu douloureux, et vous avez besoin de vous surpasser. Alors, en tant qu'organisation, vous devez non seulement avoir des process, mais aussi en montrer l'importance. Et vous ne pouvez pas être contraint par les RH, le manager aussi doit dire que c'est important. » (traduction de l'auteure)

#### *8.4.2.2.2 Des attentes organisationnelles claires*

Le rôle de l'organisation est également de faire connaître ses attentes en matière de soft skills, comme en matière de résultats d'activité. **DRH 19** explique que les attendus ne sont pas forcément les mêmes selon les secteurs d'activité ou les firmes. Par conséquent, il convient de communiquer sur les compétences comportementales requises : « *ça revient à l'entreprise de populariser, de communiquer, de familiariser les savoir-être qu'on souhaite. Parce qu'un salarié qui a fait dix ans dans une entreprise X avec un savoir-être qui était peut-être le bon, il arrive chez nous, il va falloir qu'on lui indique lesquels sont les nôtres, lesquels sont nos priorités* ».

De la même façon, le **manque de soft skills**, ou **l'écart par rapport aux attendus** doit être relevé et faire l'objet d'une discussion avec le manager. **DRH 11** rapporte que lorsqu'un comportement inadapté est constaté, il revient au manager de réagir immédiatement et d'expliquer ce qui aurait dû être fait, de manière très concrète, en suivant le cheminement suivant : *"number one, what was your expectations as a leader ; number two, what the employee engaged that should have been different* ; *number three: what is the solution"*[111].

#### *8.4.2.2.3 La culture du droit à l'erreur*

Pour qu'un individu puisse développer des compétences telles que l'autonomie, la prise d'initiative, l'innovation, la créativité…, il doit se sentir soutenu par un environnement bienveillant. En particulier, les DRH ont mis l'accent sur le climat de confiance qui doit régner pour que les salariés osent sortir de leur zone de confort.

Ainsi DRH 24 prône une **culture du développement**, dans laquelle chacun se sent libre de demander de l'aide, de tester : « *chez nous, se développer, ça fait partie de vos objectifs, se tromper, c'est possible. Demander quand on ne sait pas, c'est possible. C'est une culture d'entreprise autour du développement, les gens vont se libérer, entre guillemets* ».

Le ***droit à l'erreur*** a été souvent évoqué. Tout en étant d'accord sur le principe, **DRH 15** récuse le terme : « *je n'aime pas le terme de « droit à l'erreur », parce que, quand on y réfléchit en français, droit à l'erreur, c'est déjà une erreur. Alors qu'en anglais « test and*

[111] « Premièrement, quelles étaient vos attentes en tant que leader ; deuxièmement, les actes de l'employé qui auraient dû être différents ; troisièmement, voici ce qui doit être fait » (traduction de l'auteur)

*learn », ce n'est pas pareil. On travaille beaucoup là-dessus en ce moment, sur comment développer le test and learn* ».

#### *8.4.2.2.4 Le feedback et le 360°*

Nous l'avons vu, la **capacité réflexive** est un facteur important du développement des soft skills. Or, les organisations ont des outils pour favoriser cette réflexivité. Dans la multinationale de **DRH 11**, elle est fortement encouragée par le biais de **feedbacks** très réguliers. Les salariés ne doivent pas se sentir en danger lorsqu'ils expriment des doutes sur certaines de leurs capacités, ou lorsque leur manager pointe des axes d'amélioration. La culture d'entreprise tient compte de ce risque et s'attache à communiquer sur les bienfaits de la remise en question : « *we could help them (...) by having a culture that makes them safe to do this* ».

L'évaluation à **360°**, qui consiste à faire évaluer un salarié par son supérieur hiérarchique, ses collaborateurs, ses pairs et d'autres interlocuteurs internes voire externes, est un outil de développement très prisé des DRH : « *c'est un bon outil pour améliorer la perception de soi* » (**DRH 5**). **DRH 2** en est également très friand : « *Pour moi, c'est un outil super puissant. ».* Néanmoins, son organisation ne l'utilise pas de façon systématique, mais plutôt au cas par cas. Dans le groupe de **DRH 21**, le choix de faire ou non un 360° est laissé au salarié : « *n'importe quel employé de l'entreprise peut demander un 360° à n'importe quel moment. Il est sensé l'utiliser tous les 3-4 ans en général, pas besoin de le faire plus souvent que ça. Mais ça permet de donner un état des lieux ».* A contrario, **DRH 20** impose un 360° « *systématique »* tous les deux ans pour l'ensemble des managers.

**DRH 11** tient à préciser que l'efficacité du 360° tient au fait que ses modalités très précises en font **un outil de développement personnel** indépendant des outils d'évaluation de la performance (et par conséquent, de la rémunération ou de la progression de carrière). Il est demandé par le salarié qui choisit lui-même ses évaluateurs - exception faite du manager qui est systématiquement intégré - et les retours sont anonymes. C'est donc un outil que l'organisation met à disposition des salariés, dans l'unique objectif de les aider à se

développer : « *we don't want the 360 to be linked with the compensation. It is strictly a tool to educate employees to how they are perceived around* "[112].

#### *8.4.2.2.5 Les formations en développement personnel*

**Les limites des formations classiques**

Malgré le développement des formations en développement personnel (*cf.* Introduction), leur efficacité fait débat au sein de la communauté RH. **DRH 1** en est persuadé, les formations classiques en face à face pédagogique ne fonctionnent pas pour les soft skills : « *ce qui est presque sûr, c'est que l'enseignement top-down, le cours magistral sur la gestion du stress ou autre, ça ne marche pas très bien* ». De même, **DRH 2** se positionne catégoriquement contre les formations, quelles qu'elles soient : « *le digital, je n'y crois pas. Le présentiel, je n'y crois pas. L'inter-entreprises, je n'y crois pas* ».

**DRH 7** a un point de vue plus mesuré. Elle est consciente des limites des formations et témoigne des critiques qu'elle reçoit de la part des managers de retour de formation : *« moi, j'ai déjà entendu des gens, des managers, qui m'ont dit de toutes façons, les formations managériales, ça ne sert à rien* ». Toutefois, faute d'alternative convaincante, elle continue à envoyer ses collaborateurs en formation, en faisant le pari que certains pourront en tirer profit.

**DRH 24** pointe un phénomène bien connu dans le monde de la formation : le **non-transfert en situation de travail** des attitudes apprises lors de la formation : « *vous avez des gens qui ont énormément de mal à travailler avec les autres. Vous avez beau les envoyer dix jours sur des formations de collaboration, ils reviennent et au bout de six mois, on constate que les choses n'ont pas vraiment changé* ». **DRH 13**, qui s'est personnellement beaucoup investi dans la création et l'animation d'un module spécifiquement adapté à ses managers en a fait l'expérience douloureuse. Malgré une implication certaine des participants lors de la formation, malgré l'affichage de bonnes résolutions, les comportements déviants sont réapparus très vite : « *je les ai fait travailler sur ce qu'est un manager, on a établi une charte. Mais malheureusement dès qu'on sort de ces modules, les gens reviennent à leurs habitudes de petits chefs* ».

[112] "Nous ne voulons pas que le 360° soit lié à la rémunération. C'est strictement un outil pour sensibiliser les employés à la façon dont ils sont perçus. » (traduction de l'auteure)

**L'intérêt des formations combinées aux tests de personnalité**

Un type de formation est néanmoins jugé plus efficace que les autres : celles qui débutent par une séquence de ***découverte de soi*** potentiellement basée sur des tests de personnalité reconnus. **DRH 22** rapporte le contenu d'une formation qui commençait par l'établissement du profil HBDI™[113] de chaque participant : « *il y avait quatre tendances* : *plutôt créatif, plutôt cérébral, plutôt minutieux, plutôt affectif. On leur débriefait le test et on leur expliquait quel type de personnalité était la leur. Et les types de personnalité qu'ils pouvaient rencontrer. Et donc cette connaissance du profil permettait de connaître les canaux de communication adéquats. Et ça, ça gérait beaucoup les conflits. Et ça respectait le profil de chacun car il n'y a pas de bon profil ».* Elle apprécie la simplicité de cet outil : les participants se l'approprient facilement et ils échangent volontiers sur leur profil à l'issue de la formation. Le fait que tous les profils aient la même valeur exclut tout jugement de valeur. Par ailleurs, les conseils portant sur les moyens de communiquer avec chacun des profils sont aussi jugés utiles et faciles à appliquer en situation de travail.

**DRH 2** confirme : en matière de développement des compétences relationnelles, il faut faire simple. Les salariés sont à la recherche de boîtes à outils, de trucs et astuces pour régler aisément des problèmes concrets. *« J 'adore les tests qui peuvent être utilisés par les collaborateurs et les managers. Typiquement, les managers, ce qu'ils retiennent, c'est les tests où on leur dit : « voilà, tu gères 3 lions, 2 aigles et 4 fourmis ». Le reste, c'est de la masturbation de RH ou de consultants. Au quotidien, les équipes elles ont plutôt besoin de choses très simplettes pour développer les soft skills »* (**DRH 2**).

#### *8.4.2.2.6 Co-développement et peer coaching*

Si les DRH rencontrés émettent des réserves sur les formations classiques, ils se montrent beaucoup plus enthousiastes sur d'autres modalités d'apprentissage.

**DRH 7** est très ouverte à « *des initiatives de type communauté apprenante, co-développement, tutorat, mentoring, coaching.* ». **DRH 15** est, à titre personnel, convaincue que ces pratiques sont les plus adaptées au développement des soft skills. Néanmoins, elle regrette qu'elles ne soient pas plus déployées à ce jour : « *Je crois beaucoup au peer-*

[113] Herrmann Brain Dominance Instrument est un test qui détermine les modes préférentiels de traitement de l'information.

*coaching, mais on ne l'utilise pas beaucoup chez nous. Le coaching, le mentoring, le shadowing, le parrainage, le co-développement… moi je crois très fort à ça ».*

**DRH 1** prône le ***co-développement*** *« qui vise de manière collective à croiser du feed-back et des exemples pratiques* ». Dans la société de conseil en ingénierie de **DRH 10**, le co-développement est très répandu pour la résolution de problème : « *vous réunissez un groupe et une personne expose une problématique. Le groupe est animé d'une certaine manière, de façon à ce que la personne qui est venue avec sa problématique reparte éclairée avec la vision du groupe* ». Le problème peut être d'ordre technique ou managérial. Dans tous les cas, le partage est positif et il fait grandir les participants, tant sur hard skills que sur les soft. Dans le groupe pharmaceutique de **DRH 21**, le **coaching entre pairs** est également encouragé et laissé à l'initiative du manager : « *si un leader veut faire un peer coaching avec ses équipes, c'est aussi quelque chose qu'il peut faire ».*

A contrario, dans la société de **DHR 24**, les actions de co-développement sont organisées par la Direction. Cependant, les sujets traités sont choisis par les opérationnels : « *On a commencé à l'organiser cette année. On a mis des managers d'équipe, plutôt middle management, avec un choix de sujet qui n'est pas guidé par la direction. C'est eux qui choisissent les sujets sur lesquels ils travaillent ».* La pratique est nouvelle mais le premier bilan dressé par DRH 24 est très positif quant au développement de compétences collectives, qu'elles se rapportent aux connaissances, aux savoir-faire ou aux savoir-être.
**DRH 3** se réjouit aussi des résultats des ateliers de co-développement « *Positive Energy* » récemment mises en place par le Département RH : « *la dernière action c'était sur la communication inter-service pour travailler sur la transmission d'information, la transparence, et du coup aussi déclencher d'autres soft skills, comme l'implication par exemple* ».

#### *8.4.2.2.7 Le coaching*

S'il est un outil de développement personnel plébiscité par les DRH de notre échantillon, c'est bien le **coaching individuel**.
**DRH 2**, qui s'élève le plus fortement contre les formations classiques, en est un adepte : *« quelque chose sur quoi je me bats, parce qu'on peut faire bouger les lignes à un niveau*

*assez élevé, c'est l'accompagnement individuel. Je ne crois qu'au coaching en externe et au manager coach* ».

**DRH 10** y voit de nombreux avantages, pour la personne elle-même et pour l'équipe à laquelle elle appartient : « *ça donne des résultats en ce sens que ça donne à la personne une meilleure lecture de sa façon d'être et de fonctionnement, et du coup d'avoir la capacité de pouvoir mieux travailler sur elle-même et interagir avec les autres* ». **DRH 17** témoigne des résultats d'une action de coaching qu'elle avait recommandé à un cadre dirigeant, excellent technicien mais qui manquait de compétences soft. Selon elle, ce directeur avait de vrais problèmes relationnels et elle-même doutait de l'efficacité du coaching. Pourtant, « *en travaillant sur son comportement (...) finalement ça a transformé sa manière d'être* ». Elle en a gardé la conviction très forte qu'au coaching, rien d'impossible.

**DRH 11** note un glissement culturel de son groupe du feedback vers le coaching. En effet, le feedback présente deux risques. Le premier est de se limiter à l'analyse des événements et des résultats passés. Le second est de ne pas donner un retour immédiat. Quand je fais quelque chose de mal à la maison, mon épouse me donne un feedback instantanément, et cela a un bon impact, plaisante-t'il. Quel impact attendre d'un feedback qui n'interviendrait que lors de l'entretien d'évaluation formel qui n'a lieu que tous les semestres ? Il précise : les bons coachs sportifs, ou les chefs d'orchestre de génie, donnent une vision du futur, ils accompagnent leur staff vers l'excellence. Ils ne sont pas uniquement tournés vers le passé.
C'est pourquoi son entreprise a décidé de maintenir le feedback, en l'accompagnant du coaching qui, partant du présent, va orienter l'avenir : *« we want a culture where people can talk to peers or managers about something they are currently going through, and get their advices and opinions on how to move forward*" (DRH 11)[114].
Le coaching peut être pratiqué par différentes catégories de personnes : un intervenant externe, un salarié de l'organisation spécialisé dans l'accompagnement, ou le N+1. Dans la banque à laquelle appartient **DRH 16,** dans laquelle le coaching est présent depuis longtemps, la tendance serait de s'orienter de plus en plus vers des compétences internes : « *on fait plutôt*

[114] "*Nous voulons une culture dans laquelle les gens peuvent échanger avec leurs pairs ou avec leurs managers sur les situations qu'ils traversent sur le moment afin de pouvoir recueillir leur avis et savoir comment avancer*." (traduction de l'auteur)

*appel à des externes, même si cette fonction de coach est de plus en plus présente, je veux dire qu'on lui accorde de plus en plus d'attention* ».

Dans certaines entreprises, le coaching fait partie intégrante de la fonction des managers qui sont formés à cette pratique. Ainsi **DRH 24** organise des formations « *Donner et recevoir du feedback* » pour l'ensemble des managers. De même, dans la « *Cadre academy* » de **DRH 2**, le parcours de chaque manager commence par un coaching et comprend des modules sur la conduite du changement, l'empathie… les outils nécessaires à sa future mission de manager-coach.

#### *8.4.2.2.8 Et bien d'autres initiatives soft compatibles…*

Enfin, les DRH ne manquent pas d'initiatives pour développer les compétences soft de leurs collaborateurs. Pour **DRH 10**, il s'agit d'emmener les consultants par exemple hors de leur zone de confort par le biais de mises en situation crées par le N+1 : « *des exercices de mise en situation donnés par son manager, pour le sortir un peu de son quotidien, pour l'emmener dans des environnements ou des sujets nouveaux, pour se dépasser* ». Ainsi, elle développe notamment l'autonomie et la créativité de ses collaborateurs.

Dans la même optique, mais en poussant plus loin la logique, **DRH 24** encourage le « *learning by doing* » : « *l'idée, c'est d'expliquer au manager que lorsqu'il développe un projet, il peut y a voir deux façons de faire dans le choix des ressources. Vous pouvez le faire en disant : « je cherche quelqu'un qui sait faire ça, ça, ça » ou « je cherche quelqu'un qui sait faire ça, mais ça, il ne sait pas trop faire alors je vais le mettre dessus pour le développer* ». Ainsi, la personne confrontée à de nouveaux défis développe son apprenance.

Certains DRH s'appuient sur des méthodes de gestion éprouvées pour développer les soft skills. Ainsi **DRH 8** s'inspire de la ***Méthode Agile*** historiquement implantée dans son service informatique pour insuffler une culture basée sur l'esprit d'équipe dans l'ensemble de la société : *« en informatique, on a 70% de nos équipes qui utilisent la méthode Agile. Globalement, ça favorise l'esprit d'équipe. Ça rend les personnes plus responsables, et ils ont une vue plus globale du projet. Donc voilà des méthodes de travail qui permettent à l'entreprise et au collaborateur de prendre conscience de son savoir-être. C'est du gagnant-gagnant* ». **DRH 3**, qui œuvre dans le secteur industriel, développe des idées innovantes en s'inspirant de la ***Méthode Kanban*** bien connue de ses collaborateurs : « *Ça peut se rapporter*

*à des actions type Kanban. C'est ce type de schéma, en termes de méthode qualité qui vont également permettre de dégager des actions de créativité, d'implication, d'innovation etc.* ». Pour de nombreux DRH, créer du lien et offrir à leurs collaborateurs des occasions de partager autre chose que des situations de travail favorise une culture de développement intra et interpersonnel.

**DRH 10** organise des conférences qui sont des moments d'échange et d'ouverture d'esprit : « *on a des conférences, donc ça c'est vrai que ça fait partie des initiatives apprenantes un peu originales, sur tous les sujets*. ». Dans l'entreprise de **DRH 14**, en milieu industriel, les salariés se retrouvent autour de loisirs communs, organisées en sections : « *les sections sport ou théâtre, c'est des trucs de fous. Il y a une vie en dehors du travail qui est exceptionnelle, avec des gens moteurs à fond dessus : des opérateurs, des bureaux d'étude, des informaticiens. Tout le monde a sa session ! ».* Ces moments-forts partagés permettent selon lui d'instaurer un climat de collaboration et d'engagement très précieux pour le développement des soft skills.

Le groupe de **DRH 19** a mis le développement professionnel et personnel au cœur de sa stratégie de croissance. De nombreuses initiatives sont mises en place pour le favoriser : *« on est en train de créer un programme en utilisant le canal des sports, qui est un canal plutôt ludique, mais pour développer les savoir-être. On fait la même chose via l'art culinaire. On l'a fait pendant 6 ans via le théâtre et à la rentrée on va le faire via la peinture, le street art ».* **DRH 9** dirige les RH d'un centre de rééducation médicale. Il est persuadé que le développement des soft skills passe par l'échange, le partage, l'acceptation des différences et la reconnaissance des contributions de chacun. C'est pourquoi il est en pleine réflexion avec son service pour initier différentes actions : « *on a identifié le fait de se donner des conseils de cuisine, puisqu'on a deux cuisines à disposition. Faire du jardinage, planter ensemble, puisqu'on a des espaces verts*. (…). *On aimerait identifier les passions des uns et des autres et qu'ils les mettent à disposition des autres*. *Imaginez, si on additionne les talents de 500 personnes chez nous, imaginez, imaginez ! On a plein d'équipements sportifs. J'aimerais bien, moi, avec le service des ressources humaines, défier la compta en leur disant* : « *allez, on vous propose un challenge autour d'une table de ping-pong* ».

Enfin, certains DRH considèrent des actions mises en place dans le cadre de leur RSO comme étant pourvoyeuses de soft skills. Ainsi, le groupe de luxe de **DRH 2** promeut le « *Social*

*Entrepreneurship* » : « *c'est de l'accompagnement d'entrepreneurs sociaux par des hauts potentiels du Groupe. Nous aidons par exemple une entrepreneure italienne qui veut monter une maison de maroquinerie avec des maroquinières qui sont d'anciennes détenues. C'est un Chef de Groupe Marketing* (d'une grande maison de Luxe) *qui va l'accompagner pendant un an. C'est des soft qu'on développe à travers ça : c'est de la pédagogie, de l'écoute, de la disponibilité, de la générosité* ». Le groupe industriel américain de **DRH 4** récompense les initiatives individuelles de ses collaborateurs : leurs **engagements civiques ou humanitaires** sont salués car ils démontrent des compétences soft : « *Il a des Awards*[115] *qui ont été donnés, qui n'ont rien à voir avec le domaine professionnel, mais donnés à des gens qui se sont engagés à l'extérieur, qui sont partis en missions humanitaires* ».

A l'issue de ce chapitre, nous proposons un tableau de synthèse des apports de notre première étude.

**Tableau 52. Les représentations et pratiques des DRH quant aux soft skills**

| | |
|---|---|
| **Une notion faible** | Absence de consensus sur la terminologie<br>Difficultés de définition<br>Difficultés d'identification<br>Problème de classification |
| **Des enjeux forts** | Impact sur la performance individuelle<br>Impact sur la performance collective<br>Impact sur la performance organisationnelle |
| **Une gestion problématique** | Les soft skills recherchées ne sont pas toujours formalisées<br>Elles sont difficiles à repérer lors du recrutement<br>Elles sont difficiles à apprécier en entretien individuel<br>Elles interrogent l'éthique managériale<br>Les soft skills affichées (valeurs, culture d'entreprise) doivent correspondre aux soft skills perçues par les collaborateurs |

[115] récompenses

| | |
|---|---|
| **Un développement en question** | Des divergences de représentation quant au potentiel de développement<br>Des facteurs de développement liés à la personne : capacité réflexive, motivation, socialisation professionnelle.<br>Des facteurs de développement liés à l'organisation : climat de confiance, droit à l'erreur, pratique du feedback, actions de développement (co-développement, coaching). |

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 8

L'étude exploratoire présentée dans ce chapitre poursuivait différents objectifs : circonvenir notre objet de recherche, cerner les enjeux organisationnels liés aux soft skills et enfin comprendre comment celles-ci étaient gérées et potentiellement développées dans les entreprises. A l'issue d'entretiens semi-directifs menés avec vingt-quatre DRH de sociétés françaises et internationales de différentes tailles et opérant dans des secteurs d'activité variés, nous avons tiré les enseignements suivants.

Dans un monde incertain qui évolue toujours plus vite, le sujet des soft skills est jugé de **première importance** par les professionnels RH. Les métiers de demain étant à ce jour inconnus, on observe un glissement des compétences techniques spécifiques vers des compétences transversales, plus facilement transférables. Dans ce cadre, les soft skills sont considérées comme des **éléments déterminants de la performance**, aussi bien au niveau individuel qu'organisationnel.

Pour autant, la gestion opérationnelle des soft skills pose différents problèmes. L'absence de consensus quant au terme employé pour les désigner (savoir-être, compétences comportementales, relationnelles ou sociales, etc) est significatif du **flou entourant encore cette notion**. De même, les définitions de certaines soft skills, telles que le leadership, sont sujettes à interprétation. Enfin, une compétence comme la capacité de communication sera tantôt considérée comme un savoir-faire, tantôt comme une soft skill. Les savoir-être recherchés et valorisés diffèrent d'une entreprise à l'autre : toutefois, **l'empathie, l'adaptabilité, la capacité d'écoute, l'esprit d'équipe** ou la **communication** sont les plus souvent cités. Il est à noter que certaines entreprises qui affichent des valeurs corporate les déclinent en soft skills individuelles : dès lors, les collaborateurs sont évalués sur leur capacité à intégrer ces **valeurs comme base comportementale.**

Le lien entre soft skill et trait de personnalité peut être ténu. Cette proximité oblige les organisations à prendre des précautions d'ordre éthique au moment de l'évaluation par exemple, d'autant plus que cette évaluation est ressentie comme fortement soumise au **biais de subjectivité.** Pour rationnaliser autant que possible la gestion des compétences soft, les firmes mettent en place des outils tels que les référentiels. Ceux-ci présentent l'avantage de fixer un langage et des définitions communes qui seront utiles notamment en situation de

recrutement ou d'entretiens annuels d'évaluation ou de développement. Néanmoins, nos interlocuteurs soulignent que les référentiels sont difficiles à élaborer, parfois compliqués à utiliser et que leur durée de vie est souvent limitée, ce qui ajoute à la complexité.

La question du développement des soft skills est particulièrement épineuse, compte-tenu des enjeux précédemment évoqués. Les représentations des DRH sur la possibilité d'améliorer les compétences soft sont divergentes : pour certains, les savoir-être sont tellement liés à la personnalité qu'ils sont difficilement modifiables. Pour d'autres, le développement est toujours possible, sous l'influence de plusieurs facteurs personnels et organisationnels. Au niveau individuel, **la capacité réflexive**, couplée à la **motivation** et à la **capacité à se remettre en question**, constitue un terrain fertile. La capacité à tirer parti de ses expériences ou de celles des autres, via la **socialisation professionnelle**, sont également des facteurs clés de succès du développement personnel. Toutefois, les organisations reconnaissent leur part de responsabilité dans l'accompagnement : en clarifiant leurs attentes, en instaurant u**ne culture basée sur la confiance** et en accordant le **droit à l'erreur**, elles offrent un environnement favorable au déploiement des compétences soft. Si les formations classiques ont peine à convaincre, des pratiques comme la systématisation du **feedback, l'évaluation à 360°,** le **co-développement** et le **coaching** offrent les perspectives les plus convaincantes en matière d'accompagnement.

# Chapitre 9
# La création d'un outil numérique dédié au développement des soft skills

*« Attendre d'en savoir assez pour agir en toute lumière, c'est se condamner à l'inaction. »*

Jean Rostand. Inquiétudes d'un biologiste

Ce chapitre relate la recherche-intervention que nous avons menée au sein d'une École de management et qui était destinée à créer un outil numérique de développement des soft skills. Pour élaborer l'algorithme de la plateforme, nous avons mobilisé les apports de notre revue de littérature concernant les compétences et les soft skills (Chapitres 2 et 3), les mécanismes d'apprentissage (Chapitre 4), les apports de la théorie sociale cognitive (Chapitre 5) ainsi que les résultats de notre étude exploratoire auprès des DRH (Chapitre 8). Nous analysons ici le processus de recherche, de sa genèse à ses résultats, selon les quatre phases préconisées par Savall et Zardet (2004) : diagnostic, projet, mise en œuvre, évaluation.

**Sommaire**


9.1 LA GENESE DU PROJET DE RECHERCHE – INTERVENTION ..... 393
9.2 LA PHASE DE DIAGNOSTIC ..... 395
9.3 LA PHASE DE PROJET ..... 410
9.4 LA PHASE DE MISE EN ŒUVRE ..... 417
9.5 LA PHASE D'EVALUATION ..... 435
9.6 RETOUR SUR LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION ..... 441

# Chapitre 9 LA CREATION D'UN OUTIL NUMERIQUE DEDIE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS : UNE RECHERCHE-INTERVENTION

Ce chapitre a pour objectif de rendre compte de notre recherche-intervention. Selon Dumez (2013, p.99), « ***la description est au cœur de la recherche qualitative*** ». Après avoir présenté la genèse de notre projet (9.1), nous proposons donc de décrire notre démarche et ses résultats, selon les quatre phases préconisées par Savall & Zardet (2004) (6.2.4.1, p.275): le diagnostic (9.2), le projet (9.3), la mise en œuvre (9.4) et l'évaluation (9.5).

## 9.1 LA GENESE DU PROJET DE RECHERCHE – INTERVENTION

Notre premier contact avec l'École de Management de Strasbourg a lieu lorsque nous intégrons le cursus « Certificat de recherche » en formation continue. Après une carrière de 17 ans dans le management commercial, nous avons en effet pour projet de donner un nouveau tournant à notre carrière pour devenir enseignant-chercheur (*cf.* Introduction). Ce projet est renforcé par le plaisir pris à animer des formations dans le cadre de nos diverses fonctions managériales, et par une appétence particulière pour l'ingénierie pédagogique précédemment étudiée dans le cadre d'une licence en formation continue. A cette date, le projet de thèse est encore assez flou, mais nous souhaitons réfléchir aux **« nouvelles » compétences des leaders**, confrontés à ce fameux environnement *VUCA (Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous)*[116] qui fait la une de la presse managériale et auquel nous avons dû, nous aussi, faire face dans notre pratique de directrice export. Notre long passé dans le monde de l'entreprise et une connaissance approfondie de ses modes de fonctionnement nous incite à engager une stratégie de recherche ancrée « ***dans l'entreprise, avec l'entreprise et pour l'entreprise*** » (Aline Scouarnec, discours d'introduction au Congrès de l'AGRH, Strasbourg, octobre 2016).

C'est alors que nous avons la chance de rencontrer le Professeure Isabelle Barth. Très engagée dans la RSO (Responsabilité Sociale des Organisations), que ce soit dans ses recherches ou dans son mode de management, elle dirige l'EM Strasbourg avec au cœur de sa stratégie la

[116] Volatile, Uncertain, Complexe, Ambigu

formation de « ***managers responsables*** ». Tout en œuvrant pour développer une politique de diversité au sein de l'École, elle souhaite développer l'innovation pédagogique pour aider les étudiants à passer « *d'élèves techniciens du management à des managers responsables, des managers intelligents* » (IB, entretien du 3.10.2014). Par ailleurs, elle est une des spécialistes francophones de la **recherche-intervention**, une « *méthode active à visée transformative entre le chercheur et son terrain* » (Savall et Zardet, 2004, p.16).

La convergence nos deux projets visant à identifier les compétences nécessaires aux enjeux organisationnels de demain et notre intérêt commun pour une *science de l'action* (Barth et Martin, 2014), c'est à dire pour la production de connaissances à la fois scientifiques et utiles à l'action (David, 2000), nous conduit à l'idée d'une direction de thèse doublée d'une collaboration managériale. C'est ainsi que naît le projet doctoral, avec une méthodologie de recherche-intervention, au sein de l'École de Management de Strasbourg qui nous offre un contrat de Chargée de mission d'octobre 2014 à juin 2017. Notre mission est de créer des outils numériques destinés à l'identification et au développement des soft skills. Nous avons de fait conçu deux outils :

- **My Talent Quest™** est le premier outil créé dans le cadre de notre recherche-intervention à l'EM. Il s'agit d'une application mobile destinée à tous les étudiants admissibles aux oraux des Concours des Grandes Écoles de Commerce. Elle a pour objectif d'aider les candidats à identifier leurs compétences pour pouvoir mieux argumenter pendant les oraux.
- **Soft Skills Up™** est le second outil que nous avons créé. Il s'agit d'une plateforme numérique destiné aux étudiants de l'EM. Elle a pour objectif de favoriser le développement de leurs soft skills.

*Choisir, c'est renoncer*, écrivait en substance André Gide. Nous avons choisi de ne détailler ci-après que la conception de Soft Skills Up™, plus complexe, et qui nous a paru particulièrement riche d'enseignements. Nous présentons quelques éléments relatifs à My Talent Quest™ en Annexes XIX et XX.

Pour rendre compte du déroulé de notre recherche-intervention, nous nous inspirons du modèle de l'alambic, décrit par Savall & Zardet (2004) et présenté dans la Figure 64, p.278. Nous présentons le cheminement de notre projet selon les quatre phases itératives préconisées par ces auteurs : les phases de *diagnostic*, de *projet*, de *mise en œuvre* et d'*évaluation*. Nous nous attachons dans un premier temps à la description de la phase de diagnostic.

## 9.2 LA PHASE DE DIAGNOSTIC

La phase diagnostic s'est articulée de la façon suivante : compréhension de la vision et des objectifs poursuivis par la Direction (9.2.1), identification des parties prenantes (9.2.2), audit de l'accompagnement existant en matière de développement professionnel et personnel (9.2.3), recueil des attentes de l'ensemble des parties prenantes (9.2.4) et synthèse du diagnostic (9.2.5)

### 9.2.1 LA VISION ET LES OBJECTIFS DE LA DIRECTRICE DE L'ÉCOLE

Cette section présente la vision de la Directrice de l'École et les objectifs qu'elle a déterminés pour notre projet de plateforme « soft skills » : doter les étudiants de compétences non substituables (9.2.1.1), mettre en cohérence le projet et les 3 valeurs de l'EM (9.2.1.2), inscrire l'apprentissage dans une expérience (9.2.1.3) et créer un outil numérique maison (9.2.1.4). Enfin, nous montrons comment nous avons traduit ces objectifs pour concevoir les grandes lignes du cahier des charges de la plateforme (9.2.1.5).

#### 9.2.1.1 Doter les étudiants de compétences non substituables

Notre intervention commence en octobre 2014 avec un premier entretien destiné à recueillir les attentes de la Directrice de l'École (DE), à laquelle nous sommes directement rattachée. Notre entretien débute par un rappel de la **mission de l'École** : « *la mission d'une École de Management, c'est l'insertion professionnelle. C'est avant tout d'aider les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, compte-tenu des attentes de ce marché. Mais pas seulement le jour J : à 5 ans, à 10 ans* ».

Il s'agit donc de former les étudiants au marketing, à la finance, à la stratégie ou à la gestion des ressources humaines, mais aussi de les pourvoir en compétences transférables, mobilisables dans tous types d'environnement, dont certains ne nous sont pas encore connus. Dès lors que l'intelligence artificielle est capable d'accomplir des tâches de plus en plus complexes, quelle sera la valeur ajoutée des professionnels de demain ? « *Dans le contexte de la montée en puissance de l'intelligence artificielle, ou de plus en plus de tâches vont être maintenant prises en charge par les ordinateurs, la gestion des données… Il faudra être d'autant plus « non substituable » avec des compétences non substituables, donc humaines* » (DE).

#### 9.2.1.2 Mettre en cohérence le projet et les 3 valeurs de l'École

Dans un second temps, la Directrice insiste sur la nécessité d'inscrire notre réflexion dans les ***trois Valeurs*** de l'École : ***diversité, éthique, développement durable*** : « *cette prise de conscience, cette capacité à mettre en action des comportements - et pas seulement des envies ou des attitudes - sur des gestes, quotidiens, de responsabilité : comment je pense à l'environnement ? comment je recrute différemment ? comment je suis bienveillant avec mes collaborateurs ou mes collègues qui sont peut-être différents de moi ?* » (DE).

Inscrire notre projet dans les valeurs de l'École, c'est aussi refuser tout projet de normalisation. La signature de l'EM Strasbourg l'affiche : « ***be distinctive*** ». Il s'agit donc, pour sa directrice, d'éviter de dresser une liste de compétences obligatoires et limitatives d'un prétendu manager de demain, de « *limiter le risque de faire une sorte de portrait-robot très normatif d'un manager auquel on voudrait aspirer* ».

#### 9.2.1.3 « Inscrire l'apprentissage dans une expérience »

Une autre dimension importante dans la vision de la Directrice est « ***l'apprendre à apprendre***. » En effet, elle prône le « *réaménagement permanent des connaissances acquises* » (Barth, 2015, p.88).

Dès lors, elle souhaite développer chez les étudiants une « *soif d'apprentissage* », la capacité d'identifier dans toute situation une source potentielle de développement : « *tout le monde a eu des moments où ce sentiment d'apprendre a existé : un débat en cours, une expérience de chimie, un projet de groupe, un rendez-vous avec un professeur…peuvent être autant de « moments de vérité » où on « réalise » qu'on a compris, et appris, même s'il n'y a pas une bonne note ou un diplôme au rendez-vous* »[117].

Ainsi, la Directrice souhaite que nous aidions chacun de nos étudiants à « *devenir un apprenant, pas seulement un diplômé*. ». Il nous revient de les sensibiliser aux bénéfices de l'apprentissage expérientiel et de les pousser à voir l'apprentissage comme une « *quête* », car « *apprendre est une aventure de vie, qui n'a pas d'échéance* ». (Id.) Cette expérience d'apprentissage relèverait alors d'une véritable « *odyssée personnelle* » (Barth, 2018, p.285).

[117] Educpros, le blog d'Isabelle Barth, L'apprentissage par l'expérience: le prochain défi de l'enseignement supérieur, http://blog.educpros.fr/isabelle-barth/2015/06/12/lapprentissage-par-lexperience-le-prochain-defi-de-lenseignement-superieur/

#### 9.2.1.4 Créer un outil numérique « maison »

Enfin, le souhait de la Directrice est de développer la pédagogie numérique, et au-delà, de doter l'École d'outils « maison ». Outre les plateformes proposées par l'Université (plateforme d'apprentissage libre Moodle®, portail documentaire de l'Unistra), l'École possède des licences pour des supports pédagogiques (Crossknowlege®) ou développe via son Département Système d'Information des outils comme l'Intranet. Cependant, la directrice a l'ambition de créer des outils sur mesure, intégrant une forte dimension de recherche appliquée.

Ainsi, a-t 'elle développé par le passé une plateforme dédiée aux trois valeurs de l'École, en collaboration avec Anne-Lorraine Wagner, alors post-doctorante en Psychologie sociale. La plateforme CforCSR®, résultat de leurs travaux de recherche, a pour but de former les étudiants à la RSO tout au long de leur scolarité grâce à différents contenus : références bibliographiques, réalisation de mini-cas, scénarii et productions personnelles à fournir. L'idée est donc de reproduire ce schéma, avec la création **d'une plateforme dédiée au développement des soft skills** qui s'appuierait sur un véritable travail de recherche.

#### 9.2.1.5 De la vision de la Direction au cahier des charges de l'intervention

Lors d'un deuxième rendez-vous avec la Directrice, un mois après le précédent (novembre 2014) nous présentons notre plan de travail pour la gestion du projet.
Dans un premier temps, nous faisons valider notre reformulation des objectifs poursuivis :
- développer la capacité réflexive des étudiants ;
- favoriser chez les étudiants une quête d'apprentissage, à l'intérieur de l'École et hors-murs (entreprise, vie associative, pratiques sportives, activités citoyennes) ;
- aider les étudiants à identifier et à développer leurs soft skills ;
- mettre à leur disposition des outils conviviaux et ATAWAD[118] de développement personnel et professionnel.

[118] Any Time, AnyWhere, Any Device

Pour mener à bien notre projet, nous proposons dans un premier temps d'établir un diagnostic en alternant deux phases itératives **in vivo et in vitro**, selon la prescription de Savall et Zardet (2004).

**- in vivo** :

- identifier les parties prenantes du projet et recueillir leurs attentes ;
- établir un diagnostic de l'accompagnement existant en matière de développement personnel.

**- in vitro** : établir un état de l'art sur trois grands thèmes : la compétence, les outils de gestion et l'apprentissage ;

Les objectifs et la méthode de diagnostic validés, nous convenons d'une période de trois mois pour livrer les résultats du diagnostic.

Les attentes de la Direction étant bien comprises, nous nous attachons désormais à l'identification des différentes parties prenantes susceptibles d'être concernées par le projet.

### 9.2.2 L'IDENTIFICATION DES PARTIES PRENANTES DU PROJET

Nous distinguons trois catégories de parties prenantes : le personnel administratif, le corps enseignant, les étudiants.

Au sein de l'administration, notre projet sollicite le support de différents services :

- le **service administratif et financier** pour l'aide à la constitution de l'appel d'offre concernant la prestation de service informatique. En effet, notre projet n'entre pas dans le périmètre de compétence de notre propre Département des Systèmes d'information ;
- le **service comptable** pour la gestion des frais induits par le projet et la rémunération du prestataire ;
- le **Département des Systèmes d'information** pour s'assurer de la compatibilité de notre plateforme avec les autres outils de l'École et pour son conseil en matière de protection et de confidentialité des données ;
- le **service RSO** pour l'harmonisation de notre projet avec les valeurs de l'École : diversité, éthique et développement durable et son inscription dans le Label Diversité[119] obtenu en 2012 ;

[119] Décerné par AFNOR Certification

- le **service Accréditations** pour garantir l'alignement de notre projet avec les exigences des différents organismes d'évaluation et d'accréditations de l'Enseignement supérieur en Management (HCERES[120], AASCB[121], Equis[122], Qualicert[123]) ;
- le **service Communication** pour assurer la promotion de l'outil et en faire un avantage compétitif par rapport aux autres écoles de management.

Nos interlocuteurs au sein du corps enseignant sont les suivants :
- le **Directeur du Programme Grande École** (DPGE) dont les étudiants bénéficieront de l'outil ;
- les membres du Département Cap Career, service dédié au **Développement Personnel et Professionnel** ;
- les **enseignants-chercheurs de l'axe RH-RSO du Laboratoire HuManiS** auxquels nous soumettons régulièrement nos travaux dans le cadre formel de réunions de recherche ou dans un cadre plus informel.

Après avoir identifié les parties prenantes concernées par le projet, nous livrons un audit de l'accompagnement existant au sein de l'École en matière de développement professionnel et personnel (DPP). En effet, notre démarche devra s'intégrer harmonieusement aux outils et méthodes déjà utilisées à l'EM.

### 9.2.3 L'AUDIT DE L'ACCOMPAGNEMENT EXISTANT EN MATIERE DE DPP

Notre audit débute par la découverte de l'équipe et de la mission du Département développement professionnel et personnel (appelé Cap Career) (9.2.3.1) et se poursuit avec l'analyse de ses méthodes et outils (9.2.3.2).

[120] Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
[121] Association to Advance Collegiate Schools of Business
[122] European QUality Improvement System
[123] Certification de services du réseau des IAE

#### 9.2.3.1 L'équipe et la mission du Département Cap Career

Le Département Cap Career est le département dédié au DPP (Développement Professionnel et Personnel) des étudiants. Créé en 2010, il comprend aujourd'hui 6 membres permanents : une Directrice (**DCC**), une coordinatrice (**CCC**), trois enseignants associés (**CC1, 2 et 3**) et une assistante. Par ailleurs, **CC1 est Responsable du *Parcours Associatif*** : à ce titre, il supervise les activités des 13 associations de l'École.

Depuis octobre 2014, deux personnes internes à l'organisation collaborent activement à ce service sans y être formellement rattachées :

- une enseignante-chercheure, missionnée pour assurer la caution académique du service (**RACC**).
- nous-même (**DTS**), qui assurons différents rôles comme l'animation des séminaires de DPP, les entretiens de coaching individuel ou la correction du *Passeport Manager* (9.2.3.2, p.401).

Enfin, Cap Career fait appel à des coachs externes pour compléter l'équipe dont l'effectif ne suffit pas à couvrir les besoins de tous les étudiants.

Le parcours de DPP des étudiants du Programme Grande École (ceux qui seront, dans un premier temps, concernés par notre outil) est organisé en 3 phases :

- **1ère année : connaissance de soi**. Les étudiants participent à un séminaire DPP d'une semaine. De plus, ils passent **un test de personnalité (**Assess First®) et en reçoivent le débriefing en face-à-face avec un membre de Cap Career (ce test est présenté dans la section 9.2.3.2) ;
- **2ème année : construction du projet professionnel**. Les étudiants suivent un nouveau séminaire et ont un deuxième entretien de suivi obligatoire ;
- **3ème année : mise en œuvre du projet professionnel**. A la fin du cursus, les étudiants remplissent le *Passeport Manager*, un outil maison, qui peut être assimilé à un portfolio de compétences.

Outre les deux rendez-vous individuels obligatoires du parcours DPP, les étudiants ont, à tout moment, la possibilité de demander des entretiens avec des membres du Cap Career : choix de spécialisation, stratégie de recherche d'emploi, aide à la rédaction de CV et de lettres de motivation.

#### 9.2.3.2 Les méthodes et les outils du département

Les séminaires DPP sont bien notés par les étudiants (des questionnaires d'évaluation sont systématiquement remplis à la fin de chaque session) et les entretiens de suivi individuel sont également appréciés.

Le test de personnalité Assess First®, fourni par un prestataire, est constitué d'un questionnaire de 90 couples de 2 affirmations qui renvoient à un certain type de comportement. Ex : « *Je préfère…1, pouvoir être proche de mes collègues.* 2, *obtenir des conseils sur mon travail »* (extrait du test PSV20 d'Assess First®). Les résultats du test sont présentés sous la forme d'un profil de « *20 traits de personnalité qui déterminent le type de comportements que (la personne) a de fortes probabilités de présenter en contexte professionnel. »* (Id.). Les comportements sont regroupés en trois dimensions : ***la relation aux autres, le rapport au travail, la gestion des émotions.***

Assess First® est jugé très pertinent et facile à utiliser par l'ensemble des membres du service. **CC1** explique : *« Je considère que ce sont des gens intelligents qui ont créé et validé le test. Il repose sur les Big Five. Il est empirique. Il est utilisé par des psychologues du travail, par des grosses boîtes. Je le trouve bien car il est simple d'accès et facile à débriefer. J'ai fait des Sosie, des Papi, plein d'autres tests... Moi, je l'aime bien, cet Assess First. ».*
Les étudiants se montrent également satisfaits de cet outil qu'ils estiment convivial et utile pour la connaissance de soi. Ils apprécient également le fait que le test soit débriefé par un membre de Cap Career, qui leur permet de décrypter les résultats.

Le ***Passeport Manager*** est un outil maison *(cf.* Annexe XVII). C'est un support papier de 60 pages que tous les étudiants doivent remplir avant la fin de leur 3ème année. Il vise à « *élaborer progressivement votre portefeuille de compétences personnalisé (…) Ce document rassemble ce que vous aurez capitalisé, durant votre scolarité, en termes de savoirs, savoir-faire et d'aptitudes personnelles et professionnelles.* » (Source : préambule du Passeport Manager). Le *Passeport Manager* est évalué et noté par un membre du Cap Career, mais ne donne lieu à aucun entretien de débriefing. Son rendu est obligatoire pour l'obtention du diplôme.

Les étudiants jugent très sévèrement cet outil : long, complexe, fastidieux à remplir. Ils n'en perçoivent pas les bénéfices et le remplissent assez peu consciencieusement en fin de 3ème année, alors qu'il est conçu pour être renseigné tout au long du cursus. Les membres du Cap Career, qui entendent ces critiques d'années en années, sont partisans d'une refonte de l'outil (d'autant plus que les personnes qui l'ont créé ont quitté l'École). Ainsi, la coordinatrice résume l'avis général : « *les attentes en matière de contenu ne sont pas très précises, pas très contraignantes. C'est un truc qui est fait en fin de cursus, un peu n'importe comment, en général à plusieurs mains, où ils font des copier-coller, d'après ce qu'ils me disent. Donc ça n'a aucun intérêt, ce n'est pas de l'introspection quand tu fais ça !* ».

L'audit de l'accompagnement existant au sein de l'École en matière de développement professionnel et personnel étant terminé, nous nous attachons à présent à recueillir les attentes des différentes parties prenantes.

### 9.2.4 LE RECUEIL DES ATTENTES DES PARTIES PRENANTES

Afin de recueillir les attentes des parties prenantes quant à l'accompagnement en matière de soft skills, nous menons deux études :

- **une étude auprès des étudiants** de l'École de Management pour identifier leurs besoins en matière d'accompagnement « développement professionnel et personnel » (9.2.4.1) ;
- **une étude auprès des collaborateurs de l'École impliqués dans le DPP** : le Directeur du Programme Grande École (9.2.4.2), la Directrice du Cap Career (9.2.4.3) et les membres de ce département (9.2.4.4).

Cette étude poursuit divers objectifs : le recueil des attentes des membres de l'organisation, la rédaction du cahier des charges de l'outil et son intégration dans le parcours pédagogique.

#### 9.2.4.1 L'identification des besoins des étudiants

Afin d'identifier les besoins des étudiants en matière de développement des soft skills, nous choisissons dans un premier temps d'administrer un questionnaire à 238 étudiants de 1ère et 2ème année. Nous avons pu exploiter 209 questionnaires, dont nous traitons les données par tris à plat. Nous livrons ci-après les résultats les plus remarquables de cette étude.

Il apparaît tout d'abord que les étudiants estiment que **le face-à-face pédagogique ne permet pas (ou permet peu) de développer ses soft skills (47%)**. En revanche, ils plébiscitent les

**travaux de groupe** comme modalité pédagogique la plus appropriée pour permettre ce développement (86%). Dans le cadre de l'École de Management, c'est grâce à **la vie associative** que les étudiants pensent acquérir le plus facilement des compétences relationnelles et sociales (98%). En dehors de l'École, **les stages et les jobs étudiants** sont jugés comme autant d'occasions de se développer personnellement et professionnellement (94%). Pour les étudiants interrogés, développer ses soft skills suppose : d'être encouragé(e) par les autres (77%), de comprendre comment les autres les exercent (83%), de mener des actions concrètes (86%) et d'être immergé(e) dans un environnement où ces compétences sont mises en œuvre (92%).

Suite à cette première étude, nous organisons **deux focus group** avec, à chaque session, 12 étudiants volontaires. La question débattue au sein des deux groupes est la même : **« *comment l'EM pourrait-elle mieux vous accompagner dans le développement de vos soft skills ?* ».**
Deux étudiants se distinguent et suscitent l'étonnement, voire l'agacement, de leurs camarades en mettant en doute le fait que l'école puisse avoir un rôle à jouer dans ce domaine : ainsi François pense que « *c'est assez personnel, je ne vois pas comment l'école pourrait nous aider* » et Constance, plus radicale, estime qu'elle n'a « *pas besoin d'aide pour les développer* ». Les autres, en cohérence avec les résultats du questionnaire, mettent la priorité sur la vie associative et apportent des suggestions pour optimiser ses bénéfices. Ainsi préconisent-ils notamment que :
- « *l'accent soit encore plus porté sur les associations »* (Arnaud) ;
- *« les parcours associatifs soient mieux accompagnés* » (Céline) ;
- « *il y ait plus de projets inter associations* » (Jules) ;
- « *l'école pousse tous les étudiants à vivre des projets associatifs* » (Grégoire) ;
- « *nos compétences soient évaluées dans le cadre de la vie associative »* (Margot) ;
- « *la vie associative soit mieux valorisée* » (Dimitri).

Spontanément, les étudiants nous livrent par ailleurs des propositions d'amélioration du Cap Career, le département DPP. Ils en apprécient plutôt les services mais regrettent de n'avoir pas plus souvent l'opportunité de rencontrer les coachs (Laura), ou que les rendez-vous soient parfois trop courts. Nombreux sont ceux qui aimeraient un accompagnement encore plus poussé par le biais « *d'un suivi individualisé plus régulier* » (Raphaël), notamment basé sur des « *entretiens de personnalité* » (Méline). Ils souhaiteraient également « *plus d'ateliers* » (Marion), notamment des *« ateliers concrets d'éthique ou de comportement dans le monde*

*professionnel* » (Tom). La proposition de Layla d'organiser « *des activités ciblées, vraiment liées aux compétences qu'on souhaite développer* » soulève l'enthousiasme. L'idée de Solène de compléter le coaching individuel par du coaching d'équipe reçoit également un bon accueil : « *Je trouve ça très bien qu'on nous laisse gérer des projets de A à Z, mais peut être qu'un ou deux rendez-vous avec quelqu'un du DPP pour voir où il y a des soucis de management ou des points à améliorer, ça pourrait être utile ».*

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, les étudiants suggèrent sans surprise de limiter les cours magistraux et de privilégier les **travaux de groupe**, qui, selon Martin et bien d'autres, « *poussent l'étudiant à mieux se connaître* ». Ils souhaitent également le développement de pédagogies actives, comme les mises en situation « *une situation imprévue pour voir nos réactions et ce qu'il y a à changer* » (Chloé). Les **business games** sont aussi jugés très utiles, notamment pour le développement de l'esprit d'équipe. Nous notons que seuls deux étudiants sur 24 aimeraient, comme Miruna, que « *l'accompagnement théorique sur les soft skills soit plus développé* » et que Maxime est notre unique interlocuteur qui identifie des cours susceptibles de développer ses soft skills : « *les cours de négociation ou de communication* ».

Enfin, les étudiants souhaitent tous **plus de relations avec le monde professionnel**. Ainsi Estelle aimerait que l'École organise « *plus de rencontres avec les professionnels. Car je fais partie de la Junior Entreprise et, très clairement, c'est au sein de l'asso que je vois mes soft skills se développer de jour en jour. Même si l'École peut mettre en place des ateliers, le moment où nous pouvons développer au mieux nos soft skills, c'est encore en étant confrontés au monde professionnel.* ». Certains suggèrent de développer des projets en collaboration avec des entreprises, ce qui leur permettraient de s'immerger plus profondément dans la vie des organisations. Tandis que Quentin imagine « *des activités professionnelles de courte durée pour mettre en place les soft skills* », Daria suggère *« de faire des projets sur une période de temps plus importante (6 mois) car cela demande de vraiment mettre en pratique les soft skills et cela pendant toute la durée du projet*. »

#### 9.2.4.2 La vision et les attentes du Directeur de Programme

Le Directeur du Programme Grande École (**DPGE**) est convaincu de l'importance des soft skills pour l'avenir des étudiants. Notamment, car, dans un futur proche, elles seront évaluées lors des entretiens pour décrocher leur premier emploi : « *les entretiens d'embauche vont être centrés au 2/3 sur la personne, ses compétences humaines, douces tout ce qu'on veut* ». De plus, il estime que les entreprises recherchent de moins en moins des experts techniques, mais plus des managers, avec de « *nouvelles* » compétences : *« la place de l'individu devient importante, donc il faut rééquilibrer avec les compétences douces, les soft skills* ».
Il s'est donc efforcé de mettre en place une démarche de développement personnel et professionnel, notamment en créant un département dédié : le Cap Career. « *Ça va faire 10 ans maintenant que j'ai mis l'accent dans le programme Grande École pour développer la démarche. Ça n'a pas été facile parce que n'est pas un sujet très visible, contrairement aux compétences dures, les hard skills, ça ne fait partie des objectifs pédagogiques classiques auxquels le corps enseignant est habitué* ».

De fait, dans les objectifs pédagogiques que les enseignants doivent préciser dans les syllabus de leurs cours, rares sont ceux qui mentionnent des soft skills. Par ailleurs, le DPGE avoue qu'il n'y a pas encore dans son cursus de cours spécifiquement dédié aux soft skills : « *ça n'a pas donné lieu à un parcours pédagogique, à un cours, à un apprentissage bien normé* ». Il estime que ce manque est dû à la difficulté majeure de traiter **un contenu aussi flou que les compétences douces** : « *je pense qu'on a toujours évité parce que…soit on ne savait pas quoi faire, soit on n'avait pas le temps, en tout cas, on était dans l'évitement de se poser les bonnes questions là-dessus* ». De plus, l'École manque de ressources, en ce sens qu'aucun enseignant ne semble être intéressé à développer un cours sur ce sujet. Pour pallier ce manque, il a donc créé le parcours de développement professionnel et personnel, géré par Cap Career (9.2.3, p. 399) : « *je me suis dit, tout ça, ce n'est pas des cours, c'est plutôt des séminaires, des outils, un accompagnement sur 3 ans, avec des moments-clés, des livrables.* »

Le Directeur du Programme Grande École formule ainsi son attente concernant l'outil : « *renforcer le positionnement du programme qui n'est pas forcément celui promu par les responsables pédagogiques dans les domaines de la gestion, à savoir de travailler beaucoup plus les habiletés, les attitudes liées à tel ou tel métier.* ». Il distingue 4 catégories de compétences auxquels il veut former les étudiants : « ***les hard skills, les soft skills, les soft***

***skills liées au métier et les compétences multiculturelles*** ». Son projet est donc d'inscrire ces 4 compétences dans le projet pédagogique de l'École. Pour ce faire, il préconise de commencer par la création d'un référentiel : *« on a besoin au moins d'une classification avec un référentiel très… qui sera de toute façon discutable, qui sera de toute façon discuté, on aura des contres exemples rejetables etc, etc. Il sera réfutable si tu veux, mais je pense qu'il faut commencer par là. Par les identifier et par dire voilà moi j'ai fait le choix d'apprendre à mes étudiants ça, ça, ça et ça* ».

#### 9.2.4.3 La vision et les attentes de la Directrice du Département Cap Career

Pour la Directrice du Département Cap Career (**DCC**), il est évident que les soft skills sont un enjeu essentiel pour **l'employabilité de nos étudiants** : « *C'est clair pour les entreprises aujourd'hui : au-delà de la dimension du savoir et du savoir-faire, la dimension du savoir-être est de plus en plus importante* ».

Pour elle, qui assume également la Direction des Relations Entreprises au sein de l'EM, les entreprises sont très concernées par le sujet et la questionnent souvent sur la façon dont les soft skills sont traitées à l'École *« elles me demandent comment on travaille ses dimensions avec nos étudiants ».*

Elle exprime différentes attentes concernant le futur outil, selon les acteurs :

- **les étudiants**. L'outil devra les aider « *à mettre en avant leurs compétences lors d'un entretien* » et donc développer leur employabilité. Il faudra trouver un moyen de valoriser l'usage de l'outil (par l'octroi de crédits ECTS[124] par exemple), car elle craint que les étudiants n'utilisent pas l'outil s'il n'y a pas d'obligation. Elle pense que le développement professionnel et personnel, « *c'est des thématiques qui n'intéressent pas trop les étudiants* ». (Note de l'auteure : notre étude auprès des étudiants infirme cette représentation)
- **L'École.** L'outil devra être transversal, c'est à dire qu'il *« devra reprendre les compétences qui sont dans le test de personnalité et toutes celles que l'on attend des étudiants qui en stage. Il faut qu'il y ait des connexions, parce qu'aujourd'hui, l'étudiant a 36 documents : le test Asses First®, le rapport de stage et maintenant on va avoir l'outil !* » ;
- **les entreprises.** L'outil devra permettre de développer les soft skills des étudiants, donc de satisfaire cette demande croissante des employeurs ;

[124] Les crédits ECTS (European Credits Transfer System) ont pour objectif de faciliter la comparaison des programmes d'études européens. Ils sont proportionnels à la charge de travail à fournir par l'étudiant.

**- les organismes d'accréditation.** « *Le fait d'avoir un outil qui développe les soft skills est une preuve qu'on prend en compte la dimension savoir-être, qui est de plus en plus demandée* ». Il s'agit donc d'un argument de poids pour obtenir ou conserver des accréditations.

Concernant les fonctionnalités de l'outil, **DCC** préconise qu'il initie une première réflexion chez les étudiants car « *le problème d'un étudiant, c'est qu'il ne sait pas aujourd'hui ce qu'est une soft skill quand il arrive en première année. Donc, déjà, il faut vraiment qu'il y ait des définitions dans l'outil pour le guider*. ». Quant au référentiel, elle répète « *qu'il ne faut pas multiplier les compétences, parce que sinon on va vers un flou artistique. Alors qu'après, il y ait de grandes thématiques et des sous-parties, alors là d'accord. Mais je pense qu'il ne faut pas plus de dix-quinze soft skills, en affichage* ».

#### 9.2.4.4 La vision et les attentes des membres du Département Cap Career

Les enseignants associés à Cap partagent un constat : les étudiants sont généralement capables d'évaluer les compétences dures (savoirs et savoir-faire) qu'ils ont acquises grâce aux enseignements dispensés par l'École. L'identification de ces compétences est notamment favorisée par la communication par les enseignants des objectifs pédagogiques de chaque Unité d'Enseignement.

En revanche, les étudiants éprouvent des difficultés à évaluer leurs soft skills. Or, ces compétences sont de plus en plus valorisées par les entreprises sur le marché du travail. Il est donc de **la responsabilité de l'École** d'aider les étudiants à les identifier pour pouvoir les « *vendre* » à leur futur employeur : *« Parce qu'un recruteur, il cherche à mettre une compétence face à un besoin. Donc si tu veux te vendre, tu dois vendre tes compétences, donc tu dois les connaître. »* (**CC1**). **CC3** confirme, il est important d'accompagner les étudiants dans leur effort de réflexivité : « *ils ne se rendent pas compte des compétences qu'ils utilisent. C'est ce que j'appelle la « part aveugle » de ce que les gens sont capables de faire. Et en accompagnement, on doit lever le voile sur cette part aveugle* ».

Mais les étudiants, futurs candidats à l'embauche, ne peuvent pas se contenter d'énoncer leurs soft skills, ils doivent aussi pouvoir en apporter des **preuves** : « *Tu vois, moi qui ai fait pas mal de recrutement… on ne demande pas de nommer des compétences, mais plutôt comment*

*ils les ont démontrées, dans quel cadre, comment ils apporteraient quelque chose à l'entreprise. »* (**RACC**).

Dès lors, les membres de Cap Career se montrent intéressés par la création d'un outil de développement des soft skills. La coordinatrice du Département (**CCC**) déclare : *« D'une manière générale, je pense qu'on ne va pas assez challenger l'aspect personnel, on ne les prépare pas assez. Et donc, dans l'idée de les préparer à des compétences qui seront demandées à un futur manager : l'ouverture d'esprit etc, c'est super ! On en fait jamais assez ».* **CC3** pense que le futur outil trouve sa place dans la continuité du test Assess First® : *« Je trouve que c'est idéal. Parce que non seulement on leur donne un truc pour s'évaluer, mais après on leur fournit l'outil pour les aider à se développer. Là, on a une offre de service à part entière. ».* **CC1** aussi se montre très enthousiaste pour le projet *: « Moi, j'aime les trucs nouveaux, les projets, j'aime travailler sur des trucs nouveaux avec des gens. Donc, quand tu m'en as parlé, ça m'a tout de suite plu. En plus, ça rejoint complètement ce que je suis, ce que je pense au niveau de la compétence douce ».*

Certains enseignants en RH et en RSO nous ayant alertée sur le **risque potentiel de normalisation** induit par l'outil, risque que nous entendons bien éviter, nous interrogeons les membres de Cap Career à ce sujet. Le sujet est vite évacué : « *si nous voulons aider les étudiants à formaliser leur soft skills…il faut bien formaliser !* » (**CC3**). **CC1** défend une position très pragmatique : « *Qu'est-ce qu'ils répondent, les enseignants-chercheurs, à un gars qui est incapable de dire à un recruteur ce qu'il sait faire, quels sont ses points forts, ses soft skills ? Il faut quand même qu'il ait un truc qui l'aide, même si c'est normatif ! C'est aussi faire preuve d'humilité de dire « prends ça, va-t'en servir, ça vaut ce que ça vaut mais c'est mieux que rien. » Parce que c'est ça la vie, ouais, tu peux philosopher, mais la majorité des étudiants, leur problème, c'est de faire valoir leurs compétences sur le marché de l'emploi ».*

A l'issue de la phase de diagnostic, nous sommes en mesure d'en produire une synthèse.

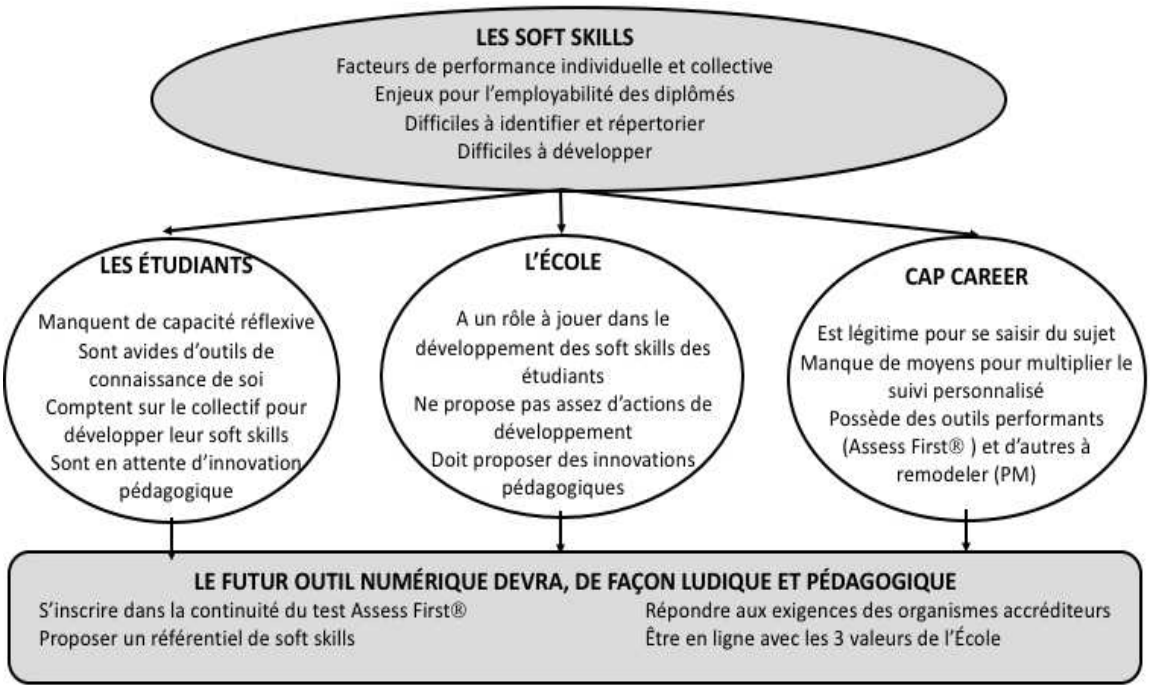
### 9.2.5 LA SYNTHESE DU DIAGNOSTIC

Pour finir, nous présentons dans le Tableau 53 et la
Figure 75 une synthèse des résultats de la phase de diagnostic. A ce stade, il semble que l'ensemble des parties prenantes partagent les mêmes constats quant à la responsabilité de l'École d'aider les étudiants à développer leurs soft skills. Par ailleurs, les attentes quant au futur outil sont relativement convergentes.

**Tableau 53. Synthèse du diagnostic**

| | |
|---|---|
| **Les soft skills** | - sont nécessaires à la performance individuelle et collective<br>- sont un enjeu pour les étudiants et leur employabilité immédiate et à plus long terme<br>- sont difficiles à identifier et à répertorier<br>- sont difficiles à développer |
| **Les étudiants** | - manquent de capacité réflexive<br>- sont avides d'outils de connaissance de soi<br>- comptent sur le collectif pour développer leur soft skills<br>- sont en attente d'innovation pédagogique |
| **L'École** | - a un rôle à jouer dans le développement des soft skills des étudiants<br>- ne propose pas assez d'actions de développement<br>- doit proposer des innovations pédagogiques<br>- tirerait avantage à développer ses propres outils numériques |
| **Le département Cap Career** | - est légitime pour se saisir du sujet<br>- manque de moyens pour multiplier le suivi personnalisé<br>- possède des outils performants (Assess First®) et d'autres à remodeler (Passeport Manager) |
| **Le futur outil « soft skills » devra**… | - s'inscrire dans la continuité du test Assess First®<br>- contenir un référentiel de soft skills<br>- répondre aux exigences des organismes accréditeurs<br>- respecter les valeurs de l'école<br>- être pédagogique et ludique |

**Figure 75. Synthèse du diagnostic**




La section précédente a permis de présenter les résultats de la phase de diagnostic. Nous proposons dans celle-ci de décrire la phase de projet.

## 9.3 LA PHASE DE PROJET

La phase de projet s'est déroulée de la façon suivante : la collecte des matériaux bibliographiques (9.3.1), l'étude exploratoire auprès d'acteurs organisationnels experts du développement des compétences (9.3.2) et enfin l'élaboration du cahier des charges et la constitution de l'appel d'offre pour la prestation informatique (9.3.3).

### 9.3.1 LA COLLECTE DES MATERIAUX BIBLIOGRAPHIQUES

Nous présentons dans cette section la démarche suivie pour **la constitution de l'état de l'art** et **sa mobilisation en phase de projet**. Pour autant, la recherche documentaire a débuté bien en amont, dès la phase de diagnostic, et s'est poursuivie jusqu'à la rédaction du manuscrit de thèse. La recherche-intervention étant un ***processus itératif constitué d'aller-retours permanents entre théorie et mise en action*** (Savall et Zardet, 2004 ; Noguera, 2010), la littérature a, d'une part, étayé notre réflexion et, d'autre part orienté nos travaux empiriques tout au long du processus de recherche.

En premier lieu, nous explorons la littérature dédiée à la compétence. Puis, selon le ***principe de l'entonnoir***, nous concentrons notre attention sur les travaux concernant plus spécifiquement les soft skills. Enfin, pour étudier la manière dont l'individu se développe, nous élargissons notre recherche à d'autres champs disciplinaires, principalement la sociologie, la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. En ce sens, nous suivons la recommandation de Dumez (2013, p.47) : «*il faut chercher à se perdre, à changer les perspectives, à digresser c'est à dire à s'éloigner de son sujet en empruntant des chemins de traverse, tout en sachant ne pas trop s'éloigner* ».
Nous présentons une synthèse de la littérature mobilisée dans les chapitres 1 à 3 de ce document.

**En phase de projet**, nous tirons les premiers enseignements de notre étude bibliographique. Notre intuition de l'importance accrue des soft skills dans le contexte des mutations du travail dues à un environnement « ***volatile, incertain, complexe et ambigu*** » est confirmée, ce qui nous conforte dans l'intérêt managérial de notre sujet. Le ***flou*** (Chen et Chang, 2010) qui entoure la notion de compétence est encore plus opaque autour de la notion de *soft skills*, de *savoir-être* ou de *compétence comportementale*, quel que soit le nom que les différents auteurs veulent bien lui donner. Bien que de nombreuses études prouvent les corrélations positives entre soft skills et différents indicateurs de performance individuelle et collective, peu de recherches sont consacrées à leurs spécificités (Borghans et al, 2014), ce qui montre l'intérêt académique du sujet, tout en laissant craindre sa difficulté.

Pour autant, si la gestion des compétences pose un certain nombre de problèmes aux organisations (définition, classification, instrumentation, évaluation…), la qualité de la

littérature qui y est consacrée (Gilbert et al, 1992 ; Defélix, 2005 ; Oiry, 2005 ; Le Boterf, 2008 ; Zarifian, 2009) nous offre des **clés de compréhension** utiles à la conception de notre outil. Enfin, la recherche sur les mécanismes de l'acte d'apprendre nous renseigne sur différents **modes d'apprentissage** que nous pourrons, ou non, solliciter dans notre dispositif : conditionnement (stimulus-réponse), interactions avec l'environnement physique, interactions sociales, apprentissage expérientiel, modelage social.

Nous présentons dans la section 9.3.3.1 (p. 413) la façon dont les apports de la littérature ont effectivement été mobilisés pour la conception de la plateforme.

### 9.3.2 L'ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH

Afin de circonscrire au mieux le sujet des soft skills dont nous avons vu qu'il était encore peu traité dans la littérature, nous menons en phase de projet **une étude qualitative exploratoire sur la gestion des soft skills dans les organisations**. En effet, pour concevoir un outil susceptible de favoriser l'insertion et la socialisation professionnelle de nos étudiants, il nous a paru nécessaire de connaître les pratiques et les attendus des organisations qui les emploieront. Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs auprès de 24 Directeurs des Ressources Humaines (DRH) ou Chargés de développement RH. Les résultats de cette étude sont détaillés dans le chapitre 5.

Les enseignements de cette étude sont riches. L'importance des soft skills est unanimement reconnue par les professionnels interrogés. A niveau d'expertise égal, ce sont elles qui conditionneraient la réussite : non seulement, elles sont **une condition de la performance individuelle,** mais encore l'absence de certaines soft skills, ou leur faible niveau, nuit à la performance globale de l'organisation. Ce constat posé, les DRH se heurtent à une première difficulté : celle de **l'identification et de l'évaluation** de ces soft skills. Établir un référentiel de soft skills est une tâche ardue. Souvent, les définitions de ces compétences sont floues et il est difficile d'éviter les **biais d'interprétation**. De plus, établir des critères de performance « soft » est un véritable défi et l'évaluation pose problème, notamment car elle soulève un risque accru de subjectivité. Pour pallier cette difficulté, l'évaluation des soft skills doit reposer sur **des situations de travail concrètes**.

Si l'importance des soft skills et la difficulté de leur définition et de leur évaluation font l'objet d'un consensus chez les professionnels RH interrogés, la question du développement

de ces compétences particulières fait débat. Pour certains, elles font partie de la personnalité et peuvent difficilement évoluer, pour d'autres, elles peuvent se développer sous certaines conditions liées à l'individu lui-même : **capacité réflexive, volonté d'amélioration**. Les DRH qui croient en la possibilité de développement des soft skills considèrent qu'il est de leur responsabilité de créer un environnement favorable à ce développement : culture d'entreprise, outils (feedback, évaluation par les pairs, communautés de pratiques, coaching…). En outre, il semblerait que les managers aient un rôle de modèle en matière de soft skills.

Nous présentons dans la section 9.3.3.1 (p. 413) la façon dont les résultats de cette étude exploratoire ont effectivement été mobilisés pour la conception de la plateforme.

Après avoir collecté et analysé les matériaux bibliographiques et empiriques issues de notre étude exploratoire auprès des DRH, nous sommes désormais en mesure d'élaborer le cahier des charges de notre outil numérique et de constituer l'appel d'offre pour la sélection d'un prestataire informatique.

### 9.3.3 L'ELABORATION DU CAHIER DES CHARGES ET LA CONSTITUTION DE L'APPEL D'OFFRE

Nous dévoilons ci-après la méthode que nous avons employée pour capitaliser les connaissances issues de nos différentes études afin de concevoir la plateforme (9.3.3.1). Puis, nous décrivons comment nous avons rédigé le cahier des charges et l'appel d'offre pour la prestation informatique (9.3.3.2).

#### 9.3.3.1 Capitalisation des connaissances pour la conception de la plateforme

La phase de projet se termine par la ***capitalisation des connaissances*** (Savall & Zardet, 2004 ; Noguera, 2010) c'est-à-dire par l'exploitation des résultats tirés de nos différentes recherches pour la conception de la plateforme.

Pour déterminer les fonctionnalités de notre futur outil, nous mobilisons en effet les apports comparés de :

- l'étude menée auprès des différentes parties prenantes de l'École en phase de diagnostic ;
- l'étude exploratoire menée auprès des organisations ;
- la revue de littérature et le cadre conceptuel de la théorie sociale cognitive de Bandura.

Cette étape est nécessaire pour la rédaction du cahier des charges qui sera joint à l'appel d'offre destiné à sélectionner le prestataire informatique qui nous accompagnera dans la conception de l'outil.

Nous présentons dans le Tableau 54 les enseignements de la littérature confirmés par les résultats de nos études empiriques et leur traduction en fonctionnalités concrètes à inclure dans notre future plateforme.

**Tableau 54. Capitalisation des connaissances issue de la revue de littérature et des études empiriques et traduction en fonctionnalités de l'outil.**

| **Enseignement de la revue de littérature et du cadre conceptuel** | **Confirmation par les études exploratoires** | **Fonctionnalité de l'outil** |
|---|---|---|
| • Les soft skills sont un concept flou (Chen et Chang, 2010). | • Il est difficile d'identifier et de classifier les soft skills. | • Répertoire de soft skills. |
| • Les définitions des soft skills sont sujettes à interprétation (Bellier, 2004). | • Il est nécessaire de s'entendre sur un langage commun. | • Lexique de soft skills. |
| • Les compétences se mesurent en situation (Defélix, 2005).<br>• L'individu apprend en interagissant avec son environnement : constructivisme (Piaget, 1974).<br>• Les facteurs environnementaux influencent les comportements (théorie sociale cognitive de Bandura). | • Toute situation peut être une source potentielle d'apprentissage.<br>• Pour faciliter le développement, l'entreprise ou l'École doivent proposer des situations apprenantes. | • Le développement des soft skills est lié à des *Actions* concrètes.<br>• Les *Actions* sont illustrées par l'ajout d'*Exemples* (texte, photo, vidéo). |

| **Enseignement de la revue de littérature et du cadre conceptuel** | **Confirmation par les études exploratoires** | **Fonctionnalité de l'outil** |
|---|---|---|
| • L'individu se développe grâce à l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984).<br>• L'essai-erreur est une modalité d'apprentissage efficace (Astolfi, 2009). | • Le droit à l'erreur est une condition du développement.<br>• Les soft skills s'affinent avec l'expérience. | • L'utilisateur est encouragé à multiplier les expériences d'apprentissage dans tous les écosystèmes qu'il traverse. |
| • L'individu se développe par la pratique de la réflexivité (Schön, 1994). | • La réflexivité une condition nécessaire au développement personnel.<br>• Le coaching est un bon outil de développement personnel.<br>• La capacité réflexive doit être développée chez les étudiants. | • L'utilisateur choisit lui-même les *Soft skills* qu'il veut développer.<br>• L'utilisateur choisit ses propres *Actions* de développement.<br>• L'utilisateur autoévalue ses progrès. |
| • L'individu apprend en interagissant avec les autres : socio-constructivisme. (Vygotski, 1985).<br>• L'individu apprend par modelage social : apprentissage vicariant. (théorie sociale cognitive de Bandura).<br>• Le conflit sociocognitif est un vecteur d'apprentissage. (Raynal et al, 2012). | • Le feedback est un facilitateur de développement.<br>• Le 360° est une modalité d'évaluation pertinente.<br>• Le manager a un rôle de modèle en termes de comportement.<br>• Les communautés de pratiques favorisent le développement.<br>• Les étudiants considèrent que la vie associative leur permet de développer leurs soft skills. | • L'échange de bonnes pratiques avec les pairs est encouragé.<br>• L'utilisateur peut solliciter la *Validation* et les *Commentaires* de ses pairs sur les *Action*s de développement mises en œuvre.<br>• Chaque *Association* de l'École possède un espace dédié sur la plateforme pour développer des compétences communes à chacun de ses membres. |

#### 9.3.3.2 La rédaction du cahier des charges et de l'appel d'offre

Après avoir présenté le résultat de nos travaux aux différents acteurs concernés par la conception de l'outil (la Directrice Générale, le Directeur du Programme Grande École et les membres de Cap Career) et après avoir obtenu leur validation quant aux fonctionnalités attendues de l'outil, nous nous attachons à la rédaction du cahier des charges et de l'appel d'offre. Nous recevons pour cette étape l'aide de notre Responsable Administratif et Financier pour les aspects juridiques et les relations avec le Service des Achats publics de l'Université de Strasbourg. Nous sollicitons également l'expertise de notre Directeur des Systèmes d'information pour les aspects techniques liés à un outil numérique : hébergement, portabilité et confidentialité des données, compatibilité des systèmes d'information, certification…

Le cahier des charges précise que l'objet de la consultation est une plateforme collaborative en ligne, de type réseau social, dont le principe de fonctionnement repose sur un parcours en 4 étapes pour l'utilisateur :

**1ère étape : identification des soft skills à développer** ;

**2ème étape : choix des actions de développement** dans un **parcours individuel** et, éventuellement choix des actions de développement inscrites dans un **parcours collectif** ;

**3ème étape** : **pilotage des actions de développement** : autoévaluation de ses actions, ajout de preuves, découverte des actions entreprises par les autres utilisateurs, évaluation des actions des pairs ;

**4ème étape : suivi du développement de chacune des soft skills**.

Le cahier des charges détaille également les outils et fonctionnalités attendues de la plateforme :

- Un **répertoire** de soft skills (fourni par nous-même) ;
- Un **lexique** de soft skills (fourni par nous-même) ;
- Une **interface de visualisation** des écosystèmes (EM, Associations, activités culturelles, activités sportives…) ;
- Un **dashboard**[125] composé de différents widgets[126] : profils personnels des utilisateurs, communautés, actions de développement ;

[125] Tableau de bord

[126] Vignette interactive

- Un **dispositif d'évaluation** créditant des points selon les critères suivants : fréquence d'utilisation, nombre de contributions ;
- Une interface de visualisation du **profil soft skill** de l'étudiant, avec badges et niveaux ;
- Une **fonctionnalité de gestion de la confidentialité et des droits** ;
- Un **forum de discussion** ;
- Une **Foire Aux Questions** (FAQ).

L'appel d'offre est constitué d'une présentation de l'Ecole, d'une description de l'objet de la consultation (définition du marché, énoncé du besoin et des prestations attendues, planning de réalisation) et des critères de jugement des offres. Les prestations attendues se décomposent en 4 missions principales :

- **Une mission de conseil et d'accompagnement** portant sur la méthodologie et la mise en œuvre du projet et la définition du planning ;
- **Une mission de conception et de mise en œuvre** : conception de l'algorithme, organisation des tests de lancement, support des utilisateurs en phase de démarrage ;
- **Une mission d'administration de la plateforme** : gestion des inscriptions, reporting au chef de projet, hébergement des données, hotline pour le support technique ;
- **Une mission de maintenance de l'outil**.

Après de nombreux aller-retours avec le Service des Achats publics de l'Université de Strasbourg et autant de corrections, l'appel d'offre est enfin publié…La phase de projet se termine et nous sommes prêts à passer à la mise en œuvre.

## 9.4 LA PHASE DE MISE EN ŒUVRE

Certains travaux sur l'instrumentation de gestion (Hatchuel et Weil, 1992 ; Lorino, 2002 ; Grimand 2006) et plus particulièrement sur la conception d'une instrumentation de gestion des compétences (Klarsfeld & Oiry, 2003 ; Defélix, Dietrich et Retour, 2007 ; Dietrich, 2010) (2.5, p. 96) ainsi que les témoignages recueillis auprès des DRH (8.3.2, p. 365) nous laissent craindre que cette phase, et notamment la conception du référentiel, « *n'aille pas de soi* » selon l'expression empruntée à Oiry (2012). Nous verrons, en effet, que cette étape ne fut pas la plus aisée…

Nous narrons ci-après la création du référentiel de soft skills à inclure dans l'outil (9.4.1), puis la conception de la plateforme elle-même (9.4.2) avant d'en présenter une brève description (9.4.2).

### 9.4.1 LA CREATION DU REFERENTIEL DE SOFT SKILLS A INCLURE DANS L'OUTIL

L'outil principal de la plateforme est le référentiel des soft skills que nous devons fournir au prestataire informatique.

Afin de créer ce référentiel, nous procédons en 3 étapes : l'étude comparative de différents référentiels utilisés par des organisations (9.4.1.1), l'analyse des documents internes à l'École faisant mention des soft skills (9.4.1.2) et enfin l'organisation de réunions avec les parties prenantes de la conception de l'outil (9.4.1.3) et (9.4.1.4).

#### 9.4.1.1 L'étude comparative des référentiels existants

Au cours de notre longue expérience de manager, nous avons été amenée à utiliser plusieurs types de supports d'évaluation du personnel qui font mention des soft skills attendues. De plus, nous recueillons d'autres matrices auprès de managers en poste dans des entreprises ou des cabinets de conseils, et auprès des DRH rencontrés lors de notre étude exploratoire.

La collecte est rapidement fructueuse, et nous décidons de l'arrêter à 20 échantillons. En effet, la disparité des méthodes de classification et des rubriques ne nous permet pas d'élaborer un référentiel-type. Tout au plus constatons nous une nouvelle fois le **manque de consensus sur la dénomination des soft skills** : *savoir-être, compétence managériale, transversale, comportementale, personnelle ou relationnelle, attitude, aptitude relationnelle, comportement, comportement professionnel, savoir-faire relationnel ou comportemental, gestion de soi et des autres, leadership…*

Nous nous contentons donc à ce stade de lister les catégories et l'ensemble des soft skills citées dans ces 20 supports : nous obtenons une liste de 112 items !

#### 9.4.1.2 L'analyse des outils d'évaluation des compétences en usage à l'École

Nous procédons à l'inventaire des trois outils d'évaluation des compétences en usage à l'École : le ***Passeport Manager*** (9.4.1.2.1), la ***Fiche d'évaluation de stage*** (9.4.1.2.2) et le profil ***Assess First®*** (9.4.1.2.3) délivré après la passation du test de personnalité. Nous présentons dans la section suivante ces différents outils.

##### *9.4.1.2.1 Le Passeport Manager*

Le *Passeport Manager* (PM) invite les étudiants à s'évaluer sur 5 catégories de compétences *:* ***les aptitudes personnelles*** (11 items), *les aptitudes intellectuelles* (11 items), ***les aptitudes relationnelles*** (6 items), ***la capacité à manager*** (9 items) *et* ***la capacité à réaliser*** (7 items). Il invite donc les étudiants à s'auto évaluer sur 44 compétences.
Le Tableau 55 présente les compétences telles qu'elles figurent sur le Passeport Manager.

**Tableau 55. Compétences destinées à être autoévaluées dans le Passeport Manager**

| **Aptitudes personnelles** | **Aptitudes intellectuelles** | **Aptitudes relationnelles** | **Capacité à manager** | **Capacité à réaliser** |
|---|---|---|---|---|
| Clarté d'esprit | Rapidité de compréhension | Affirmation de soi | Adaptabilité | Esprit d'entreprise |
| Objectivité | Curiosité intellectuelle | Écoute positive | Sens du contrôle | Sens de la hiérarchie |
| Confiance en soi | Intuition | Sens de la communication | Capacité à transmettre l'information | Sens de l'organisation |
| Volonté-ténacité-persévérance | Imagination | Intérêt pour les autres | Sens de l'équipe | Volonté de réussite |
| Ambition | Faculté d'innovation | Sens de la négociation | Sens de la négociation | Goût des initiatives, prend des décisions |
| Sens des responsabilités | Esprit critique | Aptitude à convaincre | Sens de la négociation | Goût du risque, défis, challenge |

| **Aptitudes personnelles** | **Aptitudes intellectuelles** | **Aptitudes relationnelles** | **Capacité à manager** | **Capacité à réaliser** |
|---|---|---|---|---|
| Autonomie | Esprit logique | | Animation d'un groupe | Capacité à gérer les conflits |
| Altruisme | Anticipation | | Capacité à motiver | |
| Optimisme | Esprit de synthèse | | Sens de la pédagogie | |
| Stabilité émotionnelle | Ouverture d'esprit | | | |
| Leadership | Rigueur-rapidité | | | |

Nous notons quelques points saillants : la compétence *sens de la négociation* apparaît dans deux catégories (*aptitudes relationnelles* et *capacité à manager*), le binôme *rigueur-rapidité* regroupé en une seule compétence pose question, la compétence « *capacité à gérer les conflits* » est classée dans la catégorie « *capacité à réaliser* » et non pas dans les *« aptitudes relationnelles », « l'ouverture d'esprit »* appartient à la catégorie *« aptitudes intellectuelles »,* etc. Mais, nous le savons, la classification des soft skills est fortement sujette à interprétation.

#### *9.4.1.2.2 La Fiche d'Évaluation de Stage*

La Fiche d'Évaluation de Stage (FES) est destinée à être remplie par les tuteurs à la fin de chaque stage de l'étudiant. Elle comprend, outre les compétences dites « *d'expertise technique* » qui sont à renseigner par le maître de stage, 4 catégories de compétences :

- ***les compétences cognitives*** : capacité d'analyse, capacité de synthèse (2 items) ;
- ***l'efficacité professionnelle*** : *prise d'initiative, curiosité d'esprit, esprit critique, rigueur, anticipation, respect des délais, implication dans le travail-effort* (7 items) ;
- ***l'efficacité personnelle*** *: réactivité, confiance en soi, adaptabilité à l'environnement* (3 items) ;
- ***l'efficience relationnelle*** *: relations avec les membres du personnel, esprit d'équipe, orientation service-client, capacité à interagir efficacement dans un environnement international* (4 items).

Nous faisons trois constats :

- la classification de la FES est différente de celle du PM ;
- à l'exception de 2 compétences identiques *esprit critique* et *confiance en soi,* et 2 compétences aux libellés différents mais qui sont équivalentes *(curiosité* ou *ouverture d'esprit et sens* ou *esprit d'équipe),* 12 compétences de la FES ne correspondent pas à celle du PM ;
- entre le PM et la FES, l'étudiant est finalement évalué sur 56 compétences : (44 PM + 12 FES)

#### *9.4.1.2.3 Le profil Assess First®*

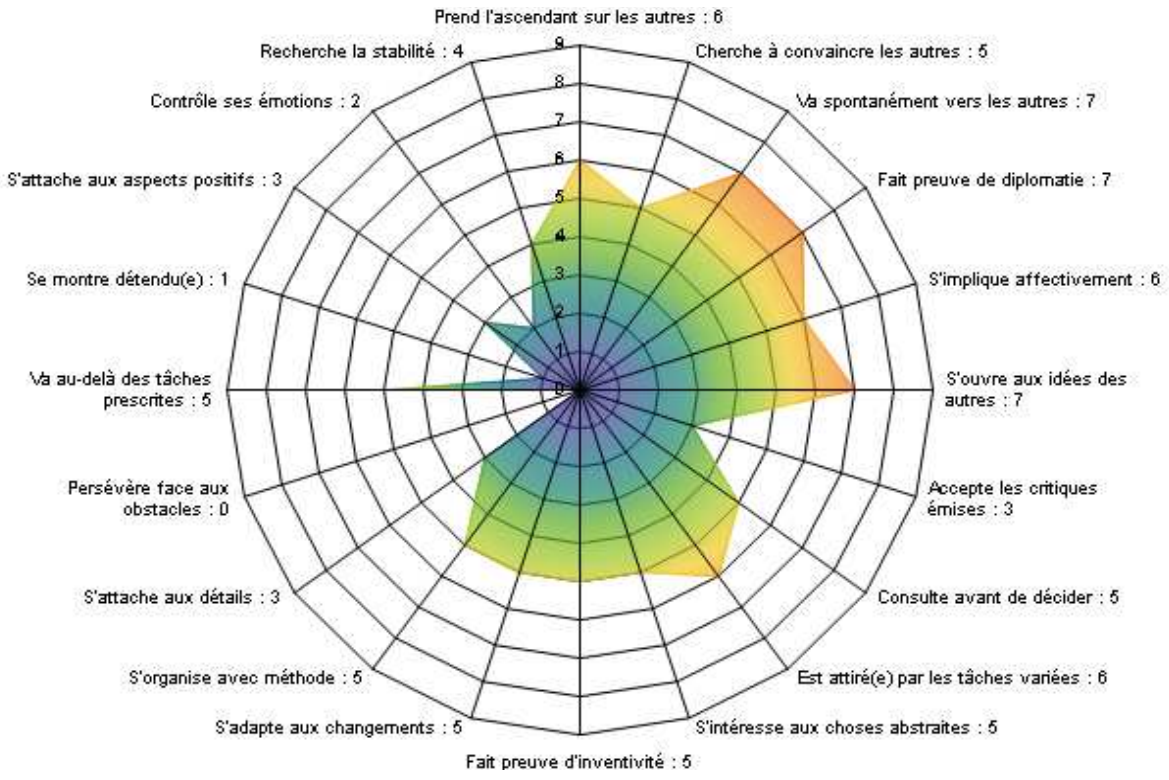
Nous l'avons vu, les étudiants passent un test de personnalité en début de 1ère année (9.2.3.2, p. 401). Ce test donne lieu à un débriefing par un membre de Cap Career et à la remise de leur profil de personnalité. Ce profil est structuré autour de 3 grands pôles regroupant 5 facteurs inspirés des Big Five…eux-mêmes divisés en 20 dimensions ! (source : Assess First®).
Le Tableau 56 présente les dimensions de la personnalité analysées dans le profil Assess First™. La Figure 76 est la représentation graphique d'un profil Assess First™ particulier.

**Tableau 56. Les dimensions de la personnalité selon le profil Assess First™.**

| Pôles | Facteurs inspirés des Big Five | Dimensions de la personnalité |
|---|---|---|
| **Relations aux autres** | Leadership influence | • Prend l'ascendant sur les autres<br>• Cherche à convaincre les autres<br>• Va spontanément vers les autres<br>• Fait preuve de diplomatie |
| | Prise en compte des autres | • S'implique affectivement<br>• S'ouvre aux idées des autres<br>• Accepte les critiques émises<br>• Consulte avant de décider |

| Pôles | Facteurs inspirés des Big Five | Dimensions de la personnalité |
|---|---|---|
| **Rapport au travail** | Créativité, adaptabilité | • Est attiré par les tâches varies<br>• S'intéresse aux choses abstraites<br>• Fait preuve d'inventivité<br>• S'adapte aux changements |
| | Rigueur dans le travail | • S'organise avec méthode<br>• S'attache aux détails<br>• Persévère face aux obstacles<br>• Va au-delà des tâches prescrites |
| **Gérer des émotions** | Équilibre personnel | • Se montre détendu<br>• S'attache aux aspects positifs<br>• Contrôle ses émotions<br>• Recherche la stabilité |

**Figure 76. Représentation graphique des 20 dimensions Assess First™**



L'étude de ce dernier outil en usage à l'École amène le constat suivant :

- la classification Assess First est différente de celle de la FES, elle-même différente de celle du PM;
- si l'on s'applique à trouver des correspondances entre les compétences déjà évaluées dans le PM et la FES et les dimensions Assess First (par exemple *rigueur* correspondrait à *s'organise avec méthode*), 13 dimensions Assess First restent inédites ;
- avec les 3 outils, l'étudiant est évalué sur 69 compétences (44 PM + 12 FES + 13 Assess First)

Au final, **trois outils d'évaluation** des compétences coexistent au sein de l'École. Chacun propose une classification différente, et, au total, **69 soft skills sont répertoriées**. Il semblerait que la création du référentiel pour la plateforme soit l'occasion d'harmoniser les outils et de simplifier la démarche d'évaluation pour les étudiants. Pour autant, un premier problème se pose sous la forme d'une controverse sur le nombre d'entrées du référentiel.

#### 9.4.1.3 La controverse sur le nombre d'entrées du référentiel

Avant de passer à la phase de conception de l'outil proprement dite, nous constituons un Groupe Projet (Groupe Projet EM) que nous animerons jusqu'à la livraison de la plateforme.
Il réunit : la Directrice de l'École (**DE**), le Directeur du Programme Grande École **(DPGE)** et les membres de Cap Career - la Directrice (**DCC**), la Coordinatrice (**CCC**), la Responsable académique (**RACC**) et les trois enseignants permanents (**CC1, CC2** et **CC3**). Une controverse apparaît rapidement au sein du Groupe Projet. Elle concerne le nombre de soft skills à inclure dans le référentiel.
Deux options sont débattues :
- **un référentiel restreint à 10 compétences-clés** qui correspondraient aux objectifs pédagogiques (OP) du Programme Grande École ;
- un référentiel très ouvert qui permettrait de couvrir **l'ensemble des possibles**.

La première position est soutenue par le Directeur du Programme Grande École, très soucieux de formaliser les Objectifs Pédagogiques (**OP**) pour se conformer aux exigences des organismes accréditeurs de l'Enseignement Supérieur : « *Quel est le profil d'étudiant qu'on souhaite avoir ? Quels sont nos objectifs pédagogiques ?* » (**DPGE**). Elle est également portée par la Directrice du Cap Career, qui craint que les étudiants ne « *se perdent » (sic)* dans

un référentiel large : « *On ne peut pas demander aux étudiants de s'évaluer sur cinquante compétences.* » (**DCC**). Comme les enseignants-chercheurs, les membres de Cap Career et la Directrice de l'École, nous privilégions l'option d'un référentiel ouvert, pour répondre à la signature de l'EM « *be distinctive* ». La coordinatrice de Cap Career, pour sa part, adopte une position médiane : « *Moi, je suis la normande, je suis entre les deux. Je pense que 10 ça peut être un peu light. Je dirais 30, tiens, allez on coupe la poire en deux.* » (**CCC**).

Pour contrer une partie des arguments des défenseurs d'un référentiel restreint, nous :
- rappelons qu'à ce jour les étudiants sont évalués sur **69 soft skills** (*cf.* p. 423) ;
- insistons sur **le risque de normalisation**, contraire aux valeurs de l'École ;
- expliquons les avantages d'une **interface numérique** pour naviguer rapidement parmi les données.

La controverse se solde par la **validation d'un référentiel de 70 compétences**, parmi lesquelles l'étudiant devra lui-même choisir les soft skills qu'il souhaite développer. Ces soft skills seront a **minima au nombre de 10**, mais l'étudiant pourra prendre le parti d'en développer plus.

#### 9.4.1.4 Les réunions de conception du référentiel

La discussion sur le caractère restreint ou plus ouvert du référentiel étant close, il s'agit à présent de le créer. La première réunion de constitution du référentiel a lieu en avril 2015. Tous les membres du Groupe Projet sont présents à l'exception de la Directrice de l'École (**DE**) et de la Référente Académique du Département Cap Career (**RACC**).

Une semaine avant la réunion, nous faisons parvenir à tous les participants un fichier Excel présentant :
- **l'analyse des 3 outils d'évaluation** en usage à l'École ;
- un tableau à double entrée dans lequel figurent les **112 soft skills obtenues grâce au benchmark des référentiels**, classées par ordre alphabétique et réparties en fonction des **5 catégories** présentes dans le Passeport Manager.

Nous proposons aux participants la méthode de travail suivante : prendre les soft skills une à une, décider si nous les conservons dans le référentiel ou pas (beaucoup d'entre elles sont très semblables), et les répartir selon les catégories du ***Passeport Manager*** (notre document n'étant qu'une base de réflexion). Comme notre travail préparatoire, la littérature et les

discours de nos interlocuteurs DRH le laissaient craindre, l'exercice de sélection et de catégorisation s'avère extrêmement fastidieux. Notre première réunion, qui aura duré 2h42, s'achève sur le statut de la soft skill « *capacité à accepter les critiques* », la dixième sur notre liste !

Nous proposons dans la Figure 77 un extrait de la transcription du débat suscité par la soft skill « *audace* » : doit-on l'inclure dans le référentiel, et, le cas échant, dans quelle catégorie.

**Figure 77. La création du référentiel, discussion autour de la soft skill « audace »**

- *« audace » et « affirmation de soi », c'est lié, donc on peut en supprimer une.* (CCC)
- *oui, je suis d'accord, c'est lié.* (DCC)
- *c'est lié, mais ce n'est pas la même chose* (DTS)
- *après, on peut peut-être garder les deux car certains mots vont plus parler à certaines personnes.* (CC3)
- *ou on peut « sous catégoriser », on peut mettre l'audace dans une sous-catégorie : « affirmation de soi ».* (CC1)
- *Oui, et on mettrait la « prise de parole » et « dire non » avec.* (DPGE)
- *Alors, on garde l'audace ?* (DTS) (Note de l'auteure : nous voulons absolument éviter toute possibilité de « sous-catégorisation »)
- *Ben, pfff, je ne sais pas trop.* (CCC)
- *Oui, je suis d'accord, parce qu'il faut que* (les étudiants) *se reconnaissent dans quelque chose, et peut-être que « affirmation de soi », pour certains, c'est pas très parlant.* (CC2)
- *Bon, on peut le garder pour l'instant, si vous voulez.* (DTS)
- *On le garde, car de toutes façons, ça fait partie des choses qu'on recherche.* (DPGE)
- *OK, on garde ! Je l'avais classée dans « aptitude personnelle ».* (DTS) (note de l'auteure : « *aptitude personnelle* » est une catégorie du PM.)
- *Ah oui, il faut qu'on sache nous-même dans quoi on le met.* (DPGE)
- *L'authenticité aussi* (note de l'auteure : le mot qui vient après dans la liste), *on la met dans « aptitude personnelle » ?* (CC3)
- *Attends, il faut que je retrouve ton tableau, parce que ce sera plus facile si je l'ai sous les yeux* (CC2) (note de l'auteure : effectivement !)
- *C'est pareil, « audace » ou « authenticité », ça parle plus que « aptitude personnelle »* (DCC)

- *Non, mais « aptitude personnelle », c'est la catégorie* ! (CCC)
- *Tu sais, j'ai repris les catégories du PM.* (DTS)
- *Oui, bon, mais moi je pense qu'« aptitude personnelle », aux étudiants, ça leur parle pas.* (DCC)
- *Si, si, ils ont l'habitude avec le PM* (CC3)
- *Oh, mais ça va, quoi, faut arrêter de les prendre pour des buses aussi !* (CC1)
- *Moi, j'ai repris les catégories du PM pour arrêter de multiplier les catégories, avec tous nos documents. Mais, on peut en parler aussi, on peut tout remettre à plat, hein ! Moi, elles ne me plaisent pas forcément non plus, ces catégories. De toutes façons, on a dit qu'on allait remodeler le PM. Donc, quand on aura fini ce travail pour la plateforme, on mettra nos nouvelles catégories dans le nouveau PM. »* (DTS)
- *Oui, ou alors…On peut garder ces catégories, mais derrière, on mettrait des mots-clés.* (DCC)
- *On a quoi, comme catégories ? ah oui, des « aptitudes » et des « capacités ». Parce que pour moi, les « aptitudes » nourrissent les « capacités » : ce sont plutôt des potentiels.* (DPGE)
- *Il y a des « attitudes » aussi, ce n'est pas pareil. « L'aptitude », c'est ce que t'as en toi, les « attitudes », c'est ce que tu montres, c'est la partie visible de tes « capacités ».* (CC3)
- *C'est tes comportements !* (CC2)
- *L'attitude, c'est une posture, un peu…* (CCC)
- *Ça ne veut pas dire que tu exprimes tout ton potentiel* (CC3)

(S'ensuit une longue digression sur la distinction entre aptitude, potentiel et capacité)

- *Pardon, hein, je suis désolée. C'est intéressant, mais faudrait vraiment qu'on avance. Alors, « l'audace », je la mets dans « aptitude personnelle », c'est bon ?* (DTS)
- *Oui, mais tu peux dire aussi que c'est important pour un manager, donc tu peux la mettre dans « capacité à manager » aussi.* (CC2)
- *Ouais !* (CC1)
- *Ah, tu crois ? Vous êtes tous d'accord ? Ok, je la mets dans les deux.* (DTS)

(Nous nous penchons sur notre fichier Excel et notre visage doit traduire quelque lassitude)

- *Ça va, Delphine ?* (CC3)
- *T'as l'air désespérée…* (DCC)
- *Non, non !* (DTS)
- *Si, si, t'es toute pâle* ! (CC1)

(Rire général)

- *Non ! J'étais juste en train de me dire qu'on en était à la soft skill… 1, 2, 3, 4… 5 ! Et qu'on en a 112 à traiter ! »* (DTS)
- *T'as raison, on va accélérer… Allez, la suivante !* (DPGE). *»*

Après trois mois de réflexion, trois nouvelles réunions et de nombreux partages de documents collaboratifs, le référentiel est prêt. Il regroupe **70 compétences réparties en 3 catégories** : ***traits de personnalité, compétences relationnelles* et *efficacité professionnelle*** (*cf.* Annexe XVIII). Nous précisons que l'intitulé des catégories est également issu de longues discussions et de compromis. Ainsi avions-nous fortement rejeté l'intitulé « *traits de personnalité* » que nous jugeons trop déterministe et auquel nous préférons « *compétences intra-personnelles* ». Ayant obtenu gain de cause quant au nombre de compétences et au nombre de catégories, nous acceptons finalement à regret la terminologie « traits de personnalité » préférée par DPGE.

Le référentiel de soft skills est un élément central de notre outil. Maintenant qu'il est créé, nous pouvons passer à l'étape suivante de notre projet : la conception de la plateforme elle-même.

### 9.4.2 LA CREATION DE LA PLATEFORME : DU CAHIER DES CHARGES AU PRODUIT FINAL

Parallèlement à la réflexion sur le référentiel menée au sein du Groupe Projet de l'EM, un deuxième Groupe Projet est créé avec les collaborateurs de la société Acrétion, le prestataire informatique ayant remporté l'appel d'offre. Il comprend le Directeur Général d'Acrétion (DGA), son Directeur de la recherche (DRA), son Directeur Produit (DPA) et nous-même.

L'équipe de la société Acrétion a développé l'algorithme de la plateforme et son interface à partir des fonctionnalités détaillées dans notre cahier des charges. Nous avons collaboré de façon très étroite pour toutes les étapes de cette création. Ainsi, les collaborateurs de notre prestataire ont joué le rôle de tiers et de praticiens-chercheurs selon la définition de Savall & Zardet (2004) : ensemble, nous avons co-construit de la connaissance.

Nous faisons le choix de ne pas détailler les étapes de la création de l'algorithme et de l'interface de l'outil numérique. Cette conception pourrait faire l'objet d'un travail doctoral portant sur les systèmes d'information, que nous laissons à des spécialistes le soin de mener…

Nous présentons néanmoins ci-après une synthèse des différentes séquences en amont et en aval de la conception de l'outil numérique : la validation de l'algorithme et de l'interface (9.4.2.1), le protocole de test (9.4.2.2), la recherche de nom et le dépôt de brevet (9.4.2.3).

#### 9.4.2.1 En amont de la conception : la validation de l'algorithme de l'interface

En amont du travail des développeurs, nous menons avec le Groupe A différentes réunions ayant pour objectifs :

- **la mise en convergence de notre cahier des charges** (9.3.3, p. 413) avec la réponse à la consultation du prestataire ;
- la ***détermination des spécs*** (spécifications ou fonctionnalités) de la plateforme qui serviront de base de travail aux développeurs ;
- la ***validation des mock-up*** de l'outil. Le mock-up est la maquette de l'interface utilisateur. Il a pour objectif de montrer où seront placés les différents éléments de l'interface et comment ceux-ci interagiront entre eux (icône, bouton d'action, liste de défilement, zone de texte, lien hypertexte, illustration…). Le mock-up permet donc de présenter à la fois les fonctionnalités de l'outil et son esthétique. Sa validation en amont du travail des graphistes et des développeurs permet des modifications plus rapides que pendant la phase de développement ou d'intégration.

#### 9.4.2.2 En aval de la conception : le protocole de testing

Après six mois de développement, la **version Bêta** de notre plateforme est livrée. Il s'agit d'une première version de l'outil, qui n'est pas stable et comporte immanquablement des bugs (défauts de conception).

Pour les débusquer, nous organisons une équipe de 4 bêta-testeurs qui comprend : CC1 (le membre de Cap Career féru de nouvelles technologies), le webmaster et le community manager de l'École, et nous-même. A l'issue du bêta-test, les bugs sont remontés à l'équipe de développeurs chargés de les corriger.

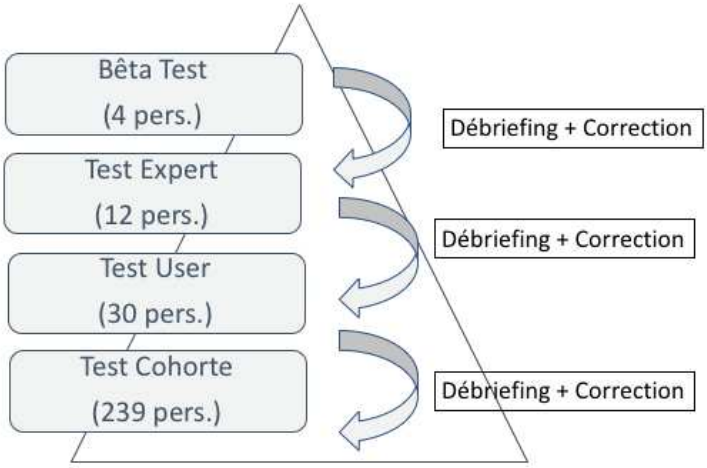
Parallèlement au Bêta-test, nous préparons la **deuxième phase du testing**. Pour faciliter la prise en main de l'outil par les testeurs, nous créons les scénarii des ***webinars*,** vidéoconférences de formation à l'outil. Ces webinars ont pour but d'expliquer le fonctionnement de la plateforme. Chaque test donne lieu à deux webinars, en début et en

milieu d'expérimentation. Les testeurs qui assistent à ces conférences en direct ont la possibilité d'interagir avec les animateurs via un chat. Les autres ont la possibilité de visionner le webinar a posteriori.

La deuxième phase du testing comprend deux tests : un **test dit « *expert* »** et un **test dit « *user* ».** Le *test expert* est effectué par un groupe d'experts volontaires comprenant : des membres du Groupe Projet EM, des professeurs de RH, des membres de l'administration. Au total, 12 personnes testent l'outil pendant 15 jours et nous adressent un feedback. Les feedbacks des *experts* sont discutés lors de nouvelles réunions du Groupe Projet A et pris en compte pour de nouvelles corrections de l'outil. Le deuxième test, dit *test user* est effectué par un groupe d'étudiants volontaires de 30 personnes. A nouveau, le test dure 15 jours et les feedbacks des *users* font l'objet d'un débriefing et d'actions correctives sur l'outil.

Après la correction des bugs et la prise en compte des remarques d'amélioration des experts et des users, une nouvelle version de la plateforme est livrée après trois mois. Cette fois, il s'agit d'organiser un test de grande ampleur pour évaluer **la capacité technique du support** et pour avoir des **retours qualitatifs plus nombreux** de la part des utilisateurs. Nous sollicitons deux cohortes d'étudiants testeurs : 106 étudiants de 2ème année et 133 étudiants de 1ère année. Ces 239 étudiants ont pour particularité d'être engagés dans les associations de l'École, ce qui leur permettra de tester les deux parcours proposés par la plateforme : le parcours individuel et le parcours collectif (Figure 79, p. 432).
La Figure 78 présente le protocole de test de la plateforme.

**Figure 78. Protocole de test de la plateforme**



La plateforme étant testée et prête à être lancée, il nous faut à présent la nommer et en déposer le brevet.

#### 9.4.2.3 Vers le produit fini : recherche du nom et dépôt de brevet

##### *9.4.2.3.1 Le choix du nom*

Nous organisons un brainstorming pour choisir le nom de la plateforme. Nous invitons à cette réunion l'équipe de projet EM et les « experts » ayant testé la plateforme. Nous retenons le nom de **Soft Skills Up** ! ™et l'acronyme **S2U** (pour SSU) à prononcer « **s to you** ».
Nous souhaitons ainsi traduire différentes idées :
- un développement **dynamique** et une **approche ludique** avec le « **Up !** »
- un **engagement personnel fort de l'École** pour ses étudiants avec le « **to you** » (pour toi)
- un **engagement nécessaire de l'étudiant** pour son propre développement : **it's up to you** ! (ça dépend de toi)
- une **convergence** avec le nom de la plateforme également créée en interne et dédiée à la sensibilisation aux 3 valeurs : **C4CSR™** (Certification for Corporate Social Responsibility).

##### *9.4.2.3.2 Le dépôt de brevet et d'invention*

Devant l'intérêt suscité par notre projet lors de différentes présentations à la communauté académique et pédagogique (cf. 5.2 et 5.3), nous décidons de déposer un brevet d'invention. Pour ce faire, nous sollicitons le support de Conectus, conseil juridique de l'Université de Strasbourg pour les dépôts de brevet. La procédure est toujours en cours.

Nous proposons pour finir cette section dédiée à la phase de mise en œuvre de notre recherche-intervention de décrire brièvement l'outil qui en est un apport managérial central.

### 9.4.3 UNE BREVE DESCRIPTION DE LA PLATEFORME

Présenter un outil numérique sans recours à des liens hypertextes n'est pas chose aisée, nous espérons néanmoins que l'exposition des principes de fonctionnement de S2U suffira à la compréhension globale de l'outil.
Nous proposons d'exposer successivement le parcours individuel de développement des soft skills (9.4.3.1) et le parcours collectif (9.4.3.2), puis d'illustrer les principales fonctionnalités de S2U (9.4.3.3).

#### 9.4.3.1 Le parcours individuel de développement des soft skills

S2U est une **plateforme collaborative de type réseau social** qui permet à l'utilisateur de formaliser et de piloter le développement de ses soft skills. Ses contenus s'enrichissent grâce aux contributions des utilisateurs. Il ne permet pas seulement de recenser des compétences, comme un portfolio de type Mahara®[127], mais il accompagne leur développement de manière interactive, grâce à la **gamification.**

Lors de la première utilisation, les utilisateurs choisissent parmi un référentiel de **70 *Soft Skills*** (ex : adaptabilité, empathie, créativité, esprit d'équipe, autonomie, etc.) l**es 10 compétences** qu'ils se proposent de développer durant leur parcours à l'École de Management. Ils attribuent ensuite à ces 10 *Soft skills* des ***Actions*** concrètes de développement. Ainsi, un utilisateur voulant développer sa ***Soft Skill*** « *persévérance* » peut choisir de s'engager à nager 2 km par semaine. Dès lors, il devra valider chaque semaine le fait d'avoir nagé la distance annoncée. Il a la possibilité d'illustrer ses ***Actions*** par des ***Exemples*** qui peuvent être de natures diverses : textes, photos, vidéos, liens hypertextes...
Grâce à la fonction de ***Partage*** commune à tous les réseaux sociaux, un utilisateur qui manquerait d'idée pour développer son « *adaptabilité* » peut consulter l'ensemble des ***Actions*** engagées par ses pairs en rapport avec cette ***Soft skills*** et en adopter une ou plusieurs.

Le développement effectif des ***Soft skills*** est mesuré grâce à un système d'évaluation à deux niveaux : **une auto-évaluation de l'étudiant** et une **évaluation par les pairs**. Lorsque l'utilisateur valide une ***Action***, il gagne des points dans la ***Soft Skill*** associée. Il s'agit d'une auto-évaluation basée sur du déclaratif. Mais l'utilisateur peut également choisir de solliciter l'avis de ses pairs (groupe d'amis ou ensemble des utilisateurs de l'outil) pour valider le fait que cette ***Action*** permet bien de développer la ***Soft Skill*** associée. Chaque clic de validation par un pair lui permet également de gagner des points. De même, si son ***Action*** de développement est choisie par un autre utilisateur pour être mise en œuvre (grâce à une fonction comparable au ***retweet)***, il gagnera des points.

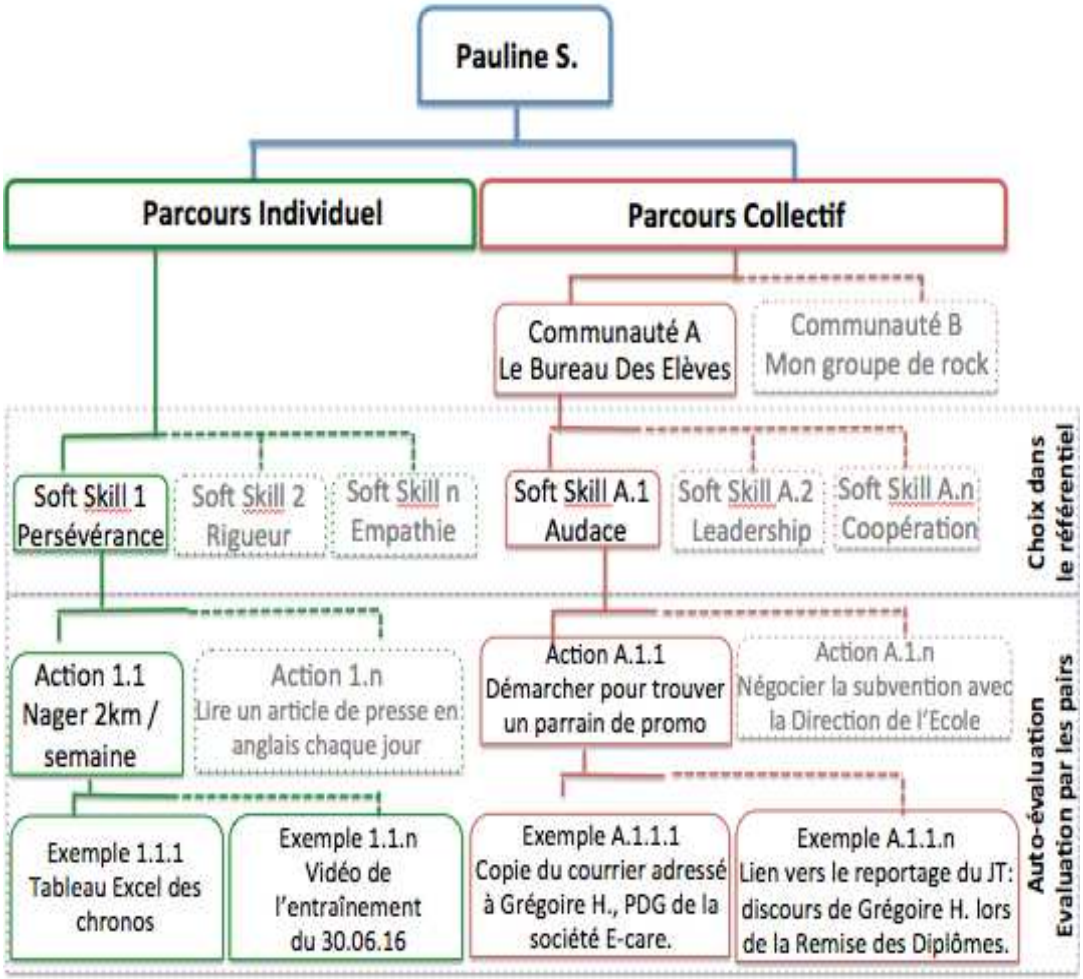
[127] ePortfolio mis à la disposition des étudiants de nombreuses universités, dont l'Université de Strasbourg

### 9.4.3.2 Le parcours collectif de développement des soft skills

Les utilisateurs ont également la possibilité de s'inscrire dans des ***Communautés***, qui seront autant de lieux potentiels de développement collectif de leurs ***Soft Skills.*** Ainsi, les 14 associations étudiantes de l'École de Management sont représentées par autant de ***Communautés*** qui possèdent leur propre ***Mur*** sur la plateforme. A l'intérieur de chaque ***Communauté,*** les membres choisissent les compétences qu'ils développeront ensemble grâce à leurs projets. Ensuite, le principe est le même que pour le parcours individuel : les ***Soft skills*** sont associées à des Actions, et illustrées par des ***Exemples***.

La Figure 79 propose le schéma synoptique d'un parcours utilisateur.

**Figure 79. Schéma synoptique d'un parcours utilisateur**

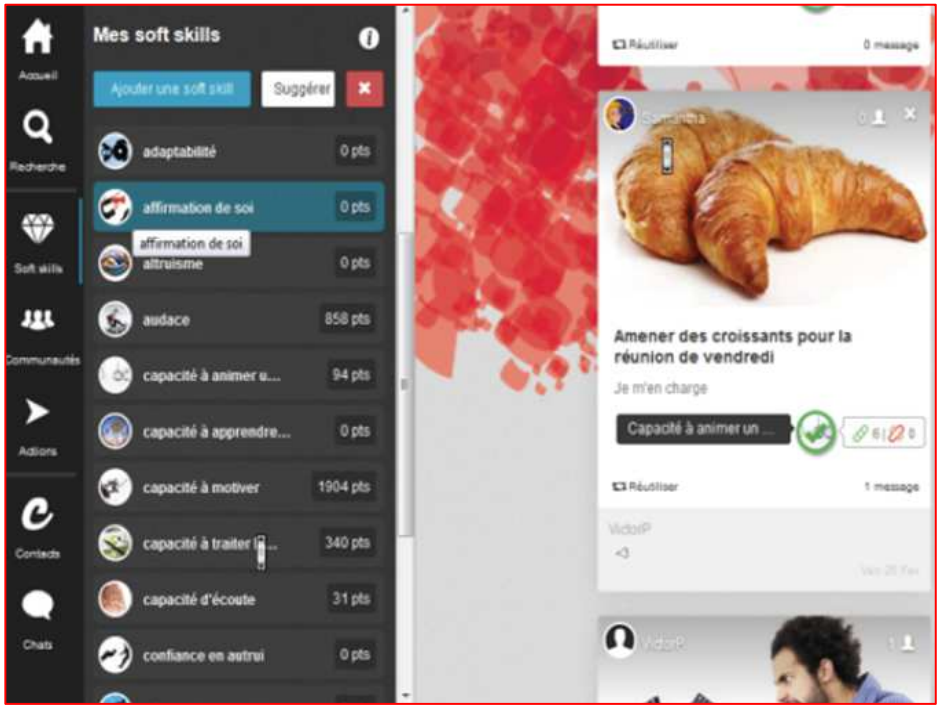



### 9.4.3.3 Illustrations des principales fonctionnalités de Soft Skills Up !

La Figure 80 présente une copie d'écran du ***Mur*** de Samantha. Au moment de la capture, cette utilisatrice a ouvert le ***Référentiel*** des ***Soft Skills***.

On peut ainsi constater que si Samantha n'a pas choisi de développer son *adaptabilité ou son affirmation de soi*, elle a déjà gagné des points en *audace* ou en *capacité à motiver*. Sur la droite de l'écran, on visualise une de ses ***Actions*** pour développer sa *capacité à animer un groupe*. Elle propose d'« *amener des croissants pour la réunion de vendredi* ». Cette ***Action*** a été validée par 6 de ses pairs.

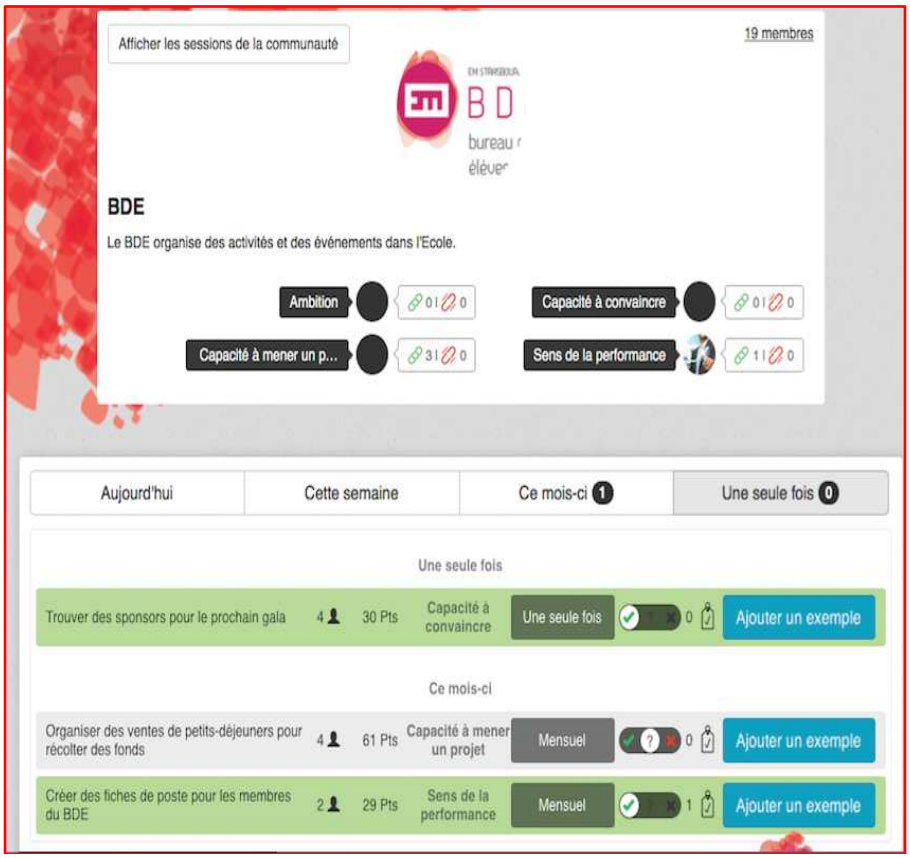
**Figure 80. Le mur de l'utilisatrice Samantha**
(Source : copie d'écran S2U)




La Figure 81 présente une copie d'écran du ***Mur*** du Bureau des Élèves (BDE). Les membres de cette association en charge de la vie étudiante ont choisi de développer les ***Soft Skills*** suivantes : *ambition*, *capacité à mener un projet*, *capacité à convaincre* et *sens de la performance*. Ils ont associé respectivement l' ***Action*** « *trouver des sponsors pour le prochain Gala* » à la ***Soft skill*** *« capacité à convaincre »* et l'***Action*** « *créer des fiches de postes pour les membres du BDE* » à la ***Soft skill*** « *sens de la performance* ».

**Figure 81. Le mur du Bureau des Élèves**

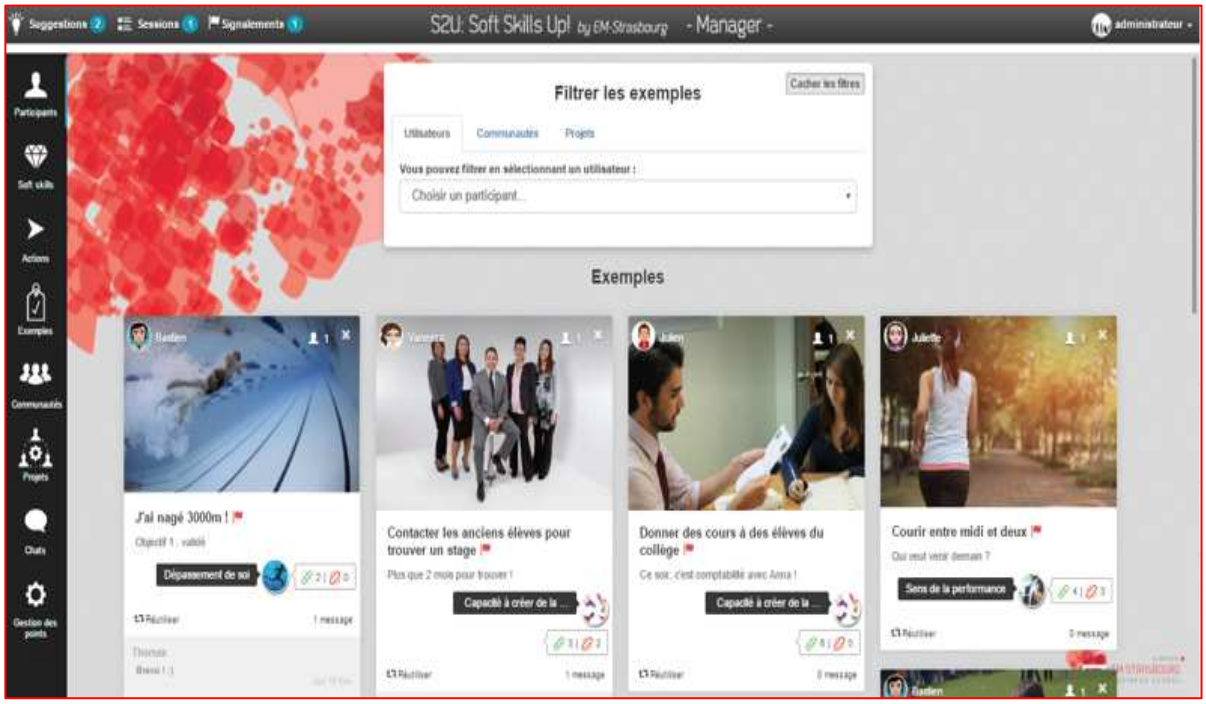
(Source : copie d'écran S2U).




La Figure 82 présente une copie d'écran du ***Mur des Actions***. Ce mur permet aux utilisateurs de consulter l'ensemble des ***Actions*** mises en œuvre sur la plateforme à partir de différents filtres : soft skill associée, utilisateur, communauté. Ainsi, l'utilisateur peut s'inspirer des expériences de ses pairs pour son propre développement.

**Figure 82. Le Mur des Actions**

(Source : copie d'écran S2U)




Après avoir présenté les phases de diagnostic, de projet et de mise en œuvre de notre recherche-intervention, nous décrivons ci-après les éléments constitutifs de la phase d'évaluation.

## 9.5 LA PHASE D'EVALUATION

Pour être complète, une recherche-intervention nécessite une phase d'évaluation (Savall et Zardet, 2004). Par ailleurs, ce type de recherche vise à produire des connaissances « *à la fois scientifiques et utiles à l'action* » (David, 2000, p.22).

Afin d'apprécier ***l'utilité à l'action*** de notre plateforme, nous la proposons à l'évaluation de ses premiers utilisateurs (9.5.1), tandis que nous soumettons les différentes étapes de notre recherche à la communauté scientifique pour en éprouver les ***apports scientifiques*** (9.5.2). Par ailleurs, nous répondons à l'appel à candidature IdeX (Initiatives d'Excellence) de l'Université de Strasbourg et le remportons (9.5.3).

### 9.5.1 L'EVALUATION PAR LES ETUDIANTS

Le test avec la cohorte d'étudiants (9.4.2.2, p. 428) poursuit un **double objectif** : un test technique et une évaluation de la plateforme par les utilisateurs. Malheureusement, de graves défaillances techniques de la plateforme se produisent tout au long de l'expérimentation. La plateforme ne supporte pas la charge de connexion des 239 étudiants et elle connaît une succession de bugs. Certains utilisateurs ne peuvent se connecter à l'outil, tandis que d'autres se découragent devant la récurrence des bugs. A l'issue de ce test décevant, nous adressons néanmoins un formulaire d'évaluation aux 173 étudiants ayant effectivement utilisé l'outil et sommes en mesure d'exploiter 144 questionnaires. Bien entendu, les difficultés techniques dans l'usage de la plateforme constituent un biais important dans son appréciation, biais qu'il nous est difficile de mesurer.

Pour autant, nous sommes en mesure de tirer quelques enseignements de cette évaluation :
- ***fréquence d'utilisation*** : 35% des étudiants ont utilisé S2U plus d'une fois par semaine (score élevé compte-tenu des problèmes de connexion)
- ***intérêt de la plateforme*** : 86% des utilisateurs jugent que S2U est un outil utile pour le développement de leurs soft skills.
- ***stratégies de choix des soft skills à travailler*** : elles varient selon les étudiants. Tandis que 52% d'entre eux choisissent des compétences qu'ils possèdent déjà afin de consolider leurs points forts, 29% a contrario, sélectionnent les soft skills dont ils estiment être peu pourvus. Les 19% restants adoptent une stratégie opportuniste en choisissant les soft skills qu'ils pensent être recherchées par les entreprises.
- ***actions de développement*** : 70% des répondants pensent que l'obligation de définir des actions concrètes leur a permis de mieux comprendre comment développer leurs soft skills. Cependant, ils sont 64% à estimer difficile d'identifier des situations porteuses d'amélioration.
- ***évaluation par les pairs*** : elle est plébiscitée par les deux tiers des répondants qui estiment qu'elle offre un « *regard distancié* », qu'elle est un « *facteur de soutien* » et de « *motivation à persévérer dans ses engagements* ».

Le Tableau 57 présente les objectifs de la plateforme confrontés à l'évaluation des étudiants.

**Tableau 57 L'évaluation de S2U par les étudiants.**

| Objectifs de la plateforme | Évaluation par les étudiants (extraits des réponses aux questions ouvertes du questionnaire d'évaluation) |
|---|---|
| **Identifier les soft skills** | *« on faisait des choses sans vraiment savoir, sans les considérer en tant que soft skill »*<br>*« ça permet de connaître le vrai sens des mots »*<br>*« c'est pratique pour mettre en avant ses compétences »*<br>*« plus facile pour écrire une lettre de motivation »* |
| **Favoriser la réflexivité** | *« c'est utile pour la connaissance de soi »*<br>*« la mise en pratique est plus efficace pour se jauger »*<br>*« cela force à raisonner sur les réalisations concrètes qu'on effectue »*<br>*« cela aide à entrevoir ses axes d'amélioration »* |
| **Faire le lien entre actions concrètes et développement des soft skills** | *« le lien entre les actions et les soft skills est bien expliqué sur la plateforme »*<br>*« avec des actions, cela paraît plus concret »*<br>*« ce sont des actions quotidiennes, on se dit pas forcément que ça nous aide à nous construire »*<br>*« trouver un contexte n'est pas facile »* |
| **Partager les actions** | *« les idées viennent en lisant les actions déjà sur la plateforme »*<br>*« on pouvait s'appuyer sur des exemples existants »* |
| **Évaluer et se faire évaluer par les pairs** | *« grâce aux réponses des autres, j'ai vite su quel type d'actions correspondaient à chaque soft skills »*<br>*« les autres personnes aident à la réflexion »*<br>*« c'est important d'avoir un avis extérieur »*<br>*« il est important de valoriser les autres »* |

Les problèmes techniques de la plateforme ont généré, à juste titre, frustration et critiques. Néanmoins, **l'accueil de l'outil reste positif, son intérêt est bien compris et son utilité reconnue**. Les objectifs en matière de **réflexivité** et de **prise de conscience** des actions à mener pour développer les soft skills (**constructivisme, apprentissage expérientiel**)

paraissent atteints. Le principe de double évaluation - **autoévaluation et évaluation par les pairs** - est approuvé (**socioconstructivisme**). Le **partage des actions** est plébiscité (**apprentissage vicariant** ou **modeling social**). A ce titre, nous estimons que les connaissances scientifiques (constructivisme, apprentissage expérientiel, socioconstructivisme et théorie sociale cognitive de Bandura) mobilisées pour la construction de l'outil (Tableau 54, p. 414) sont pertinentes pour répondre à nos ambitions. Le temps de la recherche doctorale étant compté, une seconde expérimentation avec un outil techniquement non défaillant serait cependant nécessaire pour affiner notre évaluation.

Afin d'évaluer l'intérêt et la validité des connaissances développées au cours de notre recherche, nous nous sommes efforcée de soumettre nos travaux aussi souvent que possible à la communauté académique.

### 9.5.2 LES SOUMISSIONS DE NOS TRAVAUX A LA COMMUNAUTE ACADEMIQUE

Tout au long de notre recherche, nous avons tenu à présenter nos travaux au sein de notre laboratoire, mais aussi grâce à notre participation à des ateliers doctoraux ou des communications dans des congrès français ou internationaux (9.5.2.1). Nous avons également contribué au projet C2 pour l'emploi de l'AUNEGE (9.5.2.2). Enfin, nous avons publié un article dans la revue Management & Avenir (9.5.2.3).

#### 9.5.2.1 Des présentations régulières de notre recherche

D'une part, nous avons présenté **l'avancement de nos travaux tous les six mois** au sein de notre laboratoire, le Laboratoire HuManiS de l'Université de Strasbourg. Nous avons ainsi pu recueillir les critiques constructives et les conseils de chercheurs expérimentés qui ont pu suivre la progression de notre travail de façon longitudinale sur trois ans.
D'autre part, nous avons soumis des communications à plusieurs congrès et colloques. Toutes nos soumissions ont été acceptées et les retours des différents évaluateurs nous ont permis de toujours progresser dans notre réflexion. Le Tableau 58 recense nos différentes présentations à la communauté académique.

**Tableau 58. Les différentes soumissions de nos travaux relatifs à la recherche-intervention à la communauté académique.**

| Date | Congrès, colloques et séminaires (hors Laboratoire HuManiS) |
|---|---|
| 13.03.15 | Séminaire doctoral des IAE |
| 04.11.15 | Atelier doctoral de l'AGRH, Montpellier |
| 07.04.16 | Colloque *Éduquer et former au monde de demain*, ESPE Clermont-Ferrand |
| 19.10.16 | Atelier doctoral de l'AGRH, Strasbourg |
| 17.11.16 | Colloque *La fabrique du Manager réflexif*, EDHEC-IP&M |
| 12.12.16 | 16ème Rencontre sur la Prospective des Métiers, Paris-La Défense |
| 18.01.17 | Séminaire « *De la recherche-intervention à la publication* », FNEGE, Paris |
| 15.06.17 | Agora IAE FRANCE, Lyon |
| 23.06.17 | European Academy of Management (EURAM), Glasgow |

#### 9.5.2.2 La participation au projet C2 pour l'emploi de l'AUNEGE

Lors de notre présentation à l'Agora IAE FRANCE qui s'est tenue à Lyon en 2017, nous avons été approchée par Gérard Casanova, enseignant-chercheur à l'Université de Lorraine et collaborateur du **Projet Elene4Work** pour l'**AUNEGE** (Association des Universités pour le développement de l'enseignement Numérique en Économie et Gestion). Elene4Work est le programme soutenu par Erasmus+ qui regroupe 11 partenaires à travers 9 états-membres de l'Union Européenne[128] et qui vise à identifier les compétences de demain (3.2.6, p. 132). La proximité des objectifs d'Elene4Work et de notre recherche nous a conduit à échanger plus avant sur nos travaux.

C'est ainsi qu'à l'invitation de Nathalie Leneveu de l'IMT Atlantique, nous participons au projet « ***C2 pour l'emploi*** » de l'AUNEGE. Le projet « *Compétences Communes pour l'emploi* » s'inscrit dans la continuité de l'Elene4Work. Il a pour objectif de mutualiser les travaux et d'articuler les projets autour du développement des soft skills[129].

[128] Pour en savoir plus sur le Projet Elene4work, voir le site : http://elene4work.eu/el4w-project/

[129] Source site AUNEGE : http://www.aunege.fr/public/connaitre_aunege/projets/c2-pour-l-emploi

Notre plateforme figure donc parmi la **vingtaine d'initiatives pédagogiques** recensées au sein des établissements de l'Enseignement supérieur français et qui ont pour but de favoriser le développement des soft skills. Nous considérons cette reconnaissance de notre travail par l'AUNEGE comme un élément d'évaluation favorable du résultat de notre recherche-intervention.

#### 9.5.2.3 Une Publication dans la revue Management et Avenir

Nous avons présenté notre recherche-intervention lors de la 16ème Rencontre sur la Prospective des Métiers, qui s'est tenue à Paris en décembre 2016. A la suite de cette présentation, nous avons eu le plaisir de voir notre papier retenu pour une publication dans la revue *Management et Avenir*. Notre article, « *Les soft skills au cœur du portefeuille des compétences des managers de demain* »[130] a paru en octobre 2017. Cette publication dans une revue classée – CNRS, rang 4 ; FNEGE, rang 3 – constitue, selon nous, un élément d'appréciation très favorable de la communauté scientifique sur notre travail.

Parallèlement à notre effort de communication de nos travaux à la communauté scientifique, nous avons répondu à l'appel d'offre IdeX de l'Université de Strasbourg et l'avons remporté.

### 9.5.3 LA LABELLISATION IDEX FORMATION

Ayant pu constater l'intérêt de la communauté académique et pédagogique pour notre projet (9.5.2, p. 438), nous décidons de présenter un dossier pour l'appel à projet de **l'Initiative d'Excellence (IdEx)** de l'Université de Strasbourg. Les Initiatives d'Excellence font partie des Investissements d'Avenir gérés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Elles ont notamment pour objectif « *d'assurer le rayonnement scientifique de la France à l'étranger* » et de « *contribuer à élever significativement le potentiel de croissance français, en accélérant l'innovation et le transfert technologique vers les entreprises* »[131].

---

[130] THEURELLE-STEIN, D., BARTH, I. (2017), Les soft skills au cœur du portefeuille des compétences des managers de demain, *Management et Avenir*, 2017/5, n°95, octobre, p. 129-151.

[131] Source : Portail du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html#qu_est_ce_qu_un_campus_d_excellence

La compétition pour l'obtention de ce soutien est très relevée. C'est donc avec un immense plaisir que nous recevons en mai 2016 la notification de l**a labellisation de notre projet de plateforme au titre du volet Formation de l'IdEx** (*cf.* Annexe XXI). Le règlement financier de L'ANR (Agence Nationale de la Recherche) nous impose de faire état du soutien financier accordé dans le cadre du Programme Investissements d'Avenir (PIA) « *dans toute communication interne ou externe* » relative au projet : ainsi rapportons nous avoir reçu un financement de 27 000€ TTC pour la conception de notre plateforme. Compte-tenu des buts visés par l'IdEx et de l'intensité de la concurrence lors de la soumission des projets, nous considérons le soutien obtenu comme un élément d'évaluation positif quant aux deux objectifs que nous nous sommes fixés selon David (2000) : créer un outil « *utile à l'action* » et porteur de « *connaissances scientifiques* ».

Nous terminons ce chapitre sur notre recherche-intervention par l'établissement de matrices pour un éclairage temporel et analytique de son déroulement.

## 9.6 RETOUR SUR LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Nous proposons dans cette section un retour sur le processus de recherche-intervention sous-forme d'une matrice chronologique (9.6.1) et d'un relevé des événements saillants (9.6.2).

### 9.6.1 UNE BREVE CHRONOLOGIE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

« *Toute vie est chronologie* » (Miles et Huberman, 2013, p.203). Nous présentons dans le Tableau 59 une matrice chronologique de notre recherche-intervention qui s'est déroulée d'octobre 2014 à septembre 2017.

**Tableau 59 Matrice chronologique de la recherche-intervention**

| **2014 – 2015** | |
|---|---|
| 3.10 | Validation |
| Oct. – Déc. | Phase de diagnostic EM |
| Oct. – Mars. | Étude DRH : la question des soft skills dans les organisations |
| 01.12 | Présentation du projet de recherche au sein du Laboratoire HuManiS |
| Fév. 15 | Rédaction du cahier des charges de l'outil |
| 26.02 | Publication de l'appel d'offre |
| 13.03 | Présentation du projet de recherche, séminaire doctoral IAE, Paris |
| 01.04 | Choix du prestataire informatique |
| Avril – Juin | Validation des spécifications de l'outil avec le Groupe Projet A |
| Juin – Sept. | Conception de la plateforme : scénario, parcours, spécifications, interface |
| 11.06 | Présentation de la phase de diagnostic au sein du Laboratoire HuManiS |
| 15.06 | Présentation du 1er mock-up de l'outil |
| 16.06 | Présentation du projet de plateforme (PF) aux directeurs de programmes |
| 02.07 | Présentation de la PF à Cap Career, constitution du Groupe Projet EM |
| 08.07 | 1ère réunion de conception du Référentiel |
| Août – Sept. | Préparation du protocole de test et préparation des webinars |

| **2015 – 2016** | |
|---|---|
| Oct. – Janv. | Poursuite de la réflexion sur la conception du Référentiel |
| 05.10 | Présentation de la PF au Comité de Direction de l'École |
| 19.10 | Présentation de la PF aux responsables des Associations de l'École |
| 04.11 | Présentation de la recherche-intervention à l'atelier doctoral de l'AGRH, Montpellier |
| Nov. | Test expert, débriefing et correction de la PF |
| Déc. | Test user, débriefing et correction de la PF |
| Déc.- Mars | Modification PF suite aux différents tests |
| 12.01 | Présentation de la phase de projet au sein du Laboratoire HuManiS |
| 14.01 | Brainstorming pour le choix du nom de la PF |
| 22.01 | Validation du référentiel de la PF |

| **2015 – 2016** | |
|---|---|
| 29.01 | Première réunion avec Conectus pour le dépôt de brevet et d'invention |
| 07.03 | Présentation de la PF à la 1ère cohorte d'utilisateurs (106 étudiants) |
| 14.03 | Présentation de la PF à la 2ème cohorte d'utilisateurs (133 étudiants) |
| Avril – Juil. | Test « cohorte » (239 étudiants) |
| 07.04 | Présentation de la communication : « *Transmettre des compétences qui ne s'apprennent pas* », Colloque *Éduquer et former au monde de demain*, Clermont-Ferrand**.** |
| 04.05 | Changement de Direction à l'École de Management |
| 18.05 | Le projet de PF est lauréat de l'IdEx Formation 2016 |
| 22.06 | Présentation de la phase de mise en œuvre au sein du Laboratoire HuManiS |
| Août -Sept | Débriefing test PF |

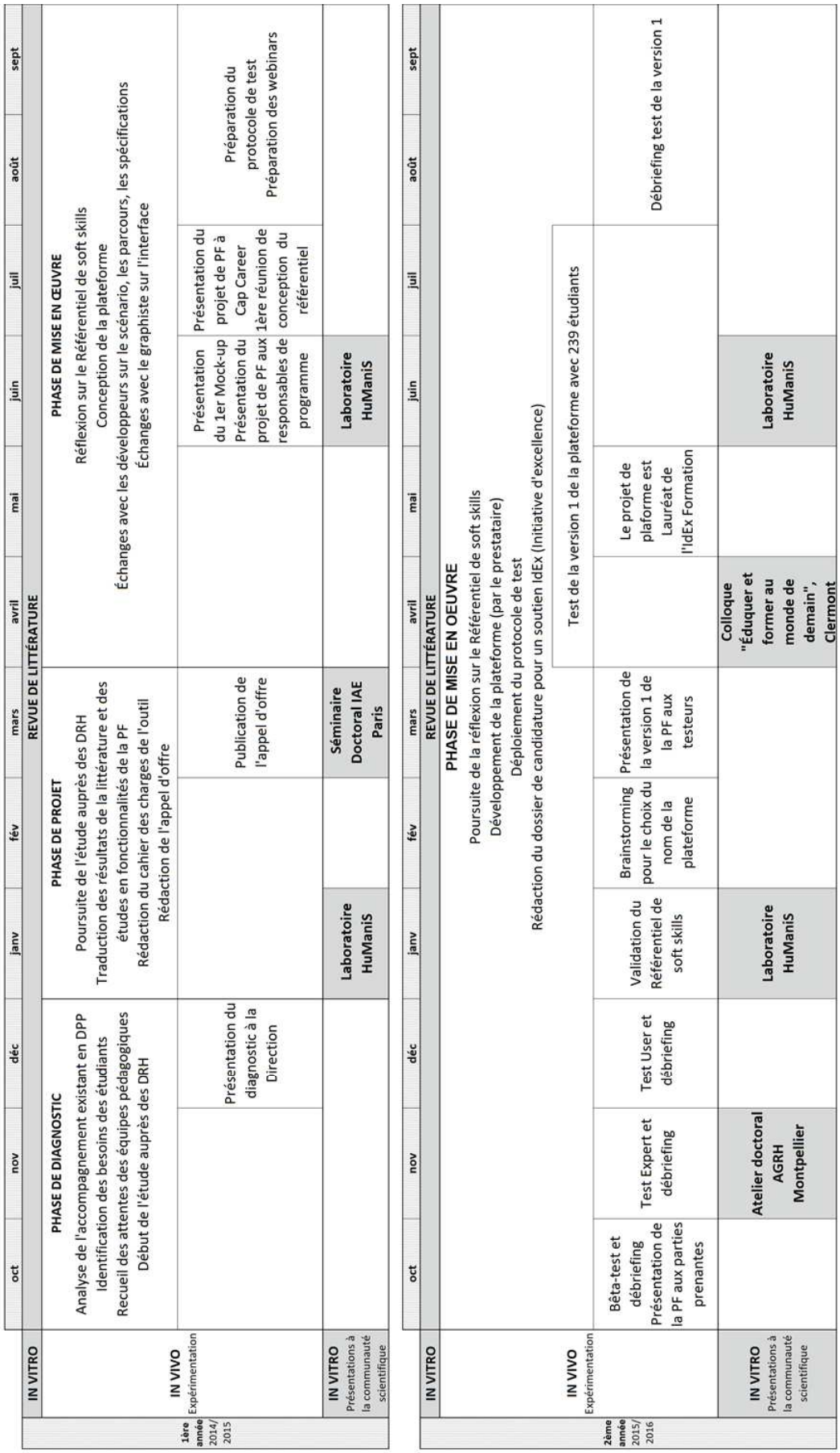
| **2016 – 2017** | |
|---|---|
| Sept. – Jan | Modification de la PF suite au test |
| 19.10 | Présentation de la recherche-intervention à l'atelier doctoral de l'AGRH, Strasbourg. |
| 17.11 | Présentation de la communication *« Former des managers réflexifs : étude de la conception d'un outil numérique d'identification et de déploiement des soft skills* », Colloque EDHEC-IPM, Lille. |
| 12.12 | Présentation de la recherche à la 16ème rencontre sur la Prospective des métiers, Paris. |
| 18.01 | Présentation de la recherche au séminaire *« De la recherche-intervention à la publication* », FNEGE, Paris. |
| 23.01 | Livraison de la PF v2. L'utilisation de la plateforme pour l'ensemble de la promotion de 1ère année est reportée à janvier 2018 |
| 30.01 | Présentation de la phase de mise en œuvre au sein du Laboratoire HuManiS |
| 24.02 | Remise du dossier de dépôt de brevet et d'invention |
| 15.06 | Présentation de la communication : « *Les soft skills : des compétences qui ne s'apprennent pas* ? », Agora IAE, Lyon |
| 19.06 | Présentation des résultats de la recherche au sein du Laboratoire HuManiS |

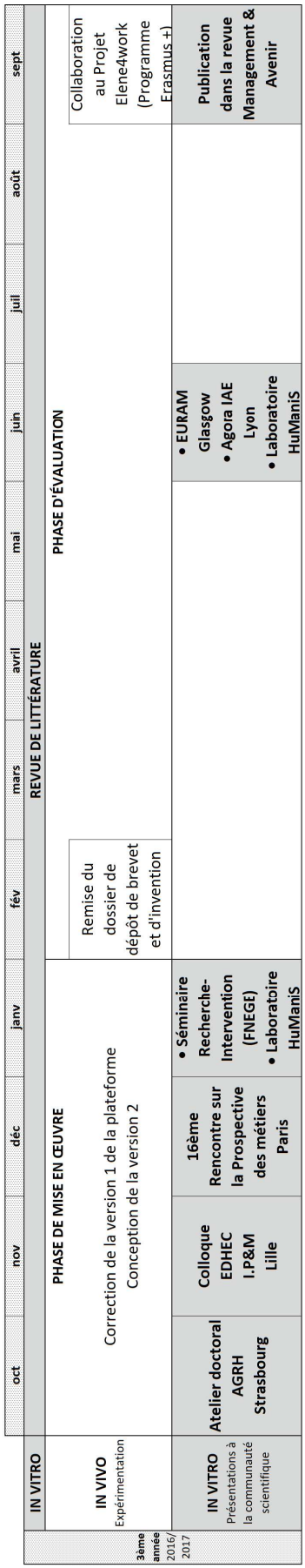
| **2016 – 2017** | |
|---|---|
| 23.06 | Présentation de la communication: «*Training future managers with a difference: how to design a teaching tool to develop soft skills? A french business school's experiment* », EURAM, Glasgow. |

### 9.6.2 LES QUATRE PHASES DE LA RECHERCHE-INTERVENTION ET L'ALTERNANCE IN VIVO / IN VITRO

Nous présentons dans la Figure 83 une matrice dite de *relevé d'événements* (Miles et Huberman, 2013, p. 204) les 4 phases de notre recherche-intervention caractérisées par l'alternance de séquences *in vivo* et *in vitro* (Savall et Zardet, 2004).

**Figure 83. Relevé d'événements du processus de recherche-intervention**




oct
nov
déc
janv
fév
mars
avril
mai
juin
juil
août
sept
IN VITRO
3ème année 2016/2017
IN VIVO
Expérimentation
PHASE DE MISE EN ŒUVRE
Correction de la version 1 de la plateforme
Conception de la version 2
Remise du dossier de dépôt de brevet et d'invention
REVUE DE LITTÉRATURE
PHASE D'ÉVALUATION
Collaboration au Projet Elene4work (Programme Erasmus +)
IN VITRO
Présentations à la communauté scientifique
Atelier doctoral AGRH Strasbourg
Colloque EDHEC I.P&M Lille
16ème Rencontre sur la Prospective des métiers Paris
• Séminaire Recherche-Intervention (FNEGE)
• Laboratoire HuManiS
• EURAM Glasgow
• Agora IAE Lyon
• Laboratoire HuManiS
Publication dans la revue Management & Avenir

# PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 9

Nous avons tiré de notre expérience de manager la conviction de l'importance des soft skills pour la performance individuelle et collective et le désir d'aider les étudiants à développer ses compétences particulières. En conséquence, nous proposons pour notre recherche doctorale de tenter de répondre à la problématique suivante : « *comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft* ? ». En outre, nous nous reconnaissons dans une vision des sciences de gestion visant à produire des ***connaissances à la fois scientifiques et utiles à l'action*** (David, 2000). Dès lors, nous faisons le choix d'une recherche-intervention, « *une méthode interactive (entre le chercheur et son terrain) à visée transformative* » (Savall et Zardet, 2004, p.79).

Notre rencontre avec le Pr Isabelle Barth nous offre l'opportunité de mener notre recherche sous sa Direction, au sein de l'EM Strasbourg. Ainsi conduisons-nous dans cette École de Management **une recherche-intervention** en poursuivant un double objectif :
- un objectif managérial : concevoir un outil numérique dédié au développement des soft skills de ses étudiants ;
- un objectif scientifique : créer de la connaissance sur le changement opéré.
Ce chapitre expose notre travail, selon les quatre phases préconisées par Savall et Zardet (2004).

Lors de la phase ***de diagnostic*****,** nous analysons l'accompagnement existant à l'EM en matière de développement professionnel et personnel. Nous recueillons également les attentes de parties prenantes concernant l'outil à créer.

Pendant la phase de ***projet*****,** nous menons une **revue de la littérature** sur les *compétences*, et plus particulièrement sur les *soft skills*, ainsi que sur *les mécanismes d'apprentissage* (*cf.* chapitres 1 à 5). Parallèlement, nous conduisons une **étude qualitative exploratoire auprès de DRH** pour établir un état des lieux de la question des soft skills dans les organisations (*cf.* chapitre 8). Forte de cette capitalisation des connaissances (Savall & Zardet, 2004), nous élaborons **le cahier des charges** de notre plateforme, qui reposera sur différents principes d'apprentissage issus :
- du **constructivisme** (confrontation à l'environnement, apprentissage par essai-erreur) ;
- du **socioconstructivisme** (étayage, contribution des pairs) ;

- de **l'apprentissage expérientiel** (alternance d'action et d'analyse réflexive sur l'action) ;
- de la **théorie sociale cognitive** (modeling social, renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, application de la causalité triadique réciproque personne - environnement - comportement).

Pour la phase de ***mise en œuvre,*** nous réunissons et pilotons **deux groupes projets**. Le groupe interne à l'EM est chargé de créer le référentiel de soft skills et d'intégrer le futur outil dans la maquette pédagogique du Programme Grande École auquel il est destiné. L'équipe constituée avec les collaborateurs de notre prestataire informatique a pour objectif de concevoir la plateforme (algorithme et interface) et d'organiser son testing.

Enfin, en ***phase d'évaluation,*** nous soumettons notre plateforme à l'appréciation des étudiants. De plus, nous présentons nos travaux à la communauté scientifique lors de différents congrès et dans un article paru dans la revue *Management et Avenir*. Enfin, nous recevons le soutien du Programme Investissements d'Avenir sous la forme d'un financement IdEx pour notre projet.

# Chapitre 10
# La transformation individuelle et collective au cœur d'une stratégie d'entreprise
# Le cas Manutan

« *Diriger et apprendre ne sont pas dissociables.* »

J.F Kennedy

Au cours de notre étude exploratoire auprès des DRH (Chapitre 8), nous avons identifié une entreprise qui met la transformation individuelle et collective au cœur de sa stratégie. Vivement intéressée par ce qui nous a paru être un « *cas extrême* » (Chapitre 6), nous avons souhaité approfondir l'examen de cette firme. Ce chapitre restitue les résultats de notre étude. Dans un premier temps, nous mettons l'accent sur la vision et la personnalité des dirigeants (10.1). Nous analysons ensuite les outils de gestion (10.2) et les pratiques managériales (10.3) mis au service de la transformation des hommes et de l'organisation. Puis, nous tenterons de comprendre si l'objectif de développement des soft skills dans le Groupe est atteint (10.4).

## Sommaire


10.1 LA VISION ET LA PERSONNALITE DES DIRIGEANTS ..... 451

10.2 UNE MISSION ET UNE CULTURE COMMUNE POUR FAVORISER LA TRANSFORMATION ..... 456

10.3 DES PRATIQUES MANAGERIALES EN LIGNE AVEC LA CULTURE COMMUNE ..... 462

10.4 LE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS CHEZ MANUTAN : UNE REALITE ? ..... 475

# Chapitre 10 LA TRANSFORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE AU CŒUR D'UNE STRATEGIE. LE CAS MANUTAN

Dans le cadre de notre étude exploratoire auprès de DRH de différentes organisations (*cf.* chapitre 8), nous avons identifié une entreprise qui a mis le développement professionnel et personnel au cœur de sa stratégie de croissance. Vivement intéressée par ce qui nous a paru être un *cas extrême* tel que décrit par Albarello (2011), nous avons souhaité approfondir l'étude de cette firme en suivant un design de recherche alliant **observation non-participante** et conduite d'**entretiens semi-directifs** (*cf.* chapitre 6). Après avoir décrit le Groupe Manutan dans le chapitre 7 (en particulier, les répondants de cette étude sont présentés dans le Tableau 48, p.329), nous livrons dans cette section les résultats de l'analyse de ce cas.

En particulier, nous expliquons pourquoi la transformation individuelle et collective est considérée par les dirigeants comme un facteur de performance (10.1), par quels moyens la culture de cette entreprise (10.2) et ses pratiques managériales (10.3) peuvent faciliter l'*agilité* des collaborateurs et enfin nous analysons la réalité du **développement des soft skills** au sein du Groupe (10.4).

## 10.1 LA VISION ET LA PERSONNALITE DES DIRIGEANTS

Pour comprendre la vision des dirigeants, suivant les prescriptions de Savall et Zardet (2004) quant à *l'intersubjectivité contradictoire* (6.2.4.2, p.278), nous avons rencontré deux des trois dirigeants du Groupe et avons comparé leur discours à celui de leurs collaborateurs, notamment leurs collaborateurs directs (membres du Comité de Direction). Nous avons ainsi identifié les caractéristiques de la direction partagée de l'organisation (10.1.1), compris que la transformation individuelle et collective est bien au cœur de la stratégie (10.1.2) et constaté que la personnalité et les comportements des dirigeants sont unanimement appréciés (10.1.3).

### 10.1.1 UNE DIRECTION PARTAGEE

Le choix d'un mode de gouvernance du Groupe à trois têtes n'est pas anodin. Il montre une volonté de collégialité et la conviction très ancrée des dirigeants selon laquelle on réfléchit et

on décide mieux à plusieurs. La force de cette Direction repose sur la **complémentarité des compétences** de cette équipe composée d'une femme et de deux hommes.
Pierre-Olivier Brial (**MDG1**) explique leur mode de fonctionnement, basé sur le **respect et l'écoute** : « *c'est pour ça qu'on est trois, c'est trois sensibilités…il faut faire en sorte qu'elles s'expriment toutes. Il ne faut pas qu'on s'annihile, mais qu'on s'équilibre* ».
Brigitte Auffret (**MDG2**) met aussi en exergue leurs différences, mises au service de leur projet commun : « *on est vraiment très différents, mais on est uni par le projet. Le projet, c'est nous trois qui l'avons construit, c'est nous qui l'avons écrit* ». Bien entendu, les Directeurs assument des désaccords et quelques inévitables frictions : « *c'est comme dans un couple* » dit Brigitte. Pour autant, ils estiment que la collaboration est fructueuse et souhaitent maintenir ce mode de gouvernance original. Les facteurs de succès de cette direction partagée ? « *Une très très grande confiance* » et la passion : « *on est passionné, donc ça se passe très bien* » (**MDG2**).

Le succès de ce travail d'équipe au plus haut niveau de l'entreprise a aussi **valeur d'exemple** sur le bien-fondé de la collaboration et les avantages de la diversité : « *c'est nous-mêmes qui donnons l'exemple. C'est assez original, vous avez une Direction à trois. Il y a derrière la conviction de la force de la diversité, très forte : diversité d'âge, d'expérience, de profil, d'ancienneté, homme/femme, tout ce que vous voulez… qui va créer pour nous une richesse* » (**MDG2**).

### 10.1.2 LA TRANSFORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE AU CŒUR DE LA STRATEGIE

S'il est une conviction partagée par le Board, c'est **l'importance du développement personnel et collectif pour la performance de l'entreprise**. Pierre-Olivier (**MDG1**) le revendique : *« pour moi, le cœur du sujet, c'est la question de la mobilité dans l'entreprise, de l'agilité de l'entreprise* ». Mais l'agilité ne va pas de soi dans un secteur comme la distribution, et dans une entreprise familiale qui a fêté ses 50 ans. Pierre-Olivier souligne que l'agilité est plus facile à obtenir dans une start-up qui n'a pas de passé et qui peut recruter des personnes ad-hoc : « *nous, on ne part pas de zéro, à la fois ici* (Note de l'auteure : au siège) *mais aussi parce qu'on a des filiales qu'on achète. Et donc, la question de la transformation individuelle et collective, c'est le plus compliqué* » **(MDG1)**.

Pour autant, il fait le pari de la transformation collective, avec comme condition sine qua none le développement individuel : *« la conviction qu'on a, c'est que d'abord, ça part de l'individu c'est-à-dire que l'entreprise ne peut pas être agile sans les individus qui la composent. Et l'agilité de l'individu, ça passe par la prise de conscience qu'il a de sa propre capacité à évoluer ».*

Pour Brigitte (**MDG2**), le changement passe par la notion de **progrès permanent**, qui concerne à la fois les individus et les pratiques : « *il y a une posture comportementale transverse que l'on cherche à développer, c'est la notion de progrès permanent : progresser, évoluer, et ça, ça concerne aussi bien les hommes que les process* ». Elle précise que cette notion de transformation et d'amélioration continue est également portée par Xavier Guichard (**MDG 3**), le fils et petit-fils des fondateurs de l'entreprise : « *c'est très incarné par Xavier Guichard. C'est vraiment sa marque de fabrique : pas de révolution, mais des petits pas tout le temps* » (**MDG 2**).

Cette nécessité de s'adapter à un monde changeant à travers la transformation collective semble bien comprise des salariés du Groupe. Ainsi, Christos, employé des entrepôts, explique : « *ils achètent des entreprises pour que Manutan puisse s'agrandir et se développer, et nous aussi* » (**ME4**). Quant aux managers, ils sont reconnaissants à la Direction des investissements consentis au profit des actions de développement professionnel et personnel. David, directeur des ventes de la filiale anglaise témoigne : « *I really appreciate the way they serve people's development* [132]» (**KM1**).

### 10.1.3 DES PERSONNALITES ET DES COMPORTEMENTS APPRECIES DES COLLABORATEURS

Les collaborateurs du Groupe ont confiance en l'avenir de Manutan, qui accumule les succès et les bons résultats (7.3.1, p. 313). Cette confiance est renforcée par la perception de chacun que les dirigeants ont une **vision claire**, sur laquelle ils alignent la stratégie et les pratiques.
Florian (**ME12**) était coach externe pour le Groupe avant d'accepter un contrat de travail à temps plein. Il a été séduit par le projet Manutan et la façon dont il est porté par les trois dirigeants : *« c'est une boîte assez exemplaire. Il y a une vision, qui est portée par le Board. Moi, j'ai rarement rencontré ça, et c'est pour ça que j'ai accepté la mission, sinon, j'aurais continué à faire du consulting* ».

[132] « *J'apprécie vraiment ce qu'ils font pour le développement des gens.* »

Au-delà de l'expertise stratégique, financière et commerciale des dirigeants, c'est bien leurs soft skills qui sont soulignées par leurs collaborateurs. Denis (**ME1**) est employé aux Services Généraux, il évoque l'**humilité** de Xavier Guichard (**MDG3**) :« *il n'y a pas de monsieur Guichard, c'est Xavier. Il va rencontrer n'importe qui en allant manger, il va parler avec comme si c'était quelqu'un du magasin, comme si c'était un employé. Ça, il n'a pas la grosse tête du tout* ».

Le terme d'humilité revient souvent dans les discours des personnes interrogées. Ainsi, Rémi Grandjean, le dirigeant de Sportal, revient sur son choix de vendre l'entreprise créée par ses parents à Manutan : outre les performances économiques du Groupe, ce sont bien leurs valeurs communes, dont l'humilité, qui ont emporté sa décision : « *c'est une famille humble, sympa, pas parisienne. Ça pourrait être des gens de province*[133]*».* L'humilité transparaît aussi dans les comportements et les discours de Pierre-Olivier (**MDG1**). Ainsi ne doutons-nous pas de sa sincérité lorsqu'il déclare : « *moi, je pars un mois, la boîte elle tourne. T'enlève les personnes du service client, la boîte en 3 jours, elle est morte* ».

Pierre-Olivier est aussi reconnu pour ses **qualités relationnelles**. Michel, employé à la comptabilité s'étonne : « *moi, je n'ai jamais vu un grand directeur de groupe s'adresser à des salariés comme ça. Quand on en discute entre nous, dans notre équipe, on ne comprend pas pourquoi une personne comme ça, qui doit gagner des milliers d'euros par mois, s'adresse à des gens comme nous. Je ne vois pas un PDG de Total s'adresser à des gens qui font la pompe à essence* » (**ME7**).

Noëlle (**ME11**), employée à la comptabilité, apprécie aussi la **simplicité** des dirigeants. Elle relate que le tutoiement entre les collaborateurs et les dirigeants est fréquent, mais elle salue aussi le fait qu'il ne soit pas imposé : *« j'entends : « Bonjour, Pierre-Olivier ! ». Mais moi, c'est mon éducation, j'ai beaucoup de mal* ». Amélie (**ME8**) tient à souligner leur **proximité**, leur **disponibilité** et leur **qualité d'écoute** : « *Ils passent dans toutes les équipes, ils sont en écoute, ils sont en accompagnement ».* Rosalie (**MM2**) est manager. Elle témoigne aussi des qualités humaines de Brigitte (**MDG2**), qui, malgré sa charge de travail, est toujours prête à

[133] Note de l'auteure : si les Grandjean sont bien des gens de province, les Guichard sont bel et bien parisiens. Mais Rémi estime qu'ils n'ont pas les défauts de leurs concitoyens...et pourraient, à ce titre, être « *des gens de province*»

accorder son support : *« quand j'ai un problème de management, je monte cinq minutes pour lui demander ce qu'elle en pense, et on échange comme ça* » (**MM2**). Nos observations témoignent de cette disponibilité : quand les directeurs sont seuls dans leur bureau, les portes en sont toujours ouvertes.

La **franchise** et la **transparence** dont font preuve les membres du Board sont également soulignés par de nombreux collaborateurs : « *là, ça fait deux fois qu'ils nous démontrent qu'ils parlent de choses pas très agréables. Il y a eu un cas il n'y a pas longtemps sur des collaborateurs qui sont partis brusquement. Ben, ils ont expliqué, voilà, c'était carte sur table. Ils ont été super transparents* » (**ME3**). Si les sujets qui fâchent sont abordés avec sincérité, les dirigeants n'hésitent pas non plus à partager les bonnes nouvelles et à féliciter leurs collaborateurs : « *quand ça ne va pas, on l'entend. Et quand ça va, ils le disent aussi. On a fait un très bon mois de septembre, ben il (Pierre-Olivier, LDG1) était content de le dire. Ils aiment bien, ils s'expriment, ils expliquent tout le temps* » (**ME11**).

Nos interlocuteurs ont également attiré notre attention sur l'**empathie** et la **bienveillance** de la Direction. Ainsi, cette employée s'est vue accorder un aménagement de son temps de travail à l'issue d'un congé parental : « *ça a été sympathique de leur part de me proposer un mi-temps. Ils auraient bien pu me laisser partir* » (**ME11**). Valentine (**ME9**), chargée de clientèle, confirme l'intérêt porté par la direction au bien-être des salariés : *« la direction veut que, quand tu arrives au travail, tu te sentes bien ».*

Enfin, les dirigeants sont aussi reconnus pour **favoriser le développement** de leurs collaborateurs et les aider à évoluer *: « on a la chance d'avoir une direction, des gens humains, qui laissent leur chance aux gens »* (**ME2**). Enfin, nous empruntons à Rosalie (**MM2**) sa conclusion : « *nos patrons, ce sont des gens humains. Trois caractères différents mais qui montrent l'exemple. Du coup, on a des modèles. (…) J'ai toujours dit, dans ma carrière, je rêve d'avoir un patron que j'admire et qui soit mon moteur. C'est rare. Et aujourd'hui, c'est le cas !*».

Après avoir étudié la vision et la personnalité des dirigeants du Groupe Manutan, nous nous intéressons à présent à la Mission et à la Culture Commune de l'organisation, mises en place pour favoriser le développement individuel et collectif.

## 10.2 Une Mission et une Culture Commune pour favoriser la transformation

Nous décrivons dans cette section la Mission du Groupe (10.2.1), la manière dont la Culture commune a été conçue (10.2.2), diffusée et appropriée (10.2.3)[134]. Enfin, nous montrons que l'environnement de travail a été pensé pour être en ligne avec cette Culture (10.2.4).

### 10.2.1 La Mission : « Entreprendre pour un monde meilleur »

Entre 2012 et 2014, les membres de la nouvelle Direction Générale entament un travail de fond pour déterminer quelle sera la nouvelle ***Mission*** du Groupe dont ils viennent de prendre la responsabilité.

Pierre-Olivier (**MDG1**) se souvient : « *l'entreprise, à ce moment-là, ce n'était pas vraiment un groupe, c'était plus une somme de filiales, t'avais pas vraiment de lien, quelque chose qui unissait les personnes* ». Les membres du Board (quatre à l'époque) suivent alors un programme de coaching d'équipe pour les aider à définir « *ce qu'on avait individuellement envie de faire, ce qu'on avait imaginé pour l'entreprise* » (Id.).

A l'issue de cet accompagnement de 6 mois, les directeurs partent ensemble en Inde pour **s'extraire des contraintes du business** et travailler sur la formulation d'une Mission. Celle-ci servira de feuille de route pour toutes les actions du Groupe à venir. Elle est synthétisée sous la formule : « ***Entreprendre pour un monde meilleur*** » et est précisée par la phrase : « (Manutan) *rassemble des femmes et des hommes passionnés par le commerce. Nous exerçons notre métier de distributeur en mettant la sincérité et la responsabilité au cœur de toutes nos actions, nous travaillons au progrès de tous, entreprenant ainsi pour un Monde meilleur* ».

La Mission est déclinée en quatre piliers stratégiques présentés dans la Figure 84 ci-dessous.

[134] Pour plus d'informations sur la Mission et la Culture Commune du Groupe, cf. : https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=7cG8XPlq43M

**Figure 84. La Mission du Groupe Manutan.**

*- le sur-mesure du commerçant de proximité dans l'accompagnement et le service à nos clients, les entreprises et collectivités ;*
*- la force d'un distributeur européen alliant des processus fiables, en constante amélioration, et une technologie ;*
*- la richesse d'une offre de produits et services dynamique, large et qualitative, destinée au fonctionnement des entreprises et des collectivités ;*
*- l'engagement d'une équipe de femmes et d'hommes qui cherche à progresser en permanence.*

Depuis 2014, la *Mission* est régulièrement rappelée dans les différents moments d'échange au sein du Groupe : réunions d'équipes ou réunions plénières avec la Direction. Elle est affichée sous forme de posters dans les bureaux. Enfin, elle est présente sur le site institutionnel du Groupe.

### 10.2.2 La conception de la Culture Commune

En 2014, la Direction décide d'adjoindre à la Mission « *Entreprendre pour un monde meilleur* », une **Culture d'entreprise** pour renforcer l'identité du Groupe et déterminer un socle commun de valeurs et de bonnes pratiques. Brigitte explique « *pour réussir notre mission, nous devons associer ce que j'appelle « la combinaison harmonieuse » : une stratégie de marque, une ambition sur 5 ans et une Culture commune* » (**MDG2**). Le choix se porte sur une formulation en six phrases, plutôt que sur une simple liste de valeurs ou de soft skills : « *on n'a pas mis des valeurs cardinales qui sont toutes sujettes à interprétation. Quand vous mettez « sincérité », vous interrogez 10 personnes, vous allez avoir 10 interprétations différentes* » (Id.)

Les dirigeants du Groupe donnent à la ***Culture Commune*** une place centrale dans la stratégie de l'entreprise. Toutes les activités de la société se doivent d'être alignées avec la Culture : « *C'est quelque chose qui encapsule tout ce qu'on cherche à faire* » (Id.). Elle est destinée à perdurer et à devenir un référentiel commun à l'ensemble des collaborateurs de Manutan, au-delà des statuts, des métiers, des nationalités.

Elle est constituée de six phrases, présentée dans la Figure 85.

**Figure 85. La Culture Commune du Groupe Manutan**
(Source : Groupe Manutan)

La *Culture Commune*, comme la *Mission*, est affichée dans chaque département de chaque entité du Groupe. Elle est considérée par la Direction à la fois comme un outil de management qui doit être mobilisé aussi souvent que possible, et comme un outil de développement professionnel et personnel.

### 10.2.3 La diffusion et l'appropriation de la Culture Commune

La Culture Commune, ainsi élaborée par le Board, a été déployée dans l'ensemble du Groupe sous l'impulsion des DRH. Grégoire (**MDRH**), le DRH du Groupe, a créé des **référentiels** pour traduire chacune des six phrases en bonnes pratiques attendues pour chaque niveau hiérarchique : direction, manager, employé. Grégoire explique comment l'item « *nous sommes ouverts, à l'écoute…* » a été transposé. Pour les dirigeants, par exemple, la bonne pratique est « *d'organiser tous les ans une enquête d'opinion interne. Ça, c'est être ouvert, ça c'est être à l'écoute* » (**MDRH**). Pour les managers, ce sera : « *obtenir des feedbacks individuels et en faire à ses collègues* » (Id.).

Trois ans après le lancement de la Culture Commune, les collaborateurs du Siège semblent se l'être bien appropriée. Maria (**MM3**) témoigne : *« on en parle tous les jours. C'est fou le nombre de fois dans une journée où j'entends : « non, ce n'est pas dans la culture Manutan ».*

Au-delà du discours, la Culture est réellement vécue à travers les pratiques. Amélie (**ME8**) se souvient : *« partager, comme ils disent, les victoires. Ben voilà, en septembre, on a fait nos objectifs, on a eu une célébration par un barbecue. C'est tout simple, mais pour nous c'est important* ».

Pour Christophe (**MM6**), la Culture est **un outil de management efficace**, c'est un « *idéal » (sic)* vers lequel il faut tendre. Il explique à son équipe que *« nous faisons simple »* par exemple, peut signifier *« faire en sorte que l'utilisateur passe moins de temps avec un problème, un incident. ».* Pour lui, la Culture et la Mission vont plus loin, elles sont un moteur : « *Entreprendre pour un monde meilleur, moi, ça me parle et ça me motive* ».

Si la Culture Commune semble bien intégrée par chacun au siège du Groupe, nous avons noté qu'elle était **sujette à critiques dans les filiales**. Malcom, le CEO de la filiale anglaise, lui reproche son caractère littéraire : « *there's some french poetry in it* » (**KDG**). Son pragmatisme anglo-saxon se serait contenté d'une liste de valeurs, plus faciles à retenir. Néanmoins, nous avons constaté au Royaume-Uni une adhésion aux principes de la Culture Commune.

Dans la filiale française Sportal récemment acquise (il y a trois ans), nous observons au mieux un **désintérêt** : « *pour être tout à fait honnête avec vous, moi, ces éléments, je les ignore. Je les connais comme ça, vite fait, je ne me les suis pas du tout appropriés. Ça ne m'empêche pas de réussir dans mon job* » (**SE1**), au pire une **hostilité** : « *C'est bon, on n'a pas besoin du groupe Manutan pour ces valeurs, elles sont déjà chez nous, elles étaient là bien avant que Manutan nous rachète* » (**SE1**). Cette répugnance à adopter la Culture promue par le Groupe nous semble plutôt due à un rachat mal accepté qu'à une opposition aux principes-mêmes de la Culture.

Nous avons pu assister à une réunion du Comité de Directeurs de la filiale qui avait justement pour but de déterminer comment promouvoir la Culture, car la demande du Département RH Groupe à ce sujet devenait pressante. L'un des directeurs a résumé ce qui semblait l'avis partagé par tous : « *on parle de soft skills, ok, mais on peut parler de* ***soft power*** ». Et le Directeur Général, qui avait pourtant mis lui-même la diffusion de la Culture à l'ordre du

jour, de conclure : « *est-ce qu'on a besoin à tout prix de revendiquer* ***ce truc-là*** *?* ». Dès lors, devons-nous nous étonner de l'absence d'appropriation de la Culture Commune chez Sportal ?

### 10.2.4 UN ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL EN LIGNE AVEC LA CULTURE COMMUNE

Nous avons présenté les caractéristiques du site qui abrite le siège du Groupe (7.3.5, p. 318). Ce site a été pensé pour favoriser les principes de la Culture Commune. Dans les engagements du Groupe figure **la satisfaction des salariés**. Or, il est clair pour tous les collaborateurs que leur environnement de travail est exceptionnel et qu'il traduit l'importance que porte la Direction à leur **bien-être.**

Nathalie (**ME3**) est hôtesse d'accueil : « *ça met du confort dans notre vie professionnelle, ce n'est pas négligeable. On a des locaux superbes* ». Rosalie (**MM2**) dirige les Services généraux, elle explique sa mission : « *le but, c'est de veiller à ce que le cadre de vie reflète la vision humaine de notre entreprise* ». Elle est notamment responsable de la ***Conciergerie,*** qui offre différents services aux collaborateurs (pressing, contrôle technique, soins esthétiques, ostéopathie etc) et que tous plébiscitent. Maria (**MM3**) résume le sentiment général : « *je suis une fervente. Moi qui suis seule avec mon fils, tout ce que je peux faire ici, c'est du temps gagné, c'est de la qualité de vie ».*

Les investissements dans les locaux et les services au personnel **ne relèvent pas de la pure philanthropie**, les collaborateurs en sont bien conscients : *« quand on est bien au travail, on est meilleur, plus productif, plus créatif : je pense que c'est donnant-donnant* », déclare Amélie (**ME8**). Pour autant, elle se souvient avoir eu des étoiles dans les yeux quand elle a découvert le site : « *quand je suis arrivée ici pour passer mon entretien, j'étais comme une petite fille de quatre ans chez Eurodisney* ».

Par ailleurs, plusieurs salariés ont fait part de leur **fierté** de travailler dans un tel environnement. La fille d'Ataf (**ME6**), vient d'effectuer son stage de BTS au siège du Groupe. Sa mère rapporte son étonnement : « *la première chose qu'elle m'a dit, c'était : "Je suis impressionnée ! On n'entend pas parler de Manutan dans les media alors que je retrouve un cadre comme chez Google ! » Elle était impressionnée par l'endroit. ».* Marc, Directeur des Process et de la Qualité, a récemment fait visiter le site à l'un de ses camarades de

promotion, Directeur chez Airbus : « *il s'extasiait sur l'environnement, le restaurant, les bureaux, tous ces espaces. Il trouvait même les espaces machines à café formidables !* », raconte-t'il en riant. La qualité de l'environnement de travail participe également de la **rétention des talents**, comme l'exprime Chelsea (**KE1**) : « *it's just a different word, it's not comparable. To have all these facilities is amazing. People stays for years and years* »[135].

L'intention de la Direction est également de favoriser les échanges à travers des espaces de pause et de convivialité. Le **restaurant d'entreprise** est un endroit parmi d'autres qui permet aux différents services de **se rencontrer** et de **dialoguer**. Le personnel des entrepôts, notamment, nous fait part de sa satisfaction de ne plus se sentir *à part,* et de pouvoir côtoyer les employés des bureaux. Christos, qui travaille aux expéditions, estime qu'il a une **vision plus globale** de l'entreprise grâce aux rencontres faites au restaurant : *« le restaurant d'entreprise, ça a été un plus pour pouvoir ouvrir le dialogue que ça soit même au niveau des autres services. Comprendre un peu comment fonctionne l'entreprise. Vous les côtoyez plus facilement sur ce site* ».

**Le Centre sportif** est également très prisé des salariés car il permet d'entretenir sa forme, tout en créant du lien entre les collaborateurs des différents services. Noëlle, qui travaille à la Comptabilité témoigne : *« tout ce qu'ils* (les dirigeants) *ont organisé, je trouve ça sympa, parce que ça permet de réunir des gens qui ne se voient pas sinon. Le restaurant, ça permet de réunir tout le monde, le sport aussi* » (**ME11**).
Pour Christophe, le Centre Sportif illustre parfaitement la phase « *Nous sommes ouverts, chaleureux, et nous parlons d'égal à égal* » issue de la Culture Commune. Il apprécie **la simplicité** du Directeur Général avec lequel il s'entraîne le matin avant de prendre son travail : « *c'est une des rares occasions par exemple de voir un Directeur général faire du sport en même temps que vous, il prend la douche en même temps que vous. On peut échanger des mots, c'est une façon de mettre tout le monde au même niveau, donc je trouve que c'est une richesse* » (**MM6**).

Nous avons exploré dans cette section la Mission et la Culture Commune du Groupe, nous étudions dans la suivante les pratiques managériales qui en sont inspirées.

---

[135] « *C'est un monde différent : ce n'est pas comparable. Avoir toutes ces équipements, c'est fabuleux. Les gens restent des années et des années.* »

## 10.3 DES PRATIQUES MANAGERIALES EN LIGNE AVEC LA CULTURE COMMUNE

Nous détaillons ci-après les pratiques managériales en lien avec les phrases constitutives de la Culture Commune.

### 10.3.1 « LES ENTREPRISES QUI DURENT SONT CELLES QUI RENDENT LEURS CLIENTS HEUREUX »

Comme toute organisation marchande, Manutan s'attache à conquérir de nouveaux marchés et à fidéliser ses clients existants afin de développer son chiffre d'affaires et d'augmenter sa rentabilité. L'originalité du Groupe tient néanmoins dans son mode d'**évaluation de la performance.**

En effet, celle-ci est évaluée selon trois critères :

**- le chiffre d'affaires ;**

**- la rentabilité ;**

**- la satisfaction des parties prenantes (collaborateurs, clients, fournisseurs)**.

Si l'évaluation des deux premiers critères est juridiquement obligatoire et aisée à obtenir, celle du dernier relève une fois de plus des principes de la Culture Commune et nécessite une mise en œuvre plus complexe. Considérant que la satisfaction des parties prenantes participe pleinement à la performance de l'entreprise, la Direction du Groupe a mis en place des outils d'évaluation dédiés.

**La satisfaction des clients et des fournisseurs** est mesurée grâce à des questionnaires administrés par des organismes indépendants. Ils donnent lieu respectivement à un « ***With love score client*** » et un « ***With love score fournisseur*** ».

**La satisfaction des collaborateurs**, quant à elle, est mesurée grâce au « ***With love collaborateur*** » qui résulte d'une enquête menée par l'institut Great Place to work®. Pour la Directrice Générale, ce mode d'évaluation de la performance, basé sur des critères économiques et des critères de satisfaction des parties prenantes reflète « *la combinaison harmonieuse du quoi et du comment, qui est l'essence du projet Manutan.* » (**LDG2**).

Les résultats des trois enquêtes « *With love score client* », « *With love score fournisseur* », et Great Place to Work® sont partagés à l'ensemble du personnel et sont suivis par des plans

d'actions correctives dans une volonté d'amélioration continue. Les salariés apprécient d'obtenir le débriefing des enquêtes, d'autant plus qu'ils sont impliqués dans la réflexion visant l'amélioration des scores. Michel (**LE7**) témoigne de la réunion qui a suivi les résultats Great Place to Work® « "*on a eu un debrief de ça. Après, nous, dans l'équipe, c'était super ouvert, on a dit pourquoi est-ce qu'on a mis ça. Parce qu'elle* (leur manager) *était d'accord avec nous. C'est en plus une manager qui est vachement proche, il n'y a pas de tabous.* »

En 2017, 2018 et 2019 Manutan a obtenu le **label Best Workplaces** (*cf.* Annexe XVI). Pour les collaborateurs, l'obtention du label Best Workplaces est un motif de **fierté** et **un moteur de motivation**.

### 10.3.2 « CHEZ MANUTAN, NOUS DEFINISSONS DES ENGAGEMENTS ET METTONS TOUT EN ŒUVRE POUR LES RESPECTER »

Parmi les engagements de Manutan vis à vis de leurs collaborateurs, le fait de ***donner du temps au temps*** nous semble remarquable. Ainsi, Grégoire, le DRH du Groupe, raconte qu'il s'est vu dégagé de tout rendu opérationnel pendant une longue période lors de sa prise de fonction : « *j'ai eu cette chance inouïe que la Direction générale me laisse quasiment en dehors des opérations pendant les deux premiers mois. J'étais complètement absent des dossiers et j'ai eu cette chance de pouvoir aller dans toutes les filiales* » (**MDRH**).

De même, le **droit à l'erreur** figure dans l'ADN de la société, comme le souligne Brigitte. Si une erreur a eu lieu, il faut la prendre en compte, la corriger et en faire une occasion d'apprentissage « *faire un retour d'expérience, mais avec une certaine légèreté aussi parce que faire des erreurs, se tromper, ça permet de progresser* » (**MDG2**). Héloïse (**MM5**), directrice du restaurant apprécie aussi le fait que « *chez Manutan, on a le droit d'avoir des doutes* ».

Le Directeur des Systèmes d'information, récemment arrivé dans le Groupe, témoigne d'une autre spécificité du Groupe. Ici, on mise sur des potentiels, sur des personnes talentueuses et on n'hésite pas à les changer de fonction pour qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes, au-delà de leur formation initiale ou de leurs expériences passées. Ainsi, Manutan s'engage à offrir à ses collaborateurs la possibilité de trouver le poste qui leur convient le mieux : *"la*

*meilleure preuve je crois, c'est qu'on donne des 2ème, 3ème, 4ème chance à des personnes dans des métiers totalement différents*" (**MD1**).

Enfin, le Board de Manutan tient à ce que les managers relaient la vision humaniste de la Direction et respecte les pratiques inscrites dans la Culture Commune. *« Qui sur le terrain fait en sorte que ce nous* (la Direction) *voulons faire se mette en place concrètement ? Ce sont les managers. Donc le rôle du manager pour la mise en place, la concrétisation du projet sur le terrain est essentielle »* (**MDG2**). Dès lors, une grande attention est portée aux qualités managériales, et **l'exigence en matière de soft skills est élevée**. Henri (**MD1**), membre du Comité de direction, est catégorique : « *Les soft skills, c'est l'enjeu primordial d'un manager. Je ne crois pas qu'on puisse imaginer un manager qui n'aurait pas un minimum d'appétence pour ce domaine-là* ». Cet avis est largement partagé par tous les managers, au siège comme dans les filiales : « *For someone in a leadership position, for me it's critical, it's vital that the soft skills, the behavior skills, the attitude skills are excellen*t[136] » (**MM2**).

Dans le Groupe, les engagements sont pris et tenus par la Direction et par le management. En retour, les attentes concernant chaque salarié sont claires : les objectifs ainsi que les moyens pour les obtenir sont connus, et il revient à chacun de faire son possible pour les atteindre. Ainsi, Milla, employée au Service client de la filiale anglaise, témoigne de l'engagement réciproque qui la lie à son PDG : « *We know what he wants. We know what to expect* »[137]. En échange, Malcolm lui accorde sa confiance, une liberté d'expression totale et une large autonomie. Il confirme : « *They're allowed a voice, they're allowed to bring their personality to the frame* »[138] (**KDG**).

---

[136] « *Pour quelqu'un qui est en position de leader, pour moi c'est critique, c'est vital que les soft skills, les compétences comportementales, les attitudes, soient excellentes* »

[137] « *Nous savons ce qu'il veut. Nous savons ce que nous pouvons attendre en retour* »

[138] « *Ils ont voix au chapitre. Ils ont la possibilité d'exprimer leur personnalité.* »

### 10.3.3 « NOUS SOMMES OUVERTS, A L'ECOUTE, CHALEUREUX ET NOUS PARLONS D'EGAL A EGAL »

En ligne avec la *Culture Commune*, la Direction d'efforce d'instaurer une **communication *bottom/up***, et pas seulement *top/down.* Xavier, Brigitte et Pierre-Olivier parcourent régulièrement les différents départements du *Centre Européen* pour évaluer l'ambiance de travail et se mettre à l'écoute des éventuels commentaires ou questions des collaborateurs.
De même, ils organisent des tournées dans l'ensemble des filiales en France et à l'étranger. Il n'existe pas de code ou de recommandation pour s'adresser aux membres de la Direction : pour autant, les collaborateurs les appellent le plus souvent par leur prénom. Le tutoiement, sans être imposé ni systématique, est courant.

Par ailleurs, des **rendez-vous formels avec la Direction** sont organisés périodiquement. Au siège, **des réunions dites *Plénières*** ont lieu le 3ème vendredi de chaque mois de 12h30 à 13h30. Les membres du *Board* (Comité de Direction) sont tous présents, ainsi que tous les collaborateurs qui le souhaitent. D'abord, des informations sont données sur les résultats et les projets de la société. Ensuite, la Direction répond aux questions des collaborateurs. Les interrogations peuvent porter sur tout sujet intéressant le collectif et ne sont pas soumises au Board au préalable.

De plus, la Direction du Groupe rencontre les collaborateurs une deuxième fois chaque mois pour des ***sessions en direct.*** Cette fois, la réunion a lieu en petit comité, avec 12 à 15 salariés s'étant portés **volontaires**. Ces sessions sont organisées pour libérer la parole des personnes qui pourraient ne pas être à l'aise pour intervenir lors des *Plénières*. Elles ont été imaginées en réponse à certains collaborateurs qui avaient pointé ce possible frein à la communication. Là encore, les sujets sont libres et ne sont pas communiqués au Board avant la rencontre.

Les dirigeants de l'ensemble des filiales du Groupe sont fortement encouragés à organiser ce type de rencontre avec leurs équipes. Les salariés apprécient ces moments de dialogue : « *on rencontre nos dirigeants, ça nous permet de voir un peu comment se comporte l'entreprise* » (**ME4**). Denis, délégué syndical CGT, sait profiter de ces réunions pour faire entendre ses questions, et ses revendications, en toute **confiance** : « *à la fin, ils demandent si on a des questions. La plupart du temps, c'est toujours moi qui pose les questions. Je ne me gêne pas, je ne me suis jamais gêné à poser des questions* » (**ME1**).

La Culture Commune prône un **dialogue *d'égal à égal***. Brigitte (**MDG2**) le revendique, tout en se défendant de toute démagogie : « *on se parle d'égal à égal, cela ne veut pas dire qu'on est égaux, ce serait hypocrite. Xavier Guichard (MDG3) n'est pas l'égal du gars au magasin. En revanche, Xavier Guichard, il va faire du sport avec le gars du magasin* ».

Les collaborateurs témoignent de la liberté qu'ils ressentent de s'exprimer, pas tous avec les membres du Board, mais avec leurs managers. Ce dialogue d'égal à égal est basé sur **la sincérité** et **le respect mutuel.** Ainsi, Denis, le véhément délégué syndical déjà cité témoigne de sa relation avec les dirigeants du Groupe : « *quand ça ne va pas, je vais leur dire, mais toujours avec respect, parce que c'est quand même eux qui m'emploient. Même s'ils sont plus jeunes que moi, y a quand même du respect. Pour leur parcours aussi* » (**ME1**).

Ainsi, Ataf (**ME6**) rapporte que son **manager encourage les échanges au quotidien**, alors que dans d'autres entreprises, elle devait attendre l'entretien annuel pour s'exprimer : « *ils préfèrent qu'on communique n'importe quand. On n'attend pas la fin de l'année pour communiquer et avoir ce moment privilégié* ». Noëlle confirme qu'elle parle d'égal à égal avec son manager, et que tous les sujets, aussi bien professionnels que personnels peuvent être abordés en toute confiance : « *quand on discute, on discute de tout. En plus, on a un manager qui mange avec nous, il nous connaît bien* ».

Pour autant, Pierre-Olivier (**MDG1**) ne cache pas que ce mode de management « *ouvert, à l'écoute, chaleureux* » et qui nécessite de « *parler d'égal à égal* » a pu faire grincer les dents de quelques cadres au profil plus autoritaire. Or, pour Pierre-Olivier « *la réalité de ce que vivent les gens de l'entreprise, c'est leur manager* ». De fait, si les managers ne portent pas les valeurs inscrites dans la Culture Commune, celle-ci perd tout son sens. Elle peut même être totalement contreproductive et générer de la frustration, voire de la violence : « *si tu as un autocrate, si tu as quelqu'un qui ferme la porte de son bureau, qui n'a rien compris* (…) *tu casses tout le truc ! Tu crées une injonction paradoxale et les gens peuvent devenir agressifs s'ils vivent des valeurs à l'opposé de ce que tu affiches !* » (**LDG1**). Dès lors, afin de garantir une cohérence totale entre la Culture Commune et l'ensemble des pratiques managériales du Groupe, les managers les plus récalcitrants ont dû être remplacés...

### 10.3.4 « NOUS SAVONS RECONNAITRE NOS FORCES, RIRE DE NOUS-MEMES ET CELEBRER NOS VICTOIRES »

Les indicateurs de satisfaction « ***With love score client*** », « ***With love score fournisseur*** » et « ***With love collaborateur*** » décrits plus haut (10.3.1, p. 462) participent de la volonté de la Direction de reconnaître les forces, et les axes de progrès, de la société. Nous avons vu que des réflexions étaient menées au sein de chaque service pour identifier les actions à mettre en place pour corriger les faiblesses. Mais les victoires ne sont pas oubliées. Il existe au sein de chaque filiale une personne « *relais* » chargée de **partager les succès individuels et collectifs** au service Communication du Groupe qui le diffusera à travers différents canaux, notamment l'intranet « M. Life ». D'une manière générale, les filiales sont fières de faire connaître leurs succès.

« ***Reconnaître ses forces*** », c'est aussi pour les managers **reconnaître le travail bien fait**. Pour la Direction, cela fait partie des fondamentaux. Milla (**KE3**) apprécie le fait que son manager sache dire merci : "*my manager always says like thank you*." Pour Gisèle, à l'entrepôt, c'est important. Elle témoigne de la réalité de cette pratique dans son service, mais pense que ce n'est pas forcément le cas partout : " *dans notre service, le matin, c'est dit. Il sait dire « vous avez bien bossé hier. ». Je ne pense pas que ce soit dans tous les services pareils. Mais voilà, c'est une reconnaissance, c'est déjà bien* » (**ME5**)[139].

Quant au rire, nous avons pu observer qu'il était très présent sur les différents sites. A titre de clin d'œil, nous avons reçu de Malcom, le Directeur Général de la filiale Kiley, cette réponse à notre mail de demande d'entretien : « *I can not wait to be enlightened by the science* [140]». Une manière toute british de faire part de son scepticisme quant aux apports de la présence d'un chercheur dans son entreprise ! Or, sur place, nous avons été accueillie avec la plus grande bienveillance et avons pu mener notre étude **en toute liberté et confiance**. Lila a confirmé nos observations: « *there is a lot of laughing here. Quite a lot of them, honestly.*"[141] (**KE2**). Quant à Anne (**MM1**), elle utilise **l'humour comme un outil de management** : « *je mets toujours un trait d'humour dans tout ce que je fais avec l'équipe* ».

---

[139] « *mon manager dit toujours merci* »
[140] « *je suis impatient d'être éclairé par la science* »
[141] « *on rit beaucoup ici. Vraiment beaucoup, je vous assure.* »

Comme le prouve par ailleurs, le label « *Best workplaces* » de l'institut indépendant **Great Place to Work®** obtenu ces deux dernières années par le Groupe, **la qualité de l'ambiance de travail** est soulignée par l'ensemble des collaborateurs rencontrés. Ataf (**ME6**) en atteste : « *ils sont tellement bien ici, les gens, qu'ils n'ont pas envie de partir. Même, ils connaissent d'autres personnes, ils les font venir.* ». Nous avons en effet reçu de nombreux témoignages de salariés qui ont encouragés famille ou amis à rejoindre le Groupe (**la cooptation** est encouragée par l'entreprise). De même, nous avons constaté que les collaborateurs de Manutan ont de nombreuses années d'ancienneté : « *si je suis encore là après 16 ans, c'est que ça me plaît* », affirme Noëlle (**ME11**). Au demeurant, les indicateurs RH sont au beau fixe : **turnover** et **taux d'absentéisme** sont **faibles.**

Enfin, Manutan instaure une véritable **culture de la célébration**. Les succès sont fêtés, qu'ils concernent de bons résultats commerciaux ou financiers, la fin du process de mise en place d'un nouvel ERP ou l'obtention du label « Best Workplace ». Les victoires sont célébrées au niveau du Groupe, des départements ou des équipes. Par exemple, les collaborateurs gardent un excellent souvenir de la grande fête qui a été donnée pour les 50 ans du Groupe : *« on a fait monter un chapiteau de 2000m2 pour recevoir l'ensemble des employés du groupe, pour faire une fête* » (**MD2**).

D'autres événements participent du **sentiment d'appartenance**. Ainsi, une équipe Manutan participe chaque année au « *Mud Day* ». Farid, employé des entrepôts, a fait partie de la dernière édition à Aix en Provence. « *C'est une épreuve sportive sur 15 km, 22 obstacles. On était une vingtaine, un peu tous les services. Y avait Xavier (LDG3) avec nous. C'était un bon week-end, y avait tous les services en train de s'éclater* » (**ME10**).

Malcom (**KDG**) cite différents exemples de ces moments de bonne humeur partagée au sein de la filiale qu'il dirige : « *the marketing department will cook breakfast for the rest of the company. We do a lot of those stuff. We'll dress up for Halloween. If anybody would have a big birthday, we'll all celebrate, all of us. I have an end of year party when I deliberately invite employee's partners. We use to do that consistently to involve employees' partners. Because they are part of it* "[142].

[142] *« Le département marketing va préparer le petit déjeuner pour le reste de la firme. On fait beaucoup ce genre de choses. On se déguise pour Halloween. Si quelqu'un a un anniversaire significatif, on va le célébrer, tous ensemble. J'organise une grande fête de fin d'année où j'invite délibérement les conjoints des*

Nous laissons à la pétillante Héloïse (**MM5**) le privilège de conclure sur ce thème qui lui tient à cœur, tant elle s'efforce de faire régner la gaieté au sein du restaurant qu'elle dirige : « *la joie provoque la joie* ».

### 10.3.5 « CHEZ MANUTAN, NOUS APPRENONS, PARTAGEONS ET PROGRESSONS EN PERMANENCE »

La notion d'**apprentissage continu** est très présente dans les discours, comme dans les pratiques du Groupe. Pour autant que nous avons pu en juger, elle suscite beaucoup d'enthousiasme.

Ainsi, Rosalie, responsable des Services Généraux témoigne : « *Chez Manutan, ce qui est super, c'est qu'on a des challenges tout le temps* » (**MM2**).

#### 10.3.5.1 Une politique RH qui encourage la mobilité

Nous l'avons vu le Board de Manutan met la question de la « *transformation individuelle et collective* » au cœur de sa stratégie (10.1.2, p. 452).

Pierre-Olivier (**MDG1**) explique : « *au-delà des discours qui consistent à dire « il faut que les gens soient bien dans leur travail », la vraie difficulté, c'est que tu as des gens qui font le même job depuis x années et ce job est remis en cause par les nouvelles technologies. Aujourd'hui, tu leur demandes de travailler différemment, c'est extrêmement anxiogène* ». Pour limiter les risques liés à l'évolution des métiers et préparer l'organisation et les hommes aux exigences du monde de demain, Manutan a mis en place une politique RH qui **favorise la mobilité** et l'accompagne grâce la formation.

Cette politique est fondée sur une conviction forte de la Direction : « *la conviction que l'être humain peut se développer, que tout le monde a une chance d'évoluer, ça, on le porte.* » (**MDG1**). Pour autant, Pierre-Olivier prône un **partage de la responsabilité du développement entre l'entreprise et le salarié** : « *l'entreprise donne des moyens, des coachs, mais à la base, il faut qu'il y ait une impulsion individuelle. Pour moi, c'est important car c'est le respect de l'individu. Ce n'est surtout pas du paternalisme* ». Ainsi, à partir du moment où un collaborateur fait part de sa volonté d'évoluer, le Groupe met en place un accompagnement.

---

*collaborateurs. Nous le faisons régulièrement pour impliquer les conjoints. Parce qu'ils font partie de tout ça aussi !* »

Nathalie (**MM2**) raconte : « *au bout de deux ans, ma supérieure hiérarchique m'a dit : « écoute, on estime que tu es capable de faire autre chose. Choisis ce que tu veux faire !». Voilà…* ». Dès lors, tous les types d'évolution sont possibles : évolution verticale (promotion), mais aussi fonctionnelle, intra ou inter filiale.
Christos (**ME4**) a évolué dans la fonction Logistique : *« je suis rentré en tant qu'emballeur. Ensuite, j'ai développé des compétences pour évoluer en préparation. Ensuite, je suis parti en gestion des stocks et ensuite je suis devenu logisticien expert en flux sortant* ». Il suit actuellement des formations pour développer son leadership et est certain de passer manager rapidement.

Nous avons recueilli le témoignage de nombreux collaborateurs qui ont changé de département. Chelsea (**KE1**) est passée du Commerce au SAV. Cloe (**KDRH**) était Directrice financière avant de passer DRH et David (**KM1**) est passé du Contrôle de gestion au Commerce.
Pour Chelsea, c'est un privilège de travailler au sein d'une organisation qui **facilite les mobilités** : « *it's a good thing that people has the chance to move around. I've moved around*"[143] (**KE1**).

Maja (**KE3**) travaille au service Achats, mais elle est encore junior et elle a envie de se tester sur d'autres métiers. Elle est confiante : si elle veut changer, elle est certaine qu'elle pourra le faire, grâce au soutien de l'organisation : « *I am a purchase leader for a year and a half. But if there's an opportunity to jump into another department, I will. They give you trainings*"[144].
Pour encourager la mobilité fonctionnelle, Manutan donne également l'opportunité à ses collaborateurs **d'échanger leur place avec un salarié d'un autre service** pendant une journée. Ce « **vis ma vie** » présente d'autres avantages : il développe la connaissance des différents métiers de l'entreprise et renforce la collaboration inter-service.

---

[143] « *Cloe était en finance, David en contrôle de gestion. Ils ont changé. C'est bien que les gens aient l'opportunité de changer. J'ai changé.* »

[144] *« Je suis acheteuse depuis un an et demi. Mais s'il y a une opportunité d'intégrer un autre département, je le ferai. Ils donnent des formations.* »

#### 10.3.5.2 Des programmes de formation qui facilitent l'agilité

*"Le développement de nos collaborateurs est un élément clé de notre stratégie et de notre performance. Nous sommes convaincus que l'épanouissement de nos collaborateurs enrichit l'entreprise et l'avons inscrit dans nos gênes"* écrit Xavier Guichard (**MDG3**) sur le site institutionnel de Manutan. C'est pourquoi le Groupe s'est doté d'une Université d'entreprise, qu'elle place « *au cœur du développement de l'entreprise* » (Id.) : elle est d'ailleurs symboliquement située au milieu du ***Centre européen***. Sa mission est de permettre à chaque collaborateur de « *comprendre et partager la stratégie de l'entreprise et ses engagements, enrichir ses compétences dans son métier, s'ouvrir à soi et aux autres* » (Id.).

La notion d'**apprentissage permanent** est très sincèrement portée par les membres du Board et revient très souvent dans nos différents entretiens. Brigitte (**MDG2**) nous le confie : le développement concerne tout le monde dans l'entreprise, de l'**employé le plus junior au dirigeant** : « *être dans une posture d'apprenant et non pas de sachant, voilà, c'est vraiment le socle de comportement qu'on veut, et ça s'applique à tout le monde* ».

L'Université propose des **formations élaborées sur mesure** pour Manutan et dédiées soit à un groupe de salariés identifiés par le management, soit à un collaborateur sur demande après validation de son manager. Les programmes peuvent être ***transversaux*** s'ils concernent par exemple les pratiques managériales ou la qualité des process ou ***spécifiques business*** s'ils visent à développer les compétences-métier. Par ailleurs, des programmes de **team building** personnalisés peuvent aussi être conçus pour répondre à certains besoins ponctuels d'un département ou d'une équipe.

Entre 2015 et 2017, un programme spécifique est créé pour « *permettre aux managers de développer leurs compétences en phase avec la Culture Commune* ». Le ***Parcours Manager*** est déployé auprès des 280 cadres de l'entreprise. Il est dispensé par groupes de 8 à 9 managers de différents métiers et de différentes filiales françaises ou étrangères. Il comprend 12 jours de formation, organisées en 2 sessions, et comprend des modules de gestion financière et de pilotage d'activité, de gestion de la qualité et des process. Cependant, la part donnée aux **pratiques managériales** est très importante, et le point fort du programme, est un module qui vise à « *comprendre le fonctionnement des uns et des autres et adapter sa manière d'agir et d'interagir dans un cadre individuel comme collectif* ».

Les retours sur le *Parcours Manager* sont particulièrement positifs.
Pour France (**SDRH**), DRH de la filiale Sportal, le programme était très stimulant, notamment sur la partie développement personnel : « *C'était super intéressant de se connaître soi-même, de voir qu'il faut toujours apprendre, toujours être en veille, pour être performant* ».
De même, Christophe, manager au Siège, reconnaît avoir développé sa **réflexivité** : il s'interroge désormais beaucoup plus sur ses représentations et ses pratiques : « c*omment se développer, comment prendre du recul, comment percevoir de manière plus globale certains comportements* » (**MM6**). David (**KM1**), directeur des ventes chez Kiley, se réjouit d'avoir progressé dans **sa connaissance des autres** et dans la façon de gérer au mieux les différentes personnalités : « *I find it very useful. It's about understanding that you have to manage different people in different ways to get the best results*"[145].
Enfin, Harold (**KM2**), Directeur Logistique et des Opérations chez Kiley, rend compte de **l'impact durable** qu'a eu la formation sur ses pairs : « *I find it fascinating, brillant. Intellectually, it was very interesting. We all learn. We talk about the training, weeks and weeks later"*[146].

Certaines formations mobilisent le sport, l'art (théâtre, street art) ou les activités manuelles pour **accroître l'efficacité professionnelle** et **développer les soft skills** telle que la prise d'initiative, la créativité ou l'esprit d'équipe. Les intitulés des programmes tels que « *se développer dans le sport pour se développer au travail* » cherchent toujours à lier les deux facettes du développement (personnel et professionnel).

Henri, le Directeur des Systèmes d'Information, a pratiqué le sport de haut niveau. Il a créé et animé un programme autour du foot : « *le prétexte, c'était le foot. Mais c'était surtout un terrain d'expérimentation pour échanger sur ce qui forme une équipe, des valeurs communes, un terreau commun, qu'est-ce qu'on partage, notre objectif ensemble etc.* » (**MD1**).
Rachid (**ME10**), employé des entrepôts, a suivi ce programme et il est persuadé que ses acquis lui permettront de progresser dans la voie qu'il s'est tracé, devenir manager : « *Mon but dans cette boîte, c'est de devenir manager. Par rapport à cette formation, il y a une équipe, savoir gérer une équipe, une situation d'entraîneur... Donc c'était intéressant pour*

[145] « *J'ai trouvé ça très utile. Il s'agissait de comprendre que l'on doit manager différemment selon les différentes personnes pour obtenir les meilleurs résultats.* » (Traduction de l'auteure )
[146] « *Je l'ai trouvé fascinante, brillante. Intellectuellement, c'était très intéressant. Nous avons tous appris. Nous parlons encore de la formation, des semaines et des semaines après.* »

*moi. Pour tester. Le travail en équipe, la communication. Oui, ça m'a apporté beaucoup de choses, pour la suite* ».

Les salariés du Groupe ressentent l'importance que la Direction accorde au développement individuel et collectif. Comme pour le bien-être au travail, cette politique relève du **gagnant-gagnant.** *« C'est vraiment une volonté de Manutan de faire progresser les équipes. (…) Il y a beaucoup de bénéfices à tirer de la formation des collaborateurs, dans les deux sens en plus, c'est ça qui est génial. Le bénéfice est aussi bien pour l'entreprise que pour le collaborateur.* » (**ME8**). De nombreux collaborateurs ont témoigné de leur satisfaction quant à la possibilité de demander et d'obtenir facilement des formations pour leur **développement personnel**. « *A chaque fois, j'ai été demandeuse. A chaque fois, ça a été accepté et à chaque fois, ça m'a fait du bien* » (**MM3**).

Anne (**MM1**) a voulu suivre une formation de formateur, elle estime avoir beaucoup appris et avoir fait évoluer ses pratiques : « *C'est quelque chose qui m'a beaucoup apporté.* ». Elle est désormais plus à l'aise dans sa prise de parole en public et sait mieux gérer les personnalités difficiles. Christos (**ME4**) avait « *tendance à (se) mettre trop de pression lorsqu'(il) est passé logisticien expert* » : il a donc souhaité se former à la « *gestion du stress et des émotions* ». Depuis, il applique les conseils reçus et estime avoir gagné en **confiance en lui** : il prend plus d'initiatives et se juge plus efficace. Il maintient ses efforts pour progresser dans la connaissance de lui-même et son ouverture aux autres : *« C'est aussi un travail sur soi pour essayer de s'ouvrir au mieux aux autres ».*

Un programme est particulièrement plébiscité : le **coaching individuel.** Ce programme, ouvert à tous, est composé de 13 séances réparties sur une année.
Maria (**MM3**) en a bénéficié, et elle est reconnaissante à l'entreprise de lui avoir offert ce qu'elle considère être un « *cadeau* » : « *cette petite parenthèse, on se dit, je le fais dans le cadre de mon travail, je n'aurais jamais pu me le payer ailleurs* ». De plus, elle a constaté **un changement très bénéfique dans ses comportements** : « *Les gens ont remarqué l'avant et l'après. On me dit souvent : toi, ça t'a fait du bien Stéphane* (le coach), *il a fait des miracles sur toi* ». Héloïse (**MM5**) a également été coachée et elle aussi ressent les bénéfices de cet accompagnement : "*C'est un fabuleux accélérateur de développement personnel ».*

#### 10.3.5.3 Des activités pour le développement individuel et collectif

En plus des formations effectuées sur le temps de travail, l'Université propose des ***activités de découverte*** hors temps de travail. Ces **activités culturelles** (chorale, cuisine, théâtre…) ou **sportives** sont volontaires et encadrées par des animateurs spécialisés. Elles « *sont basées sur l'expérimentation et favorisent le développement des connaissances* » (support de communication de l'Université).

Elles sont vécues par les participants comme autant d'opportunités de se développer personnellement tout en liant de nouvelles relations à l'intérieur de la communauté Manutan. Les intervenants (coachs internes et externes) ont pour objectif de toujours lier les apports des différentes pratiques à la Culture commune. Ainsi, **chaque activité est débriefée en matière de soft skills acquises**. *« Nous avons l'avantage d'avoir des coachs agréés, donc ils vous apprennent, ils donnent du sens à ce que vous faites. Je comprends ce qu'il y a derrière, et ça c'est une richesse* » (**MM6**).

De plus, de nombreuses activités ont une **dimension collective**. Les cours de théâtre se terminent par une représentation à laquelle tous les salariés sont invités. Le cours de cuisine débute par la présentation d'une assiette qui circulera parmi les participants, chargés de la commenter. Héloïse y a vu une occasion d'échanger, **de développer sa connaissance de soi et des autres** : « *là, je vois une générosité, ou quelque chose de très harmonieux, ou quelque chose de très brouillon. Et les gens disent, c'est fou, je suis exactement comme ça !* » (**MM5**). A la fin du programme, un repas complet est confectionné pour des collègues invités. Anne (**MM1**) a été enchantée de cette activité : « *Ce n'est pas juste cuisiner, c'est travailler en équipe. C'est surtout faire un menu en équipe avec des gens qu'on connaît pas. Donc accepter la différence, tout ça* ».

De même, l'activité jardinage a pour objectif la création de terrasses paysagées pour le site. Denis (**ME1**) est employé du service Courrier, une fonction difficile à valoriser. Il nous fait visiter avec fierté la terrasse qu'il a contribué à créer : « *On commence de rien du tout. Rien n'est fait. On va faire les bacs, on va les fabriquer nous-mêmes. On prend une grande planche de bois qu'on découpe. Ça a été du boulot ! Mais ça a été sympa à faire, c'est fait dans une bonne ambiance. Ça permet de rigoler entre nous. Ça permet pas mal de choses* ».

Notamment, ça a lui a permis **d'exprimer sa sensibilité** et de se faire connaître pour d'autres talents que celui de délégué syndical *« grande gueule de service qui emm... tout le monde »*.

Outre les formations et les activités volontaires, L'Université propose un **accès libre à différents espaces de pratique et d'apprentissage** :
- un espace de **co-working** avec mobilier et matériel adaptés ;
- une salle **de e-learning** pour se former à l'anglais ou aux logiciels de traitement d'image et de montage vidéo ;
- une salle dédiée aux **répétitions de musique** ;
- une salle dédiée aux travaux d'**arts plastiques**.

Enfin, la **médiathèque** est également en accès libre et propose un programme de conférences.

Nous avons montré dans cette section que les pratiques managériales étaient en ligne avec la Culture Commune créée pour favoriser la transformation individuelle et collective. Nous nous attachons dans la suivante à comprendre si le développement des soft skills chez Manutan est une réalité.

## 10.4 LE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS CHEZ MANUTAN : UNE REALITE ?

Nous proposons ici de déterminer quelles sont les soft skills nécessaires au respect de la Culture Commune (10.4.1) avant d'analyser la réalité de leur développement (10.4.2).

### 10.4.1 Les soft skills necessaires au respect de la Culture Commune

La Culture Commune est au cœur de la stratégie de Manutan. Elle a été pensée pour **donner une cohésion au Groupe** et **fixer les lignes directrices des actions collectives et individuelles**. Les soft skills imprègnent profondément cette Culture : cependant, si certaines sont explicites, d'autres sont tacites. Nous nous sommes donc employée à faire émerger soft skills nécessaires à l'application de la Culture Commune sur les plans personnels et organisationnels. Le Tableau 60 présente les résultats de notre analyse.

**Tableau 60. Les soft skills nécessaires au respect de la Culture Commune**

| La Culture Commune | Les soft skills induites |
|---|---|
| Chez Manutan, nous définissons des engagements et mettons tout en œuvre, par nos actions et nos initiatives, pour les respecter | Sens des responsabilités, adaptabilité, engagement, esprit d'initiative, persévérance, sincérité, exemplarité, solidarité |
| Chez Manutan, nous faisons simple et réglons les problèmes tout de suite | Efficacité, adaptabilité, proactivité, créativité |
| Chez Manutan, nous apprenons, partageons et progressons en permanence | Apprenance, sens du partage, collaboration, curiosité, capacité à se remettre en question, audace |
| Chez Manutan, nous sommes ouverts, à l'écoute, chaleureux et nous parlons d'égal à égal | Ouverture aux autres, bienveillance, respect, reconnaissance, écoute, chaleur humaine, humilité, confiance en autrui |
| Chez Manutan, nous savons reconnaître nos forces, rire de nous-mêmes et célébrer nos victoires | Réflexivité, confiance en soi, sens de l'humour, esprit d'équipe, enthousiasme |
| Chez Manutan, nous savons que les entreprises qui réussissent sont celles qui rendent leurs clients heureux | Sens des responsabilités, esprit d'initiative, engagement, écoute, sentiment d'appartenance |

### 10.4.2 LA REALITE DU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS CHEZ MANUTAN

Nous avons saisi l'opportunité d'étudier le cas Manutan alors que la Culture Commune était déjà déployée depuis presque trois ans. Dès lors, il ne nous a pas été possible d'évaluer le développement des soft skills avant et après la mise en place des différentes actions décrites. Cependant, **en triangulant les données** issues des entretiens avec nos interlocuteurs des différents sites, de fonctions et de niveaux hiérarchiques variés, et en les confrontant à nos observations, nous avons pu constater l'importance du développement personnel et professionnel dans les discours et les pratiques de Manutan. De plus, nous avons utilisé notre travail d'identification des soft skills induites par la Culture Commune (Tableau 60, p. 476) pour procéder à un nouveau codage des données et analyser la réalité des soft skills observables dans le Groupe.

D'abord, nous analysons les représentations des collaborateurs quant aux enjeux liés aux soft skills (10.4.2.1), puis nous étudions les manifestations des soft skills dans le Groupe (10.4.2.2).

#### 10.4.2.1 Les représentations des collaborateurs quant aux enjeux liés aux soft skills

Nous l'avons vu, le développement des soft skills fait partie intégrale de la stratégie globale du groupe. Ainsi, pour la Direction, la transformation individuelle est une condition sine qua none du développement du Groupe. Selon **MDG1**, l'objectif est de *« donner à l'individu la possibilité de se mettre en mouvement pour que lui-même mette en mouvement l'entreprise* ». Mais qu'en est-il de la perception de ces enjeux par les collaborateurs ?

L'importance des soft skills est parfaitement comprise par les membres du Comité de Direction. Pour le DRH du Groupe, l'exigence en matière de soft skills doit être la même, à tous les niveaux de l'organisation : « *On ne définit pas le savoir-être en fonction de la hiérarchie. (…) Le savoir-être, il est dans tout un chacun, du magasinier au directeur général* » (**MDRH**). Selon lui, **le niveau des attentes en matière de savoir-être est particulièrement élevé** dans le Groupe, ce qui peut même étonner les nouveaux arrivants : « *Chez Manutan, tu as beau avoir les compétences techniques, si tu n'as pas les soft skills et bah, ça va être un handicap. Et les gens qui viennent de l'extérieur, qui n'ont pas vécu ça* (dans d'autres entreprises)*, du moins avec ce poids-là, peuvent ne pas comprendre » (Id.).*

Les dirigeants des filiales sont conscients de la place des soft skills dans leur mission et ils les situent volontiers **au cœur de leurs pratiques managériales** :« *The job that I have got is all about bringing individuals into a team. Lined up against obviously the corporate objectives (...) but also making a good place to work. And I think that's all about the soft skills*" [147] (**KDG**).

Pour le Directeur des Systèmes d'information, les soft skills sont des compétences-clés à double titre : d'abord, car elles sont synonymes de performance, ensuite car elles sont plus difficiles à acquérir : « *Le savoir-faire, je ne suis pas inquiet. Je ne dis pas que c'est simple, mais on peut le mettre en place à 18 mois, 2 ans. Et c'est quelque chose qu'on peut développer, voire acheter, voire externaliser. Le fit avec la culture d'entreprise, c'est ce qui est critique* » (**MD1**).

Les managers, pour leur part, ont également été sensibilisés aux enjeux liés aux soft skills. Pour certains, cette prise de conscience a été tardive et s'est faite sous l'impulsion de la direction. Le directeur financier de Kiley témoigne: « *In the past, that wasn't so obvious. Now, it has become definitively part of the role of the manager* »[148] (**KM3**). Nous observons qu'il y a un **décalage important** de cette prise de conscience entre les collaborateurs du siège et ceux des filiales. Nous expliquons ce déphasage par une diffusion plus tardive et moins intense de la Culture Commune au sein des filiales.

Au siège, les managers sont désormais convaincus que les soft skills sont un moteur de la **performance individuelle** : « *Pour moi, la partie soft skill, c'est essayer de repérer les gens qui émergent en termes d'adaptabilité et de capacité à prendre des sujets très très différents de ceux sur lesquels ils travaillent habituellement* » (**MM7**).

Par ailleurs, les compétences relationnelles sont perçues comme des **facteurs clés de la performance collective**.

---

[147] « *Mon job, c'est réunir les individus pour en faire une équipe. C'est, bien sûr, d'être en ligne avec les objectifs du groupe, mais c'est aussi de créer un bon environnement de travail. Et ça, je pense que c'est forcément à travers les soft skills.* »

[148] « *Avant, ce n'était pas aussi évident. Maintenant, c'est vraiment devenu une partie de la mission du manager* »

Martin, le Directeur des Process et de la Qualité l'affirme « *On ne fera pas la différence avec une innovation technologique, on fera la différence parce qu'on est meilleur. Être meilleur, c'est être plus performant ensemble. Donc il faut absolument qu'on trouve des moyens d'être performant ensemble* » (**MM4**).
Christophe, Business Desk Manager, confirme : « *Dans toutes les entreprises, vous avez des experts, des ingénieurs, des polytechniciens, des tout-ce-qu'on-veut : donc si on s'en tenait qu'à ça… Mais il y a une autre dimension qui est nécessaire. C'est cette dimension qui fait que les gens vont se surpasser, vont tout le temps chercher la performance, se remettre en question…Je pense que c'est cet état d'esprit-là qui fait la différence* » (**MM6**).

Enfin, les employés ont aussi noté un changement et une attention accrue portée aux soft skills : « *si on n'a pas ces compétences-là, ça me paraît compliqué de mener notre mission à bien* » témoigne Amélie (**ME8**).

#### 10.4.2.2 Les manifestations des soft skills chez Manutan

Après avoir fait émerger les soft skills nécessaires au respect de la Culture commune, nous avons procédé à une nouvelle analyse de nos observations et des données de nos entretiens pour vérifier la présence effective de ces compétences dans le Groupe.
Le Tableau 61 présente chaque soft skill intra-personnelle accompagnée d'un verbatim pertinent pour prouver sa manifestation. Sur le même principe, le
Tableau 62 présente les soft skills interpersonnelles.
A l'issue de cette étude, nous pouvons affirmer que les soft skills formellement ou tacitement encouragées par la Culture Commune sont une réalité observable au sein du Groupe.

**Tableau 61. Les manifestations des soft skills intra-personnelles chez Manutan**

| SOFT SKILL INTRA-PERSONNELLE | VERBATIM |
|---|---|
| **Adaptabilité** | *« To please our customer more, we need to develop ourselves as individuals, and at a department level and at a company level. »* (**KDG**) |
| **Apprenance** | *« I like to take more and more responsibilities and to learn more and more."* (**KE2**)[149] |
| **Audace** | *« J'ai eu des collègues qui m'ont dit « moi je suis trop timide, je ne peux pas parler à Xavier, je peux pas parler à Brigitte, je viens juste écouter. Et ils viennent écouter une fois, deux fois, la troisième fois ils se lancent. »* (**MM3**) |
| **Capacité à se remettre en question** | « *Ben, ok, je me suis remise en question et j'ai des axes qu'il faut vraiment que je travaille.* » (**MM1**) |
| **Confiance en soi** | « *Je sais qu'aujourd'hui, je contribue à faire avancer l'entreprise. Et moi, c'est ça que je trouve épanouissant. Je n'ai pas la chance d'être entrepreneure, mais je sais que moi, à ma petite échelle, bah, j'entreprends.* » (**MD3**) |
| **Courage** | « *C'est un domaine sur lequel j'ai envie d'aller et d'investir du temps. Je suis prêt à avoir des échecs, à recommencer…mais ça demande un certain courage.* » (**MD1**) |
| **Créativité** | *« Pour moi c'est important d'apporter des choses nouvelles, d'améliorer. »* (**SE3**) |
| **Curiosité** | « *La curiosité, c'est une chose qui fait qu'on est plus à même d'évoluer.* » (**ME7**) |
| **Efficacité** | *« Rendre le client heureux, moi, c'est ma devise. Quand j'ai un client au téléphone, je vais me plier en quatre pour qu'il soit content. »* (**ME3**) |
| **Engagement** | « *Quand il y a beaucoup de travail, qu'on me demande de mettre un petit coup, je le comprends.* » (**ME5**) |
| **Enthousiasme** | « *J'ai besoin que ça avance, qu'on se dise "super, ça avance", que ça réussisse.* » (**ME3**) |

[149] *« J'aime prendre de plus en plus de responsabilité, et j'aime apprendre toujours plus. »*

| SOFT SKILL INTRA-PERSONNELLE | VERBATIM |
|---|---|
| **Esprit d'initiative** | « *J'ai besoin d'avancer, donc si elle (la manager) n'est pas disponible, je vais pas engager la société sur des trucs fous, mais je vais avancer, je vais prendre des initiatives.* » (**ME3**) |
| **Exemplarité** | « *The way for them to see it's true, is my behaviour. I am a symbol. It's what will persuade my people.*"[150] (**KDG**) |
| **Humilité** | « *Ce n'est pas parce que vous êtes dirigeants que vous savez tout.* » (**MDG2**) |
| **Persévérance** | « *Il faut que je me recadre et il faut que j'applique ce que j'ai appris (…) je me recadre régulièrement mais les mauvaises habitudes reviennent.* » (**MM3**) |
| **Proactivité** | « *Faut proposer au manager, faut lui dire. Moi, à l'accueil, j'ai trouvé qu'il y avait des trucs qui n'allaient pas. J'ai dit à* (la manager), *ça serait peut-être bien de faire ci, de faire ça (…). Il ne faut pas attendre que l'entreprise dise « bon, les filles, réfléchissez à ce qu'on peut faire ! »* (**ME3**). |
| **Réflexivité** | « *Il faut se connaître soi-même, connaître ses forces et ses faiblesses, pour mieux rebondir.* » (**SDRH**) |
| **Sens de l'humour** | « *Je prends 5 minutes, je me mets au milieu du plateau et je fais le clown. Je raconte une histoire, je raconte n'importe quoi. Voilà, c'est une façon de faire, à un moment, on a envie de souffler.* » (**MM1**) |
| **Sens des responsabilités** | « *J'estime que c'est moi. Je porte cette responsabilité. Je n'ai pas été bonne.* » (**SDRH**) |
| **Sincérité** | « *Ils ne sont pas tenus de répondre à toutes les questions. Mais ils répondent, et les gens sont toujours satisfaits de la réponse* » (**MM3**). (A propos des Dirigeants, lors de la séance de questions-réponses des réunions plénières mensuelles) |

[150] « *Le moyen pour eux (les managers) de voir que (les soft skills) sont importantes, c'est mon propre comportement. Je suis un symbole. C'est mon comportement qui va persuader mes collaborateurs.* »

**Tableau 62. Les manifestations des soft skills interpersonnelles chez Manutan**

| SOFT SKILL INTER-PERSONNELLES | VERBATIM |
|---|---|
| **Bienveillance** | « *C'est très agréable d'avoir un employeur qui s'intéresse au bien être de son employé* » (**ME6**) |
| **Chaleur humaine**<br>**Écoute** | « *Les gens sont très humains, chez Manutan, on a cette chance-là. Très humains, à l'écoute.* » (**ME2**) |
| **Collaboration** | *« Within the team, there's a good level of talking to each other, being considering each other, helping each other*[151]» (**KE1**) |
| **Confiance en autrui** | "*We trust each other.*"[152] (**KDG**) |
| **Empathie** | « *Notre manager, c'est une personne qui est sensiblement proche de nous, elle a des enfants. Elle comprend.* » (**ME7**) |
| **Esprit d'équipe** | *« On est une vraie équipe. On n'a pas besoin de dire tiens j'ai besoin de ci, j'ai besoin de ça. Et ça, le travail en équipe c'est ce qu'il y a de meilleur. »* (**ME1**) |
| **Ouverture aux autres** | « *C'est très agréable de vivre ça dans une entreprise. Plutôt que de rester enfermé, faire son travail, rentrer chez soi, revenir. Non, je ne pourrais plus faire ça* ! » (**ME4**) |
| **Reconnaissance** | « *Nous, on est des petites mains, à la limite, on pourrait être rien du tout. En, on est considéré. Ça fait du bien.* » (**ME2**) |
| **Respect** | *« Ce que je ressens ici, c'est qu'on me respecte en tant qu'individu, et par simplement en tant que professionnelle. Et pour moi, ça fait toute la différence.* » (**MM5**) |
| **Sens du partage** | « *Elle aime ce qu'elle fait, donc elle le partage. Et elle fait les choses avec son équipe* » (**ME1**) |
| **Sentiment d'appartenance** | *"That is what I like in this Company. It is almost like family. I feel like family. I love Kley!"* (**KE3**) |
| **Solidarité** | *« Benoît est venu m'accompagner : ça lui a pris du temps, et ça m'a énormément aidé. »* (**SE1**) |

[151] « *Dans l'équipe, il y a un bon niveau de communication, de considération des uns pour les autres.* »

[152] « *Nous nous faisons confiance* »

# PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 10

Après avoir cherché à circonscrire les enjeux liés aux soft skills dans les organisations (Chapitre 8) et avoir présenté la conception d'un outil destiné à développer les soft skills des futurs managers (Chapitre 9), nous avons voulu compléter notre compréhension du sujet par l'étude du cas d'une entreprise qui a mis la transformation individuelle et collective au cœur de sa stratégie. Pour étudier la politique RH du Groupe Manutan et ses effets sur les soft skills, nous avons opté pour une stratégie de recherche alliant une **observation non participante** au recueil de données à travers **44 entretiens semi-directifs**. Pour trianguler les données, nous avons souhaité explorer **trois terrains** au sein du Groupe : le siège en région parisienne, Sportal, une filiale en France récemment acquise et Kiley, une filiale anglaise « historique ». De plus, nous avons réussi à interroger sur chacun des sites **différents types de population** : les membres du Board du Groupe, les dirigeants des deux filiales, des managers et des employés.

Dans un premier temps, notre étude a montré que **le développement professionnel et personnel** est bien au cœur de la stratégie du Groupe. En effet, les dirigeants partagent la conviction très profonde que la performance de l'entreprise ne saurait être pérenne sans une **adaptation permanente des process et des hommes** aux contraintes et opportunités d'un environnement volatile, complexe et changeant. Cette adaptation passe, selon eux, par le bien-être au travail et par le développement personnel et professionnel. De plus, ils portent un intérêt particulier aux vertus du collectif, qu'ils prouvent par leur choix d'une Direction partagée. Les trois membres du Board ont par ailleurs **des attentes très élevées** en matière de compétences comportementales. En cohérence avec cette exigence, ils s'efforcent à l'**exemplarité**. Les dirigeants des filiales, les managers et les employés témoignent à l'unanimité de la réalité des soft skills qu'ils démontrent, telles que la simplicité, la sincérité, l'écoute ou la chaleur humaine.

Nous avons examiné la démarche engagée par le Groupe pour favoriser la transformation individuelle et collective. Elle a débuté par la formulation d'une **Mission « *Entreprendre pour un monde meilleur*** » qui offre une vision globale et unifiée des objectifs du Groupe et donne du sens au travail de l'ensemble de ses collaborateurs. Elle s'est poursuivie par la rédaction d'une ***Culture Commune***, synthétisée en 6 phrases qui mêlent engagements business, valeurs, principes de fonctionnement et comportements attendus**.** Cette *Culture*

*Commune*, largement diffusée, affichée et rappelée dans diverses circonstances de management, semble être approuvée et soutenue très largement au siège et dans la filiale anglaise historique. Elle l'est encore peu dans la filiale récemment acquise, notamment car elle est insuffisamment promue par le DG, ce qui tend à prouver l'importance de l'engagement managérial et du soutien organisationnel pour porter une telle démarche.

Dans un second temps, nous avons identifié les moyens par lesquels la politique RH inspirée de la *Culture Commune* facilite le bien-être et l'agilité des salariés :
- **l'environnement de travail** est conçu pour offrir les meilleures conditions de travail et favoriser les échanges intra et inter services ;
- **la performance du Groupe** et de chacune de ses entités est non seulement évaluée selon deux critères économiques et financiers (chiffres d'affaires et résultat) mais aussi selon **3 critères de satisfaction des parties prenantes** (clients, fournisseurs et collaborateurs) ;
- **l'évolution des collaborateurs** est encouragée sous toutes ces formes : mobilité verticale, inter-fonctionnelle et inter-sites ;
- **la communication** entre Direction et collaborateurs et a fortiori entre managers et employés se veut transparente, fluide et bidirectionnelle ;
- **la prise d'initiative** est encouragée par un climat de confiance, et par l'expression du droit au doute et à l'erreur ;
- **l'Université d'entreprise** propose une grande variété de formations obligatoires ou sur demande qui visent toutes à développer l'agilité ;
- **les différentes activités** volontaires proposées sur site (sport, musique, théâtre, arts graphiques…) favorisent le développement dans ses deux composantes individuelle et collective.

Enfin, nous avons fait émerger de la *Culture Commune* les soft skills nécessaires au respect de ces six principes. Nous avons ensuite cherché à les observer ou à en trouver des manifestations dans les verbatim des entretiens menés auprès des différentes populations du Groupe. Nos résultats mettent en lumière la **présence effective** de l'ensemble de ces soft skills, qu'elles soient **intra-personnelles**, *ie.* liées au rapport à soi (réflexivité, adaptabilité, sens des responsabilités, sincérité, engagement, apprenance, curiosité, enthousiasme…) ou **interpersonnelles**, *ie.* liées au rapport aux autres (ouverture, bienveillance, collaboration, respect, chaleur humaine, empathie…).

# Chapitre 11

# Pour une extension du domaine de la compétence, la possibilité du soft. Discussion et apports théoriques.

« *La vérité pure et simple est très rarement pure et jamais simple* »

Oscar Wilde

Ce dernier chapitre a pour objectif de confronter les enseignements de notre revue de littérature (présentés dans la Partie 1) avec les résultats de nos trois études – l'étude exploratoire inter-organisationnelle auprès des DRH (Chapitre 8), la recherche-intervention à l'EM Strasbourg (Chapitre 9) et l'étude de cas mono-site menée chez Manutan (Chapitre 10). Cette discussion, éclairée par la mobilisation de la théorie sociale cognitive de Bandura (Chapitre 5), nous permet de répondre à notre problématique déclinée en trois questions de recherche :

- en quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ?
- quels sont les facteurs de développement des soft skills ?
- comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?

## Sommaire


11.1 LES SOFT SKILLS COMME MARQUEURS D'UN NOUVEAU PARADIGME DE L'INDIVIDU AU TRAVAIL ..... 487

11.2 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 501

11.3 LA POSSIBILITE DU SOFT : PRECONISATIONS POUR LA CONCEPTION D'UNE DEMARCHE SOFT SKILLS ..... 526

# Chapitre 11 POUR UNE EXTENSION DU DOMAINE DE LA COMPETENCE VERS LE SOFT. DISCUSSION ET APPORTS THEORIQUES.

Nous montrons dans ce dernier chapitre que les soft skills sont des marqueurs d'un nouveau paradigme de l'individu au travail (11.1). Puis, nous caractérisons les facteurs de développement des soft skills (11.2). Enfin, nous formulons nos préconisations pour la conception d'une démarche soft skills (11.3).

## 11.1 LES SOFT SKILLS COMME MARQUEURS D'UN NOUVEAU PARADIGME DE L'INDIVIDU AU TRAVAIL

Cette section permet la confrontation de l'état de l'art à nos résultats concernant les défis que les organisations doivent relever au 21ème siècle (11.1.1) et les réponses que les soft skills peuvent apporter à ces défis (11.1.2).

### 11.1.1 LES ORGANISATIONS FACE AUX DEFIS DE L'ECONOMIE DU 21EME SIECLE

Notre revue de littérature a montré que l'économie *moderne* (Borghans, 2011), *néolibérale* (Fixsen & Ridge, 2018) se caractérise par sa volatilité, son incertitude, sa complexité et son ambiguïté (Casner-Lotto & Barrington, 2006 ; Brungardt, 2011). Les DRH que nous avons interrogés (Chapitre 8), les responsables pédagogiques de l'EM Strasbourg (Chapitre 9) et les dirigeants du Groupe Manutan (Chapitre 10) témoignent de l'impact des différentes caractéristiques du monde économique sur leur politique des Ressources Humaines.

Notre étude précise les défis qu'ils rencontrent : l'hyper-compétitivité (11.1.1.1), le changement et l'incertitude (11.1.1.2), la volatilité (11.1.1.3), les injonctions paradoxales et l'ambiguïté (11.1.1.3), la globalité (11.1.1.5).

#### 11.1.1.1 Le défi de l'hyper-compétitivité

Carnevale & Smith (2013) montrent que **l'intensité croissante de la compétition** crée de nouvelles contraintes pour les organisations, ce qui les oblige à repenser en permanence leur stratégie.

**Pierre-Olivier**, l'un des trois Directeurs Généraux du Groupe Manutan, témoigne de la pression due à l'hyper-concurrence : *« la problématique de l'entreprise c'est qu'elle est dans un environnement où des personnes veulent l'éliminer. C'est-à-dire que, pendant qu'on se parle, là, il y a des concurrents qui mettent des plans d'action pour éliminer Manutan de la compétition ».* Cazal & Dietrich (2013) précisent que, désormais, l'avantage concurrentiel des entreprises ne réside plus dans leur choix de positionnement face à l'environnement, mais dans leur façon d'exploiter leurs ressources internes, notamment les ressources humaines. Nos interlocuteurs le confirment : face à la concurrence, chacun doit renforcer sa valeur ajoutée.

Dans le monde du luxe, par exemple, il s'agit de rester à la pointe de la mode et de l'innovation. Ainsi, **DRH 15**, qui travaille pour une maison prestigieuse, explique que l'un des mots d'ordre de son groupe est : « ***stimuler l'innovation*** » et que par conséquent, chaque salarié doit être **curieux, créatif** et **capable d'innover**, quel que soit son statut et son rôle : « *on veut que (la maison) soit toujours à l'avant-garde, donc stimuler l'innovation c'est faire preuve de curiosité, c'est générer des idées nouvelles, c'est inscrire ses actions dans une vision à long terme, favoriser la créativité, repérer les idées et pratiques nouvelles, créer de la valeur en mettant en place de nouvelles façons de faire. Donc vous voyez c'est autant valable pour des leaders qui vont avoir à créer une vision à long terme que pour un ouvrier furling*[153] *qui doit, dans un but d'amélioration continue, se poser la question de comment faire les choses autrement ou différemment* ».

Pour le Groupe Manutan, qui n'est pas fabricant mais distributeur, l'avantage compétitif ne repose pas sur l'innovation, mais sur l'excellence du service. **Martin**, Directeur Process et Qualité, explique : *« on ne fera pas la différence avec une innovation technologique, c'est pas comme ça que ça va se passer, on fera la différence parce qu'on est meilleur. Être meilleur c'est être plus* ***performant ensemble****, donc il faut absolument qu'on trouve des moyens d'être*

[153] Enroulage

*performant ensemble* » (LM4). Ainsi, pour Manutan, la cohésion autour d'un projet commun**, l'implication, la collaboration** et **la volonté de s'améliorer** sont des facteurs-clés de succès.

#### 11.1.1.2 Le défi du changement et de l'incertitude

Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002, p.300) décrivent un « *contexte d'accélération permanente du changement … où la moitié des business models d'aujourd'hui ne marcheront plus dans deux à cinq ans* ». De même, de nombreux auteurs comme Davies, Fidler & Gorbis (2011), Carnevale & Smith (2013) ou Joyeau (2013) soulignent que la vitesse de l'innovation et la montée des incertitudes obligent les organisations à **s'adapter en permanence**. Les rapports des grandes organisations internationales (European Union Progress, 2011 ; OCDE, 2017 ; World Economic Forum, 2018) rendent également compte de ces changements et de l'obsolescence croissante des compétences qu'ils entrainent.

C'est pourquoi **DRH 7**, salariée d'un grand groupe mutualiste, insiste sur **l'importance du développement RH** : **«** *le monde est devenu d'une telle complexité, avec un tel niveau de changement et d'accélération à tous les niveaux que si on n'utilise pas ces outils là* (Note de l'auteure : les outils de développement RH) *bah quelque part vous voyez c'est tout le corps social qui est en danger. ».* Pour elle, l'organisation doit développer ses salariés pour maintenir leurs compétences à niveau et ainsi garantir d'une part, leur employabilité, d'autre part, la pérennité de l'organisation. **DHR 15** partage cet avis : **«** *et la certitude c'est : parce que tout bouge autour de nous, si on ne se développe pas, on régresse en fait ».*

Les dirigeants de Manutan ont une conscience très aigue de ce contexte changeant. Pour **Pierre-Olivier** (MDG1), les dirigeants sont en première ligne pour anticiper, affronter les changements et préparer les équipes à les vivre. Il reconnaît que les exigences du Groupe sont élevées quant à l'**agilité** demandée à chacun. Mais il explique que, pour difficile que soit cette perpétuelle **remise en question**, elle est préférable à l'immobilisme qui mènerait l'organisation à sa perte et les collaborateurs à des situations autrement plus compliquées : « *si tu ne bouges pas, si tu ne fais rien… à un moment donné, tu deviens brutal de toute façon parce que, de toute façon, la réalité te rattrape ! Et si ce n'est pas toi qui les fais* (Note de l'auteure : les changements)*, ce sera d'autres dirigeants, ou alors l'entreprise sera vendue et là, tu auras une grande brutalité ! ».*

**Brigitte** (MDG2), qui dirige le Groupe à ses côtés, a créé et déployé le *Programme Manager* (10.3.5.2, p.471) dont l'un des objectifs est justement d'apprendre aux managers à **accompagner le changement**, c'est à dire ne pas le considérer comme une contrainte mais, au contraire, comme une source d'opportunités : « *votre métier de collaborateur vous devez l'exercer dans un contexte en perpétuel changement. Si vous, en tant que manager, vous n'avez pas conscience de ça, de ce que ça vous fait en tant que personne et comment au lieu de le subir on le regarde de côté et on le pilote, et bien on peut vous apprendre tout ce que vous voulez, à animer une équipe etc vous allez exploitez 10% de ces opportunités- là ».*

#### 11.1.1.3 Le défi de la volatilité

A l'instar de nombreux auteurs, Zarifian (2009) prend acte des différences de perception et de comportements au travail des jeunes générations qui sont plus aptes à changer d'organisation et/ou de rôle pour diversifier leurs expériences. Pour Laizé (2007, p.116) les millenials « *attendent peu du système et du monde professionnel et revendiquent le droit de donner à la mesure de ce qu'on leur donnera* ».

Les DRH ont souvent mis en exergue le problème du manque d'**engagement**, notamment de la part des millenials. Pour **DRH 7**, *« c'est quand même un sujet de société parce qu'il y a eu l'enquête Gallup qui date de l'année dernière qui faisait apparaitre que seul 11% des collaborateurs étaient vraiment engagés pour leur entreprise. Donc là, on a quand même vraiment un sujet »* **DRH 8** confirme *:« cette génération-là nous bouscule - et c'est peut-être aussi une bonne chose - car ils ont le modèle de leurs parents qui ont été, si vous me permettez, "pressés comme des citrons". Et eux, ils ne veulent surtout pas. Ils ne sont pas fidèles à une entreprise, on aura du mal à les impliquer dans la durée. Donc détecter ses savoir-être très amont, c'est encore plus important pour cette génération-là ».* Les savoir-être dont parle DRH8 sont **l'implication, l'esprit d'équipe, le sentiment d'appartenance**.

Les DRH évoquent un problème corollaire à celui de l'implication, celui de la rétention des talents. Pour retenir les bons éléments, les organisations ont tout intérêt à prendre en compte l'aspiration croissante des salariés à un bon **équilibre vie privée / vie professionnell**e. Ce besoin d'équilibre est documenté par de nombreux auteurs, notamment Hershatter & Epstein (2010, p.219): "*while employees of all generations desire work–life balance, Millennials may*

*have the confidence and conviction to demand it from their employers*"[154]. Ainsi, dans « *The Future of Jobs Report 2018* », le World Economic Forum préconise l'embauche et la rétention des talents comme stratégies pour réduire le fossé entre les compétences nécessaires pour affronter la 4ème Révolution industrielle et les compétences actuellement détenues par les organisations.

**DRH 12**, qui opère dans la distribution, en est convaincue : *« alors recherchons de talents, attirons les talents, conservons les talents… Attention parce que suffit pas de les attirer, faut les garder après ! ».* **DRH 8***,* qui évolue dans le conseil en ingénierie, se trouve confrontée à un fort taux de turn-over, faute d'avoir les moyens d'une véritable gestion des talents : « *ces ingénieurs qui ont 25 ans, si on ne met pas en place la bonne gestion des talents…Moi j'alerte, parce qu'il y a une hémorragie ! Si tu ne les fais pas évoluer dans leurs tâches et dans leur rémunération ils partent !* »

#### 11.1.1.4 Le défi des injonctions paradoxales et de l'ambiguïté

Pour Estellat (2003, p.107) : **«** *nombre de salariés d'entreprises, et plus particulièrement de managers de proximité, manifestent de plus en plus leur difficulté à faire face à un mode de management dans lequel ils ressentent qu'on leur demande tout et son contraire, notamment plus de résultats avec moins de moyens ».* **DRH 17**, qui évolue au siège européen d'une multinationale américaine, est consciente des **injonctions paradoxales** auxquelles sont soumis ses salariés qui doivent faire plus avec moins, ou mieux et plus vite : « *tout bouge tellement vite que c'est impossible d'être parfait. On n'a jamais le temps de faire tout ce qu'il faut faire, et pourtant il faut le faire, et bien !* ».

Zarifian (2009) décrit la fin d'un *modèle du métier* en tant que « *milieu social homogène qui réunit les personnes qui partagent le même métier* » (p.57). Pour lui, cette crise est notamment due à l'avènement d'organisations transversales qui nécessitent une coopération interprofessionnelle, ce qui contribue à un climat d'ambiguïté. DRH2 est très sensible à ce sujet et il explique que dans son entreprise, un géant mondial du luxe, **la capacité à gérer l'ambiguïté** est une qualité essentielle : « *le groupe* (nom de la maison), *est une énorme*

[154] « *Alors que les employés de toutes les générations désirent un équilibre vie privée / vie professionnelle, les Millenials sont suffisamment confiants et convaincus pour l'exiger de leurs employeurs* » (traduction de l'auteure)

*holding qui regroupe tout un tas de divisions, tout un tas de maisons. Certaines n'ont que quelques années d'existence, d'autres sont multiséculaires, certaines ont quelques collaborateurs, d'autres en ont 5 000 dans des domaines parfois d'ultra luxe, parfois de distribution sélective. Et tout ça en matriciel, avec des zones, etc… dans un environnement du luxe qui est très politique. Donc cette capacité à gérer l'ambigüité apparait comme un critère déterminant pour notre groupe ».*

#### 11.1.1.5 Le défi de la globalité

Selon une étude récente publiée par l'OMC et le BIT (World Trade Organization and International Labour Office, 2017), la globalisation impacte fortement la demande mondiale en matière de compétences (cf. 1.2.2.3, p.61). En particulier, une offre de compétences appropriée dans un pays accroît les bénéfices de son commerce.

Ainsi, **DRH 4**, qui officie en France pour le compte d'une entreprise multinationale, profite du manque d'attractivité du marché de l'emploi de certains pays européens pour recruter de nombreux jeunes diplômés issus de l'UE multilingues, très qualifiés : « *ils viennent de l'étranger plutôt avec des masters. En Italie et en Espagne, ils ne trouvent pas de boulot donc… On va aussi beaucoup sur les pays de l'est, pour faire venir des gens, les attirer ».*

La globalisation a un autre impact sur le recrutement. **DRH 18**, qui travaille pour une multinationale américaine, souligne l'importance de la marque employeur pour attirer les talents au niveau mondial. Pour que l'entreprise séduise, il faut que les comportements de chaque salarié soient exemplaires, car tous sont des **ambassadeurs de la marque**. Et ces comportements sont affaires de soft skills: "(la firme) *is a globally recognized brand, so as an employee you are an ambassador. So soft skills are very important for a company that really wants to make sure that the reputation is equally good. The reputation in the market as an employer as well"*[155].

Après avoir confirmé dans cette section les défis auxquels sont confrontés les organisations, nous identifions dans la suivante les soft skills nécessaires pour les relever.

[155] « (la firme) *est une marque mondialement connue, dont tu es, en tant qu'employé, un ambassadeur. C'est pourquoi les soft skills sont très importantes pour une entreprise qui veut s'assurer que sa réputation est bonne partout. Sa réputation sur le marché de l'emploi aussi* » (traduction de l'auteure)

### 11.1.2 Les soft skills, une reponse aux defis economiques et sociaux du 21eme siecle

Nous montrons ci-après que les soft skills sont des compétences-clés pour répondre aux besoins des organisations (11.1.2.1) comme des différentes parties prenantes (11.1.2.2).

#### 11.1.2.1 Les soft skills, des compétences-clés pour répondre aux besoins des organisations

##### *11.1.2.1.1 Des soft skills pour faire face aux défis du monde VICA*

Boltanski & Chiapello (1999) ont montré que le remplacement de l'organisation hiérarchique du travail par une organisation en réseau a conduit à une exigence de plus en plus forte d'**autonomie** et de **prise d'initiative** des salariés. **DRH 4** est catégorique : « *maintenant, ce qu'on demande aux gens c'est d'être adaptables* ». **DRH 8** insiste, selon elle, la compétence la plus recherchée aujourd'hui est l'adaptabilité : *« l'adaptabilité, l'agilité, on en parle énormément »*.

**DRH 6**, qui œuvre pour l'un des principaux acteurs mondiaux de l'industrie pharmaceutique, décrit ses nouvelles attentes : « *il y a le côté prise d'initiative. C'est ne pas rester enfermé dans sa description de fonction, ne pas rester enfermé dans son métier, aller toquer dans le bureau d'à côté pour voir ce qu'il s'y passe. Voir comment travaille l'autre si on est amené à travailler régulièrement ensemble, comment on peut travailler autrement… Essayer de casser un petit peu les codes, « moi je reste dans mon bureau, je ne vois personne ». C'est plutôt essayer d'aller sur le terrain, d'avoir cette ouverture d'esprit.* ». **DRH 24** partage cet avis : « *la responsabilisation, l'autonomie, ça c'est des trucs indispensables aujourd'hui. Chacun doit se débrouiller, dans son job, pour aller au-delà de ce qu'on demande* ».

Boltanski & Chiapello (1999), Dubar (1991, 2015) ou encore Urcioli (2018) dénoncent cette nouvelle pression qui met en danger la sécurité matérielle et psychologique des individus et qui tend à rendre les salariés **responsables** de leur employabilité. Louart (2003, p.34) confirme : « *le libéralisme incite à exiger des salariés qu'ils prennent en charge l'effort de compétence, en arguant de la responsabilisation individuelle* ». **DRH 7** reconnaît que les salariés doivent pouvoir « *s'inscrire dans une dynamique de progrès* », et que ceux qui ont une **capacité d'adaptation**, **d'apprentissage** ou de **remise en question** moindre sont

potentiellement en danger : « *c'est un petit peu dangereux parce que je pense qu'on a toujours été si vous voulez dans une société à plusieurs vitesses, mais là, je ressens vraiment un fossé qui se creuse entre ces personnes voilà qui sont dans une dynamique de développement permanent* (…) *Et puis, vous avez d'autres personnes qui sont à l'autre bout ».*

**Grégoire**, le DRH de Manutan, admet que l'exigence élevée du Groupe quant au développement professionnel, notamment des managers, a pu susciter des inquiétudes ou des réticences : *« on est plus exigeant vis-à-vis des gens (...) dans leur réalisation d'eux-mêmes. Forcément, y'a ceux qui avaient un confort, qui trouvaient que c'était plus cool avant, ils sont un peu chatouillés. Donc il y a des gens qui nous disent « je ne suis pas votre projet, je ne suis pas votre rythme, je pars ». Ils sont très peu nombreux mais quand même il y a eu des départs, il faut être honnête ».*

Pour Fixsen & Ridge (2018) la performance individuelle a supplanté la performance collective, ce qui incite les salariés à ne plus compter que sur leurs propres ressources et à devenir des **« *micro-entrepreneurs* » d'eux-mêmes**. **Pierre-Olivier**, le DG de Manutan, n'oppose pas la performance individuelle à la performance collective qui sont pour lui intimement liées. Pour autant, il admet l'importance croissante de la responsabilité individuelle : *« l'entreprise c'est ça finalement, on promeut la responsabilité individuelle parce qu'on te demande d'être tenu comptable de ce que tu fais, mais on te demande à la fois d'être solidaire dans le collectif ».*

**DRH 24** illustre la notion *d'entrepreneur de soi* développée par Fixsen & Ridge (2018) ou Joubier (2000). Il explique que le travail en mode projet se développe de plus en plus au sein de son organisation. Dès lors, les salariés doivent sortir de leur domaine de compétence pour participer à des missions ponctuelles. Il cite l'exemple de « *gens qui sont comptables et qui font un projet sur autre chose »* et pour lesquels il recherche « *une ouverture d'esprit qui sort un peu du cadre, un peu… entrepreneur entre guillemets ».*

Le rapport du PROGRESS (European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011) est sans appel : les individus doivent **s'impliquer** dans le développement de leurs compétences : ni le secteur public, ni le secteur privé ne peuvent être tenus comme seuls

responsables de l'employabilité de chacun (1.2.1.1, p.46). Pour **DRH 24**, c'est effectivement le salarié qui doit être **initiateur et acteur** de son propre développement. Ensuite, il appartient à l'entreprise de lui fournir les moyens et les ressources de réaliser son projet : *« il faut vraiment que les gens comprennent qu'à un moment donné, c'est chacun qui porte son projet professionnel. Et ensuite, par rapport aux objectifs qu'ils se fixent, effectivement, il faudra identifier le cas échéant des soft skills sur lesquels ils doivent se développer. Mais une fois qu'on a dit ça, après l'idée ce n'est pas d'éloigner l'entreprise de toute sa responsabilité en la matière bien sûr ».*

#### *11.1.2.1.2 Des soft skills pour optimiser le fonctionnement du collectif de travail*

Selon Brungardt (2011**)**, dans la nouvelle économie dite « de la connaissance » aucun employé n'est plus un simple exécutant, cantonné à des tâches répétitives et suivant les instructions d'une hiérarchie verticale. Désormais, chacun doit être capable de collaborer avec différents types d'acteurs, à tous les niveaux de l'entreprise. Dès lors, les soft skills comme la **coopération** deviennent indispensables**. BM,** Directeur du Programme Grande École de l'EM Strasbourg, confirme **:** « *demain, enfin ça a déjà commencé dans des organisations horizontales, la place de l'individu devient de plus en plus importante, et sa capacité à travailler avec les autres aussi* ».

De même, le rapport de l'OMC et le BIT (World Trade Organization and International Labour Office, 2017), cite **le travail en équipe** comme une compétence de base pour le 21ème siècle. Laizé (2007, p.112) confirme : « *La capacite à développer des compétences, et tout particulièrement des compétences sociales et relationnelles, constitue un enjeu majeur pour les entreprises* ». Tous les DRH que nous avons rencontrés ont confirmé l'importance de l'esprit d'équipe pour la performance collective. Cette soft skill, ou la coopération qui est très proche, est présente dans tous les référentiels qui nous ont été soumis, ainsi que dans toutes les taxonomies étudiées dans le chapitre 3. Pour **DRH 10** : « *On va regarder leur façon de collaborer* », tandis que **DRH 9** évalue « *le positionnement, l'attitude, la façon d'appréhender l'autre, la loyauté, etc.* » .

Pour Urcioli (2018), la **communication** est également une compétence indispensable au 21ème siècle : « *In the neoliberal imaginary of contemporary capitalism, workers's employment*

*value depends on their skills. Skills terms, especially communication and team »*[156]. En effet, la capacité à communiquer est, comme l'esprit d'équipe, mentionnée dans tous les référentiels obtenus de la part des DRH de notre échantillon, ainsi que dans les taxonomies académiques étudiées. Pour **DRH 2**, la communication est effectivement de toute première importance. Par ailleurs, c'est une méta-compétence qui suppose la maîtrise d'autres soft skills : « *écouter, convaincre…là, on est aussi dans des compétences de l'ordre de* ***l'affirmation de soi****, de l'****assertivité****, d'****empathie*** *et de* ***charisme***. » **DRH 14** considère aussi que la capacité à communiquer est une compétence-clé, et qu'elle nécessite la démonstration d'autres capacités telles que : « ***l'écoute active****, l'****empathie****, l'****affirmation de soi****, la* ***détermination****, la* ***loyauté*** ».

Enfin, Charbonnier-Voirin (2013) ou Martin (2018) mettent en exergue l'importance des **compétences relationnelles et sociales** au sein des organisations du 21ème siècle. **DCC**, la Directrice du Département Développement professionnel et personnel de l'EM Strasbourg en est convaincue : « *pour les entreprises aujourd'hui, au-delà de la dimension du savoir et du savoir-faire, la dimension du savoir-être est de plus en plus importante*.». Pour **DRH 20**, qui travaille dans une multinationale de l'agroalimentaire, les soft skills sont devenues les véritables compétences critiques : « *On s'aperçoit que savoir être / savoir-faire, on parle pratiquement de la même chose ».*

Pour **DRH 15**, les compétences relationnelles et sociales sont les conditions sine qua none de l'embauche : « *on recherche des gens avec une intelligence relationnelle* ». **Noëlle (ME11)**, employée au Service Comptabilité de Manutan témoigne : « *je vois dans mon service, il y a des gens sensibles, des gens à fort caractère. Tout le monde est tellement différent que si on ne veut pas que ça explose, faut savoir parler aux gens. Savoir communiquer avec les gens sans trop rentrer dedans au départ. Faut être à l'écoute aussi, pour bien travailler ensemble* ».

[156] « *Dans l'imaginaire néolibéral du capitalisme contemporain, l'employabilité des travailleurs dépends de leurs soft skills, et notamment la communication et l'esprit d'équipe* » (traduction de l'auteure)

### 11.1.2.2 Les soft skills, des compétences-clés pour répondre aux attentes des parties prenantes

#### *11.1.2.2.1 Les soft skills pour des modes de management plus bienveillants*

Barth (2018, p.1) écrit : « *S'il est une certitude, c'est que sous son masque d'hyper-technologie, le XXIème siècle sera celui de l'humain* ». De fait, praticiens et théoriciens du management s'accordent sur la nécessité de remettre l'individu et ses besoins au cœur des préoccupations managériales. Barth (2018) cite les trois attentes que les salariés placent en tête des enquêtes sur la **qualité de vie au travail** : **la reconnaissance, le développement personnel** et **la quête de sens.** C'est pourquoi elle a donné à l'EM Strasbourg la mission de former des « *managers responsables* » : **«** *l'idée, c'est de passer d'élèves techniciens du management à des managers responsables, des managers intelligents. Et cette intelligence du management passe pour moi par les Soft skills* » (entretien du 3.10.2014).

Cappelletti, Khalla, Noguera, Scouarnec et Voynet Fourboul (2010) pointent les dangers de la malveillance dans les modes de management. **DRH 9** confirme que l'absence d'attention portée aux soft skills a pu autrefois conduire à des comportements malveillants : « *Elles* (les soft skills*) ont été trop souvent oubliées, voire méprisées à une époque (…) Avant, on pouvait dire « toi, écoute, tu me fais c…, tu vas faire ton boulot ! ou « ton boulot, c'est de la m… » !* ». Il ajoute que ce type de dérives a engendré des risques psycho-sociaux, et que ceux-ci peuvent être limités grâce à de meilleurs comportements : *« pour ne pas tomber dans ce piège des risques psycho-sociaux, on va devoir développer les soft skills* ».

Stephens et al. (2018) montrent qu'une mauvaise qualité relationnelle dans l'organisation engendre des départs et un fort taux de turn-over. Charbonnier-Voirin *et al.* (2014), quant à eux, prouvent que les écarts de perception des salariés entre la marque employeur externe et interne (avant et après le recrutement) ont un impact significatif sur leur ***implication*** et leur ***intention de quitter l'entreprise***. Or l'implication individuelle est un élément essentiel de la performance organisationnelle, comme le commente **DRH 22 : «** *C'est ce qui fait la différence entre une entreprise qui fonctionne et une entreprise qui survit. C'est uniquement parce que les gens sont impliqués* **».**

**DRH 5** confirme par ailleurs que des modes de management dépourvus du côté soft accentuent l'intention de quitter et le turn-over **:** « *Si vous n'avez pas de respect des individus, il y a une autre compagnie qui va le faire et qui gagne votre meilleur employé* »[157]. A contrario, **CC3**, coach au Département Cap Career de l'EM Strasbourg témoigne : « *Je connais plein de gens qui restent dans une boîte même si le boulot leur plaît moyen, parce qu'ils se sentent bien ».*

**DRH 8,** qui recrute beaucoup de jeunes diplômés dans le secteur financier, porte une attention très particulière à l'accueil qui leur est fait et à leur climat de travail. En effet, de mauvais comportements managériaux auraient un **impact négatif sur l'image de la société** dans le milieu étudiant **: «** *Et après bonjour l'image qu'on aura a gérer dans les écoles car tout se sait ! ».* **DRH 24** partage cet avis. La qualité de vie au travail, facilitée par les soft skills comme la ***coopération*** (Barrick *et al.,* 2001 ; Bernaud *et al.,* 2012) ou la ***qualité du leadership*** (Judge et al., 2002), est un élément essentiel de la marque employeur **: «** *maintenant pour attirer les gens, une boîte qui ne prend pas ça en compte je veux dire elle est tout simplement quasi disqualifiée ».*

Dans le cadre de notre étude de cas au sein du Groupe Manutan, dont nous rappelons qu'il est labellisé Great Place to Work™, nous avons recueilli de nombreux témoignages sur le lien entre bien être professionnel, soft skills et performance. Ainsi, Maria (**MM3**) témoigne : *« Quand on est bien au travail, on est meilleur, on est plus productif, plus créatif et encore une fois, là, je pense que c'est donnant-donnant* (Note de l'auteure : pour l'entreprise et le collaborateur)*, c'est un double bénéfice, d'un côté comme de l'autre ».*

C'est pourquoi **DRH 21** insiste sur le fait que les organisations n'acceptent plus les « *mauvais leaders* » : « *chaque collaborateur de (nom de l'entreprise) mérite d'avoir un bon leader. Du coup, il n'y a aucune tolérance sur le mauvais leader, et quand on parle de ça, on parle toujours de ce côté soft skills.* ». Dès lors, des modes de management plus humanistes, dont « ***le management bienveillant*** », sont testés dans les organisations et étudiés par certains auteurs comme Cappelletti *et al.* (2010), qui défendent « *l'hypothèse qu'une approche bienveillante du management, compatible avec des critères de rentabilité, est possible* » (2010, p. 263). Si le terme de management bienveillant n'est pas utilisé dans le groupe

[157] Note de l'auteure : DRH 5, d'origine allemande, a tenu à s'exprimer en français

pharmaceutique dans lequel œuvre **DRH 5**, celle-ci observe un changement positif dans les comportements managériaux *: « je crois que tous les managers maintenant à* (nom de la firme) *s'essayent d'être plus compassionnants ».*

Outre le management bienveillant, l'on voit se développer d'autres modèles managériaux comme :

- le ***servant leadership*** (Sendjava & Sarros, 2002 ; Belet, 2011), inspiré des travaux de Greenleaf (1977), plaide pour que le manager soit au service de son équipe et non plus le contraire ;
- le ***leadership transformationnel*** théorisé par Bass (1990) qui suppose que le manager inspire et entraîne son équipe vers des buts communs grâce à une intense stimulation intellectuelle. Ce modèle suppose que le leader possède des soft skills précises : le charisme et la vision, la capacité à inspirer et la capacité à prodiguer soutien et conseils ;
- le ***leadership spirituel,*** qui consiste pour le manager à « *valoriser les personnes en les écoutant et en mettant en avant les besoins des autres avant les siens* » (Voynnet-Fourboul, 2016, p. 123). Là encore, des soft skills comme l'***écoute active***, l'***empathie*** et la ***capacité à faire confiance*** sont requises.

Si ces modèles de leaders n'ont pas été explicitement cités par les différents décideurs RH que nous avons interrogés, tous ont mis en avant certaines soft skills que les managers doivent démontrer pour garantir une bonne qualité de vie au travail : l'***exemplarité*** (DRH 22 ; DRH 9), le ***respect*** (DRH 11, DRH 18), la ***loyauté*** (DHR 9), l'***honnêteté*** (DRH 11), l'***humilité*** (DRH 15), l'***écoute active*** (DRH 14), l'***attention portée aux autres*** (DRH 17), la ***bienveillance*** (DRH 8, SDRH), l'***empathie*** (DRH 2), l'***ouverture d'esprit*** (DRH 1), la ***collaboration*** (DRH 1 ; DRH 4, DRH 10). Quelles que fussent les soft skills citées par nos interlocuteurs, Grégoire, le DRH de Manutan, résume un constat largement partagé : *« on est de plus en plus exigeant vis-à-vis des gens sur leurs comportements managériaux ».*

L'évaluation de la performance des managers tient compte de ces nouvelles exigences et, dans certaines sociétés, l'appréciation des soft skills a le même poids que celui de l'atteinte des objectifs opérationnels. C'est notamment le cas dans les groupes pharmaceutiques et les multinationales américaines étudiées. De même, **DRH 15**, dans le secteur du luxe, explique : *« la performance chez* (nom de la maison), *ce n'est pas seulement le « **what** » ce qu'on sait*

*faire avec les compétences je dirais artistiques ou techniques, mais c'est aussi le « how » et le « **how** », c'est aussi important que le what* ».

#### *11.1.2.2.2 Les soft skills pour des modes de management plus responsables*

Le Partnership for 21th Century learning (1.2.1.3, p.52) a identifié les thèmes-clés du 21ème siècle, parmi lesquelles la **conscience globale**, la citoyenneté, la conscience en matière de santé, la compréhension des enjeux environnementaux. De fait, les entreprises ressentent une exigence croissante en matière d'**éthique**. C'est pourquoi, elles sont nombreuses à se lancer dans des démarches de RSO (responsabilité sociétale des organisations) qui reposent sur les trois piliers (les 3 P) décrits par Elkington (1994) : Profit (création de richesses), Planet (préservation des ressources naturelles et de la diversité des espèces) et People (prise de responsabilité quant aux conséquences de l'activité sur l'ensemble des parties prenantes).

Selon Carnevale et Smith (2013), la pression de la société quant à la RSO implique un développement de l'éthique au sein des entreprises. **DRH 5** en est convaincue, les consommateurs se détournent des entreprises perçues comme manquant d'éthique : « *Et aussi avec la transparence maintenant, des entreprises peuvent être très critiquées par des publicités, des choses comme ça sur Internet. Les gens peuvent n'acheter plus votre produit, s'ils pensent que vous êtes une mauvaise compagnie* ».

Waytz (2016) montre que les soft skills favorisent l'éthique. Pour les DRH que nous avons interrogés, éthique et soft skills sont étroitement liées, et se nourrissent réciproquement. **DRH 2** nous présente différentes initiatives, dont un programme d'entrepreneuriat social qui met à disposition d'un porteur de projet les compétences d'un cadre du Groupe (8.4.2.2.8, p.385) : par ce biais, l'entreprise entend jouer un rôle favorable dans la société, et le manager développe des soft skills comme l'***écoute***, la ***pédagogie*** ou la ***générosité***.

**DRH 10**, dans le conseil en ingénierie, missionne des managers sur l'accompagnement du handicap : là, encore, elle estime que c'est une stratégie gagnant-gagnant pour l'entreprise responsable et pour le cadre qui développe, notamment, de nouvelles ***aptitudes relationnelles***. Chez Manutan, nous avons constaté que les collaborateurs sont fiers de rapporter les engagements environnementaux du Groupe (7.3.6.2, p.324) et que cette fierté participe à l'adhésion aux valeurs communes et à l'***engagemen***t.

Par ailleurs, Davies, Fidler & Gorbis (2011) montrent que la globalisation met la diversité au centre des préoccupations des organisations multinationales. Dès lors, le management de la diversité se révèle être un levier de la performance globale de l'organisation (Barth, 2018). **DRH 4** en est convaincue : « *je pense qu'une entreprise ne s'enrichit que parce qu'elle intègre des collaborateurs qui ont aussi des parcours différents et atypiques* ». Or, les travaux de Bartel-Radic (2015) et Karjalainen (2018) prouvent que ***l'ouverture aux autres***, ***l'extraversion***, l'***agréabilité***, la ***confiance en soi*** et la ***tolérance à l'ambiguïté*** sont des déterminants des compétences interculturelles nécessaires à la gestion de la diversité.

Pour **DRH 21**, manager la diversité est une question de survie : « *Une multinationale comme nous, on peut seulement survivre si on innove. Et pour nous, on ne peut innover que si l'on encourage la diversité et quand on parle de diversité, je parle de centaines de diversités différentes : la diversité visible, des genres, âges, des types de formations, etc. Mais surtout les diversités invisibles, l'état d'esprit, l'expérience, etc. (...) et la diversité peut seulement marcher si on a un état d'esprit inclusif ».* Pour former les managers à cet ***esprit inclusif*** et aux soft skills qui y sont liées, son entreprise met les moyens : « *l'année dernière, on a invité 200 personnes à Dubaï juste pour parler de Diversité et d'Inclusion* ».

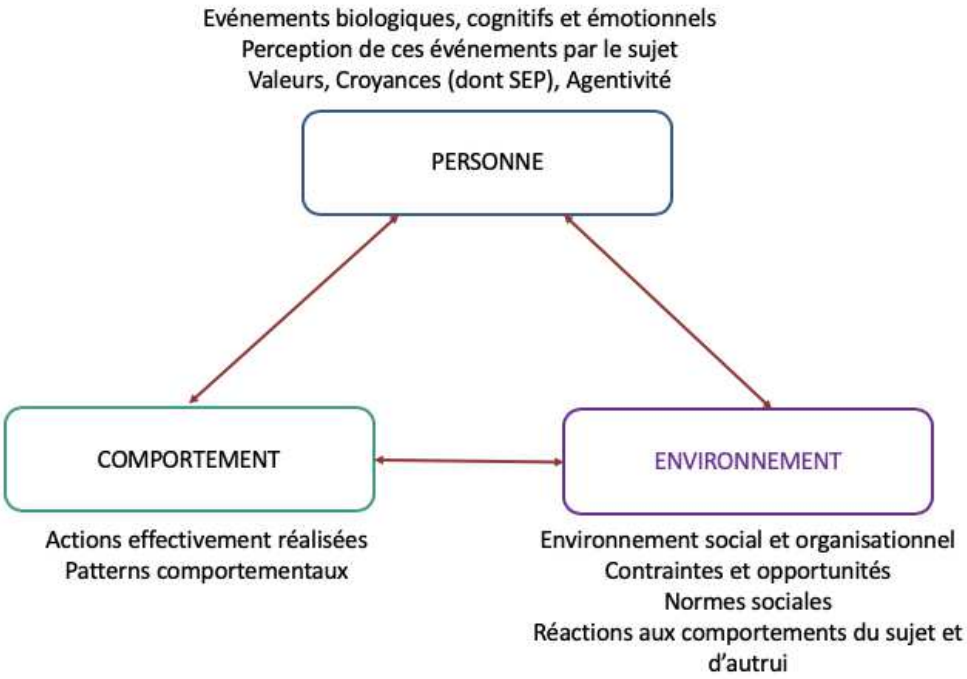
Nous avons montré dans cette section que les soft skills sont des compétences-clés pour relever les défis du 21ème siècle. Il s'agit désormais de déterminer quels sont leurs facteurs de développement.

## 11.2 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

A l'issue de notre état de l'art sur les définitions des soft skills (3.1.2, p.114), nous avons choisi celle de Tate (1995, p.83), que nous rappelons : « *un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence* ». Pour **CC3**, Coach à l'EM Strasbourg, les soft skills sont bien des comportements : « *Pour moi, dans les soft skills, on est plus sur du comportement. Mais bien sûr, dans un comportement on peut inclure les valeurs d'une personne. La personnalité aussi va se traduire par des comportements*. (…) *Les soft skills pour moi ce serait : avec ce que je suis, ce que je sais et ce que je sais faire, avec mon savoir, mon expérience et ma technique, je produis des résultats. Et la façon dont je produis ces résultats, c'est ça, les soft skills ».*

Pour étudier le développement de ces comportements particuliers que sont les soft skills, nous mobilisons la théorie sociale cognitive de Bandura (*cf.* chapitre 5). En particulier, nous discutons nos résultats à la lumière du modèle de la causalité triadique réciproque reproduit dans la Figure 86.

**Figure 86. La causalité triadique réciproque**
(D'après Bandura (1989, 2001, 2003) et Carré, 2004)




Zarifian (2009) est en ligne avec la théorie sociale cognitive de Bandura. Comme lui, il adopte une posture résolument optimiste quant au potentiel de développement de l'individu. Par ailleurs, en accord avec le modèle de la causalité triadique réciproque, il envisage ce développement comme un dialogue, une confrontation incessante entre le potentiel de l'individu - médiatisé par ses affects – et son environnement, dont fait partie autrui : « *l'individu n'est jamais achevé. Il va continuer à se transformer, ses compétences par exemple vont s'enrichir et se modifier, en puisant dans le potentiel pré-individuel (...) et la communication incessante, la confrontation avec le milieu externe, dont les autres humains.* (…). *Pour le moins, les émotions et les affects sont un vecteur important de cette transformation* » (2009, p.178).

Nous proposons donc ci-après d'identifier les facteurs personnels (11.2.1) et environnementaux (11.2.2) engagés dans la causalité triadique réciproque et susceptibles d'agir comme des freins ou des leviers pour le développement des soft skills.

### 11.2.1 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS LIES A LA PERSONNE

Nous distinguons ci-après différents facteurs personnels de développement des soft skills liés : aux événements biologiques, cognitifs et émotionnels (11.2.2.1), aux valeurs, croyances et buts individuels (11.2.1.2), au sentiment d'efficacité personnelle (11.2.1.3) et aux caractéristiques de l'agentivité (11.2.1.4).

#### 11.2.1.1 Les événements biologiques, cognitifs et émotionnels vécus et leur perception par le sujet.

Carré (2003a, 2003b, 2016) a montré que les événements vécus par le sujet, notamment son histoire scolaire, ont un impact sur son ***apprenance*** (le vouloir, le pouvoir et le savoir apprendre), qui, elle-même, est une condition de réussite des apprentissages. Pour **DRH 21**, l'histoire du salarié est bien déterminante pour le développement professionnel : « *chaque personne arrive avec une histoire, avec des aspirations, avec des sujets qui l'intéressent le plus, avec une envie, avec des ambitions différentes* ». **DRH 1** partage cet avis : en fonction de leur vécu, les individus vont avoir une propension au développement des soft skills différentes : « *c'est sûr que les différences individuelles, elles existent toujours pour moi. Je pense que, pour plein de raisons liées à la disposition individuelle, à l'histoire des gens, ils vont quand même avoir une fibre plus naturelle, plus développable pour ces sujets* ».

Ainsi, ***un rapport difficile au savoir***, l'***absence de culture de progrès*** ou ***des expériences éducatives différentes*** (Carré, 2016) seront des freins au développement, ainsi que le confirme Christophe, Business Desk Manager chez Manutan : *"Changer un comportement qui est issu d'une histoire, d'une éducation, d'une culture, c'est vraiment difficile"* (**MM6**). C'est pourquoi **DRH 10** est prudente quant aux actions de développement personnel pour des personnes qui ne lui paraissent pas être armées pour les ***remises en question*** qu'elles impliquent : « *Il y a des personnes avec lesquelles ça va être un vrai problème (...) parce que ce n'est pas dans leur zone de confort, et on peut les mettre en zone d'inconfort, on peut les déstabiliser* ».

A contrario, un individu capable de questionner son vécu, d'en modifier sa perception aura un atout formidable pour développer ses soft skills, ainsi que l'exprime la Coordinatrice du Département Développement professionnel et personnel de l'EM Strasbourg : « *C'est peut-être ceux qui sont capables de se remettre en question qui sont plus à même de développer des compétences qu'ils n'ont pas, ou qu'ils n'ont pas assez. Je pense que ça, c'est la clé de tout. Ce qui serait peut-être, du coup, la 1ère des compétences des « core competencies » dont on parlait : la capacité de remise en question »* (**CCC**).

Pour Henri, Directeur des Systèmes d'information chez Manutan, la **capacité de remise en question** est effectivement un levier de développement des soft skills, il ajoute que celle-ci suppose le courage d'affronter ses faiblesses et la capacité à apprendre de ses échecs : « *C'est un domaine sur lequel j'ai envie d'aller et d'investir du temps, je suis prêt à avoir des échecs, prêt à recommencer… mais ça demande un certain courage* » (**MD1**).

#### 11.2.1.2 Les valeurs, les croyances et les buts

Nous avons vu que Bandura (2001) montre que les croyances d'un individu concernant le caractère inné ou acquis de la compétence jouent un rôle important sur son développement (5.3.5.1, p.245) : celui qui considère les soft skills comme acquises recevra les difficultés comme des opportunités de se développer et celui qui les considère comme innées renoncera à toute action de développement. Ainsi, Ophélie, assistante Approvisionnements dans le groupe Manutan, est persuadée qu'elle peut toujours progresser et témoigne d'une forte ***volonté d'amélioration*** *« C'est pour se sentir bien aussi, d'apporter plus, de s'améliorer. J'ai besoin de ça, moi, en tout cas, c'est dans ma nature. »* (**SE3**).

Par ailleurs, Barrick *et al.* (1991) montrent que trois traits des Big Five favorisent l'efficacité des formations professionnelles : la *conscienciosité*, l'*extraversion* et l'*ouverture* (3.3.4, p.144). Nous étudions ci-après ces trois facteurs afin de comprendre s'ils ont aussi un impact sur le développement des soft skills.

La ***conscienciosité*** est le degré auquel un individu souhaite se plier aux règles, normes et standards (Costa & Mc Crae, 1992). Nous avons montré, dans l'étude de cas du Groupe Manutan, que l'adhésion à la Culture Commune est l'un des facteurs de développement des soft skills (10.3, p.462). Nous n'avons croisé que quelques interlocuteurs critiques à l'égard

de cette culture, et ils étaient tous collaborateurs de la même filiale (Sportal), dans laquelle la triangulation de nos données a montré un niveau moindre de démonstration de soft skills qu'au sein du siège ou de la filiale au Royaume-Uni. Or, Rémi, le DG de la filiale, a été très transparent sur sa représentation de la Culture Commune. D'après lui, ce sont certainement de belles paroles, mais ce qu'attendent ses collaborateurs, ce ne sont ni des savoir-être, ni du développement, mais des augmentations de salaires : « *Tu as beau dire* (note de l'auteure : à tes collaborateurs)*, ici, on a des bons savoir-être, oui d'accord (...) on peut accompagner les gens, mais il faut aussi les accompagner en les payant !* » (**SDG**). Le refus de Rémi de se conformer à la culture Manutan, la norme sociale en vigueur dans le Groupe, a selon nous un impact négatif sur le développement de ses propres soft skills, et de celles de ces salariés.

Une personne dotée de *conscienciosité* est, par ailleurs, responsable (Goldberg, 1992). **Rosalie**, Responsable des Services Généraux chez Manutan, relate une expérience d'échec de développement concernant l'une de ses collaboratrices dont elle pense justement qu'elle manque de conscience professionnelle et de ***sens de la responsabilité*** : « *Il y en a, excusez-moi, mais ils sont irrécupérables ! J'en ai une dans mon équipe qui a fait toutes les formations possibles et imaginables, et c'est celle que je suis obligée de recadrer, parce qu'elle n'a pas d'autonomie, ni de sens des responsabilités Donc j'ai dit, on arrête les formations maintenant* ! ».

La conscienciosité suppose également une ***persévérance*** dans la tâche (Digman, 1990). Maria, qui a bénéficié d'une année de coaching individuel chez Manutan, témoigne que la mise en application des conseils du coach, requiert des efforts persistants pour résulter en une véritable transformation : « *Il faut que je me recadre et il faut que j'applique ce j'ai appris (...) je me recadre régulièrement, mais les mauvaises habitudes reviennent* » (**MM6**). Elle confirme ainsi l'importance du transfert des acquis de la formation en situation de travail (Bandura, 1980).

L'***extraversion*** représente le degré auquel un individu a besoin d'interaction sociale (Costa & Mc Crae, 1992). Selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura (2001), le processus vicariant ou le modelage social est une modalité d'adaptation des comportements très efficace (5.2.1, p.225). Par conséquent, on peut supposer qu'un individu extraverti, qui recherche la compagnie d'autrui, sera d'autant plus exposé des expériences vicariantes. C'est la conviction de **DRH 15**, qui conseille à ses collaborateurs de ***multiplier les échanges*** entre pairs pour se

développer : « *un bon moyen de se développer, c'est de cultiver son réseau interne, les échanges avec son réseau interne* ».

Christian, employé chez Sportal, est plutôt introverti mais il a récemment pris conscience que son développement professionnel et personnel passait par une plus grande ***ouverture aux autres*** et il travaille à l'amélioration de ses capacités relationnelles : « *c'est un travail sur soi pour essayer de s'ouvrir au mieux aux autres* » (**SE2**). A contrario, Christophe, manager chez Manutan, témoigne de l'inefficacité des formations aux soft skills pour les personnes introverties qui ont une faible ***capacité de communication*** : « *quelqu'un de très expert, un geek en gros, qui ne sait pas communiquer avec les gens, on n'arrivera à rien, parce qu'il n'est pas engagé, il va rester dans son coin* » (**MM6**).

Borghans *et al.* (2008) définissent l'***ouverture*** comme le degré auquel un individu a besoin de stimulation intellectuelle. Pour Michel, comptable chez Manutan, l'***ouverture d'esprit***, la ***curiosité***, sont en effet des facteurs favorisant le développement : « *La curiosité, c'est une chose qui fait qu'on est plus à même d'évoluer.* » (**ME7**). Un individu *ouvert* est par ailleurs ***réceptif au changement*** et ***avide de nouvelles expériences*** (Plaisant et al., 2010), soit, dans une terminologie plus managériale, ***adaptable***.

A contrario, une personne ***hostile au changement*** ne sera pas capable de développer les soft skills dont elle manque. David, le directeur commercial de Kley témoigne: « *I've got an example of a manager who was working for me 2 years ago. Brilliant at job, but when it came to managing people, the soft skill side, has absolutely no clue. I've tried everything. She's maybe 50-55, that's the way she used to do things, and she's not gonna change*"[158] (**KM1**).

Pierre-Olivier, l'un des trois DG de Manutan, confirme : il avoue que certains managers ayant pourtant bénéficié de nombreuses formations, n'ont pas changé leurs comportements, faute d'avoir le ***désir de changer*** : « *il y a des gens, on s'est dit, c'est impossible, on ne les fera jamais aller où l'on veut* » (**MDG1**). Harold, manager chez Kley a vécu la même déception avec des collègues « ***rigides*** » : "*there's an English expression : a leopard never change its*

[158] « *J'ai l'exemple d'un manager qui travaillait pour moi il y a deux ans. Brillante dans le job, mais quand il s'agissait de manager les gens, le côté soft, elle n'en avait pas la moindre idée. J'ai tout essayé. Elle avait peut-être 50-55 ans, c'était la façon dont elle avait toujours fait les choses, et elle n'allait pas changé* » (traduction de l'auteure)

*spots. I have observed a lot of colleagues, where efforts as been made to transform (…) there was only limited success*"[159] (**KM2**).

### 11.2.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est le facteur-clé du développement humain. En effet, cette croyance qu'a l'individu en sa capacité de réussir une tâche est déterminante pour sa **motivation** (Carré, 2004). Ainsi, Héloïse, manager chez Manutan, a un SEP élevé, et ce sentiment la motive à poursuivre ses efforts pour « *avancer* » toujours plus loin. Elle a connu une belle progression interne : « *Je sais qu'aujourd'hui, je contribue à faire avancer l'entreprise. Et moi, c'est ça que je trouve épanouissant. Je n'ai pas la chance d'être entrepreneure, mais je sais que moi, à ma petite échelle, bah, j'entreprends* » (**MM5**). Elle illustre les résultats de Bandura & Wood (1989) qui montrent qu'un SEP élevé conduit l'individu à se fixer des objectifs élevés, et donc à développer de nouvelles compétences utiles à sa performance, et à celle de son organisation.

Thionville & Gilbert (2012) prouvent que SEP et objectifs personnels de développement se renforcent mutuellement. L'exemple d'Anne, responsable du SAV chez Manutan, tend à le confirmer. Anne souhaitait développer ses compétences relationnelles. Elle a d'abord « *lu des choses* » puis elle a osé s'inscrire à *« des formations pour m'aider* ». Suite à ces premières formations, elle a constaté des progrès qui l'ont elle-même étonnée. Dès lors, ***confiante en sa capacité de changer***, elle déclare : « *dès qu'il y a des formations, je suis preneuse* » (**MM1**). Ainsi, sa représentation du succès des premières formations a conduit à augmenter son SEP, qui lui-même a favorisé l'autodirection de ses apprentissages ultérieurs (Nagels, 2010).

Pour Bandura (2003), ***l'expérience de maîtrise directe*** (l'expérience vécue) est la source de SEP la plus puissante. Pour la Coordinatrice du Département professionnel et personnel de l'EM, c'est une évidence : les soft skills se développent grâce aux expériences vécues, et à la perception que l'individu en a (la médiation par les processus cognitifs décrite par Bandura) : « *Tes expériences, ce que tu vas en faire, vont conditionner le fait que tu développes des trucs* » (**CCC**). Pour **CC3**, coach du même Département, le développement personnel dépend effectivement du ***vécu et des choix de vie*** de chacun : « *C'est ce qu'on vit qui nous fait*

[159] « *Il y a une expression anglaise : un léopard ne change jamais ses tâches. J'ai observé de nombreux collègues, pour lesquels des efforts ont été faits pour aider à leur transformation… avec un succès très limité* » (traduction de l'auteure »

*progresser. Il y a des choses ou la vie, la vie que tu vas choisir, va t'aider* ». **DRH 1** partage le même avis : les soft skills « *s'apprennent, elles s'affinent avec l'expérience* ».

Ophélie, collaboratrice de Sportal, est consciente du rapport entre les ***succès*** qu'elle a pu rencontrer et sa croyance à réussir à nouveau (Bandura, 2003 ; Carré, 2004) : « *J'ai besoin que ça avance, qu'on se dise super ! On voit que ça marche, que ça réussit, que ça avance…et on continue !* » (**SE3**).

#### 11.2.1.4 Les caractéristiques de l'agentivité

Bandura (2001) l'agentivité est la capacité de chacun à exercer un contrôle sur sa propre vie (5.3.2, p.228). Pour cet auteur, tous les humains sont des agents. Nous examinons ci-après comment l'agentivité et ses différentes caractéristiques définies par Bandura peuvent influer sur le développement des soft skills. **DRH 16** est convaincue de son agentivité : « *Ce que je suis devenue aujourd'hui, je l'ai construit moi toute seule* ».

Pour **DRH 21**, le fait que ces collaborateurs soient effectivement agents de leur propre vie leur confère l'entière responsabilité de leur développement : « *Je martèle sans arrêt que c'est l'employé qui est responsable de son développement* ». Sans le savoir, il énumère comme conditions du développement personnel toutes les caractéristiques de l'agentivité : « *tu sais où tu veux aller* (intentionnalité et anticipation), *tu sais où tu es aujourd'hui* (réflexivité) *et tu sais ce que tu es prêt à faire pour y arriver* (autorégulation) ».

##### *11.2.1.4.1 L'intentionnalité*

Bandura (2001) définit l'intentionnalité comme la ***volonté d'agir***. Nous retrouvons cette notion dans les leviers de développement identifiés par Le Boterf (2006b) et qualifiés par l'expression *vouloir agir*. Pour cet auteur, le vouloir agir requiert la définition d'enjeux clairs donnant du sens aux objectifs à atteindre (4.2.3.1, p.197). **CC3**, coach à l'EM, confirme : « *c'est en fonction des objectifs que vous avez que vous allez décider d'avancer sur tel ou tel curseur* (…) *après, il y a un plan d'action* ».

**DRH 15** confirme, quels que soient les incitations et les moyens mis en œuvre par l'organisation : « *Si la* ***motivation****, elle ne vient pas de la personne, elle ne développera rien*

*en fait* ». Le coach sportif de Manutan témoigne de l'importance de la motivation intrinsèque de l'individu : *« Tout process de changement, il faut que ça émane du collaborateur »* (**MC1**).

#### *11.2.1.4.2 L'anticipation*

La motivation à entreprendre un changement dépend aussi de la prévision que fait l'individu des résultats de son action (Bandura, 2001). Ainsi, Boyatzis (2006) préconise comme première étape de son parcours d'apprentissage personnel, l'élaboration d'une vision idéale de soi (4.2.4.2, p.204). Lea, credit control team leader chez Kley, a acquis une excellence métier qui lui a permis d'atteindre un niveau expert. Elle souhaite continuer à évoluer au sein du Groupe Manutan pour devenir manager. Son objectif est clair, et elle le sait atteignable sous une condition : elle doit développer son ***leadership***. Pour elle, cela nécessite de prendre des nouvelles responsabilités et d'apprendre par l'expérience : *"I'd like to take more and more responsibilities and to learn more and more"*[160] (**KE2**).

#### *11.2.1.4.3 L'autorégulation*

Bandura (2001) précise que l'agentivité nécessite une autorégulation de l'individu, c'est à dire la définition des critères de l'action à engager (5.2.3, p.226). En ce sens, il rejoint Knowles (1990) qui montre que l'apprenant adulte est autonome dans ses décisions, qu'il a besoin de savoir pourquoi et comment il va apprendre, et qu'il exerce sa liberté et son contrôle tout au long du processus (4.2.1.1, p.189).

Christos a été embauché comme « emballeur » chez Manutan. Il est passé « gestionnaire de stock » et est maintenant « logisticien expert ». Il souhaite devenir manager et a déjà défini son *plan d'action* pour développer ses ***compétences sociales*** et sa ***capacité à communiquer*** : « *J'compte pas m'arrêter là où je suis, je veux continuer d'évoluer. Donc, après, ce que je pourrais faire pour m'améliorer, c'est des formations de théâtre. Passer devant de gens, ça, ça pourrait beaucoup m'aider. J'ai remarqué des fois, quand il y a des groupes qui passent et quand on me pose une question devant un groupe, c'est un peu compliqué* » (**ME4**).

Pour **DRH 21**, si la motivation de l'individu à développer ses soft skills est une condition sine qua none, elle ne suffit pas toujours pour entreprendre des changements qui peuvent être difficiles.

[160] « *J'aimerais prendre de nouvelles responsabilités pour apprendre de plus en plus* » (traduction de l'auteure)

La motivation doit être maintenue tout au long du process et des actions précises doivent être mises en place : « *après, il faut se donner les moyens pour y arriver (...) l'employé est responsable de son développement, il est responsable de gérer, de driver tout ça* ». La nécessité de constituer un ***plan d'actions de développement*** précis correspond effectivement à la 3ème étape du changement intentionnel théorisé par Boyatzis (2006) : la définition de conduites nouvelles à implanter chaque jour pour approcher de son moi idéal (4.2.4.2, p.204).

#### *11.2.1.4.4 La réflexivité*

Selon Bandura (2010) les individus ont la capacité d'autoévaluer leur propre fonctionnement (5.3.2.2.4, p.231). La réflexivité est par ailleurs au cœur de l'apprentissage expérientiel tel qu'il est théorisé par Kolb (1984) (4.2.2.1, p.192) ou Argyris & Schön (2001) (4.2.2.2, p.194). La plupart des DRH que nous avons interrogés ont en effet évoqué la réflexivité comme condition nécessaire au développement des soft skills. Ainsi pour la DRH de Sportal, il est essentiel de « *se connaître soi-même, connaître ses forces et ses faiblesses* » (**SDRH**).

**DRH 10** soutient la même idée : « *à la personne de faire un peu d'introspection, d'apprendre à mieux se connaître, à mieux se comprendre, à mieux s'accepter (...) et à partir de là de pouvoir travailler sur elle* ». De même, pour Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002, p.125), la conscience réflexive est *vitale* pour la croissance des leaders. Brasseur & Magnin partagent la même conviction : « *par-delà, les réflexes comportementaux à acquérir et les valeurs à personnaliser, le talent en management passe par l'apprentissage de la réflexivité* » (2009, p.218).

Pour **DRH 15**, il faut non seulement savoir s'autoévaluer, mais aussi être conscient de ses buts : *« l'important c'est de se connaître, bien se connaître et bien savoir ce qui nous motive* ». Elle confirme ainsi la théorie de Bandura selon laquelle la réflexivité s'applique aussi aux motivations et aux valeurs de l'individu (2001, p.10).

### 11.2.2 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT LIES A L'ENVIRONNEMENT

A l'instar de Bandura (2001) ou Zarifian (2009), Zanad (2008) nous invite à considérer le contexte dans lequel s'inscrit l'individu : « *Ce sont donc peut-être moins les compétences per se que la motivation et l'existence de conditions favorables à leur mobilisation qui importent.*

*En effet, les compétences d'un individu peuvent-elles s'exprimer s'il n'y a pas de résonance entre son projet personnel et le projet sur lequel il travaille.* » (2008, p.173)

Nous nous intéressons désormais aux facteurs environnementaux de développement des soft skills liés, d'une part, aux comportements d'autrui (11.2.2.1) et, d'autre part, aux pratiques organisationnelles (11.2.2.2).

### 11.2.2.1 Les facteurs de développement liés aux comportements d'autrui

Les comportements d'autrui influencent le développement des soft skills par les effets du modelage social (11.2.2.1.1) et ceux de la persuasion verbale (11.2.2.1.2).

#### *11.2.2.1.1 Comportements d'autrui et effets du modelage social*

Bandura (1961, 1980, 2001) démontre qu'en observant les façons d'agir d'autrui, l'individu comprend comment se construisent les comportements (5.2, p.224). Il extrait les règles sous-jacentes de cette construction, qu'il passe aux filtres de ses expériences antérieures pour produire de nouveaux comportements (Manz & Sims, 1981). Dès lors, l'observation de personnes dotées des soft skills recherchées peut être un bon moyen de les développer.

**DRH 21** en est convaincu, et il encourage le ***mentorat*** informel : « *Ce qu'on demande à chaque employé, c'est : utilise ton réseau et demande à tous les gens que tu connais s'ils peuvent aider à ton développement* ». David, sales director chez Kley, pense également que les soft skills s'apprennent en regardant les autres et en imitant les comportements qui nous semblent désirables : « *You look around and you learn from other people. You adapt* » (**KM1**).

**DRH 15** témoigne des leçons qu'elle a tiré d'un manager qui « ***s'intéressait aux gens*** » et qui parvenait toujours à « ***les entraîner derrière lui*** » : « *Je disais toujours : je ne veux plus aller dans son bureau, parce qu'à chaque fois que je vais dans son bureau en me disant mon projet est pourri, je ressors en me disant, je suis hyper contente d'avoir ce projet pourri !* ». Elle l'a beaucoup observé et elle cherche à reproduire ses qualités de leadership : « *j'essaie de faire ça dans mon management aussi. Ce que je veux, c'est embarquer les gens avec moi et que les gens soient contents de le faire* ». DRH 15 donne un parfait exemple de modeling en termes de leadership, notion que Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002) ont beaucoup développée :

« *les leçons de leadership que nous recevons débutent très tôt et dérivent de l'observation de professeurs, d'entraîneurs, d'autorités religieuses – de quiconque assume d'une manière ou d'une autre un rôle de meneur dans notre vie* » (opus cité, p.195).

Le modelage social est d'autant plus efficace que le modèle est attractif, proche du sujet et que sa valeur affective ou sociale est reconnue par ce dernier (Carré, 2004). C'est pourquoi l'***exemplarité des managers*** est essentielle en termes de comportements, comme l'ont souligné la totalité des DRH que nous avons interrogés (8.1.2.4.2, p.346). Les DRH souscrivent ainsi à la thèse de Simons (2002) selon laquelle les comportements du manager doivent être alignés sur ses discours afin que sa conduite soit jugée à la fois compétente et éthique et qu'il puisse se positionner en exemple.

À titre d'exemple, voici la réponse de **DRH 22** à la question : « quel est selon vous le principal facteur-clé de succès des actions de développement des soft skills ? » : « *l'exemplarité managériale. Si vous avez des leaders qui respectent ces comportements-là et qui les illustrent, il n'y a pas de problèmes. Mais si c'est de la poudre aux yeux, si on envoie des gens en formation pour se donner bonne conscience et derrière il n'y a rien…* ». De même, Martin, manager chez Manutan, a pleinement conscience de son devoir d'exemplarité : « *L'exemplarité pour moi, c'est vraiment une vertu cardinale* » (**MM4**).

Par ailleurs, nous avons vu que les dirigeants de ce Groupe étaient unanimement reconnus pour leurs soft skills (humilité, respect, coopération, écoute, empathie) et que tous trois avaient un ***rôle de modèles*** pour leurs collaborateurs. En ce sens, Pierre-Olivier Brial, Brigitte Auffrey et Xavier Guichard sont des *figures symboliques* telles que les décrit Lemaître (1984, p.156) « *personnalisant les valeurs mobilisatrices de l'entreprise, agissant en toutes circonstances conformément à elles, et par-là même, rendant ces valeurs crédibles et donc partagées par l'ensemble du personnel* ».

Nous avons déjà évoqué le cas de Rémi, DG de la filiale Sportal qui ne se conformait qu'avec réticence à la Culture Commune du Groupe (11.2.1.2, p.504). Nos différents entretiens avec lui et ses collaborateurs, des verbatim recueillis notamment lors d'une réunion du Comité exécutif de la filiale ainsi que nos observations ont montré que Rémi ne portant pas les valeurs de l'organisation, il ne joue pas le modèle de rôle qu'attendent les trois dirigeants du Groupe. De fait, Lise, la responsable Administration et Finances de la filiale témoigne du

manque d'adhésion générale à la Culture Commune du Groupe : « *Pour l'instant, ce n'est pas vraiment… c'est neutre, on s'en fout quoi ! On continue à travailler comme on travaillait avant et ça ne va pas changer notre vie* » (**SM1**).

Par ailleurs, la **DRH de Sportal** rapporte que, suivant la politique de Manutan, Rémi organise des réunions plénières mensuelles auxquelles est convié l'ensemble du personnel et qui se terminent par une séquence de questions/ réponses ouvertes (10.3.3, p.465). Elle raconte : « *Une fois, Rémi a répondu de manière assez sèche, et du coup, ça a coupé tout le monde. Ils se sont dit « ben, on va plus poser de questions ». Et c'est dommage parce que Rémi a sa manière de s'exprimer, après quand on le connaît, on sait qu'on peut quand même (…) mais il impressionne toujours* » (SDRH). Dès lors, les soft skills de disponibilité, d'écoute, de respect et de bienveillance, le « *parler d'égal à égal de la Culture Commune* » (10.2.2, p.457) n'étant pas démontrées par la Direction, sont moins susceptibles de diffuser par processus vicariant. Au contraire, des comportements proscrits par le Groupe comme ceux caractéristiques d'un management paternaliste ou autoritaire peuvent être encouragés si certains managers de la filiale modèle leur comportement d'après celui de leur dirigeant.

En effet, le modeling social est un levier puissant de développement des soft skills. Nous avons mis en lumière les qualités que devaient avoir les managers et les dirigeants pour favoriser les comportements attendus. Cependant, le processus vicariant n'opère pas seulement pour les « bons » comportements : l'expérience des poupées Bobo de Bandura l'a prouvé (5.2.1, p.225). Dès lors, il est à craindre que des managers et des dirigeants dépourvus de soft skills, non seulement n'en favoriseront pas le développement chez leurs collaborateurs, mais pourraient au contraire faire baisser le niveau de ces compétences particulières, comme le soulignent Goleman, Boyatzis & Mc Kee : « *Un leader qui manque d'intelligence émotionnelle peut causer des ravages au sein d'une équipe* » (2002, p.218).

#### *11.2.2.1.2 Comportements d'autrui et effets de la persuasion verbale*

Selon Bandura (2001), la persuasion verbale est une source du sentiment d'efficacité personnelle particulièrement opérante (5.3.3.3.3, p.235). Le discours d'autrui peut persuader l'individu qu'il est capable de réussir une tâche. Pour Rosalie, autrefois employée et aujourd'hui manager chez Manutan, les encouragements de ses managers ont été déterminants. Ils ont renforcé sa confiance et l'ont poussée à se former pour évoluer :

« *Jusque-là, dans ma carrière, je n'avais jamais été reconnue, en fait. J'avais travaillé dans des milieux d'hommes, chez Mitsubishi, c'était compliqué. Et puis, là, chez Manutan on m'a toujours dit : tu ne te rends pas compte, tu bosses super bien* » (**MM2**).

Le manager direct (N+1) a un rôle prépondérant en termes de persuasion verbale. En effet, les paroles d'autrui ont d'autant plus d'impact que celui-ci est ***légitime*** aux yeux de l'individu. Ophélie, assistante Approvisionnements chez Sportal souligne le rôle du manager pour ***donner confiance*** et ***accompagner le changement*** : « *Accompagner les personnes, c'est super important et ça donne confiance aux gens. Parce qu'il y a aussi des gens qui n'ont pas confiance, qui ont peur de changer* » (**SE2**). Elle illustre ainsi les résultats de Luthans *et al*. (2010) qui montrent que le sentiment d'efficacité personnelle d'un collaborateur est renforcé si son manager le persuade qu'il peut mener à bien une mission et s'il donne des retours positifs.

Dès lors, le ***coaching du manager*** au quotidien est un levier efficace du développement des soft skills, comme l'exprime Harold, directeur logistique chez Kley : « *I think myself as a football coach, I am here to nurture and develop*"[161] **(KM2)**. Pour DRH 16 également, le rôle de coach du manager est essentiel : *« Celui qui peut vraiment jouer de rôle de visionnaire et de réel accompagnateur, c'est bien le manager ».*

Toutefois, la persuasion verbale n'opère que si l'interlocuteur est aussi ***crédible*** (Bandura, 2003a). Par conséquent, il est nécessaire que le manager soit ***transparent*** et ***honnête*** et que ses feedbacks soient aussi justes que possible. Nombreux sont les DRH de notre échantillon qui ont à cet égard insisté sur l'importance du ***courage*** du manager, qui doit aussi être capable de formuler des critiques plus difficiles à entendre (8.3.4.3, p.370). **DRH 15** a une idée précise de ce que doit faire le manager pour développer les soft skills de ses collaborateurs : « *Encourager, soutenir ses collaborateurs, prendre des décisions difficiles quand elles s'imposent, assumer ses choix, respecter ses engagements, ne pas craindre de dire les choses au risque d'être impopulaire* ».

Enfin, la persuasion verbale est d'autant plus efficace que le sujet ressent une ***proximité affective*** avec son interlocuteur (Bandura, 2003 ; Carré, 2004). Denis, employé aux Services

[161] « *Je me considère comme un coach de foot. Je suis là pour épanouir et développer* » (traduction de l'auteure)

Généraux de Manutan a plus de vingt années d'ancienneté dans le Groupe et autant d'engagement à la CGT. Il a le verbe haut et n'est jamais à court de revendications. Pourtant, il témoigne de l'affection et de l'admiration qu'il éprouve pour sa manager, dotée d'***empathie*** et de ***bienveillance*** : « *Vous êtes malade, elle va vous appeler. Elle ne va pas attendre que ce soit nous qui appelions. Elle va prendre des nouvelles, elle va demander si ça va* » (**ME1**).

Après avoir exploré les facteurs de développement des soft skills liés aux comportements d'autrui, nous examinons à présent ceux qui sont liés aux pratiques organisationnelles.

#### 11.2.2.2 Les facteurs liés aux pratiques organisationnelles

Nous identifions divers facteurs de développement des soft skills liés aux pratiques organisationnelles : une culture d'entreprise valorisation les soft skills (11.2.2.2.1), un climat organisationnel favorable (11.2.2.2.2), l'ancrage de la logique compétence (11.2.2.2.3) et les ressources dédiées à ce développement (11.2.2.2.4).

##### *11.2.2.2.1 Une culture d'entreprise valorisant les soft skills*

Thévenet (2015, p.44) décrit la culture d'entreprise comme : « *Un ensemble de références partagées dans l'organisation construites tout au long de son histoire, en réponse aux problèmes rencontrés par l'entreprise* ». Nos résultats prouvent que l'inscription des soft skills dans les *références partagées* de l'organisation est un facteur de leur développement.

Ainsi avons-nous montré que l'implantation de la Culture Commune contribue au développement des soft skills dans le Groupe Manutan (10.4.2.2, p.479). Incarnée par les dirigeants et la plupart des managers (à l'exception du cas étudié dans la filiale Sportal, cf. 11.2.2.1.1, p.511), largement diffusée, connue et acceptée, la Culture Commune sert de référence quant aux compétences à développer.

Par exemple, Maria connaît tous les items de la Culture par cœur, et elle s'efforce de les respecter dans chacune de ses actions, même si elle reconnaît que ce n'est pas toujours facile : « *Parfois, on se recadre, on se dit « zut, ce n'est pas la culture Manutan, il faut que je me recadre, il faut que j'applique ce qu'on m'a appris, ce que j'ai appris, et ce dont je suis convaincue ». Je sais que je me recadre régulièrement, sinon les mauvaises habitudes reviennent* » (**MM6**). Pour elle, comme pour la grande majorité des collaborateurs que nous

avons interrogés, la culture est efficace car, comme l'écrit Thévenet (2015, p.12) elle apporte « *sur le plan éthique, un cadre stimulant à l'action des managers* ».

Notre étude exploratoire inter-organisationnelle auprès des DRH établit que sur 24 entreprises analysées, 13 affichent des valeurs qui correspondent de fait à des soft skills attendues : « *bienveillance, coopération, excellence et audace* » (**DRH 20**) sont les 4 valeurs prônées chez cet acteur de l'agroalimentaire, « i*nnovation, qualité, collaboration, performance, courage et intégrité* » sont les « *values and behaviors* »[162] de ce géant de l'industrie pharmaceutique (**DRH 5**), tandis que cette grande maison de luxe affiche, entre autres, ces « *compétences maison* » : « *créativité, motivation des autres, agilité, intégrité et confiance* » (**DRH 2**).

Nos résultats mettent donc en lumière la popularité de cette pratique d'affichage de valeurs organisationnelles décrites par Zarifian (2009, p.166) : « *nous constatons en ce moment un mouvement de « moralisation » des entreprises initié par les directions. Les directions établissent des valeurs qui seront celles de l'entreprise et sont supposées être partagées par tout le personnel* ».

Les DRH de notre échantillon dont les organisations affichent une culture d'entreprise prescrivant des soft skills n'expriment pas de réserves éthiques quant à cette pratique. Ils confirment les acceptions d'Alexandre (2007) ou Bardon & Josserand (2012) selon laquelle l'objectif du management est d'orienter les comportements. Cependant, contrairement à ces auteurs qui voient dans ces démarches un élément de discipline au sens foucaldien du terme (3.4.3, p.160), les DRH l'assument totalement et estiment qu'elle favorise le développement des soft skills, dans l'intérêt commun des individus et de l'organisation.

À l'instar des DRH interrogés, Goleman, Boyatzis & Mc Kee (p.257) prônent la diffusion d'une « *vision qui fait vibrer les individus, qui crée de la résonance, fonde l'harmonie organisationnelle et la capacité des individus à agir collectivement* ». Une seule des DRH interrogée (**DRH 11**) a évoqué le risque de normalisation des comportements pointés par Vernazobres (2018).

[162] « valeurs et comportements »

#### *11.2.2.2.2 Un climat organisationnel favorisant le bien-être des collaborateurs, le soutien organisationnel perçu, la confiance et l'apprentissage*

Selon les DRH que nous avons rencontré, si le fait d'afficher des soft skills favorise l'attention qui leur est portée et leur développement, il reste vain si ces compétences ne sont pas réellement observées dans l'organisation. Tous nos interlocuteurs ont souligné le nécessaire ***alignement entre les soft skills prescrites et réelles***, notamment pour les compétences intra- et interpersonnelles. **DRH 15** résume bien l'avis général : « *« Sois collaboratif » dans un monde où chacun veut la peau de l'autre, ça ne marchera pas… donc il ne faut pas que ce soit de belles choses à développer sur le papier quand la culture et les conditions plus larges de l'organisation ne peuvent pas les favoriser ».*

Chez Manutan, la ***qualité du climat organisationnel*** est mesurée chaque année grâce à une enquête de l'institut indépendant « Great Place to Work »™ (10.3.1, p.462). Henri, le DSI du Groupe explique : « *Ce qu'on cherche, c'est de mesurer l'adéquation de ce qu'on fait vivre comme expérience à nos employés avec ce qu'on affiche comme étant notre culture* » (**MD1**). De fait, Manutan France a été classé parmi les 25 meilleures entreprises françaises « *où il fait bon vivre* » et a obtenu le label « Best Workplaces »™ en 2017 et 2018[163]. Ce résultat est en ligne avec la triangulation de nos observations de terrain et des données issues des entretiens.

Il est à noter que la filiale Sportal du Groupe, dont nos résultats montrent que ni le dirigeant, ni les collaborateurs ne se sont réellement appropriés la Culture commune (10.2.3, p.458 et 11.2.2.2.1, p.515) a obtenu un faible score à l'enquête « Great Place to Work »™. Rémi, le Directeur Général de la filiale nous a avoué avoir subi un choc à la lecture des conclusions de l'institut : « *ça a été très violent. Violent parce qu'entre l'image qu'on a de l'entreprise et ce que ça vous renvoie…* ».
Malcolm, le dirigeant de la filiale Kley, au Royaume-Uni, considère cette évaluation du bien-être au travail comme un outil de développement des soft skills des managers très efficace. L'enquête les incite à améliorer leurs compétences relationnelles et sociales : « *They are accountable for their team well-being, how they feel. They want to score well. There has been a change*" (**KDG**)[164]

163 https://www.greatplacetowork.fr/palmares-certifications/palmares-2018/

[164] « *Ils sont tenus responsables du bien-être de leur équipe, de ce que ressentent leurs collaborateurs. Ils veulent avoir de bons scores. Il y a eu un changement* » (traduction de l'auteure)

Notre étude du cas Manutan suggère que le ***bien-être au travail*** favorise le développement des soft skills. Ce résultat confirme les travaux de Miralles & Nicollin (2009) qui établissent qu'une bonne ambiance de travail est un facteur essentiel au développement des talents. Ce bien-être est notamment dû au soutien organisationnel perçu (SOP). Selon Eisenberger *et al.* (1986), le SOP est en effet la perception des salariés quant à la façon dont leur organisation apprécie leurs efforts et se préoccupe de leur bien-être.

Roemer & Harris, (2018) montrent que les collaborateurs qui ressentent un SOP « *are more likely to have the personal resources that help to deal with challenges in the workplace* »[165] (2018, p.9). De plus, ces mêmes auteurs attestent que ***le soutien organisationnel perçu favorise le sentiment d'efficacité personnelle***, que nous avons identifié comme facteur personnel de développement.

Nos résultats ont par ailleurs montré l'importance du manager comme modèle de rôle pour les soft skills par le biais du processus vicariant (11.2.2.1.1, p.511) et comme accompagnateur et facilitateur du changement grâce à la persuasion verbale (11.2.2.1.2, p.513). Nous avons aussi établi que le ***comportement du manager*** est déterminant pour le maintien d'un climat organisationnel favorable aux soft skills (8.1.2.4.2, p.346).

Nos résultats confirment ceux d'Alis & Ruiller (2009) selon lesquels les compétences sociales du manager assurent la ***confiance*** entre le manager et son équipe et permettent de ***développer les compétences sociales*** des collaborateurs. Or, le climat de confiance est une condition nécessaire à tout apprentissage car il permet l'***apprentissage expérientiel*** (4.2.2, p.192) tout comme il favorise l'émergence et la résolution ***des conflits sociocognitifs*** (4.1.4.3, p.187). Par ailleurs, selon Goleman, Boyatzis & McKee (2002), il assure le sentiment de ***sécurité psychologique*** nécessaire à l'épanouissement de deux facteurs de développement que nous avons identifiés : la ***capacité de remise en question*** (8.4.2.1.3, p.375) et le ***droit à l'échec*** (8.4.2.2.3, p.379).

[165] *« sont plus susceptibles d'avoir les ressources personnelles nécessaires pour relever les défis rencontrés sur leur lieu de travail* » (traduction de l'auteure)

Ces mêmes auteurs établissent en outre que l'émergence de l'***intelligence émotionnelle collective***, qui comprend des soft skills inter- et intra-personnelles (3.1.4.3, p.122) peut émerger de « *des moments extraordinaires, des expériences que les individus vivent ensemble* » (2002, p.250). Nos résultats appuient cette position : les étudiants de l'EM ont indiqué qu'ils développaient leurs soft skills à travers la ***vie associative*** (9.2.4.1, p.402) et nombreux sont les collaborateurs de Manutan qui ont témoigné de leur développement professionnel et personnel grâce aux activités collectives (sport, théatre, *etc*.) organisées au sein de l'organisation (10.3.5.3, p.474).

#### *11.2.2.2.3 L'ancrage de la logique compétence et des pratiques d'évaluation des soft skills assumées*

**L'ancrage de la logique compétence**

Nous avons choisi d'étudier des organisations ayant mis en place une politique de gestion des compétences (7.1, p.300).

Aucun des DRH que nous avons rencontré n'a remis en cause le principe de cette gestion et tous la considèrent comme « *un pivot de la gestion des ressources humaines* », pour reprendre l'expression de Pichault & Nizet (2000, p.18), car elle permet notamment d'évaluer, de valoriser et d'améliorer la compétence individuelle (Loufrani-Fedida, 2006).

Bien entendu, cette gestion n'est pas parfaite. A l'instar de Levy-Leboyer (1996), certains pointent son côté bureaucratique, peu apprécié des collaborateurs : « *Les opérationnels, quand ils ont 15, 20 outils à leur disposition pour des tâches diverses et variées, au bout d'un moment, ils saturent* » (**DRH 16**).

De plus, les difficultés de l'instrumentation de gestion sont encore plus prégnantes lorsqu'il s'agit d'inclure les soft skills :

- **les difficultés de conception de référentiels** (Oiry, 2009) sont accrues lorsqu'il s'agit de définir et de codifier les compétences soft (Combes, 2002). Les DRH nous ont effectivement fait part des obstacles rencontrés lors de leur tentative d'identifier ce que **DRH 3** appelle « *des compétences innommables* » ;
- **l'évaluation des savoir-être**, décrite comme un sujet *embarrassant* dans la culture francophone par Bouteiller & Gilbert (2005), est en effet ressentie comme sensible par certains des DRH interrogés, comme **DRH 24** qui estime que c'est un sujet « *touchy* ».

Pour autant, les DRH de notre échantillon ont rejeté toute critique concernant le côté *contrôle disciplinaire* (Foucault, 1975 ; Dugué, 1994) de leurs pratiques de gestion des soft skills : « *est-ce que ça nous pose des questions de déontologie ? - Pas du tout* » (**DHR 10**).

Nous avons montré que la gestion des compétences est bien implantée dans les firmes multinationales comme dans les PME (Defélix & Sanséau, 2017). Pour imparfaite que soit cette gestion (2.4.3, p.94) - surtout lorsqu'elle touche aux soft skills (3.4, p.154) - elle favorise les pratiques d'évaluation, notamment celle des quatre niveaux de compétences individuelles tels qu'ils ont été théorisés par Retour (2005) : les compétences requises pour un emploi, celles qui sont mobilisées par un individu, celles que cet individu détient à un moment donné et ses compétences potentielles. Or, cette évaluation est une condition préalable à toute action de formation. En ce sens, selon nos résultats, l'ancrage d'une politique de gestion de compétences efficace est une condition nécessaire mais non suffisante à une démarche de développement des soft skills.

### Des pratiques d'évaluation des soft skills assumées

Pour favoriser le développement des soft skills, les organisations des DRH que nous avons interrogés ont formalisé les soft skills requises pour être en ligne avec la culture de l'entreprise et/ou pour la réussite dans une fonction (8.2.2.2.1, p.356). Par ailleurs, les compétences soft sont évaluées lors des entretiens annuels (8.3.4, p.368). Les organisations qui leur confèrent la plus grande importance ont un système d'évaluation de la performance qui tend à équilibrer le poids des résultats opérationnels et celui des comportements.

Par exemple, la maison de luxe de **DRH 15**, la multinationale d'origine américaine du secteur de la grande consommation de **DRH 18** et le géant de l'industrie pharmaceutique de **DRH 21** ont des systèmes qui évalue la performance individuelle à la fois sur le « *What* » (sic), et sur le « *How* ». De la sorte, comme l'exprime **DRH 21** : « *quelqu'un qui n'atteint pas ses objectifs, qui ne fait pas son job, il n'aura pas ce qu'on appelle « fully meet the expectations », mais quelqu'un qui remplit tous ses objectifs et qui fait bien son job mais qui laisse des « dead bodies around », qui laisse des cadavres autour de lui… Il a fait égoïstement tout ce qu'on lui demandait mais il n'a pas fait ce qui était bon pour l'entreprise : et lui aussi, à cause du How, il sera pénalisé* ».

Selon la grille d'analyse des objectifs poursuivis par l'appréciation des compétences d'Estellat (2003) (Tableau 6, p.100), nos résultats prouvent qu'en accordant la même importance relative aux dimensions hard et soft de la performance, les organisations visent à :

- contrôler et développer la performance soft ;
- faire le lien entre la stratégie en matière de soft skills et son opérationnalisation ;
- favoriser le dialogue manager-managé sur le sujet des soft skills ;
- clarifier les objectifs en matière de comportements, et donc l'adhésion et la responsabilisation des salariés ;
- outiller la gestion prévisionnelle des compétences soft.

Par ailleurs, les organisations que nous avons identifiées comme particulièrement attentives aux soft skills de leurs collaborateurs mettent en place un autre type d'évaluation : le 360° (8.4.2.2.4, p.380). Ce mode d'évaluation consiste à faire évaluer un individu par son supérieur hiérarchique, ses pairs, ses collaborateurs voire des parties prenantes externes. Il est plébiscité aussi bien par les DRH (« *plus ça va moins on est dans l'évaluation directionnelle mais plutôt multi-directionnelle* » affirme **DRH 7**) que par les évalués, ainsi qu'en témoigne **DRH 15** : « *j'ai fait des workshops avec des managers pour savoir ce qu'ils attendaient de l'évaluation de la performance et tous demandent des 360°* ».

Bégin & Véniard (2013) plaident également pour le 360°, qu'ils estiment particulièrement adapté aux compétences soft et qui motive les collaborateurs à initier une démarche de développement : « *l'évalué est encouragé à utiliser ce feedback multi-sources pour identifier ses points d'amélioration et pour s'engager dans une démarche d'amélioration pour mieux répondre aux attentes des acteurs avec qui il interagit. On vise ici particulièrement les compétences « softs » : comportements managériaux, qualités personnelles, leadership, cohésion d'équipe, communication »* (2013, p.36).

De même, Dupuich-Rabasse (2008) démontre que, dans le cadre du management de projet, un système croisé d'évaluation de la performance individuelle favorise le développement des compétences. Enfin, Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002) y voient un excellent outil de développement du leadership.

#### *11.2.2.2.4 Les ressources dédiées au développement*

**Du temps managérial dédié au développement**

Nos résultats ont démontré l'importance du manager dans le développement des soft skills de ses collaborateurs : il joue un modèle de rôle essentiel au processus vicariant (11.2.2.1.1, p.511) et, pour peu qu'il soit jugé légitime, son pouvoir de persuasion verbale (11.2.2.1.2, p.513) est considérable. Pour autant, pour accompagner ses collaborateurs, pour remplir la mission de coach qui lui est de plus en plus assignée (8.4.2.2.1, p.377), le manager doit avoir les moyens de s'extraire de la pression de l'opérationnel.

Lise, responsable Administration et Finances dans la filiale Sportal du Groupe Manutan a suivi le Programme Manager (10.3.5.2, p.471) et en a tiré de riches enseignements. Elle est convaincue qu'une partie substantielle de sa fonction est d'accompagner son équipe, notamment pour le développement des soft skills. Cependant, elle déplore de manquer de temps pour se consacrer à cette mission : « *On est manager, donc on a besoin d'être formé sur les soft skills. Et, en même temps, on a besoin d'être performant sur la finance et c'est vrai qu'on se dit est-ce qu'ils* (note de l'auteure : la Direction*) se rendent compte de tout ce qui finalement repose sur les épaules du manager ? »* (**SM1**).

Les employés de Sportal ressentent cette double contrainte imposée aux managers et qui nuit à leur possibilité de coacher leurs collaborateurs sur le terrain. Arnaud, commercial, témoigne « *Chez nous le DRV* (note de l'auteure : le Directeur régional des ventes) *il est plus derrière son bureau à faire des stats, alors il nous accompagne forcément moins régulièrement* » (**SE1**).

Les DRH que nous avons interrogés sont parfaitement conscients de cette double contrainte. **DRH 16**, qui travaille dans une grande banque française, traduit ce regret largement partagé : *« Nos managers sont assez débordés, voilà on a un rythme de travail qui est assez énorme, et pour bien accompagner un collaborateur, il faut prendre du temps (…) dans notre entreprise aujourd'hui, nos managers n'ont pas qu'un rôle de manager, ils ont un rôle opérationnel et du coup, cette partie du management, pour moi, elle n'est pas bonne* » (**DRH 16**).

Barth et Rives (2005) ont mis en lumière ce conflit de rôle chez les managers commerciaux qui doivent accompagner le développement personnel de leurs équipes tout en générant des

résultats : « *la culture du chiffre amène ce manager, plus que jamais, à se trouver soumis à une double injonction économique et social* » (opus cité, p.17). De la même façon, Dietrich (2009) décrypte les contraintes liées au nouveau rôle du manager qui se situe désormais « *entre performance et ménagement* » (opus cité, p.200) : il ne doit plus seulement faire travailler les hommes mais aussi générer de la performance en obtenant des salariés des comportements confirmes aux normes attendues.

Dès lors, il apparaît nécessaire que le manager ait le temps et l'opportunité de s'extraire de ses contraintes opérationnelles, si l'on souhaite qu'il joue pleinement son rôle dans le développement des soft skills de ses collaborateurs.

**Un effort de formation quantitativement et qualitativement adapté aux soft skills**

Nous avons montré que les DRH doutent de l'intérêt des formations en présentiel pour le développement des soft skills (8.4.2.2.5, p.381), et que nos étudiants en management estiment que le face-à-face pédagogique n'est pas une modalité pédagogique adaptée à cet apprentissage (9.2.4.1, p.402).

Goleman, Boyatzis & Mc Kee fournissent à nos résultats empiriques une explication issue des neurosciences : « *le néo-cortex apprend très rapidement, même à la première écoute. Mais les ganglions de la base et leurs liaisons avec les centres de l'émotion apprennent différemment : pour maîtriser une nouvelle compétence* (note de l'auteure : soft) *ils ont besoin de répétition et d'entraînement. C'est la raison pour laquelle il est difficile d'apprendre de manière efficace des aptitudes de leadership dans une salle de cours* » (opus cité, p.197).

Pour autant, malgré leurs doutes quant à l'efficacité de ce type de formation, tous les DRH interrogés continuent d'y avoir recours, plutôt qu'à d'autres modalités jugées plus appropriées au développement des soft skills. Les DRH ont évoqué les raisons de cette apparente contradiction :

- à l'instar de Cilliers (2005) ou de Persson & Rappin (2013), les DRH reconnaissent que le coaching est une modalité de développement des soft skills très opérante. Mais ils manquent de budget pour cette forme d'accompagnement qui, parce que plus coûteuse, est réservée aux managers (8.4.2.2.7, p.383) (à l'exception notable du Groupe Manutan qui offre des opportunités de coaching à tous, sans distinction de statut (10.3.5.2, p.471) ;

- les pratiques de co-développement et de peer-coaching, prônées par Cristol (2017) ou Autissier *et al.* (2016) sont jugées également très efficaces par les DRH de notre échantillon mais ils estiment que leur mise en œuvre est difficile (8.4.2.2.6, p.382).

A l'issue de cette section consacrée à l'identification des facteurs de développement des soft skills, nous sommes désormais en mesure de proposer une adaptation du modèle de la causalité triadique à ce développement.

### 11.2.3 La causalite triadique reciproque appliquee au developpement des soft skills

Nous avons choisi dans ce travail de mobiliser la théorie sociale cognitive de Bandura (2001) pour donner des clés de compréhension du développement de la composante soft de la compétence en contexte organisationnel.

En particulier, nous avons exploité le modèle de causalité triadique réciproque pour identifier les facteurs personnels et environnementaux susceptibles d'avoir une influence sur les comportements, que nous considérons comme la manifestation observable des soft skills (5.4.1, p.249). Après avoir confronté nos résultats aux apports de la littérature, nous sommes en mesure de proposer un enrichissement de ce modèle appliqué au développement des soft skills.

Nous retenons comme **facteurs de développement liés à la personne** (11.2.1, p.503) :

- l'apprenance (le vouloir, le pouvoir et le savoir apprendre) (Carré, 2005) ;
- la capacité de remise en question et la volonté d'amélioration ;
- trois traits de personnalité issus des Big Five (Costa & Mv Crae, 1992) : la consciencioisité (sens des responsabilités et persévérance), l'extraversion (ouverture aux autres et capacité de communication), l'ouverture d'esprit (curiosité et adaptabilité) ;
- le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) ;
- l'agentivité (intentionnalité, anticipation, autorégulation, réflexivité) (Bandura, 2001).

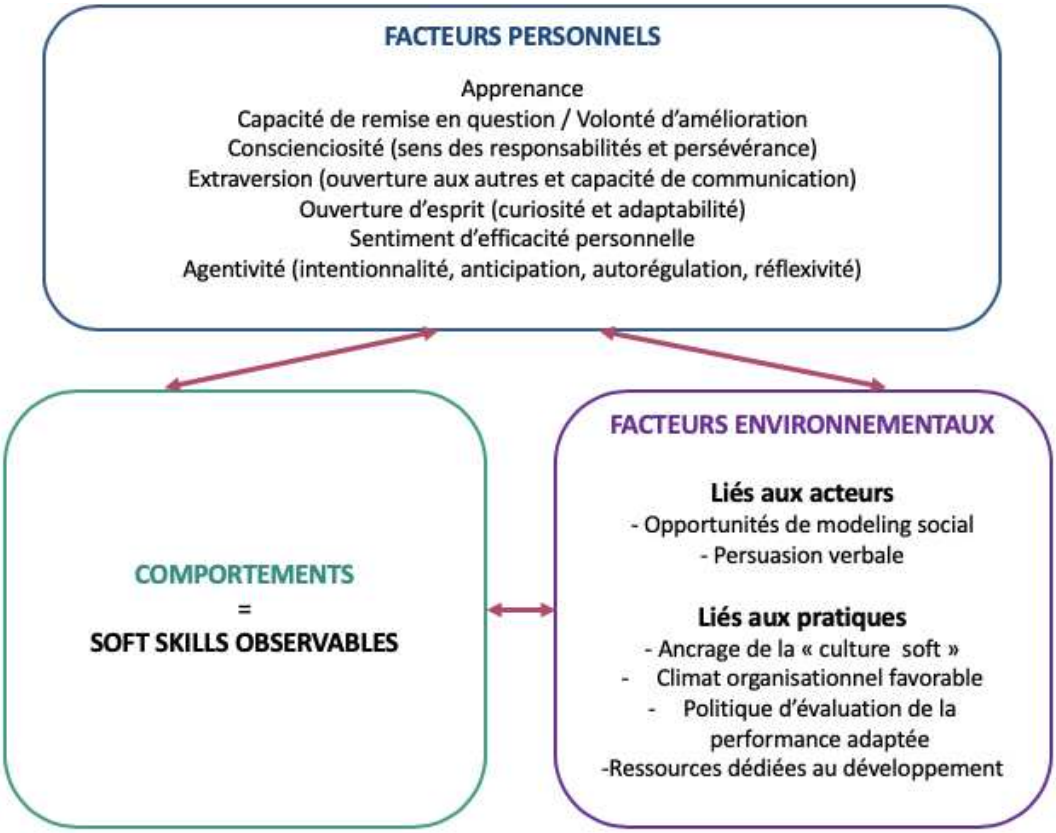
Par ailleurs, nous avons identifié comme **facteurs de développement liés à l'environnement** (11.2.2, p.510) :

- la démonstration de soft skills par autrui (modelage social, Bandura, 2001) ;
- les encouragements d'autrui à se développer (persuasion verbale, Bandura, 2001) ;
- une culture d'entreprise valorisant les soft skills ;

- un climat organisationnel favorisant le bien-être des collaborateurs, le soutien organisationnel perçu, la confiance et l'apprentissage ;
- une gestion des compétences bien ancrée et des pratiques d'évaluation des soft skills assumée ;
- des ressources dédiées au développement (temps managérial, offre de formation adaptée).

Nous proposons dans la Figure 87 notre adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque au développement des soft skills.

**Figure 87. La causalité triadique réciproque appliquée au développement des soft skills**



## 11.3 LA POSSIBILITE DU SOFT : PRECONISATIONS POUR LA CONCEPTION D'UNE DEMARCHE SOFT SKILLS

Comme nous le précisions dans notre propos introductif en citant le discours d'Aline Scouarnec, présidente de l'AGRH au congrès de 2016, nous entendons mener une recherche « *avec les praticiens et pour les praticiens* ».

Parvenue au terme de notre travail d'analyse, nous souhaitons proposer quelques pistes pour l'action managériale. Nous soumettons donc ci-après une suggestion de démarche organisationnelle destinée à favoriser le développement des soft skills en quatre étapes : le diagnostic du potentiel de développement (11.3.1), la communication envers les parties prenantes (11.3.2), la mise en œuvre (11.3.3) et l'évaluation des effets de la démarche (11.3.4).

### 11.3.1 PREMIERE ETAPE : EFFECTUER UN DIAGNOSTIC DU POTENTIEL DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

Nous proposons comme point de départ de notre démarche « soft skills » l'analyse de la situation existante dans l'organisation. Afin de faciliter l'opérationnalisation de cette étape, nous proposons deux outils de diagnostic. Le premier outil est l'adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque de Bandura que nous proposons dans la Figure 87 (p. 525). Il permet aux concepteurs de la démarche « soft skills » d'identifier les facteurs de développement des soft skills liés à la personne et ceux qui sont liés à l'environnement.

Dans un deuxième temps, nous proposons au concepteur de la démarche d'évaluer l'intensité de ces facteurs et de croiser les données individuelles et collectives à l'aide de la matrice bidimensionnelle (Miles & Huberman, 2013, p.176) que nous présentons ci-après. Selon le type d'analyse souhaitée, la matrice peut prendre en compte les facteurs environnementaux à tous les niveaux d'un collectif de travail (équipe, département, filiale).

**Figure 88. Matrice de diagnostic du potentiel de développement soft**

En fonction de la position relative du binôme individu / collectif dans cette matrice, nous mettons en lumière l'impact sur la performance :

- **quadrant sud-ouest** : faible potentiel de développement individuel et collectif → danger pour la performance aux deux niveaux ;
- **quadrant nord-ouest** : le potentiel de développement individuel est important, mais le contexte est peu porteur → risques de désinvestissement de l'individu, de perte de motivation, de mal-être… qui peuvent jouer sur son intention de quitter l'entreprise. L'organisation peut perdre un talent et la performance collective en sera affectée ;
- **quadrant sud est** : l'organisation offre les ressources nécessaires au développement, mais l'individu reste en-deça des attentes. La performance individuelle n'est pas satisfaisante, ce qui met en danger son avenir dans l'organisation, et peut-être sa future employabilité. Cette situation peut conduire à une dégradation du climat dans le collectif de travail et a une baisse de la performance collective ;
- **quadrant nord-est** : l'individu et l'organisation se développe conjointement. Les performances individuelle et collective sont tirées vers le haut.

### 11.3.2 DEUXIEME ÉTAPE : CONVAINCRE LES PARTIES PRENANTES DES BIENFAITS DE LA DEMARCHE

La confrontation des résultats de notre étude auprès des DRH et du cas Manutan avec la littérature a établi que la réussite d'une gestion des compétences soft nécessitait l'implication de **trois types d'acteurs** a minima :

- une équipe de Direction porteuse d'une vision ;
- des managers qui jouent un modèle de rôle et qui sont investis dans leur rôle d'accompagnateurs ;
- des collaborateurs motivés et ouverts au changement.

Dès lors, une équipe de Direction qui veut emmener ses collaborateurs vers un développement de leurs compétences soft doit faire œuvre de pédagogie et convaincre les autres parties prenantes du bien-fondé de ce changement. Il nous semble donc opportun de commencer la démarche par une **sensibilisation** de l'ensemble des collaborateurs à l'importance des soft skills.

Nous nous sommes efforcée dans les chapitres 1 et 3, et à nouveau dans la première partie de cette discussion (11.1, p.487) de donner des éléments de preuve du fait que les soft skills sont des compétences indispensables pour relever les défis socio-économiques du 21ème siècle. Nous serions heureux que notre modeste contribution puisse fournir des arguments aux dirigeants pour convaincre leurs équipes de la nécessité de s'engager dans une démarche de développement, dans l'intérêt conjugué de l'individu et de l'organisation.

Nous ne sous-estimons pas les difficultés opérationnelles liées à l'implantation d'une gestion des compétences (2.4, p.90) ni celles liées à son instrumentation (2.5, p.96). Nous ne négligeons pas non plus les critiques qui peuvent être adressées à ce type de démarche (normalisation, contrôle, discipline) (2.5.2.2, p.102). Nous sommes également consciente que ces **écueils pratiques ou éthiques** sont décuplés lorsque l'on adresse la composante soft de la compétence (3.4, p.154). Nous avons d'ailleurs choisi d'en faire largement état dans ce travail, afin que ces barrières soient identifiées par les concepteurs d'une démarche soft skills et, au final, levées.

Nous trouvons une réponse aux interrogations sur l'éthique d'une démarche soft skills, dans les propos de Yalenios (2015) concernant les pratiques d'évaluation de la performance personnelle : *« La reconnaissance dans ces pratiques est soupçonnée de servir à cadrer les comportements des individus dans le sens souhaité par les organisations (…). Il ne s'agit pas de nier la dimension de domination présente dans toute pratique managériale, mais de considérer que des modes de rapport à soi positifs peuvent se construire* » (Opus cité, p.91).

Compte-tenu des enjeux et malgré les obstacles que nous venons de rappeler, il nous semble qu'individus et organisations peuvent réciproquement tirer des bénéfices de l'évaluation et du développement des soft skills pour maintenir, qui son **employabilité,** qui sa **pérennité**. Comme l'affirme **DRH 7** après avoir fait mention de tous les freins à l'implantation d'une démarche soft : « *en même temps, ne rien faire, ne pas aller sur ce terrain-là, le remède est pire que le mal* ».

De même Alexandre-Bailly (2007) rapporte s'être interrogée sur sa légitimité à former des apprentis de l'ESCP[166] aux compétences relationnelles et sociales avant de se retrouver confrontée à des étudiants qui ne savaient pas gérer leur relation avec leur professeur ou leur manager : finalement, elle s'est engagée dans la mise en place d'un dispositif pour développer ces compétences soft. Car enfin, ne pas oser s'aventurer sur ce terrain, n'est-ce pas pénaliser ceux qui, n'étant pas des « ***héritiers*** » (Bourdieu, 1967) ne tirent pas de leur milieu social les « codes », les clés de compréhension et de démonstration de ce type de compétences (Perrenoud, 1995a) ? Vergnies (2015, p.2) défend également cette idée : « *Évaluer les compétences non académiques s'avère difficile. Pourtant, leur prise en compte par les acteurs de la formation apparaît incontournable, surtout si l'on souhaite que les compétences requises, notamment au travail, ne soient pas le privilège des « héritiers » et soient l'objet d'apprentissages* ».

Il nous paraît donc légitime que l'école, comme l'organisation, investisse le domaine de la compétence soft. En cela, nous partageons également le point de vue de Zarifian (2009) : agir pour le développement des soft skills ne participe pas de la ***domination*** des salariés, mais au contraire, de l'extension de leur ***puissance.*** Pour ce faire, une démarche soft skills nécessite

[166] École supérieure de Commerce de Paris

que chacun - direction, fonctionnel RH, manager, employé - fasse bien la **distinction entre personnalité et comportement,** afin d'évacuer tout risque de violence symbolique.

Par ailleurs, chacun doit comprendre et accepter que le comportement de l'individu au travail ne soit pas forcément « *le signe d'une adhésion profonde, d'une conviction sincère (…) C'est l'efficacité du comportement qui importe, pas sa vérité.* » (Galambaud, 2004, p. XV). L'organisation n'entend pas changer la personnalité de ses collaborateurs, elle cherche seulement à déployer des comportements efficaces en situation de travail. Nous encourageons les équipes de direction à faire passer ce message à l'ensemble de leurs collaborateurs avant d'entamer la mise en place d'une démarche soft dans leur organisation.

### 11.3.3 TROISIEME ETAPE : METTRE EN ŒUVRE LA DEMARCHE

Nous proposons pour la mise en œuvre de la démarche soft skills d'agir simultanément sur les les facteurs de développement liés à la personne (11.3.3.1) et sur ceux qui sont liés à l'environnement (11.3.3.2).

#### 11.3.3.1 Agir sur les facteurs de développement liés à la personne

Nos résultats ont permis de mettre en lumière les facteurs personnels de développement des soft skills (11.2.1, p.503) : apprenance (vouloir, pouvoir, savoir apprendre), capacité de remise en question, conscienciosité, extraversion, sentiment d'efficacité personnelle et agentivité.

##### *11.3.3.1.1 Recruter des collaborateurs avec un fort potentiel « soft »*

Nous recommandons au recruteur de détecter les soft skills du candidat en s'attachant à trois des dimensions de la compétence individuelle théorisées par Retour (2005) :
- les soft skills requises pour l'emploi à pourvoir ;
- celles que l'individu possède à l'instant t;
- ses soft skills potentielles.

Les soft skills requises pour l'emploi peuvent inclure les « ***valeurs*** » de l'entreprise si elles sont formalisées et institutionnalisées comme nous l'avons analysé dans de nombreux exemples de notre étude DRH (8.2.2.2, p.356), à l'École de Management de Strasbourg (7.2.3, p.306) ou au sein du Groupe Manutan (10.2, p.456). Dans ce cas, les candidats

sélectionnés devront être « *porteurs d'un certain nombre de traits culturels de l'entreprise* » (Lemaître, 1984, p.156).

Les soft skills potentielles dépendront notamment de l'intensité des facteurs de développement que nous avons identifiés. Afin d'évaluer la force de ces facteurs ainsi que les soft skills possédées à l'instant t, compte-tenu des difficultés d'appréciation (3.4.2, p.156), nous proposons de trianguler les données en usant - dans la mesure des ressources de l'organisation - de différentes méthodes : tests de personnalité, entretien en face-à-face, entretien de groupe, mises en situation, e-learning avec scénarios, … Par ailleurs, étant donné le rôle déterminant joué par les managers dans le développement des soft skills de leurs collaborateurs (11.2.2.1, p.511), une attention très particulière devra être portée au recrutement de managers avec un fort potentiel soft.

#### *11.3.3.1.2 Développer les compétences soft des collaborateurs*

Nous l'avons vu, l'organisation n'a pas vocation à changer les personnalités, mais à développer des comportements efficaces en situation de travail (11.3.2, p.528). Pour Thévenet (2015, p.21) ce n'est pas chose facile : « *il est difficile de changer le comportement de l'autre ; avant tout, il faut comprendre sa logique, sa rationalité, non pour changer – comment changer les représentations et les stratégies de quelqu'un ? – mais pour trouver des compromis et des terrains d'entente* ».

Nos résultats ne valident que partiellement cette acception : certes, changer les comportements n'est pas aisé et oui, il faut changer les ***représentations*** et les ***stratégies***. Mais la théorie sociale cognitive de Bandura (2001) montre qu'il est non seulement possible de changer de comportement, mais aussi de représentations (croyances) et que ces deux éléments s'influencent dans le cadre d'une causalité triadique réciproque (5.3.4, p.240). En particulier, le **sentiment d'efficacité personnelle** (dont nous rappelons que c'est une croyance) peut être développé grâce à l'expérience vécue (dite de maîtrise directe), l'expérience vicariante, la persuasion verbale et dans une moindre mesure les états physiologiques, psychologiques et émotionnels (5.3.3.3, p.234). De nombreuses recherches ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle était positivement corrélé au succès de tout type d'apprentissages (5.3.5.1, p.245 et suivantes) ce qui nous a permis de l'identifier comme un facteur de développement des soft skills particulièrement opérant.

Notre recommandation est donc de proposer des programmes de formation pour agir sur le SEP comme sur les autres facteurs personnels de développement que nous avons identifiés (11.2.1, p.503), parmi lesquels la capacité de remise en question, la volonté d'amélioration, la conscienciosité, l'extraversion, l'ouverture et l'agentivité. Mc Call, Lombardo & Morrison (1988) ont élaboré un modèle de développement des compétences professionnelles qui, bien que peu étayé scientifiquement, est très populaire dans les organisations (cinq citations dans notre échantillon de 24 DRH).

Ce modèle dit des « **70/20/10** » stipule que :
- 70% du développement des compétences se fait par l'expérience, en situation de travail (« *on the job* ») ;
- 20% est le fruit des échanges avec autrui (« *social learning* ») ;
- 10% des apprentissages peuvent être obtenus par de la formation classique.

Bien que contestable quant à ces métriques, ce modèle a le mérite de sensibiliser professionnels RH et managers sur l'intérêt des apprentissages informels sur le lieu de travail et de les inciter à envisager d'autres modalités de formation que le présentiel. Par ailleurs, il rejoint nos conclusions quant à l'importance de l'apprentissage expérientiel d'une part (4.2.2, p.192), socio-construit d'autre part (4.1.4, p.183 et 11.2.2.1, p.511).

Comme Laizé (2007) nous préconisons donc un développement des soft skills :
- par et dans l'action ;
- par la réflexion sur soi et sur ses pratiques ;
- par l'interaction et la confrontation des points de vue.

Pour ce faire, nous invitons les DRH et responsables de formation à suivre les conseils de Voynnet Fourboul & Forasacco (2009, p.312) : « *Il s'agit de varier les formes d'apprentissage, d'organiser la progression par l'action, l'expérience, la mise en situation, d'avoir recours à l'accompagnement managérial, au tutorat ou au mentorat* ».

### L'apprentissage par l'expérience

A l'instar de Barbier & Thievenaz (2013), nous recommandons aux organisations de proposer des situations de travail propices au développement de nouvelles compétences. La **mobilité transfonctionnelle** (pratiquée chez Manutan, *cf.* 10.3.5.1, p.469) ou **globale** (dans la firme multinationale de **DRH 17**, les cadres sont incités à changer de pays tous les cinq ans maximum) développent par exemple l'adaptabilité, la curiosité, l'ouverture aux autres.

**DRH 15**, dans sa Maison de luxe, pratique le « *stretch assignement* ». Elle plonge ses collaborateurs dans des « *projets piscine* (…), *des gros projets porteurs de transformation* », gérés par des experts qui ne sont pas forcément managers mais qui vont ainsi acquérir des compétences de leadership. Dans le groupe de **DRH 18**, des programmes d'***action learning*** sont proposés aux « high pot »[167]. Les personnes identifiées comme « talents » sont regroupées avec d'autres talents venus du monde entier au siège new yorkais pour travailler sur un projet innovant pour le Groupe. Le projet s'étale une semaine très intense au cours de laquelle les équipes rencontrent les dirigeants des principales fonctions. A la fin de la semaine, des prix sont décernés. Ces actions ont un effet considérable sur la motivation et l'engagement envers la firme, et concourent également à développer la capacité à coopérer et à gérer le stress et l'incertitude des participants.

Si des programmes de cette envergure sont l'apanage des firmes multinationales, il est tout à fait possible d'imaginer des actions de développement plus modestes. Nous avons par exemple, lorsque nous assumions la direction retail de la marque Kookaï en Suisse, détecté le talent de Mimoza, une directrice adjointe de boutique qui était une très bonne gestionnaire, avait un goût certain pour le merchandising, mais n'avait pas assez confiance en elle pour prendre la responsabilité d'une équipe. En nous appuyant sur ces compétences techniques en gestion, nous lui avons attribué une **mission temporaire de conseil** : pendant six mois elle a accompagné l'ensemble de directrices de boutique au niveau national sur la mise en place des nouvelles procédures administratives et financières. Elle est revenue de mission en ayant développé ses capacités de communication et de leadership…et prête à prendre la direction d'un point de vente. Nous avions ainsi développé ses soft skills, et ce que nous ignorions alors être son sentiment d'efficacité personnelle !

[167] « High potentials »

Dans le groupe Manutan ou dans l'organisme de soins paramédicaux de **DRH 9**, on pratique le « ***vis ma vie*** » : une mobilité transfonctionnelle de quelques jours pour découvrir un autre métier de l'entreprise : ces expériences développent notamment la curiosité et l'empathie.

### Le e-learning

L'arrivée dans le milieu du travail de la génération Y consommatrice d'outils numériques et de réseaux sociaux « *impose de questionner les modes et les méthodes de transfert et de construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être* » (Chevalier, Dejoux & Poilpot-Rocaboy, 2018). Le marché mondial des serious games connaît une expansion fulgurante et devrait peser 5 milliards de dollars en 2020[168]. Ainsi, de nombreuses organisations utilisent les **serious games** pour séduire les jeunes diplômés (L'Oréal), former à la vente (Renault), ou encore apprendre aux managers à mener des entretiens annuels d'évaluation (BNP Paribas)[169].

Le numérique permet grâce à la scénarisation de proposer de multiples mises en situations virtuelles, très faciles à mettre en place et à moindre coût. Le succès de **S2U**, l'outil de développement des soft skills que nous avons conçu pour l'EM Strasbourg (cf. 9.5, p.435 et suivantes) ou celui de **C4CSR**, l'outil en ligne de formation et de certification à la Responsabilité Sociale des Organisations également conçu à l'EM, sont la preuve que le numérique peut contribuer à l'apprentissage des soft skills par l'expérience, fût-elle virtuelle. Par ailleurs, les résultats de Guiderdoni-Jourdain & Caraguel (2018) démontrent que le travail fourni pour une formation en e-learning est jugé plus intense, plus actif, plus motivant et plus pratique que celui fourni pour une formation en face à face pédagogique.

### L'accompagnement par autrui : communauté de pratiques, mentorat, coaching

Inscrites dans l'héritage du socio-constructivisme, la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980) et la théorie sociale cognitive (Bandura, 2001) ont mis en évidence la contribution essentielle d'autrui dans la construction des comportements par les phénomènes de modeling social ou d'expérience vicariante (5.2.1, p.225) et de persuasion verbale (5.3.3.3.3, p.235).

---

[168] https://www.capital.fr/votre-carriere/serious-games-comment-s-en-servir-efficacement-dans-l-entreprise-1205655

[169] http://www.dynamique-mag.com/article/grandes-entreprises-adopte-serious-games.4778

C'est pourquoi tous les types d'accompagnement par autrui sont des modalités puissantes de développement des soft skills. Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002) précisent le rôle indispensable joué par autrui dans les cinq découvertes du changement intentionnel (4.2.4.2, p.204) : « *Les autres nous aident à voir des choses que nous ne voyons pas, témoignent des progrès que nous avons accomplis, testent nos perceptions et sanctionnent notre comportement. Ils nous apportent le contexte dans lequel nous pouvons expérimenter et mettre en pratique (...). Sans l'implication des autres, il n'y aura pas de changement durable* » (opus cité, p. 144).

Ainsi les **communautés de pratiques** qui rassemblent « *des membres homogènes, engagés dans la même pratique, et dont l'objectif principal est l'amélioration de l'activité à travers une réflexion sur les pratiques* » (Bootz, 2013, p.120) sont reconnues comme étant des vecteurs importants de transformation. Le **co-développement**, le **peer-coaching** (coaching per les pairs), le **mentorat** sont autant d'opportunités de développement très appréciées des DRH (8.4.2.2.6, p.382) même s'ils les estiment difficiles à mettre en place (11.2.1.2, p.504). Nous pensons cependant comme Voynnet Fourboul & Forasacco (2009), Autissier *et al.* (2016), Cristol (2017) et que les bénéfices de ces pratiques et leur relativement faible coût justifient que les organisations y consacrent des ressources de temps…et d'imagination.

Le **coaching** en milieu professionnel défini comme « *un processus d'accompagnement d'une personne ou d'un groupe de personnes au travail avec pour objectif le développement du potentiel des individus* » (Angel & Amar, 2012, p.7) est considéré par les DRH que nous avons interrogés comme la modalité la plus opérante de développement des soft skills (8.4.2.2.7, p.383). Malgré la barrière du coût soulignée par tous, cette pratique fait l'objet d'un véritable engouement depuis les années 2000 : une étude de PWC chiffre à 900 millions de dollars le chiffre d'affaires 2015 du coaching en Europe, avec une croissance de 8,5% entre 2011 et 2015 (pour 35% de croissance sur la même période aux États-Unis)[170].

Longtemps réservé aux multinationales, le coaching se développe aujourd'hui dans les entreprises de taille plus modeste : en 2010 déjà, 20% des organisations ayant recours au coaching comptaient moins de 500 salariés (Angel & Amar, 2012).

[170] https://www.coachfederation.fr/trouver-un-coach-icf/etudes-sur-le-marche-du-coaching

Les bienfaits du coaching sont une meilleure connaissance de soi, une préparation à de nouveaux apprentissages (Poilpot-Rocaboy & Charpentier, 2010), un développement de la capacité réflexive et l'optimisation du potentiel de l'individu (Angel & Amar, 2012). Par ailleurs, le coaching est un vecteur de changement de comportements dans l'équipe (St-Onge & Gins, 2011) et un facteur d'apprentissage organisationnel (Persson & Rappin, 2015).

### Et tant d'autres modalités de développement…

Nos résultats montrent le rôle déterminant de l'environnement dans le développement des soft skills (11.2.2, p.510). Par conséquent, nous invitons les organisations à offrir une diversité de situations dans lesquelles les individus pourraient puiser des occasions d'apprentissage. Nous partageons par ailleurs la position de Voynnet Fourboul & Forasacco (2009) selon laquelle la variété des expériences contribue à créer et entretenir la motivation (en jouant sur la curiosité, le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité, que nous avons identifiés comme des facteurs personnels de développement) : « *Le foisonnement d'expériences, ainsi que la possibilité d'être investi de suffisamment de responsabilités permettent de susciter un environnement propice à l'excitation et à la motivation des personnes* » (Voynnet Fourboul & Forasacco, 2009, p.312).

Les entretiens avec les DRH et nos différentes expériences de manager nous permettent de citer, parmi beaucoup d'autres, des activités susceptibles de favoriser le développement des soft skills dans un contexte extérieur à la situation de travail proprement dite. Bien évidemment, nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité, nous souhaitons seulement ouvrir quelques pistes et faisons confiance à l'inventivité des DRH et des managers pour développer leurs propres initiatives.

**Les conférences**

Dans la maison de luxe de **DRH 15** sont organisés des cycles de conférences avec des experts sur différents sujets, comme « *la gestion de l'incertitude* ». L'apprentissage est pensé comme une suite « *d'inspirations, expirations* » (sic). Inspiration, j'assiste à la conférence. Expiration, je travaille en sous-groupe pour en tirer des enseignements managériaux : « moi, au quotidien, dans mon équipe, quelle pourrait-être ma première étape pour développer ça ? » (**DRH 15**).

**Le sport en entreprise**

Nous l'avons vu, le sport tient une place importante dans la politique de transformation individuelle et collective de Manutan, avec des structures internes variées et un accompagnement qualitatif. Une étude menée par Pulman (2019) pour la Harvard Business Review révèle que sur 1000 salariés et 300 dirigeants interrogés, le sport en entreprise améliore :

- le ***bien-être*** des salariés et leur ***gestion du stress*** (89%) ;
- l'***esprit d'équipe*** et l'***intégration*** des nouveaux collaborateurs (87%) ;
- la ***dynamique entrepreneuriale*** et la ***productivité*** des salariés (65%).

Ces résultats corroborent les travaux de Pierre & Barth (2010) qui montrent que le sport en entreprise, entre autres bienfaits, réduit le ***stress***, accroît l'***estime de soi*** et renforce la ***sociabilité***. Par ailleurs, ces auteurs interrogent la possibilité pour la pratique sportive de « *constituer un outil de gestion des ressources humaines à part entière* » (Pierre & Barth, 2013, p.3). Le Medef plaide également pour une meilleure intégration du sport dans les organisations. Il s'est doté d'un Comité Sport dont la devise est : « *Le sport, un levier de compétitivité pour la France et les entreprises* ». Ce comité propose différentes actions pour développer la performance individuelle et collective en améliorant « ***la combativité, la réactivité et la solidarité des équipes*** » (sic). Le site dédié au Comité présente, avec d'autres ressources, un guide des bonnes pratiques en entreprise[171].

**Le théâtre**

Certains collaborateurs de Manutan ont également témoigné des bienfaits du théâtre sur leur développement personnel. Dans un article publié par la Revue française de gestion, Salgado (2008) démontre effectivement l'intérêt de la pratique théâtrale pour la formation au management, notamment pour le développement des compétences personnelle et sociales.

**La méditation et le yoga**

Les pratiques de yoga et de méditation se développent dans le monde occidental et cette tendance touche à présent la France où les entreprises sont de plus en plus nombreuses à offrir

[171] Cf site du Medef-sport : https://medef-sport.fr/sport-en-entreprise-2/bonnes-pratiques/

la possibilité de pratiquer sur le lieu de travail[172]. Aux États-Unis, les bienfaits de la méditation sont reconnus depuis longtemps, notamment depuis un article publié dans l'Academy of Management Journal en 1974 qui démontrait que la méditation est un facteur de productivité car elle permet d'améliorer la ***satisfaction au travail***, la ***performance individuelle*** et ***les relations avec la hiérarchie*** (Frew, 1974).

Plus récemment, Steiler (2012) a montré ses effets bénéfiques sur la ***confiance en soi***, la ***gestion des émotions***, les ***compétences interpersonnelles*** et les capacités à partager des idées nouvelles, à apporter du ***soutien***, à donner du ***feedback positif***.

De même, Vignon & Jaotombo (2018) ont mené une expérimentation en business school qui tend à prouver que la pratique du yoga favorise la conscience et la connaissance de soi qui sont, selon les auteurs, inséparables du souci d'autrui et de l'organisation dont on est membre.

**L'équicoaching**

À Burgundy School of Business, on a recours à l'équicoaching pour former les entrepreneurs aux compétences de leadership (Toutain, Ballereau & Blache, 2016). Cette activité ne consiste pas à monter à cheval mais à le diriger, en équipe, pour lui faire relever différents défis. Le cheval est supposé faire tomber les masques des participants et développer leur intelligence émotionnelle [173]. Unilever, St Dupont et Areva font partie des entreprises qui ont choisi cette formation atypique[174] qui permettrait de renforcer la ***cohésion d'équipe***, la capacité de ***communication***, la ***créativité*** et de favoriser la ***gestion du stress*** (Camus *et al.,* 2016).

Cette section nous a permis de présenter les actions en mettre en œuvre sur les facteurs personnels de développement des soft skills, la suivante s'intéresse spécifiquement à celles qui doivent être déployées pour influencer les facteurs environnementaux.

[172] Site les Echos : https://www.lesechos.fr/06/11/2015/LesEchosWeekEnd/00006-029-ECWE_tous-au-yoga.htm

[173] https://www.rhinfo.com/thematiques/developpement-professionnel/equicoaching-inspirer-le-management

[174] Site Les Echos : https://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/ressources-humaines/gestion-de-carriere/0211984177850-l-equicoaching-est-ce-bien-serieux-308742.php

### 11.3.3.2 Agir sur les facteurs de développement liés à l'environnement organisationnel

#### *11.3.3.2.1 Favoriser l'émergence d'une « culture soft » avec un management par les Valeurs*

Nos résultats ont montré que de nombreuses entreprises ont formalisé une culture d'entreprise qui inclut l'expression de certaines soft skills. Aux « *valeurs* » affichées dans cette culture correspondent en effet des compétences soft, au point que celles-ci se confondent parfois dans le discours des DRH …ce qui contribue à la confusion autour de notre objet de recherche, dont nous avons vu qu'il restait « *flou* » tant pour les chercheurs que pour les praticiens (3.1, p.111).

La culture ou les valeurs de l'organisation véhiculent la vision des dirigeants quant à la façon dont ils entendent que les actions de l'entreprise soient perçues par les parties prenantes internes et externes. Outils de communication institutionnelle à destination de l'environnement externe, elles sont également des indications quant aux comportements attendus en interne.

La culture d'entreprise a fait l'objet de nombreux débats dans lesquels nous n'entrerons pas. Godelier (2006, p.73) les résume bien : « *Certains y perçoivent plutôt une langue de bois qui, à la fois, officialise certaines valeurs et permet d'occulter tout débat sur des valeurs fondamentales du capitalisme. Formulées dans un style très général, elles sont difficiles à critiquer car peu de personnes peuvent par exemple contester l'importance du client ou du facteur humain dans l'entreprise* ». Ainsi, quand certains adressent à la culture d'entreprise les mêmes critiques que celles auxquelles est confrontée la gestion des compétences (manipulation, domination) (2.4.3, p.94 et 3.4.3, p.160), d'autres la considèrent comme une pratique managériale garantissant un certain souci de l'humain dans l'organisation.

Scouarnec (2011) défend le point de vue qu'un *Système de Management par les Valeurs* peut contribuer à orienter l'entreprise vers des comportements plus éthiques : *« les valeurs morales, de coopération, de performance et de communication en vigueur au sein d'une organisation sont à coordonner de façon à donner à celle-ci une identité spécifique et permettre une orientation éthique au niveau décisionnel* » (opus cité, p.8). Nos résultats nous invitent à défendre l'idée qu'une *démarche soft skills* peut s'appuyer avec succès sur un

*système de management par les valeurs*, à la condition que ce management respecte les facteurs-clés de succès identifiés par Scouarnec (2011) :

- la ***compliance*** « *permet de garantir la conformité des comportements avec les valeurs* » (Scouarnec, 2011, p.9). Nos résultats montrent que le développement des soft skills ne peut être effectif qu'en cas de congruence entre les comportements prescrits et les comportements réels (8.3.5, p.371 et 10.1.3, p.453) ;

- ***l'orientation éthique du développement*** : l'engagement dans un processus de développement ne vise pas un état qualifié de « *bon* » mais successivement, par étapes, des « *états toujours meilleurs* » ;

- ***l'efficacité durable*** : managers et collaborateurs doivent pouvoir identifier eux-mêmes les problématiques liées aux soft skills (11.3.2, p.528), se les approprier et les gérer. Nous avons montré à cet égard le rôle primordial de managers (11.2.2.1, p.511) ;

- **la responsabilité de la Direction Générale** : communication continue sur les soft skills, mise en œuvre et contrôle des pratiques, évaluation continue du système. Le cas de Manutan démontre l'importance de l'implication de la Direction à chaque étape du processus de transformation par les compétences (10.1, p.451).

Ainsi, la mise en place d'un management par les valeurs nous semble être une piste intéressante à explorer pour les organisations souhaitant développer les soft skills de leurs collaborateurs. Lorsque les soft skills prônées dans la culture d'entreprise sont démontrées au quotidien, la culture devient, selon l'expression de Goleman, Boyatzis et Mc Kee (2002) *« résonnante, émotionnellement intelligente et performante » : « lorsque cette symbiose commence à prendre forme, les individus éprouvent le feu de la passion collective, le sentiment de vivre ensemble leur travail avec enthousiasme. Une vision qui fait vibrer les individus, qui crée de la résonance, fonde l'harmonie organisationnelle et la capacité des individus à agir collectivement ».* (Opus cité, p.257). Notre analyse du groupe Manutan prouve que cette *résonance*, quand elle existe, est un levier puissant de développement des soft skills.

#### *11.3.3.2.2 Développer une culture de l'apprenance et de l'agilité pour favoriser la transformation*

Nous avons montré que le débat est ouvert quant au caractère inné ou acquis des compétences soft, et particulièrement de celles qui sont confondues avec des traits de personnalité (3.1.3,

p.115). L'instauration d'une démarche soft skills requiert des représentations positives quant à la possibilité de chacun de se développer. Nous espérons que ce travail, porté par la perspective résolument agentique de Bandura contribuera à orienter les croyances vers le potentiel individuel de transformation. Quoi qu'il en soit, pour que la transformation ait lieu, il est primordial que la Direction, les managers et les collaborateurs partagent cette conviction.

Henri, le Directeur des Systèmes d'information de Manutan, est entré dans le Groupe sans avoir de représentation particulière quant au potentiel développement des soft skills. Mais il nous explique comment, après quelques mois dans l'organisation, il s'est forgé une conviction face aux éléments de preuve qu'il avait sous les yeux : « *J'ai la conviction qu'on peut le développer. Tout simplement parce que je l'ai vu (...). Chacun se forge sa conviction, ça pourrait être par conviction profonde, moi non, c'est par la preuve. Je l'ai vu sur des domaines comme l'écoute, l'ouverture d'esprit des personnes qui ont été positionnées dans des contextes très différents, à devoir manager des équipes un peu compliquées, à se retrouver à développer leur écoute, se rendre compte que ça marche, et que c'est vertueux, et du coup de construire avec l'équipe une dynamique positive* » (**MD1**).

Les organisations ont, selon nos résultats, tout intérêt à développer une culture ***d'amélioration continue, d'agilité*** ou **d'*apprenance,*** fondée sur des représentations positives du changement individuel et collectif. Notre modèle adapté de la causalité triadique réciproque (11.2.3, p.524) offre des pistes pour renforcer ces représentations :

- en agissant sur les sources du sentiment d'efficacité personnelle (expérience vécue, expérience vicariante et persuasion verbale) ;
- en consolidant les caractéristiques de l'agentivité (intentionnalité, anticipation, autorégulation, réflexivité.

Pour ce faire, nous préconisons d'inscrire chacun au cœur de son expérience de développement en lui conférant : « *un rôle d'apprenant actif, responsable de l'évolution de ses compétences au sein de systèmes de formation de plus en plus ouverts et déstructurés, dans une logique d'autoformation accompagnée ou éducative* » (Carré, 2001, p.22).

#### *11.3.3.2.3 Garantir un climat organisationnel favorable à l'épanouissement des soft skills*

Nous avons identifié la qualité du climat organisationnel comme un facteur déterminant de développement des soft skills (11.2.2.2.2, p.517). En particulier, les dirigeants qui veulent encourager la mobilisation sur un projet de transformation doivent établir avec eux des relations positives. A cet égard, nous retenons les préconisations de Tremblay & Simard (2005) qui énoncent que les collaborateurs doivent percevoir :

- qu'ils peuvent faire confiance ;
- qu'ils peuvent recevoir du soutien ;
- qu'ils sont traités avec justice et respect ;
- que leur contribution est reconnue ;
- qu'ils possèdent le pouvoir d'agir.

Les études sur les entreprises libérées, qui cherchent à libérer les énergies de leurs collaborateurs pour une meilleure performance individuelle et collective, fournissent également des pistes de réflexion sur les conditions de réussite de la transformation. Selon Colle et al. (2017), la « libération » nécessite :

- la cohérence des pratiques et des discours ;
- l'implication d'un dirigeant garant des valeurs et de la cohérence de l'ensemble ;
- le droit à l'erreur ;
- l'autonomie des collaborateurs qui possèdent le droit de décider par eux-mêmes ;
- une bonne communication entre les personnes et entre les différentes équipes ;
- des profils de collaborateurs adaptés.

Un climat organisationnel favorable au développement des soft skills doit soutenir l'engagement de ses collaborateurs, mais aussi leur garantir un certain bien-être physique, psychologique et moral. Nos résultats quant au groupe Manutan ont montré l'importance de ce facteur (10.2.4, p.460 et 10.3, p.462). De Chatillon & Richard (2015) ont proposé un modèle du bien-être au travail qui nous paraît être une base de travail intéressante pour les dirigeants soucieux de cette dimension.

Le modèle, dit SLAC, comprend quatre dimensions :

- le Sens du travail : la signification subjective du travail, les desseins qui guident l'individu et le collectif de travail ;
- Le Lien : le soutien social et la reconnaissance de la hiérarchie et des collègues, la qualité des relations) ;
- l'Activité : la capacité de chacun à bien faire son travail en mobilisant ses propres ressources et celles de l'équipe ;
- le Confort : le bien-être physiologique et psychologique.

Pierre-Olivier, l'un des Directeurs Généraux de Manutan explique que le bien-être physique, psychologique et moral de ses collaborateurs favorise leur engagement quotidien, mais aussi leur sentiment d'appartenance et leur loyauté envers la firme, ce qui a été confirmé par notre étude (10.4, p.475) : « *tu peux te dire, je n'en ai rien à faire de mes employés, mais à un moment ça te rattrape parce que tu perds des bons, tu as un climat de m… Et le jour où la machine ne fonctionne plus, tu n'as pas de fidélité, parce que dans les coups durs tu vois, tu as besoin de ça. Nous, on a beaucoup apprécié le comportement des gens en cas de coup dur* » (**MDG1**).

L'un des moyens pour développer et renforcer le sentiment d'appartenance est l'organisation d'événements fédérateurs - célébrations de victoires, anniversaires, séminaires de cohésion d'équipe – ainsi que le conseillent Goleman, Boyatzis et Mc Kee (2002, p.250) : « *l'une des façons de faire émerger ce type de sentiments est de créer des moments extraordinaires, des expériences que les individus vivent ensemble et qui deviennent partie intégrante de leur mythologie commune* ».

#### *11.3.3.2.4 Adapter les modes d'évaluation de la performance individuelle*

Nous avons montré que l'évaluation est un outil indispensable de la gestion des compétences (2.5.2, p.99) même si celle des soft skills est particulièrement difficile et sensible (3.4.2, p.156). Pour autant, nous partageons l'analyse de Yalenios (2015, p.80) : *« Utilisée dans une perspective de développement des compétences, de progression et d'évolution professionnelle, la démarche d'évaluation peut constituer un élément fort de motivation pour le salarié* ».

Au terme de notre travail, nous distinguons trois facteurs-clés de succès pour une évaluation des soft skills éthiques et utiles au développement :

- **distinguer évaluation de la personnalité et évaluation des comportements**. Ce sont bien les comportements, et eux seuls, que l'entreprise a la légitimité d'évaluer et de prescrire. Henri, DSI de Manutan explique sa façon de présenter l'évaluation des soft skills en entretien annuel : *« il y a beaucoup de précautions qui sont prises pour ne pas heurter, pour expliquer que ce n'est pas un jugement de la personne, mais de la performance à un moment donné, dans une mission donnée* » (**MD1**) ;
- **contextualiser**. Selon notre définition de la compétence qui stipule sa contextualité, elle ne peut être évaluée qu'en situation de travail (2.3.2, p.82). Le même directeur de Manutan poursuit « *Dans cette situation, mon sentiment est que tu t'es comporté comme ceci. C'est ce que j'en comprends. Qu'est-ce que tu en penses, toi ?* » (**MD1**) ;
- **illustrer les critères d'évaluation** par des exemples concrets (8.3.3.2, p.368);
- évaluer les soft skills au quotidien en donnant du **feedback en permanence** (8.4.2.2.4, p.380). Le feedback régulier permet d'éviter un certain nombre de biais de l'évaluation (Gilbert & Yalenios, 2017) et il renforce le manager dans son rôle de coach (11.2.2.1.2, p.513). De plus, les individus sont « *avides de ce genre d'appréciation. Les évaluations sincères importent énormément, et dans un sens très différent de celui des autres formations* » (Goleman, Boyatzis & Mc Kee, p.124).

Enfin, dans une perspective de développement l'évaluation de la performance soft, le « *how* » doit avoir **un poids au moins égal à** celui de la performance hard, le « *what* », aussi bien en termes de progression de carrière que de rémunération variable basée sur la performance.

Nous avons proposé dans cette section des actions susceptibles d'influencer les facteurs personnels et environnementaux de développement des soft skills. Nous souhaitons dans cette dernière étape évoquer l'évaluation des effets de la démarche.

### 11.3.4 QUATRIEME ETAPE : ÉVALUER LES EFFETS DE LA DEMARCHE

« *Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément* » disait Einstein. Une des principales difficultés auxquelles se heurtent les DRH qui tentent d'instaurer des démarches de développement des soft skills est le manque d'indicateurs prouvant l'impact de ces démarches.

Chacun des DRH de notre échantillon a avoué ne pas avoir mis en place de critères pour définir un ROI (retour sur investissement) sur ces pratiques. Poilpot-Rocaboy & Charpentier (2010) ont également pointé leurs propres difficultés à évaluer les résultats de la formation de type coaching qu'ils organisent. Ils proposent néanmoins une évaluation en trois temps qui est intéressante pour juger de la transformation personnelle :
- à court terme : évaluation du degré de satisfaction du participant sur l'action de développement ;
- à moyen terme : évaluation de l'évolution de la capacité d'analyse des situations du participant, de ses stratégies comportementales et relationnelles ;
- à long terme : évaluation de l'évolution de la carrière du participant sur plusieurs années.

Le modèle de Kirkpatrick (1959) sur l'impact des actions de formation nous semble également pertinent pour évaluer une démarche plus globale de développement des soft skills. Bien qu'ancien, il demeure le modèle le plus utilisé aussi bien par les professionnels de la formation que par les chercheurs (Gilibert & Gillet, 2010).

Il comprend quatre niveaux et nous intéresse particulièrement car le dernier niveau ne considère plus seulement l'impact de la formation sur l'individu mais aussi sur l'organisation :
- le premier niveau mesure la ***satisfaction*** de l'individu quant aux objectifs, au contenu, aux méthodes et outils pédagogiques, au style d'enseignement, aux conditions d'apprentissage. Cette satisfaction « à chaud » est mesurée grâce au questionnaire rempli en fin de session par chaque stagiaire de la formation continue en France (obligation légale depuis la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle) ;
- le deuxième niveau mesure l'***apprentissage*** de l'individu ;

- le troisième niveau mesure le transfert des acquis de la formation. Dans le cas d'une démarche soft skills, ce serait ***l'évolution des comportements*** de l'individu en situation de travail ;

- le quatrième niveau est celui des ***résultats*** attendus par l'organisation du fait de cette transformation des comportements. Il est calculé en fonction de critères définis par l'organisation. Compte-tenu de l'impact attendu d'une politique de développement des soft skills sur la performance organisationnelle, nous estimons que les mesures du bien-être au travail (enquête indépendante de type Great Place to Work™ ou enquête interne), les indicateurs RH classiques (absentéisme, turn-over, budget et répartition de l'effort de formation), les enquêtes d'attractivité de la marque employeur sont des indicateurs pertinents de la performance soft.

# PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 11

Ce dernier chapitre avait pour objectif de confronter nos résultats empiriques aux enseignements tirés de la littérature, afin d'apporter des éléments de réponses à notre problématique « comment accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft ? »

Tout d'abord, en réponse à notre première question de recherche, « ***En quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ?*** », nous avons montré que les soft skills participaient effectivement d'un nouveau paradigme de l'individu au travail. Les compétences techniques, savoirs et savoir-faire, restent nécessaires mais ne sont plus suffisantes pour relever les différents défis économiques et sociaux du 21ème siècle - hyper-compétitivité, changement, incertitude, volatilité, ambiguïté, globalité, *etc.* Des compétences soft telles que les **capacités d'adaptation** ou d'**apprentissage** sont indispensables pour ne pas subir les transformations mais en tirer tous les bénéfices. L'**ouverture**, les capacités de **communication** et de **collaboration** sont déterminantes pour interagir efficacement dans un environnement globalisé. Enfin, des soft skills comme l'**écoute**, l'**empathie** ou la **confiance** sont recherchées pour garantir le niveau d'éthique des organisations de plus en plus engagées dans leur Responsabilité Sociale.

Ensuite, nous avons répondu à notre deuxième question de recherche, « ***Quels sont les facteurs de développement des soft skills ?*** », en identifiant les **facteurs personnels et environnementaux** de développement des soft skills. Nous avons ainsi pu montrer que la capacité de remise question, la conscienciosité, l'extraversion, l'ouverture, le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité étaient des leviers de développement personnels. Nous avons distingué deux types de facteurs environnementaux : ceux **liés aux acteurs** (modeling social et persuasion verbale) et ceux liés aux **pratiques organisationnelles** (ancrage de la culture soft, climat organisationnel, ressources dédiées au développement).

Enfin, pour répondre à notre troisième et ultime question de recherche, « ***Comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?*** », nous soumettons des préconisations managériales pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche de développement des soft skills dans un contexte organisationnel. Nous proposons en premier lieu de faire un **diagnostic du potentiel de développement** à l'aide d'une matrice bidimensionnelle individu

/ collectif de travail mobilisant les facteurs de développement mis en lumière précédemment.

Dans un second temps, nous suggérons une mise en œuvre de la démarche à deux niveaux :

- des **actions sur les facteurs personnels** en adoptant des procédures de recrutement et des modalités de formation ciblées sur les soft skills ;
- des **actions sur les facteurs environnementaux** pour promouvoir une culture soft dans l'organisation, garantir un climat favorable à l'épanouissement des soft skills, adapter la politique d'évaluation de la performance et allouer des ressources au développement.

Enfin, nous invitons les organisations engagées dans cette démarche d'**évaluer** régulièrement les résultats des mesures entreprises.

# SYNTHESE DE LA PARTIE 3

Cette troisième partie était consacrée aux résultats de notre recherche, à leur discussion au regard de la littérature et aux apports de notre travail.

Le **chapitre 8**, « *Les soft skills : un état des lieux. Représentations des DRH et pratiques organisationnelles* » a livré une synthèse des apports de l'étude exploratoire que nous avons menée auprès de 24 DRH d'entreprises françaises et internationales. D'abord, nos interlocuteurs ont confirmé que les soft skills constituent un **enjeu d'importance** dans un monde du travail qui évolue toujours plus vite et qui opère un glissement des compétences techniques aux compétences transversales. Ainsi considèrent-ils que les soft skills sont des **éléments déterminants de la performance individuelle et organisationnelle**. Si les compétences soft recherchées varient selon les entreprises, l'adaptabilité, l'empathie, la capacité d'écoute, l'esprit d'équipe ou la communication sont les plus communément appréciées.

Malgré l'importance qu'ils accordent aux soft skills, les DRH soulignent les **difficultés opérationnelles liées à leur gestion** : identification, définition, classification. En outre, le lien ténu existant entre soft skills et traits de personnalité oblige les organisations à prendre des précautions d'ordre éthique pour tout acte de management les concernant. La question du **développement des soft skills** en milieu organisationnel fait débat au sein de nos interlocuteurs. S'il paraît difficile à certains, pour d'autres il est toujours possible, sous certaines conditions liées à l'individu (capacité réflexive, motivation, capacité à se remettre en question) ou à l'organisation (culture d'entreprise favorisant la confiance et le droit à l'erreur, feedback, pratiques de co-développement, coaching).

Nous avons consacré le **chapitre 9** à la narration de « *La création d'un outil numérique dédié au développement des soft skills* ». Nous y avons relaté notre recherche-intervention (RI) au sein de l'EM Strasbourg. Nous avons détaillé le processus de RI selon les quatre phases préconisées par Savall & Zardet (2004) : diagnostic, projet, mise en œuvre et évaluation. En phase de **diagnostic**, nous avons mené un audit de l'accompagnement existant à l'EM en matière de développement professionnel et personnel (DPP) et recueilli les besoins des

différentes parties prenantes (direction, équipe pédagogique, étudiants). En phase de **projet**, nous avons **capitalisé les connaissances** créées à partir de l'étude DRH et du diagnostic de l'EM et celles issues de la revue de littérature pour concevoir le cahier des charges de notre future plateforme de développement.
En phase de **mise en œuvre**, nous avons dirigé deux groupes projets : l'un avec les équipes pédagogiques de l'EM pour créer le référentiel de soft skills qui sera inclus dans notre outil, l'autre avec l'équipe de notre prestataire informatique pour en concevoir l'algorithme ainsi que l'interface et organiser le testing. En phase d'**évaluation**, nous avons vérifié la satisfaction des étudiants utilisateurs de notre plateforme pour apprécier son **intérêt managérial**. Pour éprouver l'**intérêt académique** de notre démarche, nous avons régulièrement soumis nos travaux à la communauté scientifique et publié un article sur notre recherche-intervention dans la revue Management & Avenir. *In fine*, nous avons eu la satisfaction de remporter l'appel à projet IdeX Formation de l'Université de Strasbourg.

Le **chapitre 10**, « *La transformation individuelle et collective au cœur d'une stratégie d'entreprise* » nous a permis de présenter les résultats de notre étude de cas du Groupe Manutan. En effet, nous avons voulu compléter la compréhension de notre objet de recherche par l'étude d'un ***cas extrême*** (Albarello, 2011), celui d'une organisation particulièrement impliquée dans le développement des compétences de ses collaborateurs. À travers l'observation non participante de trois entités de l'entreprise et la conduite de 44 entretiens auprès de trois types d'interlocuteurs - dirigeants, managers, collaborateurs - nous avons identifié des **facteurs de développement des soft skills** liés à l'organisation.

En particulier, nous avons montré que la vision et la personnalité des dirigeants, une culture d'entreprise favorisant le respect, l'esprit d équipe, le bien-être au travail et l'exemplarité managériale ainsi qu'un investissement important dans des pratiques de formation innovantes étaient des facteurs de développement des compétences soft. Nous avons mis au jour la présence effective chez les collaborateurs du Groupe de **soft skills intra-personnelles** telles que l'adaptabilité, le sens des responsabilités, l'engagement ou l'apprenance et de **soft skills interpersonnelles** telles que l'ouverture, la bienveillance, la collaboration, le respect ou la chaleur humaine.

Enfin, le **chapitre 11**, « *Pour une extension du domaine de la compétence vers le soft. Discussion et apports théoriques* » visait à la confrontation de l'ensemble de nos résultats empiriques avec les apports de la littérature.
En réponse à notre première question de recherche, « *En quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ?* », nous avons montré que si les connaissances et les compétences techniques restaient nécessaires, elles n'étaient plus suffisantes pour relever les différents défis sociaux-économiques du 21ème siècle. Des compétences telles que les capacités d'adaptation et d'apprentissage sont indispensables pour ne pas subir les changements. L'ouverture et la capacité de communication permettent de travailler dans un monde devenu global. Enfin, l'empathie et la confiance sont plébiscitées par des organisations préoccupées par leur Responsabilité Sociale.

Nous avons ensuite répondu à notre deuxième question de recherche : « *Quels sont les facteurs de développement des soft skills ?* ». D'une part, nous avons distingué des facteurs liés à la personne telles que la capacité de remise en question, la conscienciosité, l'extraversion, l'ouverture, le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité. D'autre part, nous avons mis en lumière des facteurs liés à l'environnement : les premiers se rapportent à autrui (*via* les processus de modeling social et de persuasion verbale), les seconds aux pratiques organisationnelles (ancrage de la culture soft, climat organisationnel, ressources dédiées au développement).

Pour répondre à notre troisième question de recherche : « *Comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?* », nous avons proposé des préconisations pour la conception d'une démarche en trois étapes : le diagnostic du potentiel de développement des soft skills, une mise en œuvre visant à actionner d'une part les leviers personnels, d'autre part les leviers organisationnels et une phase d'évaluation des résultats.

# CONCLUSION GENERALE

# CONCLUSION GENERALE

"*Ce n'est pas la fin. Ce n'est même pas le commencement de la fin. Mais, c'est peut-être la fin du commencement*." Winston Churchill

## SYNTHESE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

L'objectif de notre recherche était de développer de la connaissance quant à la façon dont les organisations pouvaient favoriser le développement des soft skills de leurs collaborateurs. Dans un premier temps, nous nous sommes efforcée de définir le concept de soft skill, dont la littérature nous a appris qu'il était un objet de recherche émergent Nous avons comparé différentes définitions avant d'adopter celle de Tate (1995, p.83) : « *un éventail de comportements qu'une personne doit avoir et être capable de mettre en œuvre pour réussir les tâches et les missions d'un métier avec compétence* ».

Puis, nous avons poursuivi notre objectif de recherche en posant la problématique suivante : ***comment les organisations peuvent-elles accompagner l'extension du domaine de la compétence individuelle vers sa composante soft*** ?
Pour répondre à cette question, compte-tenu du caractère émergent du phénomène étudié, nous avons fait le choix d'une méthodologie de recherche qualitative. Par ailleurs, nous avons décidé de trianguler les données et les méthodes en menant trois études distinctes : une étude exploratoire inter-organisationnelle auprès des DRH, une recherche-intervention à l'EM Strasbourg et une étude de cas du Groupe Manutan. Nous présentons ci-après une synthèse de nos résultats empiriques.

### LES RESULTATS EMPIRIQUES DES TROIS ETUDES

#### Les résultats de l'étude exploratoire inter-organisationnelle auprès des DRH

Cette première étude avait pour objectif de circonvenir notre objet de recherche, d'identifier les enjeux organisationnels liés aux soft skills, de comprendre comment celles-ci étaient intégrées dans les démarches compétences et enfin de repérer d'éventuelles bonnes pratiques managériales quant à leur développement. Nos résultats ont confirmé les enseignements de la

littérature quant à l'importance des soft skills comme **leviers de la performance individuelle et collective**.

Les difficultés de définition et de classification mises en lumière par les travaux académiques sont effectivement pointées par les DRH. La gestion des compétences soft se heurte aux mêmes difficultés que la gestion des compétences hard : conception et appropriation des instruments de gestion, biais de l'évaluation… Toutefois, les caractéristiques propres aux soft skills rendent **leur gestion encore plus délicate** d'un point de vue pratique (élaboration des référentiels) ou éthique (certaines soft skills pouvant être confondues avec des traits de personnalité).

En particulier, si le développement des softs skills est reconnu nécessaire compte-tenu des enjeux précédemment identifiés, la question reste délicate pour les DRH. Pour certains, le caractère forcément inné des soft skills interdit ou limite les possibilités de développement. Pour d'autres, les soft skills sont des comportements sur lesquels on peut agir en s'appuyant sur :

- des **leviers personnels** : motivation, capacité réflexive, capacité de remise en question, socialisation professionnelle ;
- des **leviers organisationnels** : le partage de certaines valeurs, une culture d'entreprise basée sur la confiance et accordant le droit à l'erreur, la systématisation de l'évaluation des soft skills, ou encore l'usage du feedback.

### Les résultats de la recherche-intervention à l'EM Strasbourg

Notre recherche-intervention au sein de l'École de Management de Strasbourg poursuivait un **double objectif, managérial et académique**.

**Sur le plan managérial**, nous devions répondre à la commande de notre organisation d'accueil : créer un outil numérique d'identification et de développement des soft skills à destination des futurs managers. Nous avons mené notre recherche-intervention en suivant les quatre phases recommandées par Savall & Zardet (2004). **En phase de diagnostic**, nous avons analysé l'accompagnement en développement professionnel et personnel existant à l'EM et nous recueilli les attentes des parties prenantes (direction, équipe pédagogique, étudiants) quant au futur outil. En **phase de projet**, nous avons rédigé le cahier des charges de

la plateforme et déterminer l'ensemble de ses fonctionnalités en confrontant les résultats de notre étude exploratoire auprès des DRH aux apports de la littérature relatifs :

- aux compétences (définition de la compétence, avantages et risques de la gestion des compétences, instrumentation de cette gestion) ;
- aux soft skills (définitions, taxonomie) ;
- aux mécanismes d'apprentissage (constructivisme, socioconstructivisme, apprentissage expérientiel) ;
- à la théorie sociale cognitive de Bandura (agentivité, autoefficacité, causalité triadique réciproque).

En **phase de mise en œuvre**, nous avons piloté deux groupes projets : un groupe d'experts issus de l'EM pour la création du référentiel de soft skills à intégrer dans la plateforme et un groupe d'experts missionnés par notre prestataire informatique pour la création de l'algorithme et de l'interface.

**En phase d'évaluation**, nous avons soumis notre plateforme à l'évaluation de nos étudiants et de nos pairs.

**Sur le plan académique**, nous souhaitions contribuer à la production de connaissance quant à la conception et à la mise en œuvre d'un tel dispositif. Notre plateforme ***Soft Skills Up*** **(S2U)** a remporté l'appel d'offre de l'Université de Strasbourg pour un soutien financier de l'Agence Nationale pour la Recherche dans le cadre du Programme Investissements d'Avenir (PIA) et a été labellisée Initiative d'Excellence volet Formation (**IdEx**) pour l'année 2017. Nous avons par ailleurs communiqué les résultats de notre recherche-intervention au Congrès de l'AGRH en 2016 et à l'EURAM en 2017. Enfin, cette recherche a fait l'objet d'une parution dans la revue Management & Avenir (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

### Les résultats de l'étude de cas du Groupe Manutan

L'étude de cas du Groupe Manutan visait à approfondir notre connaissance du phénomène étudié grâce à l'analyse détaillée d'une organisation qui a mis la transformation individuelle et collective au cœur de sa stratégie. Nos résultats montrent que cette transformation est portée par les trois membres de la Direction Générale qui partagent la conviction que la performance de l'entreprise ne saurait être pérenne sans une adaptation continue des processus et des hommes. Par ailleurs, les DG accordent une très grande importance aux soft skills qui permettent la communication, la cohésion et la collaboration.

Pour initier la démarche de transformation de leur firme, ils ont défini une *Mission* et une *Culture commune* qui mêle objectifs business, valeurs, principes de fonctionnement et comportements attendus. Cette Culture sert de socle à toutes les actions de l'entreprise, notamment la politique RH qui vise à favoriser à la fois le bien-être et la montée en compétence des collaborateurs, dans un objectif d'augmentation de la performance individuelle et organisationnelle.

Nos résultats prouvent l'efficacité de cette démarche en termes de développement de **soft skills intra-personnelles** (telles que la réflexivité, l'adaptabilité, l'apprenance, *etc*.) ou **interpersonnelles** (ouverture, collaboration, empathie, etc.).

La confrontation des enseignements de la littérature existante avec l'analyse des résultats empiriques de nos trois études - étude exploratoire inter-organisationnelle auprès des DRH, recherche-intervention à l'EM Strasbourg et étude de cas du Groupe Manutan - nous a permis également permis d'apporter des éléments de réponse aux trois questions de recherche qui sous-tendaient cette problématique :

- **1ère question de recherche** : en quoi les soft skills participent-elles d'un nouveau paradigme de l'individu au travail ?
- **2ème question de recherche** : quels sont les facteurs de développement des soft skills ?
- **3ème question de recherche** : comment concevoir une démarche de développement des soft skills ?

Nous proposons ci-après une synthèse des réponses à ces trois questions.

## LES REPONSES AUX TROIS QUESTIONS DE RECHERCHE

### Les soft skills comme marqueurs d'un nouveau paradigme de l'individu au travail.

Notre état de l'art a montré que le monde économique actuel se caractérise par sa ***volatilité, son incertitude, sa complexité et son ambiguïté***. L'ensemble des acteurs de terrain que nous avons rencontrés - DRH, étudiants, coachs et professeurs de l'École de Management de Strasbourg, dirigeants, cadres et employés des différentes filiales du Groupe Manutan – ont confirmé une représentation partagée sur le fait que les mutations de l'économie se traduisent par une **redéfinition des compétences individuelles et collectives**.

De fait, les grandes organisations mondiales comme l'Union Européenne, l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE), l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) ou encore le Bureau International du Travail (BIT) ont toutes développé des programmes d'identification des ***compétences du 21ème siècle***. Notre recension de ces diverses études démontre que nombre de ces compétences ne relèvent ni de connaissances, ni de savoir-faire mais bien de soft skills.

Nonobstant le consensus existant dans le monde des organisations comme dans celui de la recherche sur l'importance des soft skills pour relever les défis de l'économie du futur, elles restent un ***objet flou***, tant pour les praticiens que pour les chercheurs. Tout d'abord, la terminologie pour désigner ces compétences particulières n'est stabilisée ni en langue anglaise, ni en langue française. De même, la définition du terme générique soft skill fait encore débat. Enfin, malgré de nombreuses tentatives de classification, aucune taxonomie n'a encore fait l'objet d'une validation.

A ce stade de notre travail, sur la base de nos résultats empiriques confrontés aux apports de la littérature, nous sommes en mesure de soumettre une taxonomie des soft skills clés pour affronter les défis du 21ème siècle. Cette classification, présentée dans le Tableau 63 doit être envisagée comme une proposition supplémentaire à ajouter à celles que proposent les différents auteurs étudiés.

**Tableau 63. Les soft skills clés pour relever les défis du 21ème siècle**

| | |
|---|---|
| **Compétences intra-personnelles** | Adaptabilité, autonomie, prise d'initiatives<br>Capacité à apprendre, curiosité<br>Réflexivité, connaissance de soi, confiance en soi<br>Régulation des émotions, gestion du stress<br>Loyauté, implication, honnêteté<br>Leadership<br>Conscience globale, sens de l'éthique |
| **Compétences interpersonnelles** | Esprit d'équipe, collaboration<br>Capacité à communiquer, à négocier, à convaincre<br>Ouverture aux autres, empathie, capacité à créer du lien<br>Confiance en autrui<br>Capacité à gérer les conflits<br>Capacité à comprendre les codes sociaux |
| **Compétences de régulation cognitive** | Pensée complexe<br>Pensée critique<br>Créativité et innovation<br>Capacité d'analyse et de synthèse |

Les deux premières catégories de notre taxonomie ainsi que les soft skills qui les composent sont issues des apports de la littérature confrontés à nos résultats empiriques. La troisième catégorie en revanche, présente chez de nombreux auteurs, n'a pas été validée par nos études. Nous faisons néanmoins le choix de l'intégrer, sous réserve de validation par des études futures.

Malgré les difficultés de conceptualisation des soft skills, nos résultats montrent qu'elles sont un déterminant de la performance individuelle et collective. Dès lors, l'intérêt des praticiens et des chercheurs pour ces compétences particulières ne cesse de croître. En particulier, les recherches quantitatives se multiplient pour étudier leur impact sur les hommes et les organisations. Le Tableau 64 rappelle quels sont les facteurs de la performance positivement impactés par les soft skills.

**Tableau 64. Les facteurs de performance positivement impactés par les soft skills**

| | |
|---|---|
| **Performance individuelle** | Motivation à apprendre<br>Succès académique<br>Qualité des acquis de la formation professionnelle<br>Employabilité<br>Progression de carrière<br>Niveau de rémunération<br>Interculturalité<br>Performance au travail<br>Engagement au travail<br>Qualité du leadership<br>Capacité à surmonter des obstacles<br>Résolution de problèmes nouveaux<br>Gestion des situations imprévisibles<br>Gestion du stress<br>Capacité à surmonter les obstacles |
| **Performance collective et organisationnelle** | Qualité du travail en équipe<br>Qualité de la prise de décision collective<br>Coopération<br>Entraide<br>Qualité des contacts sociaux<br>Qualité du management<br>Qualité du management de projet<br>Implication de l'équipe<br>Intelligence émotionnelle et sociale de l'équipe<br>Résultats commerciaux<br>Compétitivité<br>Équilibre vie privée / vie professionnelle<br>Climat éthique<br>Bien-être au travail<br>Prévention du burn-out |

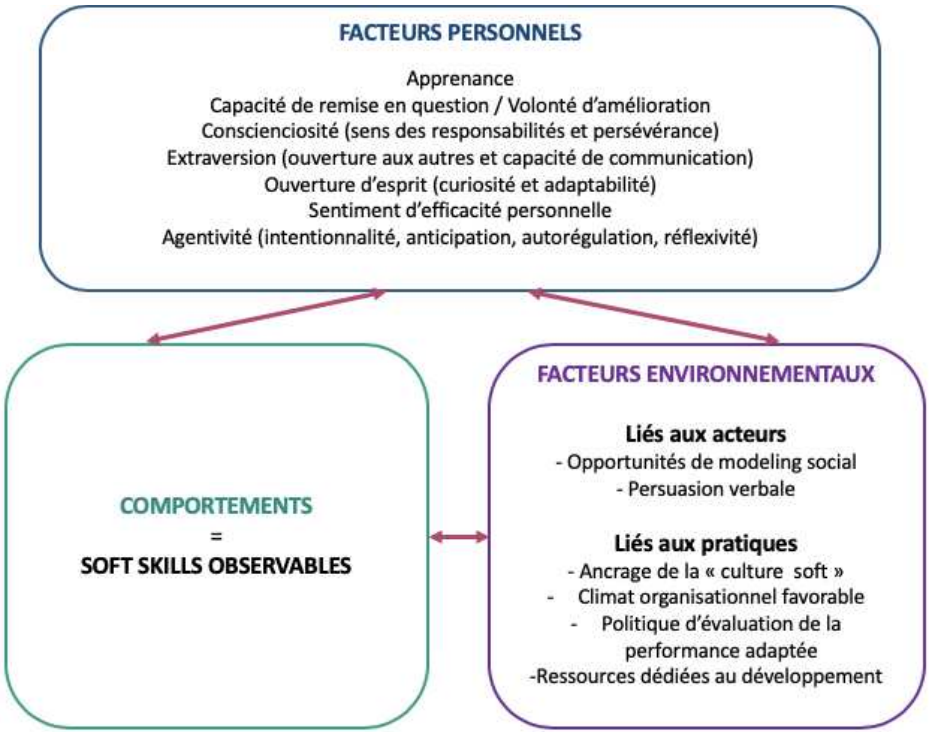
*In fine*, nos résultats prouvent que les soft skills participent bien d'un nouveau paradigme de l'individu au travail en ce sens que l'exigence de maintien et de développement des compétences « hard » déjà observée - et soumise à critiques – s'étend aujourd'hui aux compétences soft. Les compétences du 21ème siècle étant en grande partie des soft skills, leur impact sur la performance étant prouvé, nous assistons bien à une extension du domaine de la compétence vers sa composante soft. D'aucuns peuvent le déplorer, critiquer l'apparition de

nouvelles injonctions managériales et une certaine normalisation des comportements, mais l'ignorer peut mettre en danger la place de l'individu dans le collectif de travail, et à terme, son employabilité.

## LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL

Afin de déterminer les facteurs de développement des soft skills, nous avons confronté les résultats de nos trois études - DRH, EM, Manutan - avec les apports de notre revue de littérature. Les résultats de cette discussion ont ensuite été analysés à la lumière de la théorie sociale cognitive de Bandura. Cette théorie agentique du comportement et du développement humain considère que l'individu est à la fois le produit et le producteur de son environnement. En particulier, la causalité triadique réciproque permet d'analyser les interactions dynamiques entre la personne, son environnement et son comportement. Nous avons ainsi pu identifier les facteurs personnels et environnementaux susceptibles d'influencer l'apparition ou la modification des comportements. *In fine*, nous sommes en mesure de proposer une adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque appliqué au développement des soft skills.
La Figure 89 présente notre adaptation du modèle.

**Figure 89. La causalité triadique réciproque appliquée au développement des soft skills**



## PRECONISATION POUR LA CONCEPTION D'UNE DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS

Après avoir montré que les soft skills participaient d'un nouveau paradigme de l'individu au travail et identifié leurs facteurs de développement personnels et environnementaux, nous avons souhaité, en cohérence avec notre objectif de conduire une recherche *« avec les praticiens et pour les praticiens* », soumettre des pistes pour l'action managériale.
Aussi avons-nous élaboré une proposition de démarche de développement des soft skills à destination des organisations.

Nous préconisons une stratégie en quatre étapes :
- **1ère étape** : **établir le diagnostic du potentiel de développement des soft skills**. Cette phase a pour objectif l'analyse de la situation existante. Nous proposons deux outils d'aide au diagnostic. Le 1er outil est notre adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque (Figure 89), qui permettrait aux entreprises de détecter la présence (ou l'absence) des facteurs de développement des soft skills. Le second outil est une matrice bidimensionnelle permettant de croiser les facteurs de développement liés à l'individu et ceux liés à l'environnement (l'analyse pouvant être faite à tous les niveaux du collectif de travail : équipe, département, filiale, organisation).

- **2ème étape** : **convaincre les parties prenantes des bienfaits de la démarche**. Selon notre analyse, trois types d'acteurs doivent être impliqués : la Direction qui porte une vision, les managers qui ont un rôle modèle et une responsabilité d'accompagnement, et enfin les collaborateurs qui doivent être ouverts aux changements. Dès lors, pour faciliter l'implication des managers et des collaborateurs, la Direction doit faire preuve de pédagogie et démontrer que les soft skills sont des compétences indispensables pour relever les défis économiques du 21ème siècle. A cet égard, notre travail (cf. 11.1, p.487 et suivantes) offre des éléments de preuve qu'il pourrait être intéressant de produire.

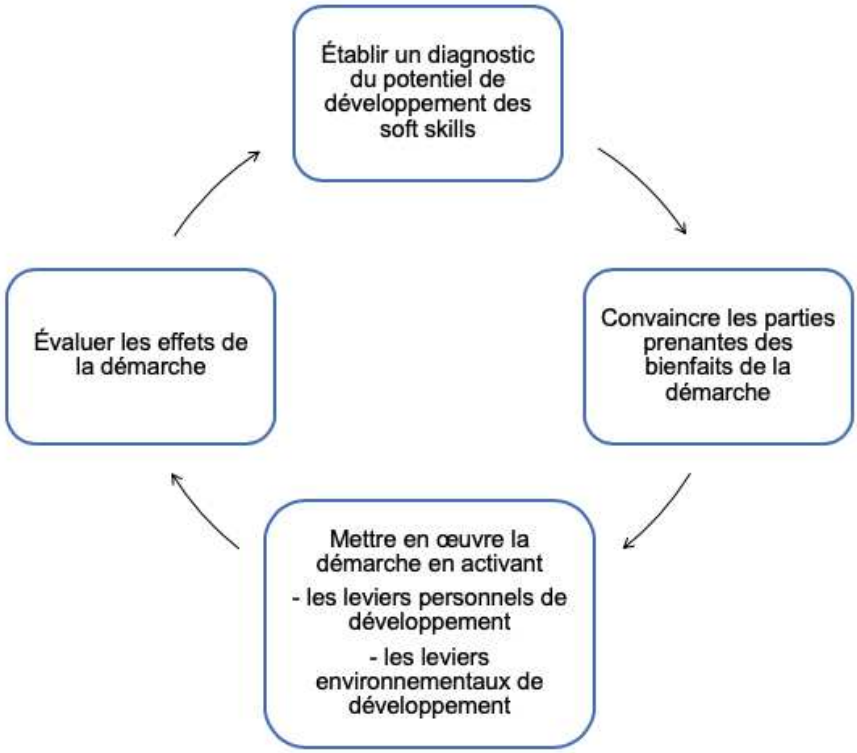
- **3ème étape** : **mettre en œuvre de la démarche**. Cette phase consiste à agir sur les facteurs personnels et environnementaux identifiés au cours de la 1ère étape.
Les leviers de développement liés à la personne doivent être actionnés au quotidien, avec cependant un focus dans deux circonstances privilégiées :
- en phase de recrutement (recruter des collaborateurs à « haut potentiel » soft) ;

- en phase de déploiement (privilégier les actions de formation qui développe la réflexion sur soi et sur ses pratiques, l'apprentissage *par et dans l'action*, l'interaction avec autrui et la confrontation des points de vue).

Les leviers de développement liés à l'environnement organisationnel sont les suivants : un management par les valeurs pour promouvoir les soft skills, une culture de l'apprenance pour favoriser l'agilité, un climat organisationnel favorable au développement, des modes d'évaluation de la performance individuelle adaptés, l'allocation de ressources dédiées au développement.

- **4ème étape** : **évaluer les effets de la démarche**. Pour cette évaluation, nous proposons de s'inspirer du modèle de Kirkpatrick (1959) qui mesure : la satisfaction de l'individu quant à l'action de formation, l'apprentissage (les acquis), l'évolution des comportements en situation de travail et enfin les résultats attendus par l'organisation suite à la mise en œuvre de la démarche.

**Figure 90. Proposition de démarche de développement des soft skills**



# CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

## CONTRIBUTIONS THEORIQUES, METHODOLOGIQUES ET MANAGERIALES

### Les contributions théoriques de la recherche

La principale contribution théorique de notre recherche est le prolongement et l'approfondissement des rares travaux dédiés aux soft skills. Nous avons montré que les soft skills sont un objet de recherche émergent et que les chercheurs appellent à entreprendre des travaux pour mieux le circonvenir. Notre thèse participe donc à la construction de connaissance sur cet objet jugé encore flou. En particulier, nous enrichissons, d'une part, la compréhension des **représentations et des pratiques de gestion liées aux soft skills** et d'autre part**,** celle des **mécanismes de développement des soft skills.**

De plus, nous produisons une **revue de littérature** de travaux extrêmement récents, en grande partie anglo-saxons, analysant le lien entre les soft skills et les différents leviers de la performance individuelle et organisationnelle. À notre connaissance, une telle recension est inédite à ce jour. Par ailleurs, nous nous sommes efforcée de comparer les principales taxonomies de soft skills publiées et utilisées aujourd'hui dans le monde occidental. A l'issue de cette analyse compréhensive, notre seconde contribution est **la proposition d'une nouvelle taxonomie**.

Notre thèse se distingue également par son **approche transdisciplinaire**. En effet, si notre recherche est bien ancrée en sciences de gestion, le phénomène que nous étudions motive la mobilisation des enseignements issus d'autres disciplines telles que la psychologie, les sciences de l'éducation et, dans une moindre mesure, la sociologie. Notamment, nous faisons le choix de mobiliser un cadre théorique issu de psychologie sociale, la théorie sociale cognitive de Bandura (2001, 2003).

En outre, les travaux de Bandura sont principalement utilisés en sciences de gestion à travers leur concept fondamental : le sentiment d'efficacité personnelle. L'originalité de notre thèse tient à la mobilisation du cadre plus général incluant cette notion : la *causalité triadique réciproque* (CTR). Cette théorie, qui associe facteurs personnels et environnementaux pour expliquer les schémas comportementaux, nous permet de conjuguer les niveaux d'analyse micro et méso, ce qui est pertinent pour traiter d'un sujet à la croisée des comportements

individuels et organisationnels. La mobilisation du modèle de la CTR nous a permis d'identifier les facteurs de développement des soft skills liés d'une part à la personne et d'autre part à l'organisation (influence du comportement des acteurs et des pratiques managériales). Une contribution importante de notre recherche est donc **l'adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque au développement des soft skills.**

Enfin, grâce à notre analyse de la conception d'un outil numérique d'identification et de développement des soft skills (recherche-intervention à l'École de Management de Strasbourg) et de l'appropriation d'une Culture d'entreprise conçue pour être un outil de gestion des ressources humaines (étude du cas Manutan), nous contribuons à la connaissance sur **l'instrumentation de gestion RH**.

### Les contributions méthodologiques

Notre revue de littérature a mis en lumière le fait que les recherches dédiées aux soft skills sont à ce jour essentiellement quantitatives : elles s'attachent à prouver le lien entre soft skills et performance et établissent des listes de compétences ad-hoc. Notre première contribution théorique est de mobiliser une méthodologie qualitative pour une approche compréhensive des représentations et des pratiques de gestion des soft skills, notamment en matière de développement.

Notre seconde contribution théorique réside dans notre choix de **trianguler les méthodes de recherche**. En effet, notre objet de recherche étant émergent, nous optons pour une approche en permettant une compréhension holistique. Dès lors, nous entreprenons trois types d'études : une étude exploratoire inter-organisationnelle, une recherche-intervention et une étude de cas.

Par ailleurs, notre état de l'art a montré que peu de recherches empiriques avec un fort ancrage terrain ont été menées sur notre objet. Ainsi, la mise en œuvre d'une démarche de recherche-intervention dans le domaine peu exploré du développement des soft skills constitue un autre apport de notre travail.

Enfin, le design de notre recherche, une approche qualitative appuyée sur trois méthodes différentes et sur des terrains variés, a permis la collecte et l'analyse d'un matériau empirique particulièrement riche. Cela participe, selon nous, à l'originalité de notre travail.

### Les contributions managériales de la recherche

Sur le plan managérial, nous espérons que notre thèse aura contribué à une meilleure connaissance des **soft skills identifiées comme les compétences-clés du 21ème siècle**. À cet égard, notre taxonomie peut aider les organisations à déterminer quelles sont les compétences à repérer lors du recrutement, à inclure dans le process et les outils d'évaluation de la performance individuelle et sur lesquelles, enfin, cibler l'effort de formation.

Par ailleurs, notre **analyse de la conception d'un outil numérique de développement des soft skills** (recherche-intervention à l'École de Management de Strasbourg) est susceptible d'aider les organisations à développer leur propre plateforme. Notre outil étant en cours de dépôt de brevet, il sera par ailleurs disponible pour les entreprises.
Parallèlement, notre **analyse des facteurs-clés de succès d'une démarche organisationnelle de développement des soft skills** aboutie (étude du cas Manutan) peut être une source d'inspiration pour des entreprises souhaitant tirer avantage des bonnes pratiques éprouvées par d'autre firmes.

Une importante contribution de notre travail est un ensemble de **préconisations pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche générale de développement des soft skills.** Ainsi avons-nous proposé : deux outils de diagnostic du potentiel de développement des soft skills, des éléments de preuve pour convaincre les différentes parties prenantes du bienfait de la démarche et des pistes pour l'activation des leviers de développement personnels et organisationnels.

Pour finir, notre recherche a suscité l'intérêt de la communauté pédagogique. L'obtention du Label IdeX Formation pour notre plateforme a contribué à prouver l'importance de la question du développement des soft skills dans les établissements de l'enseignement supérieur. La publication de notre projet sur le site des Investissements d'Avenir a pu permettre un partage de notre expérience. Enfin, nous avons été invitée à participer au projet Elene4Work, le programme soutenu par Erasmus+ qui vise à identifier les compétences de demain.
Le Tableau 65 propose une synthèse des contributions théoriques, méthodologiques et managériales de notre travail.

**Tableau 65. Synthèse des contributions théoriques, méthodologiques et managériales de la thèse**

| | |
|---|---|
| **Contributions théoriques** | - Recherche ancrée en sciences de gestion mais mobilisant des apports transdisciplinaires (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie)<br>- Mobilisation du cadre théorique général de la causalité triadique réciproque (Bandura, 2001, 2003) plus souvent utilisé en sciences de gestion à travers le seul concept de sentiment d'efficacité personnelle<br>- Prolongement et enrichissement des travaux dédiés aux soft skills<br>- Revue de littérature des études très récente prouvant le lien entre soft skills et facteurs de performance individuelle et collective<br>- Proposition d'une nouvelle taxonomie de soft skills<br>- Approfondissement de la connaissance relative aux représentations et aux pratiques liées aux soft skills<br>- Participation à une meilleure compréhension des mécanismes de développement des soft skills<br>- Adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque au développement des soft skills<br>- Enrichissement de la connaissance sur l'instrumentation de gestion appliquée aux soft skills |
| **Contributions méthodologiques** | - Mobilisation d'une méthodologie qualitative pour une approche compréhensive de notre objet de recherche<br>- Triangulation des méthodes de recherche : étude exploratoire inter-organisationnelle, recherche-intervention, étude de cas<br>- Mise en œuvre d'une recherche-intervention dans le domaine peu exploré empiriquement du développement des soft skills<br>- Triangulation des données grâce à la richesse du matériau empirique collecté et analysé |

| | |
|---|---|
| **Contributions managériales** | - Identification des soft skills comme compétences-clés au 21ème siècle<br>- Analyse de la conception d'un outil numérique de développement des soft skills (recherche-intervention à l'EMS)<br>- Mise à disposition de cet outil numérique (dépôt de brevet en cours)<br>- Analyse des facteurs-clés de succès d'une démarche organisationnelle de développement des soft skills aboutie (étude de cas Manutan)<br>- Préconisations pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche générale de développement des soft skills incluant :<br>• l'élaboration de deux outils de diagnostic du potentiel de développement des soft skills ;<br>• des éléments de preuve pour convaincre les différentes parties prenantes du bienfait de la démarche.<br>- des pistes pour l'activation des leviers de développement personnels et organisationnels |

## LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de notre recherche constituent autant de perspectives pour la poursuite d'études complémentaires destinées à approfondir notre connaissance du phénomène étudié, confirmer les résultats obtenus et en accroître la validité. Nous reconnaissons à notre travail deux types de limites : les premières sont d'ordre méthodologique et les secondes d'ordre empirique. Nous les exposons ci-après.

### Limites méthodologiques

La première limite méthodologique est liée à notre recherche-intervention. Cette démarche permet une connaissance approfondie du phénomène étudié grâce à une forte implication du chercheur dans le processus de changement de l'organisation, à une présence continue sur le terrain et à des interactions quotidiennes avec les praticiens pendant une longue période (trois ans pour cette recherche). Néanmoins, cette méthodologie comporte **un risque de contamination du chercheur par son terrain** et les biais qui y sont liés mettent en danger la validité interne de la recherche. Consciente de ce risque, nous avons mis en place des

**procédures de distanciation** grâce à des rencontres régulières avec notre directrice de thèse et des présentations au sein de notre laboratoire tout au long du processus de recherche. De même, nous nous sommes efforcée d'écrire des communications pour formaliser continuellement l'avancée de nos travaux et surtout pour avoir l'opportunité de participer à différents ateliers doctoraux et conférences (au minimum deux fois par an) et bénéficier ainsi de regards critiques venant de chercheurs expérimentés et extérieurs à notre institution.

La seconde limite méthodologique réside dans notre choix de mener **une étude de cas unique** pour approfondir l'étude des modes de développement des soft skills en contexte organisationnel. En effet, une étude de cas unique pose la question de la généralisation des résultats qui restent contextualisés. Cette limite est due à l'ampleur de notre dispositif méthodologique (trois études, dont une recherche-intervention nécessitant une présence quasiment quotidienne sur le terrain pendant trois ans) et à la temporalité limitée de la recherche doctorale. En choisissant d'étudier différentes filiales d'un même groupe, nous avons, dans une certaine mesure, atténué cette limite. Par ailleurs, nos résultats empiriques s'appuient plus sur les **représentations des acteurs** que sur de l'observation directe, ce qui limite leur validité. En outre, bien que nous ayons tenté d'instaurer un climat de confiance lors des entretiens et que nous n'ayons pas ressenti de phénomènes d'autocensure, nous ne pouvons pas exclure la possibilité de propos de convenance. Ces limites sont toutefois atténuées par les conclusions de l'enquête de l'organisme indépendant Great Place to Work™ qui confirme une partie de nos résultats et leur apporte une certaine validité externe.

### Limites empiriques

Au niveau empirique, la première limite est due à la **constitution de l'échantillon des** DRH. Nous avons souhaité interroger des professionnels RH de haut niveau, décisionnaires de la politique RH de leurs organisations. À ce niveau de responsabilité, les acteurs ont des agendas professionnels chargés qui les font hésiter à prendre le temps de répondre aux questions des doctorants. Nous nous sommes donc appuyée sur notre propre réseau professionnel et amical pour constituer cet échantillon de convenance. C'est pourquoi nous ne prétendons pas à la représentativité de notre échantillon. Pour autant, nous nous sommes efforcée d'interroger paritairement des femmes et des hommes, des praticiens évoluant dans des ETI ou des grands groupes et intervenant dans différents secteurs d'activité.

La seconde limite concerne les résultats de notre recherche-intervention. Si nous avons pu mener notre action jusqu'à la conception de l'outil numérique et sa première phase de test, nous avons été dans l'incapacité de mesurer efficacement les effets de son utilisation. Cette Une nouvelle fois, cette limite est due à la **temporalité limitée du travail doctoral** et est acceptable selon Savall & Zardet (2004, p.200) : « *À quel stade arrêter la collecte de matériaux qui seront exploités dans la thèse ? Une réponse idéale consisterait à arrêter lorsque les hypothèses prescriptives ont pu être testées par expérimentation in vivo, au moins une première fois. La réalité, plus prosaïque et plus imparfaite oblige à composer avec les délais d'achèvement d'une thèse (...) car un processus de recherche ne s'arrête jamais* ».

Dès lors, puisque *le processus de recherche ne s'arrête jamais*, certaines des limites que nous avons identifiées offrent des opportunités de poursuite de travaux que nous présentons ci-après.

## PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La première perspective de recherche serait de poursuivre l'étude de notre plateforme numérique, qui s'est arrêtée à l'issue de la phase de test. Après avoir développé de la connaissance sur la conception d'un tel outil, nous pourrions étudier son appropriation par les différentes parties prenantes de l'École. De plus, **une étude longitudinale** sur plusieurs années, avec une évaluation des acquis - idéalement comparée à un groupe-test - serait nécessaire pour analyser les bénéfices réels de cette instrumentation.

La seconde perspective serait de continuer de manière longitudinale l'étude du cas Manutan. Nous l'avons vu, cette entreprise est engagée dans une démarche de transformation et d'amélioration continue, et nous sommes vivement intéressée par l'évolution de l'organisation et de ses collaborateurs. En particulier, nous aimerions évaluer les effets du Programme Manager - en cours de déploiement pendant notre étude – d'une part sur les soft skills des participants à cette formation, et d'autre part sur la perception de leurs collaborateurs quant aux changements observés.

Nous pourrions également renforcer la validité des résultats de cette étude par le déploiement **d'une même démarche de recherche dans une ou plusieurs autres entreprises** engagées dans un processus de transformation : nous pourrions ainsi affiner notre compréhension des

facteurs-clés de succès d'une telle stratégie. En particulier, nous avons choisi pour cette première recherche de nous intéresser aux entreprises de l'économie dite traditionnelle. Il nous semble intéressant de poursuivre cette étude, en comparant par exemple les acteurs de l'économie traditionnelle et ceux de l'économie numérique. Nous avons également pu identifier des modes de gestion des soft skills différents entre les entreprises françaises et les entreprises de culture anglo-saxonne. Un autre axe de recherche serait de circonscrire plus précisément ces différences.

Par ailleurs, nous avons proposé une taxonomie des soft skills : d'autres études qualitatives nous permettraient de confirmer cette classification ou de la faire évoluer. Par la suite, nous n'excluons pas l'emploi de méthodes quantitatives pour tester l'impact des soft skills que nous avons identifiées sur la performance individuelle et collective.

De même, nous avons élaboré une adaptation du modèle de la causalité triadique réciproque. D'autres études qualitatives permettraient, dans ce cas également, de consolider notre proposition. Là encore, quand le modèle aura atteint un degré de validité qui sera jugé suffisant, nous pourrions envisager de le tester par l'emploi de méthodes quantitatives. Selon Dumez (2013), il est difficile de mener simultanément une démarche qualitative et une recherche quantitative de qualité. Mais peut-être est-ce possible d'envisager le recours à ces méthodes en des temps différents ?

Enfin, une perspective de recherche particulièrement enthousiasmante serait la conduite d'une **nouvelle recherche-intervention** dans une organisation qui souhaiterait mettre en œuvre la démarche de développement des soft skills que nous préconisons.

Quelques DRH nous ont suggéré de conduire une recherche visant à établir des KPIs (indicateurs-clé de performance) d'une démarche de développement des soft skills. Cette demande émise spontanément et à plusieurs reprises mérite sans doute d'être considérée.

Nos perspectives de recherche sont non seulement empiriques, mais aussi conceptuelles. Comme notre travail le prouve, nous avons une sensibilité certaine pour la transdisciplinarité. Notre objet de recherche nous a déjà permis de mobiliser des connaissances issues de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Les découvertes récentes en **neurosciences** nous paraissent susceptibles de compléter pertinemment notre connaissance

des mécanismes de développement des soft skills. Selon Boyatzis (2008), les travaux de cette discipline ouvrent des perspectives intéressantes quant aux théories comportementales. En effet, les recherches actuelles montrent, entre autres, la plasticité du cerveau. L'expérience acquise conduit à une modification des circuits neuronaux, même à l'âge adulte. Ainsi, elle limite l'importance des prédispositions génétiques à adopter tel ou tel comportement. Ces recherches sont, pour nous, autant de pistes à explorer pour une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre lors du développement des soft skills.

Arrivée au terme de notre aventure doctorale, nous espérons que notre travail aura modestement contribué à une meilleure compréhension conceptuelle des soft skills, ces obscurs objets du désir. Par ailleurs, nous souhaitons avoir créé de la connaissance sur les mécanismes de développement de ces compétences particulières afin d'aider les individus, les organismes de formation et les organisations à s'engager dans des démarches d'amélioration des soft skills.

*In fine*, la thèse que nous défendons est que les exigences en matière de compétences soft seront toujours plus élevées. En effet, le monde économique actuel est notamment marqué par l'accélération du changement et le développement de l'intelligence artificielle qui rendent les compétences *hard* rapidement obsolètes et facilement substituables. Dès lors, la valeur ajoutée de l'individu au travail au 21ème siècle résidera de plus en plus dans ses compétences transférables, durables, uniques, humaines…donc *soft.*

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## A

AACU (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Association of American Colleges and State Universities. Relevé à https://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GreaterExpectations.pdf

Albandéa, I., & Giret, J-F. (2016). L'effet des soft skills sur la rémunération des diplômés. *CEREQ Net.doc n°149.*

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Alexandre, G. (2007). Compétences comportementales dans l'entreprise. Faire preuve de mesure. *Étude Entreprise et Personnel*, *265*.

Alexandre-Bailly, F. (2007). D'une charte à l'évaluation : comment contribuer au développement des compétences sociales et relationnelles d'étudiants en management. In Thiberge, B., *La question des compétences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens*, 91-111. L'Harmattan.

Alis, D. & Ruiller, C. (2009). Développer le talent : l'importance du supérieur hiérarchique. In : Peretti, J-M. *Tous talentueux. Développer les talents et les potentiels dans l'entreprise.* Éditions d'Organisation, 53-68.

Allard-Poesi, F. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Editions EMS.

Allard-Poesi, F., Drucker-Godard, C. & Ehlinger, S. (2007). Analyse de représentations et de discours. In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 492-518.

Alshare, K., & Sewailem, M.F (2018), A gap analysis of business students' skills in the 21st century: a case study of Quatar. *Academy of Educational Leadership Journal*, *22*(1), 1-22.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). *Assessing the work environment for creativity. Academy of management journal, 39(*5), 1154-1184.

Amalberti, R., & de Montmollin, M. (1991). *Modèles en analyse du travail*. P. Mardaga.

Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 19*(3), 235-258.

Angel, P., & Amar, P. (2012), *Le coaching, Que sais-je ?*. Presses Universitaires de France.

Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique.* De Boeck Supérieur.

Armagnac (d'), S., Klarsfeld, A., & Martignon, C. (2016). La gestion des talents : définitions, modèles, pratiques d'entreprises. *@ GRH, (3)*, 9-41.

Arora, R., & Rangnekar, S. (2015). The joint effects of personality and supervisory career mentoring in predicting occupational commitment. *Career Development International*, *20*(1), 63-80.

Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal, 37*, 670-687.

Arthur, M.B., Khapova, S.N & Wilderom, C.P. (2005). Career Success in a Boundaryless Career World. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(2),177-202.

Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2005). *Management des compétences*. Dunod.

Autissier, D., J. Johnson, K. & Moutot, J. (2016). L'innovation managériale : rupture ou évolution du management. *Question(s) de management, 13*(2), 25-33

Autissier, D., & Wacheux, F. (2007). *Manager par le sens : les clés de l'implication au travail*. Éditions d'Organisation, Eyrolles.

Astolfi, J. P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. De Boeck.

Astolfi, J-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.

Avenier, M-J. (2011). Pourquoi jeter le bébé avec l'eau du bain ? Méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion. *Le Libellio D'Aegis, 7*(1), 39-52.

Avenier, M-J., & Gavard-Perret, M-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In : Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A., *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 11-62.

Avenier, M. J., & Thomas, C. (2013, Juin). *What kind of qualitative methods are adapted to doing research in which epistemological framework?* Communication présentée au XXIIème Conférence AIMS, Clermond-Ferrand.

Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Réflexions en forme de réponses : à propos du codage dans la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis, 2011, 7*(3),29-34.

# B

Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, *130*(2), 69-78.

Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15.

Baldwin, A.L. (1973). 2: Social Learning, *Review of Research in Education,1*(1), 34-57.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 263-286.

Balliester, T., & Elsheikhi, A. (2018). The future of work a literature review. *International Labour Organization.*

Bandura, A. (1965a). Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning 1. *Advances in experimental social psychology 2,* 1-55.

Bandura, A. (1965b). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology, 1(6)*, 589.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1978a). The self-system in reciprocal determinism. *American psychologist, 33(4)*, 344-358.

Bandura, A. (1978b). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, *28*(3), 12-29.

Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. American Psychologist, 34(5), 439-441. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.5.439.b

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. P. Mardaga.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37(2),* 122-146

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions*. A social cognitive theory. Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist, 44(9)*, 1175.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and program planning*, *13*(1), 9-17.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50(2)*, 248-287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1993). La théorie sociale cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie, 14*(2).

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review, 3(3)*, 193-209.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science, 9(3)*, 75-78.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*, 1-26.

Bandura, A. (2003a). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bandura, A. (2009a). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist, 22(6)*, 504-506.

Bandura, A. (2009b). Social cognitive theory of mass communication. *Mediapsychology 3,* 265-299.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of personality and social psychology, 60*(6), 941.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology, 88*(1), 87.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63(3), 575-582*

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology, 41(3)*, 586-598.

Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology, 56*(5), 805.

Bandura, A. (2019). Applying Theory for Human Betterment. *Perspectives on Psychological Science, 14(1)*, 12–15.

Barbaroux, P., & Godé, C. (2010). Quelle typologie pour identifier les compétences? Le cas des pilotes de transport de l'armée de l'air. *Information Science and Decision Making*, *40*.

Barbier, J-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22(1), 7-19

Barbier J-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.

Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic.* The Guilford Press.

Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management*, *17*(1), 99-120.

Barsade S., & O'Neill, O. (2016). Manage your emotional culture. *Harvard Business Review*, *94*(1), 58-67.

Barrick, M.R., Mount, M.K & Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next. *Personality and Performance, 951*(2), 9-30.

Barrick, M.R., Steward, G.L., Neubert, M., & MOUNT, M.K. (1998). Relating member ability and personality to work team processes and team effectiveness, *Journal of Applied Psychology, 83,* 377-391.

Bartel (2018). Teaching Soft Skills for Employability. *TESL Canada Journal, 35*(1), 78-92

Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience international *? Management international, 18*, 194-211.

Barth, I., & Rive, J. (2005). L'apport de la méthode des scénarios dans l'expression d'un conflit de rôles chez les managers commerciaux. *Journée AGRH-CEROG*, *27*, 17-24.

Barth, I., & Géniaux, I. (2010). Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *Management & Avenir, 36*(6), 316-339.

Barth, I., & Martin, Y-H. (2014). *Le manager et le philosophe. Femmes et hommes dans l'entreprise : les nouveaux défis*. Le Passeur.

Barth, I. (2015). *Savoir désapprendre pour réussir. Notre quotidien décrypté*. Éditions EMS.

Barth, I. (2018). *Manager la diversité. De la lutte contre les discriminations au leadership inclusive*. Dunod.

Bartram, D. (2004). Assessment in organisations. *Applied psychology, 53*(2), 237-259.

Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of applied psychology, 90*(6), 1185-1203.

Bartram, D., & Roe, R. A. (2008). Individual and organizational factors in competence acquisition. *The learning potential of the workplace,* 71-96.

Bataille-Chédotel, F. (2001). Compétence collective et performance. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, *40*, 66-81.

Bates, J. A. (1979). Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. *Review of Educational Research, 49*(4), 557-576.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, *27*(3), 341-347.

Baumard, P., & Ibert, J. (2007). Quelles approches avec quelles données ? In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 84-106.

Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., & Xuereb, J-M. (2007). La collecte des données et la gestion de leurs sources. In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 228-262.

Baum, J. R., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2001). A multi-dimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal, 44*, 292– 303.

Bass, B.M. (1990), *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision Organizational Dynamics*. Free Press.

Beard, D., Schwieger, D., & Surendran, K. (2008). Integrating soft skills assessment through university, college, and programmatic efforts at an AACSB accredited institution. *Journal of Information Systems Education*, *19*(2), 229-240.

Bégin, L., & Véniard, A. (2013). L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir, (4)*, 32-51.

Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy, 42(*10), 1129-1148.

Bellier, S. (2000). Compétence comportementale : appellation non contrôlée in : Bellier, S. *Compétences en action, 125-135*. Éditions Liaisons.

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise* : *utilité en gestion des sciences humaines*, Vuibert.

Bélanger, J. (1978). Images et réalités du behaviorisme. *Philosophiques, 5*(1), 3-110.

Bélair, S., Laroche, R., Laurin, J-C. & Haccoun, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles. *Interactions, 3*(1/2), 105-117.

Bender, A., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles, *Revue Gestion des Ressources Humaines*, *73*(3), 19-36.

Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*, Perseus Books.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Diriger*. InterEditions.

Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies: Final Report. *American Institutes for Research.*

Berger, G. (1982). Technologie et behaviorisme une rencontre essentielle et malencontreuse. *In : Actes du colloque Les formes médiatisées de la communication éducative, 9-11 novembre École normale supérieure de Saint-Cloud, 94- 105*.

Bernaud, J-L., & Lemoine, C. (dir) (2012). *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod.

Besson, M., Collin, B., Geay, A. & Hahn, C. (2005). Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. In: Hahn, C., Besson, M., Collin, B. & Geay, A, *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*, *15-28*. L'Harmattan.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment, 5,* 383– 402.

Beyer, F. M. (2010). *Encadrer, un métier impossible?*. Armand Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015), *L'entretien*, Paris.

Blouin, S. (2000). L'évaluation des programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*, *4*(2), 28.

Bobot, L. (2009). Méthodes d'enseignement de la négociation. *Négociations,* 12(2), 257-273.

Boislandelle (de), M. (1998). *Dictionnaire de gestion : vocabulaire, concepts et outils.* Economica.

Bootz, J. (2013). L'évolution du manager : un pilote de communauté de pratique entre l'expert et l'intrapreneur. *Management & Avenir, 63*(5), 115-139.

Borghans, L., Green, F., & Mayhew, K. (2001). Skills Measurement and Economic Analysis: An Introduction, *Oxford Economic Papers: Special Issue on Skills Measurement and Economic Analysis*, *53*(3), 375-384.

Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.T., & Weel, B-T. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *The Journal of Human Resources*: *Special Issue, Noncognitive Skills and Their Development, 43(*4), 972-1059.

Borghans, L., Weel, B-T., & Weinberg, B. A. (2008). Interpersonal styles and labor market outcomes, *The Journal of Human Resources*: *Special Issue, Noncognitive Skills and Their Development, 43*(4), 815-858.

Borghans, L., Weel, B-T., & Weinberg, B.A. (2014). People skills and the labor- market: outcomes of underrepresented groups. *Industrial & Labor Relations Review*, *62*(2), 287-334.

Boru, J-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale, *Recherche et Formation*, 22, 99-114.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education, 22*(2), 151-167.

Boudon, R. (1986). L'idéologie ou L'origine des idées reçues.

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationales des sciences sociales*, 3, 367-409.

Bourgeois E., & Chapelle G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.

Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations industrielles / industrial relations, 60*(1), 3-28.

Bouvier, A. (2009). *Les systèmes apprenants*. Presses Universitaires de France.

Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of applied Psychology, 71*(2), 232.

Bowen, D. E., Ledford, G. E. J., & Nathan, B. R. (1991). Hiring for the organization not the job. *Academy of Management Executive*, 54, 35–51.

Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley and Sons.

Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development, 25*(7), 607-623.

Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development, 27*(1), 5-12.

Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1991). Assessing individuality in learning: The learning skills profile. *Educational Psychology, 11*(3-4), 279-295.

Boyatzis, R.E., Stubbs, L., & Taylor, S. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education, *Academy of Management Journal on Learning and Education*, *1*(2), 150-62.

Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of management development, 27*(1), 92-108.

Boyatzis, R.E., Rochford, K., & Cavanagh, K.V. (2017). Emotional intelligence competencies in engineer's effectiveness and engagement. *Career Development International*, *22*(1), 70-86.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, *39(*4), 899-922.

Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K., & Polychroniou, P. (2011). How providing mentoring relates to career success and organizational commitment: A study in the general managerial population. *Career Development International*, *16*(5), 446-468.

Brasseur, M., & Magnien, L., (2009). Quel est le rôle de l'apprentissage dans la diffusion des pratiques exemplaires ?. *Revue internationale de psychosociologie*, *37*(15), 327-355.

Brochier, D. (2002). *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*. Economica.

Brochier, D. & Oiry, E. (2003). Dix ans de rémunération par les compétences à l'usine des plastiques, de la dynamique des acteurs à la dynamique de l'outil ?. In : Klasfeld, A. et Oiry, E. *Gérer les compétences-des instruments aux processus*, 59-88. Vuibert.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.

Brungardt, C. (2011). The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education. *Journal of Leadership Education, 10*(1), 1-22.

# C

Caesens, G., Stinglhamber, F., & Ohana, M. (2016). Perceived organizational support and well-being: A weekly study. *Journal of Managerial Psychology, 31*(7), 1214–1230.

Calmand, J., Giret J.F., Lemistre, P., & Menard, B. (2015). Compétences acquises et requises des bac+5. *CEREQ Net.doc.n°142*.

Camus, A., Berard, J. P., & Flichy, L. (2016). *Équicoaching: l'intelligence émotionnelle au coeur de l'entreprise*. Éditions Actes Sud.

Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre. *Communication et organisation, 40*, 127-140.

Caniels, M-C.J., Semeijn, J.H., & Renders, I-H.M. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career Development International*, *23*(1), 48-66.

Cappelletti, L. (2012). *Le contrôle de gestion de l'immatériel : une nouvelle approche du capital humain*. Dunod.

Cappelletti, L., Noguera, F. & Plane, J. (2012). La normalisation du management des ressources humaines : le cas des professions libérales réglementées. *Revue de gestion des ressources humaines, 85*(3), 36-52.

Carnevale, A. P., & Smith, N. (2013). *Workplace basics: The skills employees need and employers want.* Center on Education and the Workforce. Georgetown University. Repéré à https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/HRDI.Editorial.pdf

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan, Paris.

Carré, P. (2003a). Préface. In : Bandura, A. (2003a). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle,* V-VIII. De Boeck.

Carré, P. (2003b). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education, 17(1*), 66-91.

Carré, P. (2004), Bandura : une psychologie pour le XXIème siècle ? *Savoirs, Hors Série 2004*(5), 9-50.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, *207*, 7-24.

Carré, P. & Fournier, M. (2003). Transmettre des savoirs ou des compétences, une fausse question ? In : Ruano-Borbalan, J-C (dir), *Transmettre en éducation, formation et organisation*, 82-104. Éditions Démos.

Carré, P., & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.

Casella, G. (2017). *The role of Universities' Career Services in improving the "skills match" between new graduates and employers: an international benchmarking.* Bachelor's thesis. Università Ca'Foscari Venezia.

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce.* Partnership for 21st Century Skills.

Chalmers, A.F. (1987). *Qu'est-ce que la science ?*. La découverte.

Chaminade, B. (2010). *Attirer et fidéliser les bonnes compétences, créer votre marque employeur*. AFNOR Editions.

Chan, X-W., Kalliath, T., *et al*. (2017). Self-efficacy and work engagement: test of a chain model, *International Journal of Manpower*, *38*(6), 819-834.

Chanlat, A., & Bedard, R. (2005). La gestion, une affaire de parole. In *L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées*, Chanlat, J.F (dir) (p.79-99). Les Presses de l'Université de Laval. Editions Eska.

Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, *(2),* 17-32.

Charbonnier-Voirin, A., Laget, C. & Vignolles, A. (2014). L'influence des écarts de perception de la marque employeur avant et après le recrutement sur l'implication affective des salariés et leur intention de quitter l'organisation. *Revue de gestion des ressources humaines, 93*(3), 3-17.

Charreire, S. & Huault, I. (2001). Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. *Finance Contrôle Stratégie*, *4*(3), 31-55.

Charreire Petit, S., & Durieux, F. (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 58-83.

Chédotel, F. & Kromer, C. (2014). Les règles, leviers de développement d'une compétence collective : deux études de cas. *@GRH, (3),* 15-38.

Chédotel, F., & Pujol, L. (2009). De la compétence individuelle à la compétence collective : l'influence des processus d'identification sociale. In : Retour, D., Picq, T. & Defélix, C., *La gestion des compétences – Nouvelles dimensions, nouvelles relations*, 79-99. Vuibert.

Chen, H-M., & Chang, W-Y. (2010). The essence of the competence concept : Adopting an organization's sustained competitive advantage viewpoint. *Journal of Management & Organization*, *16*(5), 677-699.

Chen, W., Grove, W.A., & Hussley, A. (2017). The role of confidence and noncognitive skills for post-baccalaureate academic and labor market outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *138*, 10-29.

Cheng, M. I., Dainty, A. R., & Moore, D. R. (2005). What makes a good project manager?. *Human Resource Management Journal, 15*(1), 25-37.

Chiappello, E., & Gilbert, P. (2013). *Sociologie des outils de gestion*. Editions La Découverte.

Choi, J. N., Price, R. H., & Vinokur, A. D. (2003). Self-efficacy changes in groups: effects of diversity, leadership, and group climate. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 24*(4), 357-372.

Chomsky, N. (1959). Verbal behavior (a review of Skinner's book). *Language, 35,* 26-58.

Chughtai, A.A., & Buckley, F. (2011). Work engagement: antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance. *Career Development International*, *16*(7), 684-705.

Cilliers, F. (2005). Executive coaching experiences: A systems psychodynamic perspective. *SA Journal of Industrial Psychology, 31*(3), 23-30.

Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*. L'Harmattan.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France-PUF.

Cobb-Clark, D.A., & Tan, M. (2011). Noncognitive skills, occupational attainment, and relative wages. *Labour Economics*, *18*(1), 1-13.

Cobb-Clark, D.A., & Schurer, S. (2012). The stability of big-five personality traits, *Economics Letters*, *115*(1), 11-15.

Coleman-Gallagher, V., Meurs, J.A., & Harris, K.J. (2016). Political skill reduces the negative impact of distrust. *Career Development International*, *21*(5),442-458.

Collard, D., Suquet, J. & Raulet-Croset, N. (2015). La gestion paradoxale des compétences de service. *Formation emploi, 130,*(2), 49-67.

Colle, R., Corbett-Etchevers, I., Defélix, C., Perea, C., & Richard, D. (2017). Innovation et qualité de vie au travail: les entreprises «libérées» tiennent-elles leurs promesses?. *Management Avenir, (3)*, 161-183.

Collerette, P. (2004). Méthodes des études de cas. In: Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des methodes qualitatives en sciences humaines*, 73-96. Armand Colin.

Collin, T. & Grasser, B. (2007). La gestion des compétences : de la diffusion des pratiques et des outils au modèle ? *Revue de Gestion des Ressources Humaines, 66*, 18-29.

Collins, J.D., & Hitt, M.A. (2006). Leveraging tacit knowledge in alliances: The importance of using relational capabilities to build and leverage relational capital. *Journal of Engineering and Technology Management, 23*(3), 147- 67.

Combes, M. C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et emploi, 92*(10), 5-26.

Consiglio, C., Borgogni, L., Di Tecco, C., & Schaufeli W.B. (2016). What makes employees engaged with their work? The role of self-efficacy and employee's perceptions of social context over time. *Career Development International*, *21*(2),125-143.

Courpasson, D., & Livian, J.F. (1991). Le développement récent de la notion de compétence: glissement sémantique ou idéologie ? *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, *1*, 3-10.

Costa, P.T., & Mc Crae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and new five inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources Inc.

Cristol, D. (2011). Innover en formation : dynamiser l'apprentissage en entreprise. ESF Editeur.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs, 43*(1), 10-55.

Cross, R., Rebele, R., & Grant, A (2016). Collaborative overload. *Harvard Business Review*, *94*(1), 74-79.

Crossman, J.R., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the Connection. *Higher Education*, *59*(5), 599-613.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.

Cuevas, F. & Ballot, D. (2009), Les talents contradictoires des managers. In : Peretti, J-M. *Tous talentueux* : *développer les talents et les potentiels dans l'entreprise, 51-58.* Eyrolles. Éditions d'Organisations.

Cukier, W., Yap, M., Holmes, M., & Rodrigues, S. (2009). Diversity and the Skills Shortage in the Canadian Information and Communications Technology Sector: A Critical Interrogation of Discourse, *I-PROF*, 1-11.

Cunha, F., & Heckman, J.J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *The Journal of Human Resources*: Special Issue, Noncognitive Skills and Their Development, *43*(4), 738-782.

# D

Dalmas, M., & Lima, M. (2016). Génération Y, Génération postmoderne ? Les enjeux pour la GRH. *Management & Avenir*, *90*(8),151-174.

David, A. (2000, Mai), La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion, In : *IXème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montpellier, 24-26.

David, A. (2001), La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? In David, A., Hatchuel, A. et Laufer, R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion,* 193-213. Vuibert.

David, A. (2013). La place des chercheurs dans l'innovation managériale. *Revue française de gestion*, *39*(235), 91-112.

Davies, J. (2012). Théorie du management : une approche systémique pour comprendre les pratiques et les comportements des managers. *Vie & sciences de l'entreprise, 190*(1), 95-117.

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020.* Institut for the Future report for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto, CA. Repéré à http://cdn.theatlantic.com/static/front//docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf.

Davis, T., & Luthans, F. (1980). A Social Learning Approach to Organizational Behavior. *The Academy of Management Review*, *5*(2), 281-290.

Daele, A. & Lusalausa, S. (2003). Quels nouveaux rôles pour les formateurs 18d'enseignants ? In : Charlier, B., Peraya. D. *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, 141-147.* De Boeck.

Day, D.V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership, 1*, 581-614.

De Chatillon, E. A., & Richard, D. (2015). Du sens, du lien, de l'activité et de confort (SLAC). *Revue française de gestion, (4*), 53-71.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn, 20*, 51-76.

Defélix C., Martin, D. & Retour, D. (2001). La gestion des compétences entre concepts et applications. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, *39* (1-2-3), 73-79.

Defélix, C., & Retour, D. (2003). La gestion des compétences comme processus d'apprentissage : une analyse longitudinale dans deux PME en croissance. In : Klarsfeld, A. & Oiry, E. *La gestion des compétences : des instruments aux processus,* 89-106. Vuibert.

Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible. *Négociations*, *4*(2), 7-20.

Defélix, C., Klarsfeld, A., & Oiry, E. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Vuibert.

Defélix, C., Retour, D., & Dietrich, A. (2007). Outils et modèles de la gestion des compétences en France : bilan et défis pour les années 2000. XVIII Congrès de l'AGRH, Fribourg.

Defélix, C., & Picq, T. (2013). De l'entreprise étendue à la « gestion des compétences étendues » : enjeux et pratiques en pôles de compétitivité. *@ GRH, (2)*, 41-66.

Dejours, C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Le Seuil.

Dejoux, C. (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise*. Éditions d'Organisation.

Dejoux, C., & Wechtler, H. (2012). Compétences émotionnelles et motivations de carrière comme déterminants de l'adaptation à l'international: cas de l'Alliance Française. *Revue de gestion des ressources humaines*, (*1)*, 45-64.

Dejoux, C., & Thévenet, M. (2015). *La gestion des talents*. Dunod.

Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly, 26*(6), 1095-1120.

De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(3), 1-26.

Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence, *Human Resource Development International*, *8*(1), 27-46.

Denig, S. J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record, 106*(1), 96-111.

Deortentiis, P.S, Summers J.F, Ammeter, A.P, Douglas, C., & Ferris, G.F (2013). Cohesion and satisfaction as mediators of the team trust – team effectiveness relationship: An interdependence theory perspective, *Career Development International*, *18*(5),521-543.

Depret E., & Filisetti L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *30*(3), 297-315.

Deret, É. (2007). Quelques repères historiques sur une notion qui ne cesse d'évoluer. In Thiberge, B., *La question des compétences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens*, 19-32. L'Harmattan.

Detert, J.R., & Burris, E.R. (2016). Can your employees really speak freely, *Harvard Business Review*, *94*(1), 81-87.

Detchessahar, M., & Journé, B. (2007). Une approche narrative des outils de gestion, *Revue française de gestion*,*174*(5), 77-92.

Devaney, E. & Moroney, A.E (2018). *Social and Emotional Learning in Out-Of-School Time*. Information Age Publishing.

Develay, M., & Burguière, É. (1990). Débat autour d'un livre-Où en est la pédagogie par objectifs? -Huberman (Michael), dir.—Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise. *Revue française de pédagogie, 92*(1), 79-88.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Simon and Schuster.

Diarni, J., & Kartikowati, S.S. (2018). Accomplishment Motivation and Soft Skill Related to Learning Achievement. *Journal of Educational Sciences*, *2*(2), 83-89.

DiBenedetto, C.A. (2018). *Twenty-First Century Skills*. In: McGrath S., Mulder M., Papier J., Suart R. (eds) Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work. Springer, Cham.

Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, *41*(1), 417-440.

Dikkers, J.S.E, Jansen, P.G.W, De Lange, A.H, Vinkenburg, C.J., & Kooij, D. (2010). Proactivity, job characteristics, and engagement: a longitudinal study. *Career Development International, 15*(1), 59-77.

Dietrich, A. (2009). Le manager intermédiaire ou la GRH mise en scène. *Management & Avenir, 21*, p. 196-206.

Dietrich, A. (2010). *Le management des compétences*. Vuibert.

Dietrich, A., Gilbert, P., Pigeyre, F., & Aubret, J. (2010). *Management des compétences : enjeux, modèles et perspectives.* Dunod.

Dietrich, A., & Weppe, X. (2010). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management & Avenir*, *(10),* 35-53.

Dreyfus, C. R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development, 27*(1), 76-91.

Drucker, P. (2011). *Devenez Manager!*. Pearson.

Druskat, V.U., & Wolff, S.B. (1999). The link between emotions and team effectiveness: how

teams engage members and build effective task processes. *Academy of Management Proceedings,1*, L1-L6.

Druskat, V.U. & Wolff, S.B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review, 79*(3), 81-90.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Collin.

Dubar, C. (2015). *La formation professionnelle continue.* La Découverte.

Dugué, É. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail, 36*(3), 273-292.

Dulewicz, V. (2000). Emotional intelligence: the key to effective corporate leadership?. *Journal of General Management, 25*(3), 1-14.

Dumez, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion. *Le Libellio D'Aegis, 6*(4), 27-38.

Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis, 8*(4), 29-33.

Dumez, H. (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Vuibert.

Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. *UQAM/CIRDEP*.

Dupuich-Rabasse, F. (2007). Les compétences individuelles et collectives dans des organisations par projets de haute technologie. In Thiberge, B. *La question des competences sociales et relationnelles, points de vue de praticiens*, 9-16. L'Harmattan

Dupuich-Rabasse, F. (2008) (dir.). *Management et gestion des compétences*, L'Harmattan.

Durand, J-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer et comprendre, 62*,16-24.

Durand, T., Mounoud, E., & Ramanantsoa, B. (1996). Uncovering strategic assumptions: understanding managers' ability to build representations, *European Management Journal, 14*(4), 389-398.

Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, *1*, 261-292.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, (*2*), 13-29.

# E

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly, 44*(2), 350-383.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, *14*(4), 532-550.

Eldeen, A.I., Abumalloh, R.A., George, R.P., & Aldossary, D.A. (2018). Evaluation of Graduate students Employability from Employer perspective: Review of the Literature, *International Journal of Engineering and Technology*, *7*, 961-966.

Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California management review, 36*(2), 90-100.

Emery, M. (1996). Mission control. *Training & Development, 50*(7), 51-54.

Enlart, S. (2011). La compétence. In : Carré, P. & et Caspar, P. *Traité des sciences et techniques de la formation*, 229-248. Dunod.

Enriquez, E. (1989). Vers la fin de l'intériorité. *Psychologie clinique*, *2*, 61-77.

Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. Sociologie et sociétés, 25(1), 25-38.

Estellat, N. (2003). L'appréciation des compétences ou la mise en abyme des paradoxes managériaux. In : Klarsfeld, A. & Oiry, E. La gestion des compétences : des instruments aux processus, 107-128. Vuibert.

Eun, B. (2018). Adopting a stance: Bandura and Vygotsky on professional development. Educational research. Repéré à https://doi.org/10.1177/0034523718793431.

European Union Programme for Employment and Social Solidarity. (2011). Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level. Publications Office of the European Union.

Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. Savoirs, 37, 11-33.

Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3? Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and individual differences, 12*(8), 773-790.

Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and individual differences, 13*(6), 667-673.

# F

Felix, P. L., Merminod, N., & Defélix, C. (2009). L'approche coopérative en sciences de gestion. *Revue internationale de psychosociologie, 15*(35), 141-160.

Fenouillet, F. (2001). Relation entre perception de compétences, sentiment d'autodétermination et projet. In : Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan, 135-198.

Fillol, C. (2004). Apprentissage et systémique : Une perspective intégrée. *Revue française de gestion, 149*(2), 33-49.

Fillol, C. (2006). *L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation*. Thèse, Université Paris Dauphine.

Fiol, C.M. (1991). Managing culture as a competitive resource: An identity-based view of sustainable competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 191-211.

Fisher, E. (2011). What practitioners consider to be the skills and behaviours of an effective people project manager. *International journal of project management, 29*(8), 994-1002.

Fischer, G-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.

Fixsen, A., & Ridge, D.T. (2018). Shades of communitas: a study of soft skills programs, *Journal of Contemporary Ethnography*, Repéré à http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/21306/1/JCE%20final%20VRE%20%20110718%20.pdf.

Fletcher, J.M. (2013). The effects of personality traits on adult labor market outcomes: Evidence from sibling. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *89*, 122-135.

Fortin, N.M (2008). The Gender Wage Gap amoug Young Adults in the United States: The Importance of Money versus People. *Journal of Human Resources*: *Special Issue, Noncognitive Skills and Their Development,* 43(4), 894-918.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France* (1982-1983) (Vol. 1). Seuil.

Frame, J. D. (1999). *Project management competence: Building key skills for individuals, teams, and organizations*. Jossey-Bass.

François, P. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. Savoirs, hors série(5), 51-58.

François, P-H. (2012). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In : Bernaud, J-L., & Lemoine, C. (dir). *Traité de psychologie du travail et des organisations*, 15-100. Dunod.

François, P-H., & Botteman, A.E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie, 8*(3), 519-543.

Frew, D. R. (1974). Transcendental Meditation and productivity. *Academy of Management Journal, 17*(2), 362-368.

Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives*. ESF.

# G

Gabelica, C., Van den Bossche, P., Segers, M., & Gijselaers, W. (2012). Feedback, a powerful lever in teams: A review. *Educational Research Review, 7*(2), 123-144.

Galambaud, B. (2004). Préface. In : Bellier, S. *Le savoir-être dans l'entreprise* : *utilité en gestion des sciences humaines*, XI-XV. Vuibert.

Galloway, T, Lippman, L., Burke, H., Diener, O., & Gates, S. (2017). Measuring Soft Skills & Life Skills in International Youth Development Programs: A Review and Inventory of Tools. *Washington, DC: USAID's YouthPower Implementation IDIQ- Task Order 1, YouthPower Action.* Relevé à: https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-yp-measuring-soft-skills.pdf

Garavan, T. N., & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace learning, 13*(4), 144-164.

Gardès, N. (2018). Développement et validation d'une échelle de mesure de la compétence relationnelle du dirigeant et analyse de son impact sur l'accompagnement financier, *Finance Contrôle Stratégie*, 21(1).

Gardès, N., & Maque, I. (2012). La compétence relationnelle de l'entreprise: Une réponse à l'opportunisme des relations banque-entreprise. *Revue internationale PME: Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise, 25*(2), 129-157.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, *18*(8), 4-10.

Garnier, B., Gasse, Y., & Parent, A. (1991). Évaluation des retombées d'un programme de formation en gestion de dirigeants de PME. *Relations industrielles*, *46*(2), 357-377.

Gates, S., Lippman, L., Shadowen, N., Burke, H., Diener, O., & Malkin, M. (2016). Key Soft Skills for Cross-Sectoral Youth Outcomes. *YouthPower Implementation, YouthPower Action.*

Relevé à https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-soft-skills-report.pdf

Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C., Helme-Guizon, A., Herbert, M. & Ray, D. (2012). Collecter les données par l'enquête. In : Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A., *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 108-164.

Gavard-Perret, M-L., & Helme-Guizon, A. (2012). Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative. In : Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A., *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 275-308.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.

Geister, S., Konradt, U. & Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction and performance in virtual team. *Small Group Research, 37*(5), 459-489

George, J.M. (2000), Emotions and leadership: the role of emotional intelligence, *Human Relations, 53*(8), 1027-1055.

Gendron, B. (2005). Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour ?, *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, *113*, 1–37.

Gendron B. (2007). *Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*. Presses universitaires de la Méditerranée.

Gentry, W.A., Leslie, J.B., Gilmore, D.C., Parker, B.E, Ferris, G.R., & Treadway, D. (2013). Personality and political skill as distal and proximal predictors of leadership evaluations. *Career Development International*, *18*(6), 569-588.

Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation, 24*(2-3), 53-77.

Ghorpade J. (2000), Managing five paradoxes of 360-degree feedback, *Academy of Management Executive (14)*1, 140-150.

Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, *116*, 14-18.

Gilbert, P. (2003). Jalons pour une histoire de la gestion des compétences. In : Klasfeld, A. et Oiry, E., *Gérer les compétences-des instruments aux processus*, 11-30. Vuibert.

Gilbert, P., & Yalenios, J. (2017). *L'évaluation de la performance individuelle*. La Découverte.

Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques psychologiques*, *16*(3), 217-238.

Giordan, A. (2017). *Apprendre!*. Humensis.

Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de recherche. In : Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A., *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 63-105.

Giraud, L., Frimousse, S., Guillard, A., Leveque, B., Peretti, J. & Santoni, P. (2016). L'impact du co-développement sur l'ouverture individuelle aux changements : le cas Covéa. *Communication & management, 13*(2), 13-35.

Giret, J-F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? Formation emploi, *130*, 8-11.

Girin, J. (1989). *L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations*. Communication à la journée d'étude la recherche action en action et en question, AFCET, collège de systémique, Ecole centrale de Paris, 1-9.

Gist, M.E. (1987). Self-Efficacy: Implications for Organizational Behaviour and Human Resources Management. *The Academy of Management Review*, *12*(3), 472-485.

Gist, M., Rosen, B., & Schwoerer, C. (1988). The influence of training method and trainee age on the acquisition of computer skills. Personnel Psychology, 41(2), 255-265.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldire.

Glee, C. (2009). A quoi sert le projet professionnel ? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : la prospective, versus individu, *Management et Avenir*, *25*, 406-426.

Godelier, É. (2006). *La culture d'entreprise*. La Découverte.

Goldberg, L.R (1992). The development of markers for the Big Five factor structure, *Psychological Assessment*, *4*, 26-42.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mc Kee, A. (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Éditions Village mondial, Pearson Education France.

Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. G. Morin.

GMAC (2004). *Summary of Corporate Recruiters Survey Report*. Graduate Management Admission Council. Relevé à: https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/employment-outlook/2014-corporaterecruiters-final-release-3.pdf

Greenleaf, R. (1996). *On Becoming a Servant Leader*, Jossey-Bass publishers.

Griffin, M.A., Neal, A. & Parker, S.K. (2007). A new model of work performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of management Journal*, *50*(2), 327-347.

Grimand, A. (2006). L'appropriation des outils de gestion. Vers de nouvelles perspectives théoriques, *Presses Universitaires de Saint-Etienne*.

Grossen, M., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A. N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In : Grossen M. & Py B, *Pratiques sociales et médiations symboliques*, 221-247. Peter Lang.

Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental psychology, 28(5)*, 776-786.

Guiderdoni-Jourdain, K., & Caraguel, V. (2018). Comment les étudiants perçoivent-ils l'intégration d'un serious game dans leur cursus universitaire: une révolution pédagogique?. *@ GRH, (1)*, 23-46.

Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology, 87,* 819–832.

Guzniczak, B. (2014). Évaluez-moi! Les ressorts d'une fascination. *Les Cahiers Dynamiques, (4)*, 14-21.

# H

Haccoun, R.R et Saks, A.M. (1998). Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One. *Invited Paper: Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century. Canadian Psychologist, 39* (1-2), 33-51.

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. De Boeck Université.

Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., & Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, *6*(2), 139.

Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1990). Corporate imagination and expeditionary marketing. *Harvard business review*, *69*(4), 81-92.

Hameline, D. (1979). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. ESF Editeur.

Hansenne, M. (2017). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck supérieur.

Hatchuel, A., & Weil, B. (1992). *L'expert et le système. Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle*. Economica.

Hayton, J.C., & Kelley, D. (2006). A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. *Human Resource Management*, *45*(3), 407-427.

Hazucha, J.F., Hezlett, S.A., & Schneider, R.J. (1993). The impact of 360 degree feedback on management skills development. *Human Resource Management, 32*(2-3), 325-351.

Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills*, Labour Economics*, *19*, 451–64.

Heckman, J.J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411-482.

Heggestad, E. D., & Kanfer, R. (2005). The predictive validity of self-efficacy in training performance: Little more than past performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 11(2),* 84.

Heineck, G., & Anger, S. (2010). The returns to cognitive abilities and personality traits in Germany, *Labour Economics*, *17*(3), 535-546.

Hershatter, A., & Epstein, M. (2010). Millennials and the world of work: An organization and management perspective. *Journal of business and psychology, 25*(2), 211-223.

Hess, J.D., & Bacigalupo, A.C. (2011). Enhancing Decisions and Decision-Making Processes through the Application of Emotional Intelligence Skills. *Management Decision*, *49*, 710-721.

Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International, 16*(5), 507-523.

Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of applied psychology, 72(*2), 307.

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas*. De Boeck Université.

Hogan, R. (2005). In Defense of Personality Measurement: New Wine for Old Whiners. *Human Performance*, *18*(4), 331-341.

Hogan, J., & Brent, H. (2003). Using Theory to Evaluate Personality and Job- Performance Relations: A Socioanalytic Perspective. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 100-112.

Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., & Kaiser, R. B. (2013). Employability and career success: Bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, *6*(1), 3-16.

Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International*, *1*(7), 24-27.

Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subse- quent health-related outcomes: A meta-analysis. Social Work in Health Care, 16, 53–93.

Hopkins, M., & Bilimoria, D. (2008*). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. Journal of management development, 27*(1), 5-12.

Hough, L. M. (1992). The Big Five personality variables—construct confusion: Description versus prediction. *Human Performance*, 5, 139-155.

Hubble, M.A., Duncan, B.L., & Miller, S.D. (1999). *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*, American Psychological Association.

Huberman, M. (Ed.). (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?: les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux & Niestle.

Humphrey, R.H. (2002). The many faces of emotional leadership. *Leadership Quarterly,13*, 493-504.

Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869–879.

Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal, 38*, 635–672.

# I

Ignatius, A. (2016). The softer side of performance. *Harvard Business Review*, *94*(1), 14.

Imbs, P. (2005). Le dispositif de l'apprentissage au secours de l'enseignement du management : compte-rendu de quelques pratiques de transfert de compétences. In : Hahn, C., Besson, M., Collin, B. & Geay, A. L'alternance dans l'enseignement supérieur, 33-56. L'Harmattan.

Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1992). Mission statements: Importance, challenge, and recommendations for development. *Business Horizons, 35*(3), 34-43.

Ivanaj, S., & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française : un processus informel, silencieux mais efficient. *Management & Avenir*, (*5*), 79-97.

Iyengar, R.V. (2015). MBA: The Soft and Hard Skills That Matter. *The IUP Journal of Soft Skills*, *9*(1), 7.

# J

Jenny, R. (2005). *Les traces de l'apprendre : un autre regard sur les salariés d'entreprise*. L'Harmattan.

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 21*(1), 269-286.

John, J. (2009). Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review, 10*(12), 19-27.

Johnson, J.W (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgments of overall performance, *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 984-996.

Johnson, J.P., Lenartowicz, T., & Apud, T. (2006). Cross-Cultural Competence in International Business: Toward a Definition and a Model Author(s), *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525-543.

Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management journal, 29*(2), 262-279.

Jones, S. Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2016). What is the Same and What is Different? Making Sense of the "Non-Cognitive" Domain: Helping Educators Translate Research into Practice. *Harvard Graduate School of Education*. Repéré à https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf

Jones, S. Bailey, R., Brush, K., & Kahn, J. (2017). *Harvard Graduate School of Education.* Relevé à: https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Social-and-Emotional-Learning-Out-of-School-Time-Settings-Brief.pdf

Josserand, E. L., & Bardon, T. (2012). Penser les pratiques organisationnelles comme des morales avec Michel Foucault. *Les grands inspirateurs de la théorie des organisations*, 63-75. Éditions EMS.

Joubier, J-M. (2000). Compétence(s) et dialogue social. In : Bellier, S. *Compétences en action*, 177-185. Éditions Liaisons.

Journé, B. (2012). Collecter les données par l'observation. In : Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A., *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 165-206.

Jouvenot, C. & Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences*. Éditions de l'ANACT.

Judge, T.A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction - life satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, *78*(6), 939-948.

Judge, T.A., Locke, E.A., & Durham, C. (1997). The Dispositional Causes of Job Satisfaction: A Core Evaluation Approach. *Research in Organizational Behavior*, *19*, 151-188.

Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology, 87*, 765–780.

Junita, D, Suarman, S., & Kartikowati, S.S. (2018). Accomplishment Motivation and Soft Skill related to Learning Achievement. *Journal of educational sciences*, *2*(2), 83-89.

# K

Kamdar, D., & Van Dyne, L. (2007). The joint effects of personality and workplace social exchange relationships in predicting task performance and citizenship performance, *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1286-1298.

Kanfer, R., & Hulin, C. L. (1985). Individual differences in successful job searches following lay-off. *Personnel psychology, 38*(4), 835-847.

Kanfer, F.H., & Goldstein, A.P. (1991). *Helping People Change: A Textbook of Methods*. Allyn & Bacon.

Kaplan, R. E. (1993). 360 degree feedback PLUS: Boosting the power of co-worker ratings for executives. *Human Resource Management, 32*(2-3), 299-314.

Karjalainen, H., & Benhaida, D. (2018). Compétences interculturelles individuelles au sein d'une équipe multiculturelle : une étude expérimentale. *Management & Avenir*, (*3*), n°101, 15-38.

Karsenty, L. (2015). Comment maintenir des relations de confiance et construire du sens face à une crise ? *Le travail humain, 78*(2), 141-164.

Katz, R.L., Skills of an effective administrator, Harvard Business Review, 52(5), 90-102.

Kaur, D., & Batra, R. (2018). Effectiveness of Training and Soft Skills for Enhancing the Performance of Banking Employees. Prabandhan: Indian Journal of Management, 11(9), 38-49.

Keith, T. Z., & Reynolds, M. R. (2010). Cattell–Horn–Carroll abilities and cognitive tests: What we've learned from 20 years of research. *Psychology in the Schools, 47*(7), 635-650.

Keller, R. T. (1986). Predictors of the performance of project groups in R & D organizations. *Academy of management journal, 29*(4), 715-726.

Ketter, P. (2014). Soft Skills for Leaders, *T AND D*, *68*(3), 6.

Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples : Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire*. De Boeck supérieur.

Kiffin-Petersen, S. (2004). Trust: A neglected variable in team effectiveness research. *Journal of Management and Organization*, *10*(1), 38-53.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, *13*, 21-26.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. Berrett-Koehler.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Perspectives, 5*(2), 48-60.

Klarsfeld, A., & Oiry, E. (2003). Introduction. In : Klarsfeld, A. et Oiry, E. *Gérer les compétences-des instruments aux processus*, 1-9. Vuibert.

Klarsfeld, A., & Oiry, E. (dir.) (2003). *Gérer les compétences : des outils aux processus*, Vuibert.

Klein, H. J. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review, 14(*2), 150-172.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin, 119*(2), 254.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Editions d'Organisation.

Kolb, D.A. (1984). *Experientiel Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall.

Kolb, D.A., & Boyatzis, R.E. (1970). Goal setting and self-directed behavior change, *Human Relations, 23*(5), 439-457.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education, 4*(2), 193-212.

Krohmer, C. & Retour, D. (2006). La compétence collective, maillon-clé de la gestion des compétences. In : Defélix, C., Klarsfeld, A. et Oiry, E. *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, 149-183, Vuibert.

Kuhn, T.S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.

Kunnanatt, J.T. (2008). Emotional intelligence: theory and description: A competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International*, *13*(7), 614-629.

Kurz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modelling the world of work. In: Robertson, I.T, Callinan, M. & Bartram, D, *Organizational effectiveness: The role of psychology,* 227–255, Wiley.

# L

Laiho, M., & Brandt, T. (2012). Views of HR specialists on formal mentoring: current situation and prospects for the future. *Career Development International*, *17*(5), 435-457.

Laizé, C. (2007). Développer les compétences sociales et relationnelles dans l'enseignement supérieur en management : rôle et limites des formateurs. In Thiberge, B., *La question des compétences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens*, 113-140. L'Harmattan.

Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The Differences between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly, 22*, 111–22.

Laroche, H., & Nioche, J.P. (1998). Les nouveaux fondements de la stratégie. In : Laroche, H. et Nioche, J.P. (dir) (1-24), *Repenser la stratégie : fondements et perspectives*, Vuibert.

Latham, G. P., & Saari, L. M. (1979). Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology, 64(3)*, 239-246.

Lau, V.P., & Shaffer, M.A. (1999). Career success: the effects of personality. *Career Development International*, *4*(4), 225-231.

Law, K.S., Wong, C-S., & Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology, 89*, 483-96.

Lazarus, A. (2013). Soften Up: The Importance of Soft Skills for Job Success, *Physician Executive Journal*, *39(*5), 40.

Le Bianic, T. (2001). *Genèse de la notion de compétence en sociologie du travail*. Séminaire de thèse LEST, mai.

Le Bihan (2019). Le leader de demain devra combiner intelligences émotionnelle, artificielle et collective. *Harvard Business Review France, 26.02.2019*.[175]

[175] Relevé à : https://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts/2019/02/24476-le-leader-de-demain-devra-combiner-intelligences-emotionnelle-artificielle-et-collective/#nlref=b7982ca1ef4b2fa8d3edb526872b5bac&utm_campaign=20190308&utm_medium=email&utm_source=nl-hbr-mensuelle

Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2006a). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2006b). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.

Le Ny, J-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage (Vol.103).* Presses universitaires de France.

Le Goff, J-P. (1992). *Le mythe de l'entreprise*. La Découverte.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors série(5)*, 59-90.

Lebaron, F. (2018). Vers une bio-psycho-sociologie du développement individuel ? *Zilsel, (1*), 395-410.

Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité: une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(3), 387-419.

Lefeuvre, G., Garcia, A., Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives, (5)11*, 276-314.

Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & stress*, *6*(2), 107-115.

Lemaître, N. (1984). La culture d'entreprise, facteur de performance. *Revue française de gestion*, *47*(48), 153-161.

Le Moigne, J-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology, 47*(1), 36.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development, 4*, 255-311.

Leonard, D.C. (2008). The impact of learning goals on emotional, social, and cognitive intelligence competency development. *Journal of Management Development, 27*(1), 109-128.

Lepine, J.A., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R., & Hedlund, J. (1997). Effects of individual differences on the performance of hierarchical decision-making teams: Much more than *g, Journal of Applied Psychology*, *82*, 803-811.

Lepine, J.A., Colquitt, J.A., & Erez A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, *53*, 563-593.

Lepine, J.A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relation- ships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology, 86*, 325-336.

Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes.* Octarès.

Lessem, R., & Baruch, Y. (1999). Colour your managerial type, colour your organization. *Career Development International*, *4*(1), 11-18.

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harper & Row.

Lietard, B. (2007). Développer sa qualification sociale par la formation universitaire ? In Thiberge, B., *La question des compétences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens*, 155-165. L'Harmattan.

Little, B. (2001). Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, *7*(2), 121-129.

Liu, H., & Fernandez, F. (2018*). Examining the Ways that Numeracy Skills and Soft Skills are Related to Occupational Status: The Case of U.S. Workers*, Commissioned Paper by the American Institutes for Research, Washington, DC.

Liu, W. (2018). High-involvement human resource practices, employee learning and employability. *Career Development International*, *23*(3), 312-326.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research, 37*(3), 888-902.

Lomas, T., Edginton, T., Cartwright, T., & Ridge, D. (2014). Men Developing Emotional Intelligence through Meditation? Integrating Narrative, Cognitive and Electroencephalography Evidence. *Psychology of Men & Masculinity*, *15*(2), 213-224.

London, M., & Beatty, R. W. (1993). 360 Degree Feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management, 32*(2-3), 353-372.

London, M. & Breaugh, J.A. (2004). Job Feedback: Giving, Seeking and Using Feedback for Performance, *The Academy of Management Review, 29*(3), 512-514.

London, M. & Sessa, V.I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning, *Human Resource Development Review, 5*(3), 303-329.

Lopez-Cabrales, A., Valle, R., & Herrero, I. (2006). The contribution of core employees to organizational capabilities and efficiency. *Human Resource Management*, *45*(1), 81-109.

Lorino, P. (2002). Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion, *Document de recherche ESSEC*, n°02015.

Louart, P. (2003). L'impact des systèmes éducatifs sur la gestion des compétences, une comparaison internationale. In : Klasfeld, A. et Oiry, E. *Gérer les compétences-des instruments aux processus*, 33-57. Vuibert

Loufrani-Fedida, S. (2006). *Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation. Analyse qualitative de quatre cas multi-sectoriels*. Thèse de doctorat. Université Nice Sophia Antipolis.

Loufrani-Fedida, S. (2011). La gestion des ressources humaines au service de l'articulation entre management des compétences et organisation par projets. *Revue de gestion des ressources humaines*, (1), 24-38

Loufrani-Fedida, S. (2012). Les compétences requises du chef de projet. *La Revue Économique et Sociale, 70*(2), 21-32.

Loufrani-Fedida, S. & Saint-Germes, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation, *@GRH*, *7*(2), 13-40.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management, 33*, 321–349.

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resul ng performance impact of posi ve psychological capital. *Human Resource Development Quarterly, 21*(1), 41–67.

# M

McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *Lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Simon and Schuster.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, Vol. 28 (1), 1-40.

Mailles-Viard Metz, S., Vayre, E., & Pélissier, C. (2015). Concevoir un Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA), est-ce utile pour les étudiants ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 38*(4), 1-28.

Magerotte, G. & Willaye, É. (2010). Chapitre 1. Expliquer l'histoire de l'Intervention Comportementale Clinique. In : Forget, J. & Rivard, M., *Intervention comportementale clinique : se former à l'ABA*, 15-27. De Boeck supérieur.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.

Manz, C.C., & Sims, H.P. (1981). The influence of modeling on Organizational Behavior. *The Academy of Management Review, 6*(1) 105-113.

Marcel, J.-F. (2006). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 585-606.

Marcel, J-F. & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissage professionnel In : Corriveau, L., Letor, C., & Bagnoud, D. P. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes,* 15-29.De Boeck Supérieur.

Martin, P. (2014). La fidélisation des talents professionnels dans une logique de carrière interne. *Revue de gestion des ressources humaines, 93,*(3), 18-31.

Martin, J.P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers,166. OECD Publishing.

Martinet, A-C & Silem, A. (2005). *Lexique de gestion*. Dalloz.

Miralles, P. & Nicollin, L. (2009). Le cocooning : protéger les talents pour les conduire à la performance. In : Peretti, J-M. *Tous talentueux. Développer les talents et les potentiels dans l'entreprise.* Éditions d'Organisation. 337-347.

Miraglia, M., Alessandri, G., & Borgogni, L. (2015). Trajectory classes of job performance: The role of self-efficacy and organizational tenure. *Career Development International*, *20*(4), 424-442.

Mc Clelland, D.C. (1973). Testing for Competence rather than "Intelligence", *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

Mc Clelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, *9*(5), 331-339.

Meirieu, P. (2012). *Apprendre…oui, mais comment*. ESF Editeur.

Meirieu, P. (2007a). *Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires*. Relevé à : https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOC06.pdf

Meirieu, P. (2007b). *Vygotsky. Enseignement, apprentissage et développement mental.* Relevé à : http://meirieu.com/COURS/texte16.pdf

Mershon, B., & Gorsuch, R. L. (1988). Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(4), 675-680.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, *1*(1), 58-63.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2013). *Analyse des données qualitatives,* De Boeck Supérieur.

Mintzberg, H. (2011). *Manager : ce que font vraiment les managers et ce qu'ils pourraient faire mieux*. Vuibert.

Mishra, K. (2014). Employability skills that recruiters demand. *IUP Journal of Soft Skills, 8*(3), 50.

Mispelblom Beyer, F. (2010). *Encadrer : un métier impossible ?* Armand Colin.

Moisdon, J-C. (1984), Recherche en gestion et intervention, *Revue française de gestion*, *41*(253), 21-39.

Monchatre, S. (2007). D'une pratique à son instrumentation. *Formation Emploi*, *99*, 5-11.

Montmollin M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.

Mons, N., Duru-Bellat, M., & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie, 53*(4), 589-622.

Morgeson, F.P., Campion, M.A., Dipboye, R.L., Hollenbeck, J.R., Murphy, K., & Schmitt, N (2007). Reconsidering the use of Personality Tests in Personnel Selection Contexts. *Personnel Psychology*, *60*(3), 683-729.

Mornata, C., & Bourgeois, É. (2012). Chapitre 3. Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ?. In : *Apprendre au travail, 53-67.* Presses Universitaires de France.

Morrow, C.C., Jarrett, M.Q., & Rupinski, M.T. (1997). An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training. *Personnel Psychology*, 50, 91-119.

Mount, M.K. & Barrick, M.R. (1998). Five reasons why the Big Five article has been frequently cited, *Personnel Psychology, 51*(4), 849-857.

Mount, M. K., Barrick, M. R., & Strauss, J. P. (1994). Validity of observer ratings of the big five personality factors. *Journal of Applied Psychology*, *79*(2), 272.

Mueller, G., & Plug, E. (2006). Estimating the Effect of Personality on Male and Female Earnings. *ILR Review*, *60*(1),3-22.

Mullane, J. V. (2002). The mission statement is a strategic tool: when used properly. *Management Decision*, *40*(5), 448-455.

# N

Nadler, D. A. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. *Organizational Behavior and Human Performance, 23*(3), 309-338.

Nagels, M. (2010). Construire l'auto-efficacité par l'analyse de l'activité en formation des cadres et dirigeants de la santé publique. *Savoirs, (1)*, 69-88.

Nagels, M. (2011). Améliorer l'auto-efficacité collective des équipes de cadres formateurs en IFSI par la didactique professionnelle. *Recherche en soins infirmiers, (1*), 30-50

Nal, E., & Gavens, N. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire. Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*. De Boeck Supérieur.

Nickson, D., Warhurst, C., Commander, J., Hurrell, S. A., & Cullen, A. M. (2012). Soft skills and employability: Evidence from UK retail. *Economic and Industrial Democracy, 33*(1), 65-84.

Nicolas, S. & Ferrand, L. (2008). Chapitre 4. Développement d'une psychologie international: le cognitivisme. In: Nicolas, S. & Ferrand, L., *Histoire de la psychologie scientifique, 132-144*. De Boeck Supérieur.

Nicolas, S., & Ferrand, L. (2009). *Les grands courants de la psychologie moderne et contemporaine : Histoire documentaire des systèmes et écoles de psychologie*. Armando Editore.

Niessen, A.S.M., & Meijer, R.R. (2016). Selection of medical students on the basis of non-academic skills: is it worth the trouble?. *Clinical Medicine, 16*(4), 339-342.

Nizet, J., & Pichault, F. (2015). I.Les fondements des études critiques. *Repères,* 7-26.

Nyhus, E.K., & Pons, E. (2005). The Effects of Personality on Earnings, *Journal of Economic Psychology*, *26*(3), 363-84.

Noguera, F. (2010). Les défis posés par la nouvelle gestion publique à la GRH: cas de la direction générale des impôts. *Revue de gestion des ressources humaines, (4)*, 32-58.

Noguera, F., Criaud, D. & Cappelletti, L. (2009). Le management des talents : un enjeu économique et éthique. In : Peretti, J-M. (2009). *Tous talentueux* : *développer les talents et les potentiels dans l'entreprise.* Eyrolles. Éditions d'Organisations.

Noguera, F., & Plane, J-M. (2016). Introduction. In : Noguera, F., & Plane, J-M. *Le leadership : Recherches et Pratiques, 1-4.* Vuibert.

# O

OECD. (2017). *Investing in innovation and skills, thriving in global value chain*. OECD Science Technology and Innovation, Policy Papers, 44. OECD Publishing

Oiry, E. (2004). *De la Qualification à la Compétence : rupture ou continuité ?* L'Harmattan.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?, *Revue française de gestion*, *158*(5), 13-34.

Oiry, E. (2009). *La dynamique des instruments de gestion : propositions pour un cadre d'analyse.* HDR en Sciences de gestion. Université de la Méditerranée - Aix-Marseille II.

Oiry, E. (2011). Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, *15*(2), 11-22

Oiry, E. (2012). La conception des instrumentations de gestion RH : l'apport du concept de rapport de prescription, *@GRH*, (*4*), 11-44.

Oiry, E. & Sulzer, E. (2002), « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in BROCHIER D., La gestion des compétences. Acteurs et pratiques, Economica, p. 29-47, Paris.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681.

Ouweneel, E., Le Blanc, P., & Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, *18*(2), 173-195.

Ouweneel, E., Le Blanc, P,. & Schaufeli, W.B. (2012). Don't leave your heart at home: Gain cycles of positive emotions, resources, and engagement at work. *Career Development International*, *17*(6), 537-556.

# P

Pagano, A. (2009). The role of relational capabilities in the organization of international sourcing activities: a literature review. *Industrial Marketing Management, 38*(8), 903–913

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives, 15*, 179-194.

Pang, E., Wong, M., Leung, C. H., & Coombes, J. (2018). Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers, *Industry and Higher Education*, *32*(4). Repéré à https://doi.org/10.1177/0950422218792333

Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion, in Minet, F., Parlier, M. & Witte, S. (de) : *La compétence. Mythe, construction ou réalité?* (91-108). L'Harmattan.

Partnership for 21st Century Skills. (2017). *Framework for 21st century learning*. Relevé à http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass.

Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, *12*, 12-25.

Pastré, P., Mayen, P. & et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.

Payre, S., & Scouarnec, A. (2015). Manager : Un métier en mutation ? Essai de lecture rétro-prospective pour dessiner les contours du métier de manager et les accompagnements RH nécessaires. *Revue de gestion des ressources humaines*, *97*(3), 3-16.

Pennaforte, A., Pougnet, S., Thévenet, M., & Defélix, C. (2012). Alternance : cultivez les talents de demain. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 18*(46), 343-347.

Penrose, E., & Penrose, E. T. (2009). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford university press.

Pérez-López M.C., González-López M.J. & Rodríguez-Ariza, L. (2016). Competencies for entrepreneurship as a career option in a challenging employment environment. *Career Development International*, *21*(3), 214-229.

Peretti, J-M. (2009). *Tous talentueux : développer les talents et les potentiels dans l'entreprise.* Eyrolles. Éditions d'Organisations.

Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*, Armand Colin.

Perrenoud, P. (1988). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? In : Huberman, M. (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?: les propositions de la pédagogie de maitrise*. Delachaux & Niestle.

Perrenoud, P. (1995a). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale, 9*(1), 20-24.

Perrenoud, P. (1995b). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF Éditeurs.

Perrenoud, P. (1999). Raisons de savoir. *Vie pédagogique, 113*, 5-8.

Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale,

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. *Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.*

Reperé à:
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perret, V. & Séville, M. (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 14-33.

Perret-Clermont, A. N., & Brossard, A. (1988). L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs, 22*, 441-465.

Perret-Clermont, A. N., & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Delval.

Perruchet, P. (1980). Conditionnement classique chez l'homme et facteurs cognitifs: II. Le conditionnement moteur. *L'année Psychologique, 80*(1), 193-219.

Persais, É. (2004). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques?. *Revue française de gestion, 1*, 119-145.

Persson, S. & Rappin, B. (2013). Il était une fois le coaching.... *Humanisme et Entreprise, 311*(1), 41-60.

Persson, S. & Rappin, B. (2015). Les dissidences du coaching et leur éclairage pour la GRH. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise, 15*(1), 104-114.

Pezet, E. (2012). De quoi Foucault est-il le nom en théorie des organisations ?. *Les grands inspirateurs de la théorie des organisations*, 80-92. Éditions EMS.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard. Encyclopédie de la Pléiade.

Pichault, F. & Nizet, (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Editions du Seuil.

Picq, C. Defelix, C. (2011). La gestion des compétences est-elle soluble dans la collaboration entre plusieurs organisations ? Une analyse des chantiers de gestion des compétences étendue. *Cahier de recherche du CERAG 2011-01*.

Pierre, J. & Barth, I. (2010). Un esprit sain dans un corps sain : promouvoir le sport au travail. *Gestion*, *35*(3), 86-94.

Pierre, J. & Barth, I. (2013). Sport et management : un dialogue ancien, de nouvelles perspectives. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, *6*(2), 2-4.

Plaisance, É. & Vergnaud, G. (2012). IV. La psychologie de l'éducation. In: Plaisance, E., *Les sciences de l'éducation, 43-58*, La Découverte.

Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R. Reveillere, C. Mendelsohne, G.A., & Johne, O.P. (2010). Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *168*(7), 481-486.

Plane, J-M., & Noguera, F. (2016). *Le leadership. Recherches et pratiques*. Vuibert.

Plane, J-M. (2000). *Méthodes de recherches- interventions en management*. L'Harmattan.

Plane, J-M. (2015). *Théories du leadership. Modèles classiques et contemporains*. Dunod.

Plas, R. (2004). Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive?. *La Revue pour l'histoire du CNRS*, (10).

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Peter Smith.

Popper, K.R. (1991). *La connaissance objective*. Aubier

Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322-338.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, *122*, 20-23

Porter, C.O., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R., Ellis, A.P., West B.J., & Moon, H. (2003). Backing up behaviors in teams: The role of personality and legitimacy of need. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 391-403.

Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, *68*(3), 79-91.

Prahalad C.K., & Hamel G. (1994). Strategy as a field of study: why search for a new paradigm. *Strategic Management Journal, Special issue,15*, 5-16.

Prévot, F. (2007). Coopétition et management des compétences, *Revue française de gestion* 176, 183-202.

Pulakos, E.D., Schmitt, N., Dorsey, D.W., Hedge, J.W., & Borman, W.C. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability, *Human Performance,15*, 299–323.

# R

Rabardel, P. & Samurcay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. In : R. Samurçay, R. & Pastré, P. *Recherches en didactique professionnelle*, *163-180*. Octares.

Rappin, B. (2012). Le sujet moderne dans le coaching : une lecture à partir des travaux de Charles Taylor. *Management & Avenir*, *53*(3), 183-201.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogies, dictionnaire des concepts-clés*, ESF Éditeurs.

Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Presses Universitaires de France.

Reed, R., & Defillippi, R. J. (1990). Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. *Academy of Management Review*, *15*(1), 88-102.

Resweber, J-P. (2017). Chapitre II. Au carrefour des théories et des pratiques. In : Resweber J-P., *Les pédagogies nouvelles, 97-120.* Presses Universitaires de France.

Retour, D. (2005). Le DRH de demain face au dossier compétences. *Management & Avenir, 4*(2), 187-200.

Retour, D., Defélix, C. & Picq, T. (2009). *Gestion des compétences : nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Vuibert.

Reynaud, J.D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, *43*, 7-32.

Rhee, K.S. (2008). The beat and rhythm of competency development over two years. *Journal of Management Development, 27*(1), 146-160.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology, 51*(3), 649.

Riggio, R.E., & Lee, J. (2007). Emotional and interpersonal competencies and leader development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 418–426.

Riggio, R.E & Reichard, R.J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach, *Journal of Managerial Psychology, 23*(2), 169-185.

Riggio, R.E., & Saggi, K. (2015). Incorporating "Soft Skills" into the Collaborative Problem-Solving Equation, *Industrial & Organizational Psychology*, *8*(2), 281-284.

Riverin-Simard, D. (1983). Développement vocationnel de l'adulte: Revue de littérature. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *8*(1), 17-46.

Robertson, I. T., Baron, H., Gibbons, P. J., MacIver, R., & Nyfield, G. (2000). Conscientiousness and managerial performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 171–180.

Robineault, P. (1984). Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation, 10*(2), 217-232.

Roblès, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quaterly*, *75*(4), 453-465.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck.

Roemer, A., & Harris, C. (2018). Perceived organisational support and well-being: The role of psychological capital as a mediator. *SA Journal of Industrial Psychology*, *44*, 1-11.

Roger, A., & Bouillet, D. (2009). Talents et potentiel. In : Peretti, J-M, *Tous talentueux : développer les talents et les potentiels dans l'entreprise, 33-40.* Eyrolles. Éditions d'Organisations.

Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K.M (2006). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic And/or Professional Success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *70,* 69.

Rolland, J-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité : le modèle en cinq facteurs*. Mardaga.

Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas: gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives, 35*(1), 4-28.

Rotter, J-B. (1954). Social Learning and Clinical Psychology, Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80(1),* 1-28.

Rouby, É. & Thomas, C. (2009). L'articulation compétences individuelles / compétences stratégiques : vers une solution de gestion intégrée des compétences. *Revue Interventions économiques. Consulté en ligne :* https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/134#quotation

Rouby, É., Oiry, E. & Thomas, C. (2012). Un référentiel pour articuler les compétences stratégiques et individuelles. *Management & Avenir (7)*, 37-56.

Roucoulès A. (2004). L'alternance : de la formation à l'exercice professionnel. *Empan (4)*,137-142.

Royer, I. & Zarlowski, P. (2007). Échantillon(s). In : Thiétart, R-A *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 192-227.

Ruano-Borbalan, J-C. (2003). *Transmettre en éducation, formation et organisation*. Les Éditions Demos.

# S

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Presses de Sciences Po.

St-Onge S., Gins C. (2011). Le coaching de gestionnaires Mesure de l'efficacité et conditions de succès. *Revue Internationale de psychosociologie, 17*, n°42, p. 89-113.

Salomé, J. (2009). Et si l'on réhabilitait les relations interpersonnelles au travail? Gestion, *34*(4), 10-11.

Salgado, J.F. (1997). The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community, *Journal of Applied Psychology*, *82*(1), 30-43.

Salgado, M. (2008). Le théâtre, un outil de formation au management. *Revue française de gestion, 181*(1), 77-96.

Samurcay, R., & Pastré, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. *Education permanente, 123*(2), 13-31.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In : Samurçay, R. & Rabardel, P, *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180. Octarès

Existential Ontological Perspective. *Journal of Management Studies, 46*(7), 1138-1170.

Sanseau, P-Y., & Branchet, B. (2017). Quelles stratégies d'externalisation à moyen terme des compétences pour les entreprises de la fourniture de systèmes d'information au prisme de la criticité des compétences ? *Management & Avenir*, *92*(2), 65-85.

Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en Sciences de Gestion : approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*. Economica.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans les approches par compétences*. De Boeck.

Scarnati, J.T. (1997). Beyond technical competence: honesty and integrity. *Career Development International*. *2*(1), 24-27.

Scarnati, J.T. (1998). Beyond technical competence: a passion for persistence, *Career Development International*, *3*(1), 23-25.

Scarnati, J.T. (1999), Beyond technical competence: the art of leadership, *Career Development International*, *4*(6), 325-335.

Schneider, J. (2007). Développer les compétences sociales et relationnelles dans les écoles de la CCIP : implications sur les compétences des acteurs de la relation. in Thiberge, B. *La question des competences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens, 141-154.* L'Harmattan.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Éditions Logiques.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 155.

Sethi, D. (2018). Self-facilitation framework for developing soft skills–FSIAR. *Development and Learning in Organizations: An International Journal,* 1-3.

Shea, G. P., & Guzzo, R. A. (1987). Groups as human resources. *Research in personnel and human resources management, 5,* 323-356.

Shipper, F., & Davy, J. (2002). A model and investigation of managerial skills, employees' attitudes, and managerial performance. *Leadership Quarterly, 13*, 95-120.

Shin, I., Hur, W-M., & Oh, H. (2015). Essential precursors and effects of employee creativity in a service context: Emotional labor strategies and official job performance, *Career Development International*, *20*(7), 733-752.

Short, M., & Keller-Bell, Y. (2018). Essential Skills for the 21st Century Workforce*"*, in Keengwe, J. et Byamukama, R. *Handbook of Research on Promoting Higher-Order Skills and Global Competencies in Life and Work,* IGI Global, 134-147.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. Sage Publications.

Simard, P. & Fortin, J. (2008). Mentorat des entrepreneurs. *Gestion, vol. 33*(1),10-17.

Skinner, B. F. (2011). *About behaviorism*. Vintage.

Soares, F., Babb, S., Diener, O., Gates, S., & Ignatowski, C. (2017). Guiding Principles for Building Soft Skills among Adolescents and Young Adults. *Washington, DC: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action*[176].

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240-261.

Steiler, D. (2012). La mindfulness en entreprise: bien-être et performance. In : Cottraux, J. *Psychologie positive et bien-être au travail*. Masson, 133-152.

Stephens, A.R., & Huaibing, Y. (2018). Emotional Intelligence, Self-efficacy and Turnover: Evidence from Service Employees in China. *Journal of China Studies*, *21*(2), 79-99.

Stirin Tzur, K., Ganzach, Y., & Pazy, A. (2016). On the positive and negative effects of self-efficacy on performance: Reward as a moderator. *Human Performance, 29*(5), 362-377.

Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.

Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Éditions de l'Université de Bruxelles.

Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ?. *Formation Emploi*, *99*, 89-94.

[176] Relevé à : https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-yp-guiding-principals-soft-skills.pdf

Stubbs Koman, E., & Wolff, S. B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development, 27*(1), 55-75.

# T

Tadimeti, V. (2014). E-Soft Skills Training: Challenges and Opportunities. *The IUP Journal of Soft Skills, 8*(1), 34-44.

Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique.* Éditions Logiques.

Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique, 98*(7), 4-7.

Tate, W.V. (1995). *Developing managerial competence: A critical guide to methods and materials*. Gower Publishing Company.

Taub, G. E., & McGrew, K. S. (2004). A Confirmatory Factor Analysis of Cattell-Horn-Carroll Theory and Cross-Age Invariance of the Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities III. *School Psychology Quarterly, 19*(1), 72.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior, 22*(1), 63-81.

Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Université de Liège : Information Pédagogique, 40*, 4-23.

Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille des compétences des managers de demain. *Management et Avenir*, (*5*),129-151.

Thévenet, M. (2015). *La culture d'entreprise*, Presses Universitaires de France.

Thiberge, B. (2007). Lire les dimensions idéologiques et relationnelles de la compétence : une méta-compétence nécessaire? In Thiberge, B (dir) . *La question des competences sociales et relationnelles*. *Points de vue de praticiens, 167-207.* L'Harmattan.

Thietard, R-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*, Dunod.

Thionville, R. & Gilbert, P. (2012). Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations. In : Bernaud, J-L., & Lemoine, C. (dir). *Traité de psychologie du travail et des organisations*, 143-176. Dunod.

Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education,* 13(1).

Toutain, O., Ballereau, V., & Blache, J. (2016). Leaders, écoutez ce que vous murmurent les chevaux... *Entreprendre Innover, (2*), 49-59

Tremblay, M. & Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité. *Gestion, 30*(2), 60-68.

# U

Ulysal, S.D., & Pohlmeier, W. (2011). Unemployment duration and personality. *Journal of Economic Psychology*, *32*(6), 980-992.

Urciuoli, B. (2008). Skills and Selves in the New Workplace. *American Ethnologist*, *35*(2), 211-228.

# V

Van Rijn, M.B, Yang, H., & Sanders, K. (2013), Understanding employees' informal workplace learning: The joint influence of career motivation and self-construal, *Career Development International*, *18*(6), 610-628.

Van Velsor, E., Taylor, S., & Leslie, J. B. (1993). An examination of the relationships among self-perception accuracy, self-awareness, gender, and leader effectiveness. *Human Resource Management, 32*(2-3), 249-263.

Vaujany (de) F-X. (2007). Évaluer la « valeur à l'usage » de l'informatique. Une architecture de tableau de bord, *Revue française de gestion*, (*4*), 31-46.

Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 79-86.

Vergnies, J-F. (2007). Féconde compétence. *Formation emploi*, (*99*), 1.

Vergnies, J. F. (2015). Edito: Quand les compétences sont aussi non académiques. *Formation emploi,* (*130*), 1-2.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, *160*(3), 71-80.

Vernazobres, P. (2006). Le coaching, révélateur et vecteur de nouveaux modes de régulation sociale en entreprise : Analyses de pratiques et retours de terrain. *Revue internationale de psychosociologie, 12*(27), 176-199.

Vernazobres, P. (2008). L'extension du domaine de la compétence. Le coaching face à la demande de développement des compétences comportementales et managériales. In : Dupuich-Rabasse, F. (dir.), *Management et gestion des compétences*, 217-251. L'Harmattan.

Vernazobres, P. (2013). *La valeur ajoutée du coaching. Pour un développement managérial et organisationnel*. De Boeck.

Vidaillet, B. (2013). *Évaluez-moi!. Évaluation au travail: les ressorts d'une fascination.* Le Seuil

Viinikainen, J., & Kokkob, K. (2012). Personality traits and unemployment: Evidence from longitudinal data. *Journal of Economic Psychology*, *33*(6), 1204-1222.

Voynnet Fourboul, C. (2012). Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire. *Revue internationale de psychosociologie, vol. XVIII* (44), 71-88.

Voynnet Fourboul, C. & Forasacco, C. (2009). « Talent Mindset », ou comment développer les talents. In : Peretti, J-M. *Tous talentueux. Développer les talents et les potentiels dans l'entreprise.* Éditions d'Organisation, 307-317.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

# W

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et Recherche en gestion*. Economica.

Waitz, A. (2016). The limits of empathy, *Harvard Business Review*, 94(1), 69-73.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, *20*(2), 158.

Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A., & Rivera Jr, D. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and hospitality Research, 9*(4), 353-361.

Weel, B.T. (2008). The Noncognitive Determinants of Labour Market and Behavioral Outcomes. *The Journal of Human Resources*: *Special Issue, Noncognitive Skills and Their Development, 43*(4), 729-737.

Wheeler, J.V. (2008). The impact of social environments on emotional, social, and cognitive competency development. *Journal of Management Development, 27*(1), 129-145.

Weil-Barais, A. (2005). *L'homme cognitif.* Presses Universitaires de France.

Wells, B., & Spinks, N. (1996). Ethics must be communicated from the top down!. *Career Development International*, *1*(7), 28-30.

Williams, H. W. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development, 27*(1), 36-54.

Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions : Implications for Entrepreneurship Education 1. *Entrepreneurship theory and practice*, *31*(3), 387-406.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In : Mackiewicz, M.P., *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, 107-119. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, (*2*), 9-36

Wittorski, R. (2014). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wolff, S.B. (2005). *Emotional Competence Inventory. Technical Manuel*. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation.

Wolff, H-G., & Kim, S. (2012). The relationship between networking behaviors and the Big Five personality dimensions. *Career Development International,* 17(*1*), 43-66.

Wong, C-S., Law, K.S., & Wong, P-M. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management, 21*, 535-59.

Woo, R.H. (2018). Personality traits and intrapreneurship: the mediating effect of career adaptability, *Career Development International*, 23(2), 145-162.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, *14(*3), 361-384.

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Relevé à http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

World Trade Organization and International Labour Office. (2017*). Investing in skills for inclusive trade*. WTO and ILO Publications.

# X

Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of knowledge management, 15*(2), 299-312.

# Y

Yalenios, J. (2015). La reconnaissance dans l'exercice du pouvoir organisationnel. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, (Supplément)*, 77-94.200

Yammarino, F. J., & Atwater, L. E. (1993). Understanding self-perception accuracy: Implications for human resource management. *Human Resource Management, 32*(2-3), 231-247.

Yamazaki, Y., Toyama, M., & Putranto, A.J. (2018). Comparing 'managers' and non-managers' learning and competencies. *Journal of Workplace Learning*, *30*(4), 274-290.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Inc.

# Z

Zaccaro, S.J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In: Antoniakis, J., Cianciolo, A.T & Sternberg, R.J, *The nature of leadership,* 101-124. Sage.

Zannad, H. (2008). Discussion autour des compétences individuelles en management de projet. In : Dupuich-Rabasse, F. (dir.), *Management et gestion des compétences*, 155-180. L'Harmattan.

Zhang, C., Hirschi. A., Herrmann, A., Wei, J., & Zhang, J. (2015). Self-directed career attitude as predictor of career and life satisfaction in Chinese employees: Calling as mediator and job insecurity as moderator. *Career Development International, 20*(7), 702-718.

Zarifian, P. (1999). *Objectif Compétence*. *Pour une nouvelle logique*. Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2004). *Le Modèle De La Compétence*. Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Éditions Liaisons.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal, 29(3)*, 663-676.

Zimmermann, B. (2000). Logiques de compétences et dialogue social. *Travail et Emploi, 84*(5)*,* 5-17.

Zuo, J., Zhao, X., Nguyen, Q.B.M., Ma, T., & Gao, S. (2018). Soft skills of construction project management professionals and project success factors: A structural equation model. *Engineering, Construction and Architectural Management*, *25*(3), 425-442

.

# ANNEXES

# Liste des Annexes

A.I : La transférabilité des compétences selon le PROGRESS

A.II : Le référentiel des soft skills de Bartram

A.III : Deux exemples de tests de personnalité élaborés d'après le Big Five

A.IV : Guide d'entretien DRH

A.V: Guide d'entretien EM

A.VI : Guide d'entretien Manutan Direction

A.VII : Guide d'entretien Manutan Manager

A.VIII: Guide d'entretien Manutan Collaborateur

A.IX : Questionnaire étudiants diagnostic Soft Skills et DPP

A.X : Questionnaire étudiants satisfaction S2U

A.XI : Extrait du journal de recherche

A.XII : EM : Charte de l'étudiant-e responsable

A.XIII : Manutan 1 : Les photos

A.XIV : Manutan 2 : L'Université

A.XV : Manutan 3 : La Conciergerie

A. XVI: Manutan 4: Great Place to Work

A. XVII : Passeport Manager de l'EM

A.XVIII Référentiel de soft skills validé pour S2U

A.XIX : Les deux outils dédiés aux soft skills développés pour l'EM

A.XX : My Talent Quest dans le magazine Savoir(s)

A.XXI : Notification du soutien Inititatives d'Excellence (IdeX)

# Annexe I : La transférabilité des compétences selon le PROGRESS

Le programme pour l'Emploi et la Solidarité sociale propose une étude de la transférabilité des compétences réparties en 3 catégories : les soft skills, les hard skills génériques et les hard skills spécifiques

(Reproduit de European Union Programme for Employment and Social Solidarity, 2011, p.48)

| | High transferability | Moderate transferability | Low transferability |
|---|---|---|---|
| Soft skills | SS08 Co-operation with others (100.0)<br>SS09 Communication (100.0)<br>SS14 Achievement orientation (95.0)<br>SS17 Problem solving (70.0)<br>SS20 Autonomy (90.0) | SS01 Self-control and stress resistance (55.0)<br>SS03 Flexibility (35.0)<br>SS06 Interpersonal understanding (45.0)<br>SS07 Customer orientation (40.0)<br>SS10 Impact/Influence (55.0)<br>SS15 Concern for order, quality and accuracy (50.0)<br>SS16 Initiative-Active approach (55.0)<br>SS18 Planning and organizing (55.0)<br>SS21 Analytical thinking (65.0) | SS02 Self-confidence (20.0)<br>SS04 Creativity (15.0)<br>SS05 Lifelong learning (15.0)<br>SS11 Organisation awareness (0.0)<br>SS12 Leadership (10.0)<br>SS13 Developing others (5.0)<br>SS19 Information exploring (15.0)<br>SS22 Conceptual thinking (30.0) |
| Generic hard skills | GH1 Legislative/regulatory awareness (85.0)<br>GH2 Economic awareness (80.0 )<br>GH3 Basic competencies in science and technology (95.0 )<br>GH4 Environmental awareness (75.0 )<br>GH5 ICT skills (90.0 )<br>GH6 Knowledge of foreign languages (75.0) | | |
| Specific hard skills | | SH011 Administration of information and documentation records (40.0)<br>SH013 Appraisal and control of quality of raw materials, semiproducts and products (35.0)<br>SH019 Administration of manufacturing and operational records (35.0)<br>SH043 Control of production processes and product parameters (35.0) | All specific hard skills except SH011, SH013, SH019 and SH43, which are semi transferable. For the identification of specific hard skills with low transferability see Appendix G. |

# Annexe II : Le Référentiel des soft skills de Bartram (2005)

Reproduit de Bartram (2015, p.1202-1203)

1 Leading and Deciding
- 1.1 Deciding & Initiating Action
  - 1.1.1 Making Decisions
  - 1.1.2 Taking Responsibility
  - 1.1.3 Acting with Confidence
  - 1.1.4 Acting on Own Initiative
  - 1.1.5 Taking Action
  - 1.1.6 Taking Calculated Risks
- 1.2 Leading and Supervising
  - 1.2.1 Providing Direction and Coordinating Action
  - 1.2.2 Supervising and Monitoring Behavior
  - 1.2.3 Coaching
  - 1.2.4 Delegating
  - 1.2.5 Empowering Staff
  - 1.2.6 Motivating Others
  - 1.2.7 Developing Staff
  - 1.2.8 Identifying and Recruiting Talent

2 Supporting and Cooperating
- 2.1 Working with People
  - 2.1.1 Understanding Others
  - 2.1.2 Adapting to the Team
  - 2.1.3 Building Team Spirit
  - 2.1.4 Recognizing and Rewarding Contributions
  - 2.1.5 Listening
  - 2.1.6 Consulting Others
  - 2.1.7 Communicating Proactively
  - 2.1.8 Showing Tolerance and Consideration
  - 2.1.9 Showing Empathy
  - 2.1.10 Supporting Others
  - 2.1.11 Caring for Others
  - 2.1.12 Developing and Communicating Self-knowledge and Insight
- 2.2 Adhering to Principles and Values
  - 2.2.1 Upholding Ethics and Values
  - 2.2.2 Acting with Integrity
  - 2.2.3 Utilizing Diversity
  - 2.2.4 Showing Social and Environmental Responsibility

3 Interacting and Presenting
- 3.1 Relating & Networking
  - 3.1.1 Building Rapport
  - 3.1.2 Networking
  - 3.1.3 Relating Across Levels
  - 3.1.4 Managing Conflict
  - 3.1.5 Using Humor
- 3.2 Persuading and Influencing
  - 3.2.1 Making an Impact
  - 3.2.2 Shaping Conversations
  - 3.2.3 Appealing to Emotions
  - 3.2.4 Promoting Ideas
  - 3.2.5 Negotiating
  - 3.2.6 Gaining Agreement
  - 3.2.7 Dealing with Political Issues
- 3.3 Presenting and Communicating Information
  - 3.3.1 Speaking Fluently
  - 3.3.2 Explaining Concepts and Opinions
  - 3.3.3 Articulating Key Points of an Argument
  - 3.3.4 Presenting and Public Speaking
  - 3.3.5 Projecting Credibility
  - 3.3.6 Responding to an Audience

4 Analyzing and Interpreting
- 4.1 Writing and Reporting
  - 4.1.1 Writing Correctly
  - 4.1.2 Writing Clearly and Fluently

- 4.1.3 Writing in an Expressive and Engaging Style
- 4.1.4 Targeting Communication
- 4.2 Applying Expertise and Technology
  - 4.2.1 Applying Technical Expertise
  - 4.2.2 Building Technical Expertise
  - 4.2.3 Sharing Expertise
  - 4.2.4 Using Technology Resources
  - 4.2.5 Demonstrating Physical and Manual Skills
  - 4.2.6 Demonstrating Cross Functional Awareness
  - 4.2.7 Demonstrating Spatial Awareness
- 4.3 Analyzing
  - 4.3.1 Analyzing and Evaluating Information
  - 4.3.2 Testing Assumptions and Investigating
  - 4.3.3 Producing Solutions
  - 4.3.4 Making Judgments
  - 4.3.5 Demonstrating Systems Thinking

5 Creating and Conceptualizing
- 5.1 Learning and Researching
  - 5.1.1 Learning Quickly
  - 5.1.2 Gathering Information
  - 5.1.3 Thinking Quickly
  - 5.1.4 Encouraging and Supporting Organizational Learning
  - 5.1.5 Managing Knowledge
- 5.2 Creating and Innovating
  - 5.2.1 Innovating
  - 5.2.2 Seeking and Introducing Change
- 5.3 Formulating Strategies and Concepts
  - 5.3.1 Thinking Broadly
  - 5.3.2 Approaching Work Strategically
  - 5.3.3 Setting and Developing Strategy
  - 5.3.4 Visioning

6 Organizing and Executing
- 6.1 Planning and Organizing
  - 6.1.1 Setting Objectives
  - 6.1.2 Planning
  - 6.1.3 Managing Time
  - 6.1.4 Managing Resources
  - 6.1.5 Monitoring Progress
- 6.2 Delivering Results and Meeting Customer Expectations
  - 6.2.1 Focusing on Customer Needs and Satisfaction
  - 6.2.2 Setting High Standards for Quality
  - 6.2.3 Monitoring and Maintaining Quality
  - 6.2.4 Working Systematically
  - 6.2.5 Maintaining Quality Processes
  - 6.2.6 Maintaining Productivity Levels
  - 6.2.7 Driving Projects to Results
- 6.3 Following Instructions and Procedures
  - 6.3.1 Following Directions
  - 6.3.2 Following Procedures
  - 6.3.3 Time Keeping and Attending
  - 6.3.4 Demonstrating Commitment
  - 6.3.5 Showing Awareness of Safety Issues
  - 6.3.6 Complying with Legal Obligations

7 Adapting and Coping
- 7.1 Adapting and Responding to Change
  - 7.1.1 Adapting
  - 7.1.2 Accepting New Ideas
  - 7.1.3 Adapting Interpersonal Style
  - 7.1.4 Showing Cross-cultural Awareness
  - 7.1.5 Dealing with Ambiguity
- 7.2 Coping with Pressure and Setbacks
  - 7.2.1 Coping with Pressure
  - 7.2.2 Showing Emotional Self-control
  - 7.2.3 Balancing Work and Personal Life
  - 7.2.4 Maintaining a Positive Outlook
  - 7.2.5 Handling Criticism

8 Enterprising and Performing
- 8.1 Achieving Personal Work Goals and Objectives
  - 8.1.1 Achieving Objectives
  - 8.1.2 Working Energetically and Enthusiastically
  - 8.1.3 Pursuing Self-development
  - 8.1.4 Demonstrating Ambition
- 8.2 Entrepreneurial and Commercial Thinking
  - 8.2.1 Monitoring Markets and Competitors
  - 8.2.2 Identifying Business Opportunities
  - 8.2.3 Demonstrating Financial Awareness
  - 8.2.4 Controlling Costs
  - 8.2.5 Keeping Aware of Organizational Issues

Note that each component is further defined within the framework in terms of negative and positive behavioral indicators.

The competency titles in this Appendix are taken from the SHL Universal Competency Framework™ Profiler and Designer cards (copyright © 2004 by SHL Group plc, reproduced with permission of the copyright holder). These titles may be freely used for research purposes subject to due acknowledgement of the copyright holder.

Received September 3, 2003
Revision received November 1, 2004
Accepted December 20, 2004 ■

# Annexe III : 2 exemples de tests de personnalité élaborés d'après le Big Five

Nous présentons dans cette annexe des illustrations de deux des tests de personnalité les plus utilisés dans les organisations. Tous deux sont élaborés à partir du Modèle du Big Five.

**Le Neo Pi-R (Revised Neo Personality Inventory)** a été crée par Costa & McCrae pour tester les cinq traits du Big Five. Nous reproduisons ici les items cités par Hansenne (2013, p.199)

**Exemples d'items du questionnaire NEO PI-R.**

| | |
|---|---|
| Extraversion | J'aime vraiment bien la plupart des gens que je rencontre.<br>J'ai souvent une forte envie de quelque chose qui romprait la monotonie. |
| Agréabilité | Je préférerais coopérer avec les autres plutôt que me mettre en compétition avec eux.<br>Je crois que la plupart des gens sont fondamentalement bien intentionnés. |
| Consciencieusité | Je suis réputé pour ma prudence et mon bon sens.<br>J'arrive assez bien à m'organiser pour faire les choses à temps. |
| Neuroticisme | Quand j'ai affaire à d'autres personnes, je redoute toujours de faire une gaffe.<br>Il est facile de me faire peur. |
| Ouverture vers l'extérieur | J'ai une imagination très active.<br>Les préoccupations artistiques et esthétiques sont très importantes pour moi. |

**Le Big Five Inventory français (BFI-FR)** permet de donner une note pour chacun des cinq grands facteurs, situés entre un pôle positif (élevé) et un pôle négatif (bas). Nous reproduisons ici les exemples cités dans Plaisant *et al*. (2010, p.486)

| Exemples d'Items français | Pôle |
|---|---|
| **E (Facteur 1)** | |
| **Extraversion, Energie, Enthousiasme** | |
| 1. est bavard | positif (élevé) |
| 6. est réservé | négatif (bas) |
| **A (Facteur 2)** | |
| **A (Agréabilité, Altruisme, Affection)** | |
| 32. est prévenant et gentil avec presque tout le monde | positif (élevé) |
| 27. est parfois dédaigneux, méprisant | négatif (bas) |
| **C (Facteur 3)** | |
| **C (Conscience, Contrôle, Contrainte)** | |
| 3. travaille consciencieusement | positif (élevé) |
| 23. a tendance à être paresseux | négatif (bas) |
| **E (Facteur 4)** | |
| **Emotions Négatives, Névrosisme, Nervosité** | |
| 39. est facilement anxieux | positif (élevé) |
| 9. est "relaxe", détendu , gère bien les stress | négatif (bas) |
| **O (Facteur 5)** | |
| **Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit** | |
| 5. est créatif, plein d'idées originales | positif (élevé) |
| 41. est peu intéressé par tout ce qui est artistique | négatif (bas) |

Adobe Manuscript

# Annexe IV : Guide d'entretien DRH

## Introduction

- Remerciements
- Présentation du chercheur & du contexte et des enjeux de la recherche.
- Présentation des modalités de l'entretien : confidentialité (nom entreprise, nom interlocuteur), prise de notes, autorisation d'enregistrer.

## 1. Présentation de l'interlocuteur

Puis-je vous demander de vous présenter en quelques mots ?

Quelle est votre formation ? Comment s'est construit votre parcours professionnel ? Quelle est aujourd'hui votre fonction dans l'entreprise ?

## 2. Terminologie et représentations (thème de réchauffement)

Comme vous le savez, mon étude porte sur les soft skills : les compétences qui ne relèvent ni des savoirs, ni des savoir-faire.

- Est-ce que ce terme vous est familier ? Est-ce celui qui est employé dans votre entreprise ?
- Sinon, quel est le terme utilisé dans votre entreprise ? - Est-ce celui que vous préférez ?
- Diriez-vous que les soft skills sont communes à tous les salariés de l'entreprise ?
- Spécifiques aux managers ?
- Adaptées aux différentes fonctions ?

## 3. Soft skills et recrutement (centrage du sujet)

- Quelles sont les soft skills recherchées dans votre entreprise ?
- Sont-elles formalisées ? (grille d'évaluation utilisée par le recruteur ?)
- Comment sont-elles évaluées pendant les différentes phases de recrutement (par le Cabinet, puis par le DRH, puis par le N+1) ?

## 4. Soft skills et évaluation (centrage du sujet)

- Comment les soft skills sont-elles évaluées au cours de la carrière de vos collaborateurs ?
- Existe t'il des référentiels de compétences ? Quelles sont les catégories ?
- Comment sont-elles évaluées au cours des entretiens d'évaluation de la performance?

## 5. Gestion des soft skills (centrage du sujet)

- Pensez-vous que les soft skills sont des compétences qui se gèrent comme les autres ?
- Quelles sont les précautions prises par l'entreprise pour limiter les dérives éventuelles ?

- Vous heurtez-vous à une méfiance ou une hostilité vis à vis, par exemple de l'évaluation des soft skills ?

## 6. Soft skills et développement (approfondissement)

Il est difficile d'obtenir un consensus sur le caractère inné ou acquis des soft skills.

- Quelle est votre position sur ce sujet ?
- Quelle est, selon vous, la part de responsabilité de l'entreprise versus celle du salarié dans le développement des SS ?
- Comment votre entreprise accompagne-t'elle ses collaborateurs dans le développement de leurs soft skills ?
- Quels sont, pour vous, les facteurs-clés du développement des soft skills ?

→ relance : relatives à l'organisation ? relatives à l'individu ?

- Quels pourraient être les indicateurs de ROI (retour sur investissement) d'une politique de développement des soft skills ?

## 7. Solution innovante de développement des soft skills (approfondissement)

Quels autres dispositifs de l'entreprise peuvent contribuer au développement des soft skills ?

- Séminaires ?
- Intranet ?
- Communautés de partage : atelier de lecture, équipe sportive.. ?
- Communautés de pratiques, communautés apprenantes ?

## 8. Projet de plate-forme Soft skills à l'EM (approfondissement)

L'EM Strasbourg développe une plate-forme pour accompagner ses étudiants dans l'identification et le développement de ces soft skills (rappel du principe de la plate-forme)

- Pensez-vous qu'un tel outil pourrait être pertinent pour vos collaborateurs ?
- Quels seraient les FCS d'un tel outil ?

## 9. Autres enjeux non abordés (conclusion)

Y a t'il des enjeux liés aux soft skills que nous n'aurions pas abordés ?

Des compléments sur vos pratiques ou vos convictions ?

## Conclusion

- Synthèse de l'échange
- Rappel de la confidentialité, des retours possibles sur les résultats de l'étude
- Demande d'autres contacts potentiellement intéressants pour l'étude
- Remerciements

# Annexe V : Guide d'entretien Équipe pédagogique EM

Introduction très succincte pour demander l'autorisation d'enregistrer (nous sommes collègues)

Peux-tu me dire en quoi consiste l'accompagnement professionnel et personnel à l'EM ?

Quel est ton rôle dans cet accompagnement ?

Que penses-tu des outils utilisés actuellement par Cap Career ? (Passeport Manager, Assess First)

Quels sont selon toi les points forts de l'accompagnement existant ?

Quels en sont les points d'amélioration ?

As-tu fait des propositions dans ce sens ?

Que penses-tu du projet de plateforme numérique de développement des soft skills ?

Quelles sont tes attentes par rapport à cet outil ?

Quelles sont tes craintes par rapport à cet outil ?

Comment penses-tu que nous puissions intégrer l'outil dans le parcours de développement professionnel et personnel de nos étudiants ?

# Annexe VI : Guide d'entretien Manutan Direction

## Introduction

- Remerciements
- Présentation du chercheur & du contexte et des enjeux de la recherche.
- Présentation des modalités de l'entretien : confidentialité, prise de notes, autorisation d'enregistrement.

## 1. Présentation de l'interlocuteur

Puis-je vous demander de vous présenter en quelques mots ? Quelle est votre formation ? Comment s'est construit votre parcours professionnel ? Quelle est aujourd'hui votre fonction dans l'entreprise ?

## 2. Culture commune Manutan (thème de réchauffement)

Grégoire[177] m'a présenté la Culture Commune du Groupe, qui semble être un outil stratégique très important. Pourriez-vous me dire dans quel but vous avez décidé de créer cette culture commune ?

- Comment l'avez-vous établie ?
- Comment cette culture est-elle animée en lien avec la politique RH ?
- Quel lien pourriez-vous entre cette Culture et les soft skills ?

## 3. Les soft skills chez Manutan (centrage du sujet)

Comme vous le savez, mon étude porte sur les soft skills : les compétences qui ne relèvent ni des savoirs, ni des savoir-faire.

- J'ai compris grâce à mon entretien avec Grégoire que vous n'aviez pas de terminologie précise pour désigner ces compétences, c'est exact ?
- Diriez-vous que les SS soient communes à tous les salariés de l'entreprise ? Spécifiques aux managers ? Adaptées aux différentes fonctions ?
- Quels sont les enjeux liés aux soft skills pour Manutan ?
- Quelles sont les soft skills recherchées dans l'entreprise ?

## 4. Soft skills et éthique (centrage du sujet)

- Pensez-vous que les soft skills sont des compétences qui se gèrent comme les autres ?
- Quelles sont les précautions prises par l'entreprise pour limiter les dérives éventuelles ?
- Vous heurtez-vous à une méfiance ou une hostilité vis à vis, par exemple, de l'évaluation des soft skills ?

[177] Le DRH du Group

## 5. Soft skills et développement (approfondissement)

Il est difficile d'obtenir un consensus sur le caractère inné ou acquis des soft skills.

- Quelle est votre position sur ce sujet ?
- Quelle est, selon vous, la part de responsabilité de l'entreprise versus celle du salarié dans le développement des SS ?
- Quels sont, pour vous, les facteurs-clés du développement des soft skills ? → relance : relatives à l'organisation ? relatives à l'individu ?
- Quels pourraient être les indicateurs de ROI (retour sur investissement) d'une politique de développement des soft skills ?

## 6. Formation /Coaching /Activités / Environnement de travail (approfondissement)

J'ai découvert grâce à mon entretien avec Grégoire et ma visite de l'Université l'ensemble des formations et des activités de découvertes qui sont organisées par le Groupe. Les moyens que vous accordez à la formation sont considérables.

- Pourriez-vous me dire pourquoi vous accordez une telle importance à la formation ?
- Grégoire m'a expliqué en détail le « *Parcours Manager* ». C'est un programme de grande ampleur, quels objectifs visez-vous avec cette formation ?
- Vous proposez aussi une grande variété d'activités (sport, cuisine, jardinage). Quels sont les bénéfices attendus pour vos collaborateurs, pour le Groupe ?
- J'ai appris que vous proposiez à chaque collaborateur, quel que soit son niveau hiérarchique, un programme de coaching. Quels sont les bénéfices attendus pour vos collaborateurs, pour le Groupe ?
- Avez-vous, vous-même, suivi des actions de développement personnel ?
- L'environnement de travail, les espaces de détente, de co-working…montrent votre intérêt marqué pour garantir de bonnes conditions de travail. Quels sont les bénéfices attendus pour vos collaborateurs, pour le Groupe ?

## 7. Plate-forme Soft skills

L'EM Strasbourg développe une plate-forme pour accompagner ses étudiants dans l'identification et le développement de ces soft skills (rappel du principe de la plate-forme). Pensez-vous qu'un tel outil pourrait être pertinent pour des managers ? Quels seraient les FCS d'un tel outil ?

## 8. Autres enjeux non abordés

Y a t'il des enjeux liés aux soft skills que nous n'aurions pas abordés ?

Des compléments sur vos pratiques ou vos convictions ?

## Conclusion

- Synthèse de l'échange / Remerciements

# Annexe VII : Guide d'entretien Manutan Managers

## Introduction

- Remerciements
- Présentation du chercheur & du contexte et des enjeux de la recherche.
- Présentation des modalités de l'entretien : confidentialité, prise de notes, autorisation d'enregistrement.

## 1. Présentation de l'interlocuteur

Puis-je vous demander de vous présenter en quelques mots ?

Quelle est votre formation ? Comment s'est construit votre parcours professionnel ? Quelle est aujourd'hui votre fonction dans l'entreprise ?

## 2. Culture commune Manutan (thème de réchauffement)

Grégoire[178] m'a présenté la Culture Commune du Groupe, qui semble être un outil stratégique très important.

- Comment cette culture est-elle animée en lien avec la politique RH ?
- La considérez-vous comme un outil de management au quotidien ?
- Quel lien pourriez-vous entre cette Culture et les soft skills ?

## 3. Les soft skills chez Manutan (centrage du sujet)

Comme vous le savez, mon étude porte sur les soft skills : les compétences qui ne relèvent ni des savoirs, ni des savoir-faire.

- Diriez-vous que la Direction de Manutan accorde une grande importance aux soft skills ?
- Quelles sont les soft skills que vous recherchez chez vos collaborateurs ? vos pairs ? vos dirigeants ?

## 4. Soft skills et éthique (centrage du sujet)

- Pensez-vous que les soft skills sont des compétences qui se gèrent comme les autres ?
- Quelles sont les précautions que vous prenez au quotidien pour limiter les dérives éventuelles ?
- Vous heurtez-vous à une méfiance ou une hostilité vis à vis, par exemple, de l'évaluation des soft skills ?

## 5. Soft skills et développement (approfondissement)

Il est difficile d'obtenir un consensus sur le caractère inné ou acquis des soft skills.

[178] Le DRH du Groupe

- Quelle est votre position sur ce sujet ?
- Quelle est, selon vous, la part de responsabilité de l'entreprise versus celle du salarié dans le développement des SS ?
- Quels sont, pour vous, les facteurs-clés du développement des soft skills ?
→ relance : relatives à l'organisation ? relatives à l'individu ?
- Quels pourraient être les indicateurs de ROI (retour sur investissement) d'une politique de développement des soft skills ?

## 6. Formation /Coaching /Activités / Environnement de travail (approfondissement)

J'ai visité l'Université et découvert l'ensemble des formations et des activités de découvertes qui sont organisées par le Groupe.
- Que pensez-vous de l'importance qui est accordée à la formation ?
- Grégoire m'a expliqué en détail le « *Parcours Manager* ». Avez-vous commencé / fini le Parcours ? En avez-vous tiré des bénéfices ? Lesquels ?
- Manutan propose aussi une grande variété d'activités (sport, cuisine, jardinage). Participez-vous à ces activités ? Quels en sont selon vous les bénéfices ?
- J'ai appris que Manutan propose à chaque collaborateur un programme de coaching. Y avez-vous participé ? Seriez-vous intéressé ? Pour quelles raisons ?
- L'environnement de travail, les espaces de détente, de co-working…montrent qu'une grande attention est portée aux conditions de travail. Quelles sont les bénéfices de cet environnement pour les collaborateurs, pour le Groupe ?

## 7. Plate-forme Soft skills

L'EM Strasbourg développe une plate-forme pour accompagner ses étudiants dans l'identification et le développement de ces soft skills (rappel du principe de la plate-forme). Pensez-vous qu'un tel outil pourrait être pertinent pour vos équipes ? Quels seraient les FCS d'un tel outil ?

## 8. Autres enjeux non abordés

Y a t'il des enjeux liés aux soft skills que nous n'aurions pas abordés ?
Des compléments sur vos pratiques ou vos convictions ?

## Conclusion

- Synthèse de l'échange / Rappel de la confidentialité / Remerciements

# Annexe VIII : Guide d'entretien Manutan Collaborateurs

## Introduction

- Remerciements
- Présentation du chercheur & du contexte et des enjeux de la recherche.
- Présentation des modalités de l'entretien : confidentialité, prise de notes, autorisation d'enregistrement.

## 1. Présentation de l'interlocuteur

Puis-je vous demander de vous présenter en quelques mots ?

Quelle est votre formation ? Comment s'est construit votre parcours professionnel ? Quelle est aujourd'hui votre fonction dans l'entreprise ?

## 2. Culture commune Manutan (thème de réchauffement)

Grégoire[179] m'a présenté la Culture Commune du Groupe.

- Connaissez-vous bien la Culture Commune ?
- A votre avis, à quoi sert cette Culture ?

## 3. Les soft skills chez Manutan (centrage du sujet)

Comme vous le savez, mon étude porte sur les soft skills : les compétences qui ne relèvent ni des savoirs, ni des savoir-faire.

- Diriez-vous que la Direction de Manutan accorde une grande importance aux soft skills ?
- Quelles sont les soft skills que vous appréciez chez vos collègues ? votre manager ? vos directeurs ?

## 4. Soft skills et éthique (centrage du sujet)

- Pensez-vous que les soft skills sont des compétences qui se gèrent comme les autres ?
- Êtes-vous gênés par le fait d'être évalués sur vos soft skills ?

## 5. Soft skills et développement (approfondissement)

Pour certaines personnes, les soft skills sont innées, elles font partie de la personnalité et il est difficile de changer. Pour d'autre, il est toujours possible de développer ses soft skills.

- Qu'en pensez-vous ?
- Comment pensez-vous développez vos propres soft skills ?
- Attendez-vous de l'entreprise qu'elle vous donne les moyens de les développer ?

[179] Le DRH du Groupe

## 6. Formation /Coaching /Activités / Environnement de travail (approfondissement)

J'ai visité l'Université et découvert l'ensemble des formations et des activités de découvertes qui sont organisées par le Groupe.

- Que pensez-vous de l'importance qui est accordée à la formation chez Manutan ?
- Manutan propose aussi une grande variété d'activités (sport, cuisine, jardinage). Participez-vous à ces activités ? Quels bénéfices en tirez-vous ?
- J'ai appris que Manutan propose à chaque collaborateur un programme de coaching. Y avez-vous participé ? Seriez-vous intéressé ? Pour quelles raisons ?
- L'environnement de travail, les espaces de détente, de co-working…montrent qu'une grande attention est portée aux conditions de travail. Quels sont les bénéfices de cet environnement pour les collaborateurs, pour le Groupe ?

## 7. Autres enjeux non abordés

Y a t'il des enjeux liés aux soft skills que nous n'aurions pas abordés ?

Des compléments sur vos pratiques ou vos convictions ?

## Conclusion

- Synthèse de l'échange / Rappel de la confidentialité / Remerciements

# Annexe IX : Questionnaire Étudiants Diagnostic Soft Skills et Accompagnement DPP

Nous vous remercions de votre participation à notre étude concernant le développement professionnel et personnel. Votre aide nous sera très précieuse pour améliorer votre accompagnement. Merci de répondre aux questions suivantes.

**Les soft skills et vous**

1. Quelles sont selon vous les soft skills indispensables à un manager ? (question ouverte : en citer au moins 5)
2. Quelles soft skills pensez-vous posséder ? (idem)
3. Quelles sont celles que vous aimeriez développer ? (idem)

**Le cadre de développement de vos soft skills**

4. Vous développez vos soft skills…[180]
    a. grâce aux différents enseignements dispensés à l'EM
    b. grâce aux travaux de groupe
    c. grâce à votre travail personnel (recherche documentaire, écriture)
    d. dans le cadre de vos stages, alternance, césure...
    e. dans le cadre de vos jobs étudiants
    f. dans le cadre de vos activités sportives
    g. dans le cadre de vos activités artistiques ou culturelles
    h. dans le cadre de vos engagements associatifs ou citoyens
    i. pendant vos séjours à l'étranger
    j. grâce au coaching Cap Career
    k. grâce aux conférences auxquelles vous assistez à l'EM (ou ailleurs)
    l. grâce à vos rencontres avec des professionnels

[180] Chacune des réponses est à positionner sur l'échelle de Likert

**Les facteurs de développement de vos soft skills**

5. Le développement de vos soft skills est favorisé par…[181]
    a. les occasions de mener des actions concrètes pour les exercer
    b. le fait d'être immergé dans des environnements où elles se manifestent
    c. le fait de comprendre comment les autres font pour les développer
    d. le fait d'être encouragé par les autres à les développer

**L'accompagnement en Développement Professionnel et Personnel (DPP) de l'EM**

6. L'accompagnement DPP de l'EM est satisfaisant

Pourquoi ? (question ouverte)

7. Comment l'EM pourrait-elle mieux vous accompagner dans votre DPP ? (question ouverte)

[181] Chacune des réponses est à positionner sur l'échelle de Likert

# Annexe X : Questionnaire Étudiants Évaluation V1 de la plateforme

Nous vous remercions pour votre participation au test de notre nouvelle plateforme. Votre aide nous sera très précieuse pour améliorer l'outil. Merci de répondre aux questions suivantes.

1. **Le design de la plateforme est esthétique**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Avez-vous des suggestions d'amélioration ? (question ouverte)

2. **L'usage de la plateforme est intuitif**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Avez-vous des suggestions d'amélioration ? (question ouverte)

3. **La plateforme est un outil pertinent pour identifier ses soft skills**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

4. **La plateforme est un outil pertinent pour développer ses soft skills**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

5. **Sur la plateforme, vous avez choisi de développer les soft skills que vous estimez posséder pour renforcer vos points forts**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

6. **Sur la plateforme, vous avez choisi de développer les soft skills que vous estimez ne pas suffisamment posséder**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

7. **Sur la plateforme, vous avez choisi de développer les soft skills que vous estimez être recherchées par les entreprises**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

8. **Le référentiel des soft skills est utile pour leur identification**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

9. **L'illustration des soft skills par des Actions est utile pour leur développement**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

10. **Le partage des Actions est utile pour le développement des soft skills**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

11. **L'évaluation par les pairs est utile pour le développement des soft skills**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | Tout à fait d'accord |

Pourquoi ? (question ouverte)

12. **D'une manière générale, quel est votre avis sur la plateforme ?** (question ouverte)

# Annexe XI : Extrait du Journal de Recherche (1/2)

**18.11.16**

**1. Congrès. 2ème journée Colloque IPM/EDHEC**

2 pistes à explorer pour la thèse

- **réflexivité du chercheur** : la posture du doctorant l'incite à rester dans la norme. À mon avis, la recherche-intervention limite ce risque (ce point est-il évoqué par S&Z [182]? → à vérifier). Cf interventions en sociologie du travail.

- **réflexivité du manager** : comment peut-elle se développer dans l'organisation qui a une culture, des normes ?

Cf. Rousseau, Le contrat social : il faut forcer les gens à être libres. Peut-on les forcer à être tolérants ? (Roger-Pol Droit abordait-il ce point dans l'émission de Enthoven ? → à vérifier). Peut-on les forcer à être réflexifs ? (cf. praticien réflexif, Schön)

→ après la pression sur les résultats, sur le maintien et le développement des compétences, une nouvelle injonction « sois réflexif ! ». Cf perspectives critiques de la gestion des compétences.

- **dans les deux cas** : être réflexif = se mettre en danger ?

**2. RI : Plateforme.**

**Mail JB pour review fonctionnalités S2U v1 versus v2**

- faire apparaître sur un même document les fonctionnalités de la v1 et de la v2 en marquant bien les changements. Tel quel, le doc est difficilement lisible.
- le Tuto est super, notamment le chemin détaillant les 2 parcours ☺
- peut-on encore « alléger » l'interface ?
- enlever les sessions de priorisation sur le Parcours Collectif. Comme je l'ai dit 1000 fois à AJ, les étudiants ne comprennent pas cette fonctionnalité et son intérêt est limité. Faisons simple !

**Mail BM pour RV inscription S2U dans maquette pédago 1A et 2A.**

[182] Note a posterio de l'auteure : Savall & Zardet

# Annexe XI : Extrait du Journal de Recherche (2/2)

## 19.11.16

**Manutan**

Traduction des guides d'entretien pour l'étude Kiley.

## 21.11.16

**1. Manutan. Premier jour chez Kiley**

Super accueil de Malcolm et Cloe.

Visite du siège et présentation à tous les départements.

Atmosphère aussi agréable qu'au siège.

Lunch with Malcolm & Cloe → Essayer de déjeuner dans la mensa avec les autres demain.

Entretiens :

- beaucoup de témoignages sur la mobilité fonctionnelle
- départ et retour dans l'entreprise : à vérifier si valable dans tout le Groupe
- témoignage très moving de Milla sur son retour en Pologne → comment l'utiliser ?
- Malcom et la Culture : « french poetry » → mais très en ligne avec les principes

**2. RI : Plateforme**

**Mail JB :**

- prépare un nouveau doc v1 versus v2
- va voir avec AJ pour le problème des sections…

## 22.11.16

**1. Manutan. Deuxième jour chez Kiley**

Encore une chouette journée !Déjeuner à la Mensa avec Harold & David

Entretiens :

- Cf. Harold super verbatim pour le Parcours Manager
- Cloe, approche très différente de France → pourquoi ? (Ancienneté dans le Groupe ? situation financière de la filiale? position du DG ?)

**2. Congrès**

Préparation du PPT pour la Rencontre sur la Prospective des Métiers

# Annexe XII : La Charte de l'étudiant-e responsable de l'EM

## Charte de l'étudiant-e responsable à l'EM Strasbourg

## Avez-vous pensé à bien faire votre métier d'étudiant-e ?

*Parce que vos études à l'EM Strasbourg s'inscrivent dans un projet de vie,*

*Parce que l'EM Strasbourg est une école « en société », largement ouverte sur son environnement,*

*Parce que votre succès sera notre succès et inversement,*

*Il est important d'être :*

**un-e étudiant-e éthique : S'ENGAGER**

- S'engager à s'informer sur tout ce qui va contribuer à la vie de l'Ecole (horaires des cours, lecture des e-mails régulièrement en dehors des enseignements, pages Facebook, événements...).
- S'engager à être acteur de son apprentissage (participer en cours, fournir le travail imposé en y mettant les efforts et le temps requis précisés dans les syllabi de cours, adopter un esprit critique...).
- S'engager à contribuer à la qualité et au développement de l'EM Strasbourg (savoir dire de façon objectivée ce qui est positif comme les axes de progrès et ce qui est à améliorer, participer aux évaluations des enseignements et de la vie à l'Ecole...).
- S'engager à maintenir l'excellente réputation de l'Ecole dans son environnement (ne pas propager d'éléments infondés, ne pas tricher, éviter les conduites déplacées dans l'Ecole et en dehors...)

**un-e étudiant-e promouvant la diversité : RESPECTER**

- Respecter les équipes pédagogiques et administratives (en cours, en réunion, en rendez-vous...).
- Respecter tous les étudiant-es, quel que soit leur diplôme et leurs différences.
- Respecter l'ensemble des interlocuteurs externes tout au long du cursus (en stage, en contrat d'alternance, sur les salons, lors de conférences, lors de l'année à l'étranger...).

**un-e étudiant-e inscrit-e dans le durable : PRESERVER**

- Préserver les locaux, les lieux de pédagogie, les lieux de vie, le matériel ... parce qu'ils sont aussi pour les promotions futures.
- Préserver votre projet de vie : penser votre scolarité au-delà du passage à l'EM Strasbourg, penser à l'expertise que vous pouvez apporter aux promotions futures (réseau des Alumni).
- Préserver votre environnement (en privilégiant les modes doux pour venir à l'Ecole, en triant vos déchets dans le PEGE et en dehors).

EM STRASBOURG BUSINESS SCHOOL

# Annexe XIII : Le siège social du Groupe Manutan

## Le site est structuré comme un village, avec :

- **Son centre administratif**, de près de 10 000 m2 sur 3 étages, aménagé autour d'un patio végétalisé, accueille environ 600 personnes.
- **Son entrepôt**, de 41 000 m2 répartis sur 7 cellules et des locaux/bureaux annexes, équipé d'une technologie à la pointe. Aujourd'hui, cette plateforme permet de livrer nos clients des marchés de la France (hors Casal Sport et Pichon), de l'Italie, du Portugal, de l'Espagne, de la Belgique et de la Hollande.
- **Son Université**, qui est au cœur du développement de Manutan. Elle permet à chacune et chacun de : C'est aussi le lieu où nous **développons notre état d'esprit commun et imaginons l'avenir**.
  - **Comprendre et partager la stratégie et les engagements associés**
  - **Encore mieux faire son métier**
  - **S'ouvrir à soi et aux autres**
- **Son restaurant**, lieu d'échanges, sert des repas équilibrés cuisinés avec des ingrédients frais et de saison. L'équipe, composée totalement de salariés Manutan dont un chef, prépare chaque jour des mets variés pour environ 300 personnes.
- **ses espaces verts**, de 15 000 m2, disponibles pour les futurs développements du Groupe.
- **Une crèche interentreprises à proximité** (pour les enfants des collaborateurs), bénéficiant du label « crèche bio ».

# Annexe XIV : L'Université du Groupe Manutan

## I. Les programmes de formation

- Ils sont élaborés en cohérence avec la mission de l'Université et les enjeux de l'année, au regard de notre Business Plan défini par la Direction Générale,
- Ils favorisent l'apprentissage individuel et collectif et permettent de **développer ses compétences et de partager des valeurs,**
- Ils s'effectuent **en tout ou partie sur le temps de travail,**
- Ils sont dédiés :
  - soit à un groupe de collaborateurs identifiés, **à la demande de la Direction Générale ou d'un manager,**
  - soit **à un collaborateur sur sa demande et après validation de son manager.**

## II. Les activités de découverte

### 1. Les activités culturelles et sportives encadrées et/ou coordonnées par un animateur

Ces activités sont basées sur **l'expérimentation** et favorisent le **développement des connaissances.**

- **Les activités sportives**
  *(voir livret du Centre sportif)*
  **Responsable : Equipe du Centre Sportif**
- **Chorale**
- **Art culinaire**
- **Activité Arts Plastiques**

Les activités s'effectuent **hors temps de travail**, dans le respect des règles de fonctionnement de l'Université, et des principes et conditions fixés par les animateurs (pour les activités culturelles et sportives encadrées).

## II. Les activités de découverte

### 2. Le Pôle culturel (sa médiathèque, ses conférences, ses RTTs culturels,...)

- **La Médiathèque**
  **Elle est en accès libre du lundi au vendredi sans interruption.**
  Une permanence « conseils » est assurée le mardi, de 12h30 à 14h00, sauf exception (congés, etc).
- **Conférences prévues (dates à venir) :**
  - Prendre des initiatives et mener à bien ses projets
  - Les différences culturelles
  - La gestion du temps
- **RTTs culturels**
  Thèmes et dates à venir

### 3. Des salles d'activité en accès libre

*(planning et principes de fonctionnement auprès de l'équipe Université)*

- **Salle Artémisia**
  Une salle d'apprentissage dédié à l'e-learning anglais,.
- **Salle Django Reinhardt**
  Une salle dédiée à vos entraînements / répétitions de **musique**.
- **Salle Banksy**
  Une salle dédiée à vos travaux **d'arts plastiques**.

# Annexe XV : La Conciergerie du Siege Social de Manutan

**Source : Extraits du catalogue de services**

## UNE PALETTE DE SERVICES LARGE ET DIVERSIFIÉE

## VIE QUOTIDIENNE

Ne reportez plus au week-end ce que vous pouvez faire en semaine. Nous mettons à votre disposition une offre de services, conçue sur mesure en partenariat avec des artisans, qui vous soulageront dans votre quotidien :

- Pressing
- Repassage - Retoucherie
- Cordonnerie
- Serrurerie
- Fleuriste
- Lavage voiture
- Entretien véhicule
- Controle technique
- Prestations Poste
  - Réception et expédition de vos courriers et colis
  - Mini boutique PTT

Et bien d'autres encore ...

## SOLIDARITE

Ce week-end vous avez fait le grand nettoyage de printemps à la maison.
Vous voulez vous débarrasser d'un bon nombre de choses....

Ne les jetez plus !!!

Nous récupérons l'essentiel pour le SAMU SOCIAL.

Vous pouvez également déposer vos piles usagées et vos bouchons en plastique, nous nous occupons du reste.

## BIEN ETRE

- Coiffure
  - Coupe
  - Brushing
  - Séchage
  - Entretien barbe
- Esthéticienne
  - Epilation
  - Soins Modelage :
    - soins du corps
    - soins du visage

# Annexe XVI: Manutan au Palmarès Great Place To Work

**(Source : Service Communication Manutan, 2017).**

Communiqué de presse

22 mars 2017

## Great Place To Work: Manutan fait son entrée au palmarès des entreprises où il fait bon travailler

**L'Institut Great Place To Work® a récompensé Manutan pour sa culture d'entreprise et son management basé sur le partage et le respect de la valeur humaine.** Spécialisé dans la distribution multicanale d'équipements et consommables pour les entreprises et les collectivités, Manutan est pour la première fois lauréat du Palmarès Best Workplaces France 2017, et occupe ainsi la 18e place au classement des entreprises de 500 à 5000 salariés où il fait bon travailler en France en 2017.

**L'entrée au palmarès français GPTW marque une nouvelle étape dans l'amélioration continue des pratiques RH de l'entreprise qui vient de fêter ses 50 ans.**

Pour recevoir le label dont la méthodologie repose sur une enquête interne des salariés et une évaluation des pratiques managériales, les participants doivent se démarquer sur 5 critères : la crédibilité, le respect des salariés, l'équité, la fierté ou encore la convivialité au sein de l'entreprise.

***"C'est un vrai coup de projecteur sur notre marque employeur et nos atouts auprès de nos clients et partenaires, mais aussi auprès des futurs talents. Le palmarès GPTW confirme la modernité de Manutan qui investit quotidiennement dans les sujets d'avenir, notamment au travers de son Digital Lab"*** explique Xavier Guichard, Directeur Général du groupe Manutan.

Au-delà de cette distinction, Manutan s'appuie sur l'Institut et notamment son questionnaire pour évaluer le déploiement de sa culture commune d'entreprise. Indice sur-mesure appelé "**With Love Collaborateurs**" par Manutan, ses résultats sont communiqués à l'ensemble des salariés avec des plans d'actions par filiales et au niveau Groupe afin de travailler sur les points d'amélioration.

*"Bien plus qu'un simple classement, GPTW est un véritable outil qui nous permet d'évaluer la mise en œuvre et le déploiement de notre culture d'entreprise"* ajoute-t-il.

### 3 pratiques managériales emblématiques de Manutan

Quels sont les secrets de Manutan pour installer durablement un environnement de travail performant? Zoom sur les trois initiatives représentatives de la culture Manutan, fortement appréciées par ses salariés.

**Le « With Love Collaborateurs »**: dans le cadre du déploiement de sa culture au

niveau du Groupe, Manutan a souhaité mesurer sur le terrain le ressenti des collaborateurs vis-à-vis de cette culture partagée et affichée. L'indicateur « With Love Collaborateurs » a été mis en place sur la base du questionnaire GPTW. Suite à l'analyse des résultats par départements et par filiales, les collaborateurs ont participé avec leur management à l'élaboration et la mise en place des plans d'actions sur les axes de progrès identifiés. Le suivi de ces plans d'actions est communiqué en réunion plénière avec l'ensemble des collaborateurs par la Direction Générale.

**L'Université Manutan** est au cœur du développement de l'entreprise et est accessible à tous les collaborateurs de Manutan en France mais également du Groupe. Elle est le lieu où se développe l'état d'esprit commun et s'imagine l'avenir au travers de programmes élaborés sur-mesure. Ces formations s'articulent autour de plusieurs axes comme le management, les métiers principaux de l'entreprise ou des activités de développement personnel (théâtre, sport, musique…).

**Le Customer Experience Mapping (CEM)** a été élaboré pour donner une visibilité globale à tous les collaborateurs sur l'expérience client de Manutan. Ce dispositif 360° permet de piloter le plan d'actions qualité visant à améliorer la satisfaction client et donnant ainsi du sens au métier de chacun. Formidable outil visuel caractérisé par une grande frise murale, le CEM retranscrit l'expérience client par moments clés (avant-vente, commande…) en intégrant de façon dynamique les principales douleurs remontées par les utilisateurs. C'est également un élément fédérateur qui mobilise tous les collaborateurs quelle que soit leur fonction autour de l'expérience vécue par les clients Manutan.

## Entreprendre pour un Monde meilleur

La philosophie de Manutan est franche. Les femmes et les hommes qui constituent l'entreprise sont passionnés par le commerce et exercent leur métier de distributeur en mettant la sincérité et la responsabilité au cœur de toutes leurs actions, ils travaillent au progrès de tous, entreprenant ainsi pour un Monde meilleur.

Il y a 5 ans, les 600 collaborateurs (parmi les 2200 au total en Europe) se sont installés sur leur nouveau site d'Ile-de-France baptisé DREDA pour « Des Racines et Des Ailes ». Conçu comme un village, le Centre Européen s'étend sur près de 14 hectares et réunit bureaux, entrepôt logistique, université, médiathèque, conciergerie, restaurant, espaces verts ainsi qu'un centre sportif. Il est aussi l'un des premiers sites français à avoir obtenu la double certification HQE (Haute Qualité Environnementale) pour ses bâtiments tertiaire et logistique.

Chez Manutan, la valeur humaine est ainsi primordiale. L"entreprise s'engage quotidiennement pour de bonnes conditions de travail permettant aux collaborateurs de se développer tant sur le plan professionnel que personnel.

"***Le développement de nos collaborateurs est un élément clé de notre stratégie et de notre performance. Nous sommes convaincus que l'épanouissement de nos collaborateurs enrichit l'entreprise et l'avons inscrit dans nos gênes***" souligne Xavier Guichard.

A propos de l'Institut Great Place To Work:

*Depuis 1992 et dans 50 pays, l'Institut Great Place to Work® accompagne les entreprises en les aidant à transformer durablement leur environnement de travail via trois métiers : le diagnostic (enquête auprès des salariés et analyse des pratiques managériales), le conseil et la formation. Il publie tous les ans le Palmarès des entreprises où il fait bon travailler, en partenariat avec le Figaro Economie.*

*www.greatplacetowork.fr / @GPTW_FRANCE*

# Annexe XVII : Le Passeport Manager de l'EM Strasbourg

*Dans cette partie consacrée à votre personnalité, vous allez pouvoir identifier les traits de personnalité qui vous caractérisent.*

*A travers les différents questionnaires proposés, il est important que vous réussissiez à cerner et définir les traits spécifiques de votre personnalité.*

*En complément de ces questionnaires intégrés à votre Passeport Manager, vous allez être amené à réaliser un inventaire de vos comportements au travail « Assessfirst PSV20 », afin de créer en ligne votre propre « profil » de personnalité.*

*Le champ d'investigation de cet inventaire couvre trois dimensions de votre personnalité :*

- ***votre relation aux autres :***
  *Comment je crée, gère et développe mes relations avec les autres*

- ***votre rapport au travail :***
  *Comment j'aborde les situations et les problèmes rencontrés au quotidien ?*
  *Quels types de solutions je suis en mesure d'apporter ?*

- ***votre gestion de vos émotions :***
  *Comment j'arrive à gérer mes émotions, dans quelles situations ?*
  *Quel est mon ressenti ?*

*Dans le cadre du travail, nos comportements sont déterminés par l'environnement dans lequel nous évoluons, et par notre personnalité. Celle-ci a donc un impact crucial sur la façon dont nous développons nos relations, la manière dont nous abordons les problèmes rencontrés ou encore la mesure avec laquelle nous gérons nos émotions au quotidien.*

*Suite à la passation du questionnaire en ligne, une synthèse détaillée de vos comportements privilégiés vous est automatiquement adressée. Vous devez ensuite réaliser un document sur deux pages permettant de définir précisément votre profil (Cf. **annexe 1**), afin de faciliter sa restitution par l'équipe de nos consultants en Développement Personnel et Professionnel.*

## 2.1. Savoirs-être : ce que je suis

***Complétez les tableaux suivants en suivant la légende indiquée ci-dessous :***

*Ce qui me correspond plutôt bien :* + +
Ce qui me correspond bien : +
Ce qui ne me correspond pas : -
Ce qui ne me correspond pas du tout : - -

| APTITUDES PERSONNELLES | MA PERCEPTION | JUSTIFICATIONS |
|---|---|---|
| Clarté d'esprit | | |
| Objectivité | | |
| Confiance en soi | | |
| Volonté, ténacité, persévérance | | |
| Ambitions | | |
| Sens des responsabilités | | |
| Autonomie | | |
| Altruisme | | |
| Optimisme | | |
| Stabilité émotionnelle | | |
| Leadership | | |

| APTITUDES INTELECTUELLES | MA PERCEPTION | JUSTIFICATIONS |
|---|---|---|
| Rapidité de compréhension | | |
| Curiosité intellectuelle | | |
| Intuition | | |
| Imagination | | |
| Faculté d'innovation | | |
| Esprit critique | | |
| Esprit logique | | |
| Anticipation | | |
| Esprit de synthèse | | |
| Ouverture d'esprit | | |
| Rigueur, rapidité | | |

| APTITUDES RELATIONNELLES | MA PERCEPTION | JUSTIFICATIONS |
|---|---|---|
| Affirmation de soi | | |
| Ecoute positive | | |
| Sens de la communication | | |
| Intérêt pour les autres | | |
| Sens de la négociation | | |
| Aptitude à convaincre | | |

| CAPACITE A MANAGER | MA PERCEPTION | JUSTIFICATIONS |
|---|---|---|
| Adaptabilité | | |
| Sens du contrôle | | |
| Capacité à transmettre l'information | | |
| Sens de l'équipe | | |
| Sens de la négociation | | |
| Animation d'un groupe | | |
| Capacité à motiver | | |
| Sens de la pédagogie | | |

| CAPACITE A REALISER | MA PERCEPTION | JUSTIFICATIONS |
|---|---|---|
| Esprit d'entreprendre | | |
| Sens de la hiérarchie | | |
| Sens de l'organisation | | |
| Volonté de réussite | | |
| Goût des initiatives, prend des décisions | | |
| Goût du risque, défis, challenge | | |
| Capacité à gérer les conflits | | |

# Annexe XVIII : Le Référentiel de soft skills de S2U (1/2)

| | Référentiel de compétences Plateforme S2U | |
|---|---|---|
| | **Soft skills** | **Catégories validées** |
| 1 | Capacité à apprendre de ses échecs | Compétences relationnelles |
| 2 | Charisme | Compétences relationnelles |
| 3 | Leadership | Compétences relationnelles |
| 4 | Ambition | Compétences relationnelles |
| 5 | Capacité à animer un groupe | Compétences relationnelles |
| 6 | Capacité à prendre la parole en public | Compétences relationnelles |
| 7 | Capacité à motiver | Compétences relationnelles |
| 8 | Esprit d'équipe | Compétences relationnelles |
| 9 | Gestion des conflits | Compétences relationnelles |
| 10 | Sens de la hiérarchie | Compétences relationnelles |
| 11 | Sens de la négociation | Compétences relationnelles |
| 12 | Sens de la pédagogie | Compétences relationnelles |
| 13 | Sens des responsabilités | Compétences relationnelles |
| 14 | Capacité à accepter les critiques | Compétences relationnelles |
| 15 | Capacité à convaincre | Compétences relationnelles |
| 16 | Capacité à créer de la relation | Compétences relationnelles |
| 17 | Capacité à travailler en équipe | Compétences relationnelles |
| 18 | Capacité à s'intégrer | Compétences relationnelles |
| 19 | Capacité d'écoute | Compétences relationnelles |
| 20 | Confiance en autrui | Compétences relationnelles |
| 21 | Empathie | Compétences relationnelles |
| 22 | Ouverture d'esprit | Compétences relationnelles |
| 23 | Sociabilité | Compétences relationnelles |
| 24 | Solidarité | Compétences relationnelles |
| 25 | Créativité | Efficacité professionnelle |
| 26 | Gestion des priorités | Efficacité professionnelle |
| 27 | Patience | Efficacité professionnelle |
| 28 | Adaptabilité | Efficacité professionnelle |
| 29 | Autonomie | Efficacité professionnelle |
| 30 | Capacité à prendre des décisions | Efficacité professionnelle |
| 31 | Capacité à prendre des initiatives | Efficacité professionnelle |
| 32 | Capacité à mener un projet | Efficacité professionnelle |
| 33 | Capacité à rédiger | Efficacité professionnelle |
| 34 | Capacité à traiter l'information | Efficacité professionnelle |
| 35 | Capacité à transmettre l'information | Efficacité professionnelle |
| 36 | Efficacité | Efficacité professionnelle |
| 37 | Esprit d'entreprendre | Efficacité professionnelle |
| 38 | Faculté d'innovation | Efficacité professionnelle |
| 39 | Gestion de l'incertitude | Efficacité professionnelle |

# Annexe XVIII : Le Référentiel de soft skills de S2U (2/2)

| | | |
|---|---|---|
| 40 | Implication | Efficacité professionnelle |
| 41 | Orientation client | Efficacité professionnelle |
| 42 | Sens de la performance | Efficacité professionnelle |
| 43 | Rigueur | Efficacité professionnelle |
| 44 | Stratégie | Efficacité professionnelle |
| 45 | Audace | Efficacité professionnelle |
| 46 | Capacité d'analyse | Efficacité professionnelle |
| 47 | Capacité de synthèse | Efficacité professionnelle |
| 48 | Gestion du temps | Efficacité professionnelle |
| 49 | Esprit logique | Efficacité professionnelle |
| 50 | Altruisme | Traits de personnalité |
| 51 | Ambition | Traits de personnalité |
| 52 | Authenticité | Traits de personnalité |
| 53 | Combativité | Traits de personnalité |
| 54 | Confiance en soi | Traits de personnalité |
| 55 | Dépassement de soi | Traits de personnalité |
| 56 | Détermination | Traits de personnalité |
| 57 | Dynamisme | Traits de personnalité |
| 58 | Enthousiasme | Traits de personnalité |
| 59 | Optimisme | Traits de personnalité |
| 60 | Persévérance | Traits de personnalité |
| 61 | Pragmatisme | Traits de personnalité |
| 62 | Stabilité émotionnelle | Traits de personnalité |
| 63 | Exigence | Traits de personnalité |
| 64 | Proactivité | Traits de personnalité |
| 65 | Réactivité | Traits de personnalité |
| 66 | Affirmation de soi | Traits de personnalité |
| 67 | Concentration | Traits de personnalité |
| 68 | Curiosité intellectuelle | Traits de personnalité |
| 69 | Ingéniosité | Traits de personnalité |
| 70 | Sensibilité interculturelle | Traits de personnalité |

# Annexe XIX : My Talent Quest et Soft Skills Up : Les deux outils soft skills développés pour l'EM

**Source : Rapport RSO de l'EM Strasbourg**

## Développer le savoir-être

### Dès l'entretien!

L'application mobile « My Talent Quest » est destinée aux étudiants admissibles aux oraux des concours pour les grandes écoles de commerce. Lancée pour la première fois lors des oraux en juin 2015, l'application a séduit 884 utilisateurs pour près de 3000 connexions en un mois. Une seconde édition a été proposée lors des oraux de 2016. Cette application aide les étudiants à identifier leur profil, à mieux se connaître pour mettre en avant leurs talents pendant les oraux. Un entraînement ludique qui met en lumière les compétences attachées au « savoir-être » des candidats. ■

### Les *Soft Skills*

Delphine Theurelle-Stein, enseignante et doctorante HuManiS, a étudié les pratiques des entreprises en matière de *soft skills*, que l'on peut traduire par compétences relationnelles et sociales, à savoir la communication, l'esprit d'équipe, l'adaptabilité, l'organisation... Comment les identifier, les évaluer et les développer ? Les conclusions de ses recherches l'ont amenée à la conception d'une plateforme numérique à destination des étudiants qui vise à développer ces *soft skills*, parce que des managers socialement responsables sont dotés de compétences humaines et relationnelles. Ce projet « Soft Skills Building » bénéficie d'un soutien financier apporté par l'Initiative d'excellence (IdEx) de l'Université de Strasbourg et de ses partenaires. Ce financement est mis en œuvre dans le cadre du levier « Formation » de l'IdEx et du Programme investissements d'avenir (PIA). ■

# Annexe XX : My Talent Quest

**Source : Revue Savoir(s) n°26, Février 2016** (magazine d'information de l'Université de Strasbourg)

FORMATION

## « Identifie tes talents et décroche tes oraux ! »

*Organisé, charismatique, prudent, audacieux... À l'École de management Strasbourg Business School (EM Strasbourg), on ne valorise pas seulement les connaissances, mais aussi les savoir-être. Une application pour smartphone permet aux candidats d'identifier et de développer leurs talents en vue d'intégrer l'école. Avec, bientôt, une plateforme collaborative pour les étudiants.*

« Quelles sont vos qualités et vos défauts ? » Qui n'a jamais été confronté à cette traditionnelle question de jury d'embauche ? Curiosité, rigueur, intuition, combativité, imagination... *My Talent Quest*, l'application gratuite lancée en juin 2015 par l'EM Strasbourg Business School, permet d'évaluer ses « talents » : « *L'étudiant candidat aux principales* business schools *françaises commence par faire un bilan de ses compétences* », explique Delphine Theurelle-Stein, enseignante en management au sein de l'école et spécialiste du développement des compétences[1].

*My Talent Quest* se base sur des situations très pratiques vécues par le candidat lors de son « Tour de France »[2] des oraux aux écoles de commerce. « *Au cours de ces épreuves, il va mobiliser, sans forcément s'en rendre compte, empathie, esprit d'équipe, adaptabilité...* poursuit Delphine Theurelle-Stein. *Autant de* soft skills *très demandées en entreprise, mais qui s'acquièrent difficilement dans le cadre d'un cours.* » En sélectionnant des propositions très concrètes correspondant à son expérience – « J'engage le dialogue avec tout le monde », « Je dors chez l'habitant » – le candidat voit son profil s'adapter à son expérience de vie.

### APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Derrière l'appli au design léché, imaginé par des étudiants de l'EM, se cache un objectif pédagogique ambitieux : « *Celui de l'apprentissage expérientiel,* explique Isabelle Barth, directrice de l'EM, qui a initié le projet. *Apprendre est une aventure de vie, de celles qui n'ont pas d'échéance.* » À l'EM, on est parti d'un constat simple : en première année, au moment de la recherche de stage, les élèves ont du mal à identifier leurs compétences. « *Alors qu'ils en ont : même une simple expérience dans un camping ou de service dans un restaurant permet d'apprendre à gérer son stress, à développer le contact avec la clientèle...* »

Delphine Theurelle-Stein réfute l'idée selon laquelle l'application formerait un modèle unique de manager : « *Les étudiants ont le choix parmi plus d'une centaine de compétences. À l'image de ce qui se fait en entreprise, et même à l'échelle de la société, où l'on a besoin de tous les talents.* »

*My Talent Quest*, périodique par vocation, a l'an dernier été téléchargée 2 300 fois lors de la période des oraux. Un bémol toutefois : sa vocation interactive – partage de ses progressions, mise en relation avec les utilisateurs à proximité – n'a pas eu le succès escompté. « *Mais ce volet réseau social devrait davantage fonctionner avec la plateforme collaborative destinée à nos étudiants, qui sera lancée en janvier prochain.* » L'expérience de l'apprentissage expérientiel sera poussée encore plus loin, avec des défis quotidiens pour développer une compétence ou encore la valorisation de l'engagement associatif.

■ Elsa Collobert

1 La thèse qu'elle prépare intégrera une évaluation de My Talent Quest.

2 Les candidats admissibles aux écrits passent leurs oraux dans les grandes écoles pour lesquelles ils candidatent

# Annexe XXI : Notification du soutien IdeX pour le projet de plateforme

**Madame Delphine THEURELLE-STEIN**

**Ecole de Management Strasbourg**
61 avenue de la Forêt Noire
67085 STRASBOURG

Strasbourg, le 18 mai 2016

Objet : soutien de l'IdEx dans le cadre de l'appel à projets formation : plateformes et dispositifs pédagogiques innovants

**Serge Potier**
Vice-président délégué aux Investissements d'Avenir

Madame,

Je vous confirme que l'Initiative d'excellence (IdEx) de l'Université de Strasbourg et de ses partenaires, apporte un soutien financier à votre projet *Soft Skills Building*.

Ce financement d'un montant de **27 000€ TTC** et pour une durée d'un an est mis en œuvre dans le cadre du levier « Formation » de l'IdEx.

Conformément au règlement financier de l'Agence nationale de la recherche (ANR), vous êtes tenu de consommer les crédits avant la date butoir du **31 mai 2017** et de faire état de ce soutien financier accordé dans le cadre du Programme investissements d'avenir (PIA), dans toute action de communication interne ou externe. Cette mention au financement du PIA pourra notamment être réalisée à travers l'apposition du logotype « Investissements d'avenir » sur les documents produits.

Enfin, il pourra vous être demandé tout document à même de mettre en lumière les résultats obtenus grâce à ce soutien, ainsi que tout état financier permettant de suivre la consommation des crédits.

Dans le cas d'un recrutement, il convient de veiller au respect des procédures en vigueur à l'Université de Strasbourg.

Dès réception de cette notification et afin de vous guider dans les démarches à suivre pour acquérir dans les meilleurs délais les équipements retenus, nous vous invitons à vous rapprocher :

- de votre gestionnaire financier et/ou responsable administratif **si l'acquisition de matériel ou de prestations de service est inférieure à 90 000€ HT** (procédure de marché gérée par la structure- renseignements disponible sur Info-achats – https://info-achats.u-strasbg.fr/ )
- du Département des achats et des marchés (DAM) **si l'acquisition de matériel ou de prestations de service est supérieure à 90 000€ HT**. Demande à adresser par courriel à dam@unistra.fr

Affaire suivie par :
Laurence OBERLE
Tél. : +33 (0)3 68 85 69 69
l.oberle@unistra.fr

Institut Le Bel
4 rue Blaise Pascal
CS 90032
F-67081 Strasbourg Cedex
Tél. : +33 (0)3 68 85 70 85
www.unistra.fr

J'attire votre attention sur le point suivant, les procédures de mises en concurrence sont soumises à des délais importants et incompressibles du fait de la réglementation. Merci d'en tenir compte.

La Mission investissements d'avenir de l'Université de Strasbourg reste à votre disposition pour la bonne exécution de votre projet et la bonne gestion de votre dotation.

Je vous prie de croire, Madame, à l'assurance de notre considération très distinguée.

Serge POTIER

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

INVESTISSEMENTS D'AVENIR

# LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. LES COMPETENCES REQUISES POUR LE METIER DE DIRECTEUR DU DEVELOPPEMENT DURABLE D'APRES LA BASE O*NET ..... 50
TABLEAU 2. LES COMPETENCES DU 21EME SIECLE SELON LE PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING ..... 53
TABLEAU 3. PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ETUDE DU PIAAC. ..... 55
TABLEAU 4. ÉVOLUTION DE LA DEMANDE DE COMPETENCE ENTRE 2018 ET 2022. ..... 60
TABLEAU 5. UNE ANALYSE COMPARATIVE DES CONCEPTS DE COMPETENCE ET DE TALENT ..... 71
TABLEAU 6. LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR L'APPRECIATION DES COMPETENCES. ..... 100
TABLEAU 7 CORRESPONDANCE ENTRE LES DIFFERENTES TERMINOLOGIES EN USAGE DANS LES LITTERATURES FRANCOPHONES (FR) ET ANGLOPHONES (EN) ..... 112
TABLEAU 8. ECI 2/0, LE REFERENTIEL DE COMPETENCES EMOTIONNELLES (EMOTIONAL COMPETENCE INVENTORY) ..... 121
TABLEAU 9. LE REFERENTIEL DE NORMES DE COMPETENCES EMOTIONNELLES DE GROUPE DE DRUSKAT & WOLFF ..... 122
TABLEAU 10. LES CATEGORISATIONS DE SOFT SKILLS ISSUES DE LA RECHERCHE FRANCOPHONE. ..... 125
TABLEAU 11. LES CATEGORIES DE CODAGE DES REFERENTIELS DU PROJET DE TAXONOMIE DE HARVARD. ..... 126
TABLEAU 12. LE REFERENTIEL DES SOFT SKILLS DU PROGRESS. ..... 131
TABLEAU 13. LE REFERENTIEL DE SOFT SKILLS INCLUS DANS LES OUTILS D'EVALUATION ELENE4WORK. ..... 132
TABLEAU 14. ANALYSE COMPARATIVE DES REFERENTIELS DE SOFT SKILLS ETUDIES. ..... 133
TABLEAU 15. LES MENTIONS DU TERME « SOCIAL EMOTIONAL LEARNING » DANS LA PRESSE AMERICAINE. .. 134
TABLEAU 16. LES SOFT SKILLS NECESSAIRES AU MANAGEMENT DE PROJETS, D'APRES ZANAD (2008) ..... 139
TABLEAU 17. LES SOFT SKILLS REQUISES DANS LE MONDE DU TRAVAIL. ..... 142
TABLEAU 18. LES 10 SOFT SKILLS NECESSAIRES AU MONDE DU TRAVAIL D'AUJOURD'HUI. ..... 143
TABLEAU 19. LES GREAT EIGHT DE BARTRAM ET LEURS 20 DIMENSIONS ..... 144
TABLEAU 20. SOFT SKILLS RELATIVES AUX TRAITS DU BIG FIVE ET LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTES ..... 145
TABLEAU 21. SOFT SKILLS ISSUES DES TRAITS DU BIG FIVE ET FREINS A LA PERFORMANCE ACTIVES ..... 148
TABLEAU 22. SOFT SKILLS RELATIVES AUX COMPETENCES D'IES ET LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTES ..... 149
TABLEAU 23. SOFT SKILLS SPECIFIQUES ET LEVIERS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTES ..... 150
TABLEAU 24. SOFT SKILLS GENERIQUES ET FACTEURS DE PERFORMANCE IMPACTES ..... 152
TABLEAU 25. RENFORCEMENTS ET PUNITIONS DANS LE CADRE DU CONDITIONNEMENT OPERANT ..... 175
TABLEAU 26. LES LEVIERS DE DEVELOPPEMENT DE L'AGIR AVEC COMPETENCE ..... 198
TABLEAU 27. COMPARAISON DES MODELES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PERSONNEL ..... 207
TABLEAU 28. LES TROIS FORMES D'ATTENTES DE RESULTATS ..... 238

TABLEAU 29. THEORIE SOCIOCOGNITIVE ET SCIENCES DE GESTION, QUELQUES EXEMPLES DE TRAVAUX .....252
TABLEAU 30. LES DIFFERENTES CATEGORISATIONS DES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES EN SCIENCES DE GESTION .....260
TABLEAU 31. ANALYSE COMPARATIVE DES TROIS PRINCIPAUX POSITIONNEMENTS EPISTEMOLOGIQUES ET SCIENCES DE GESTION.....263
TABLEAU 32. MODES DE RAISONNEMENT ET CONSTRUCTION DE LA CONNAISSANCE .....268
TABLEAU 33. LA DISTINCTION ENTRE L'APPROCHE QUANTITATIVE ET L'APPROCHE QUALITATIVE .....271
TABLEAU 34. UN CADRE INTEGRATEUR DE QUATRE DEMARCHES DE RECHERCHES EN SCIENCES DE GESTION 276
TABLEAU 35. UNE *MULTIANGULATION* DES SOURCES ET DES MODES DE COLLECTE DES DONNEES .....281
TABLEAU 36. QUALIFICATION ET QUANTIFICATION DES DONNEES COLLECTEES SUR LES DIFFERENTS TERRAINS DE RECHERCHE.....282
TABLEAU 37. PREMIER JEU DE THEMES (CATEGORISATION *A PRIORI*) .....291
TABLEAU 38. DEUXIEME JEU DE THEMES (CATEGORISATION EN COURS D'ANALYSE).....292
TABLEAU 39. TROISIEME JEU DE THEMES (CATEGORISATION *A POSTERIORI*).....293
TABLEAU 40. CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH.....301
TABLEAU 41 L'UNIVERSITE DE STRASBOURG, LES CHIFFRES-CLES DE L'ANNEE 2017-2018.....305
TABLEAU 42. LA RECHERCHE A L'EM STRASBOURG EN 2017. .....310
TABLEAU 43. LA COLLECTE DES DONNEES POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION.....312
TABLEAU 44. LES DATES-CLES DU DEVELOPPEMENT DU GROUPE MANUTAN. .....315
TABLEAU 45. LE DIALOGUE AVEC LES PARTIES PRENANTES DANS LE GROUPE MANUTAN.....323
TABLEAU 46. REPARTITION DES ACTEURS INTERROGES PAR NIVEAU HIERARCHIQUE ET PAR ENTITE DU GROUPE MANUTAN .....328
TABLEAU 47. CODAGE POUR L'ANONYMISATION DES INTERLOCUTEURS MANUTAN. .....329
TABLEAU 48. CODES, ALIAS, ET FONCTIONS DES PERSONNES INTERROGEES CHEZ MANUTAN .....329
TABLEAU 49 LES DIFFERENTES TERMINOLOGIES UTILISEES DANS LES ORGANISATIONS ETUDIEES. .....352
TABLEAU 50. LISTE DES SOFT SKILLS CITEES SPONTANEMENT PAR CHAQUE DRH .....355
TABLEAU 51 LE TOP 8 DES SOFT SKILLS LES PLUS CITEES SPONTANEMENT. .....356
TABLEAU 52. LES REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DES DRH QUANT AUX SOFT SKILLS.....387
TABLEAU 53. SYNTHESE DU DIAGNOSTIC.....409
TABLEAU 54. CAPITALISATION DES CONNAISSANCES ISSUE DE LA REVUE DE LITTERATURE ET DES ETUDES EMPIRIQUES ET TRADUCTION EN FONCTIONNALITES DE L'OUTIL.....414
TABLEAU 55. COMPETENCES DESTINEES A ETRE AUTOEVALUEES DANS LE PASSEPORT MANAGER .....419
TABLEAU 56. LES DIMENSIONS DE LA PERSONNALITE SELON LE PROFIL ASSESS FIRST™. .....421
TABLEAU 57 L'EVALUATION DE S2U PAR LES ETUDIANTS. .....437
TABLEAU 58. LES DIFFERENTES SOUMISSIONS DE NOS TRAVAUX RELATIFS A LA RECHERCHE-INTERVENTION A LA COMMUNAUTE ACADEMIQUE.....439
TABLEAU 59 MATRICE CHRONOLOGIQUE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION.....442
TABLEAU 60. LES SOFT SKILLS NECESSAIRES AU RESPECT DE LA CULTURE COMMUNE.....476

TABLEAU 61. LES MANIFESTATIONS DES SOFT SKILLS INTRA-PERSONNELLES CHEZ MANUTAN ..... 480
TABLEAU 62. LES MANIFESTATIONS DES SOFT SKILLS INTERPERSONNELLES CHEZ MANUTAN..... 482
TABLEAU 63. LES SOFT SKILLS CLES POUR RELEVER LES DEFIS DU 21EME SIECLE ..... 560
TABLEAU 64. LES FACTEURS DE PERFORMANCE POSITIVEMENT IMPACTES PAR LES SOFT SKILLS..... 561
TABLEAU 65. SYNTHESE DES CONTRIBUTIONS THEORIQUES, METHODOLOGIQUES ET MANAGERIALES DE LA THESE..... 568

# LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. LES ACTEURS DE LA PRODUCTION DE CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE EN GESTION ..... 14
FIGURE 2. COMPETENCES UTILISEES EN 2016 ET PROJECTIONS POUR 2030 ..... 17
FIGURE 3. ARTICULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES QUESTIONS DE RECHERCHE ..... 24
FIGURE 4. LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE SELON BANDURA (2001) ..... 25
FIGURE 5. ARCHITECTURE DE LA THESE ..... 33
FIGURE 6. LES CHANGEMENTS DISRUPTIFS CONDUISANT A UNE REDEFINITION DES COMPETENCES ..... 44
FIGURE 7. LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LE PROGRAMME POUR L'EMPLOI ET LA SOLIDARITE SOCIALE DE L'UE ..... 47
FIGURE 8. LE REFERENTIEL DE COMPETENCES DU PROGRESS ..... 49
FIGURE 9. LA DEMANDE CONCERNANT LES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ..... 51
FIGURE 10. LE MODELE POUR L'APPRENTISSAGE DU 21EME SIECLE DU PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING. (REPRODUIT DU SITE INSTITUTIONNEL) ..... 52
FIGURE 11. LES CARACTERISTIQUES DU MARCHE GLOBAL DE L'EMPLOI ..... 57
FIGURE 12. LES FACTEURS-CLES DE SUCCES DES POLITIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SELON L'OMC ET LE BIT. ..... 63
FIGURE 13. LE MODELE DE LA PERFORMANCE DE BOYATZIS ..... 69
FIGURE 14. LES TRAITS CARACTERISTIQUES DE LA COMPETENCE SELON LEPLAT. ..... 74
FIGURE 15. LES ETAPES DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS. ..... 78
FIGURE 16. L'ACQUISITION D'UNE COMPETENCE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS ..... 78
FIGURE 17. LA METHODE D'INTEGRATION DES RESSOURCES DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES ..... 80
FIGURE 18. LES CARACTERISTIQUES DE LA COMPETENCE INDIVIDUELLE ..... 84
FIGURE 19. LA TAXONOMIE DES COMPETENCES SELON LES RESSOURCES COGNITIVES MOBILISEES. ..... 85
FIGURE 20. LE LIEN ANALYTIQUE ENTRE COMPETENCE INDIVIDUELLE, COLLECTIVE ET STRATEGIQUE SELON ROUBY, OIRY & THOMAS. ..... 88
FIGURE 21. COOPÉTITION ET MANAGEMENT DES COMPETENCES SELON PREVOT ..... 90
FIGURE 22. LA REPRESENTATION SYNTHETIQUE DES PROMOTEURS DE LA COMPETENCE ..... 91
FIGURE 23. VERS UN SCHEMA DIRECTEUR DE GESTION ET DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ..... 92
FIGURE 24. L'INSTRUMENTATION DE LA GESTION DES COMPETENCES ..... 96
FIGURE 25. LES BIAIS LES PLUS FREQUENTS DANS L'EVALUATION. ..... 103
FIGURE 26. LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE SELON BOYATZIS ..... 117
FIGURE 27. LE MODELE DES BIG FIVE. ..... 119
FIGURE 28. CODAGE DES 750 SOFT SKILLS RECENSEES PAR L'AIR (SELON LES CATEGORIES DU TAXONOMY PROJECT DE HARVARD) ..... 128
FIGURE 29. LE REFERENTIEL DE LA STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS DE L'OCDE. ..... 130

FIGURE 30 ARTICLES ET PRESENTATIONS SCIENTIFIQUES RELATIVES AUX RECHERCHES SUR LA PERSONNALITE EN LIEN AVEC LE RECRUTEMENT OU LA PERFORMANCE AU TRAVAIL. ..... 135
FIGURE 31. LES TRAITS DE PERSONNALITE DISTINCTIFS DES LEADERS SELON KIRKPATRICK & LOCKE ..... 136
FIGURE 32. LES ATTRIBUTS-CLES DES LEADERS SELON ZACCARO, KEMP & BADER ..... 137
FIGURE 33. LES SOFT SKILLS RECHERCHEES PAR LES EMPLOYEURS POUR LES JEUNES DIPLOMES ..... 141
FIGURE 34. LES QUALITES ATTENDUES DES TESTS DE PERSONNALITE ..... 158
FIGURE 35. LE PANOPTIQUE DE BENTHAM (1786) ET UNE STRUCTURE CARCERALE S'EN INSPIRANT ..... 162
FIGURE 36. LE MECANISME DE L'APPRENTISSAGE ..... 171
FIGURE 37. LE CONDITIONNEMENT CLASSIQUE OU PAVLOVIEN OU DE TYPE I ..... 173
FIGURE 38. LA BOITE DE SKINNER ..... 174
FIGURE 39. L'ANALYSE DU COMPORTEMENT SELON LE BEHAVIORISME ..... 175
FIGURE 40. LE MODELE DE CATTELL-HORN-CARROLL ..... 178
FIGURE 41. L'INTELLIGENCE MULTIPLE DE GARDNER ..... 179
FIGURE 42. LES STADES DU DEVELOPPEMENT COGNITIF ..... 180
FIGURE 43. LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ISSUES DU PARADIGME CONSTRUCTIVISTE ..... 183
FIGURE 44. LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT, D'APRES VYGOTSKI (1985) ..... 184
FIGURE 45. LES SIX FONCTIONS DE L'ETAYAGE SELON BRUNER (1983) ..... 186
FIGURE 46. LES BESOINS DE L'ADULTE EN FORMATION D'APRES KNOWLES (1990) ..... 190
FIGURE 47. LES DIFFERENTS TYPES DE SAVOIRS SELON MALGLAIVE ..... 191
FIGURE 48. LE CYCLE DE KOLB ..... 193
FIGURE 49. LES DEUX BOUCLES D'APPRENTISSAGE ..... 195
FIGURE 50. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DANS LA PEDAGOGIE DES SITUATIONS ..... 196
FIGURE 51. L'AGIR AVEC COMPETENCE SELON LE BOTERF ..... 198
FIGURE 52. LES VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION SELON WITTORSKI (2014) ..... 202
FIGURE 53. L'ICEBERG DE LA COMPETENCE SELON GARAVAN & MCGUIRE ..... 204
FIGURE 54. LE MODELE DE L'APPRENTISSAGE PERSONNEL DE BOYATZIS : UN PARCOURS EN CINQ ETAPES ..... 206
FIGURE 55. LE PROCESSUS VICARIANT OU MODELAGE SOCIAL ..... 226
FIGURE 56. LES CARACTERISTIQUES DE L'AGENTIVITE ..... 231
FIGURE 57. LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE ..... 236
FIGURE 58. LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE, MEDIATEUR DES INFLUENCES ENVIRONNEMENTALES SUR LE FONCTIONNEMENT HUMAIN ..... 237
FIGURE 59. EFFETS DES MODES DE CROYANCES D'EFFICACITE ET D'ATTENTES DE RESULTATS SUR LE COMPORTEMENT ET L'EMOTIONNEL ..... 239
FIGURE 60. LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE ..... 242
FIGURE 61. MOTIVATIONS DU POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE DE NOTRE RECHERCHE ..... 266
FIGURE 62. BOUCLES D'ABDUCTION ..... 269

FIGURE 63. LES DIFFERENTES BOUCLES D'ABDUCTION AYANT CONDUIT A LA CONSTRUCTION DE NOS RESULTATS ..... 270
FIGURE 64. LA GENESE DE LA DEMONSTRATION SCIENTIFIQUE DANS UNE DEMARCHE DE RECHERCHE-INTERVENTION : L'ALAMBIC ..... 278
FIGURE 65. REPRESENTATION GRAPHIQUE DE LA COLLECTE DES DONNEES SUR LES DIFFERENTS TERRAINS DE RECHERCHE ..... 282
FIGURE 66. DECLINAISON D'UN THEME EN CATEGORIES DE NIVEAU 1 ET DE NIVEAU 2 SOUS NVIVO ..... 294
FIGURE 67. EXTRAIT DU CODAGE POUR L'ANALYSE ORIENTEE CAS DES DONNEES DE L'ETUDE MANUTAN ..... 295
FIGURE 68. REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE EXPLORATOIRE. ..... 303
**FIGURE 69. L'EM STRASBOURG EN QUELQUES CHIFFRES** ..... 306
FIGURE 70. LES 3 VALEURS DE L'EM STRASBOURG ..... 307
FIGURE 71. LES MASTERS UNIVERSITAIRES DE L'EM STRASBOURG ..... 309
FIGURE 72. LES CHAIRES D'ENTREPRISES DE L'EM. ..... 310
FIGURE 73. LES ACCREDITATIONS, CERTIFICATIONS ET LABELS DE L'EM STRASBOURG ..... 311
FIGURE 74. REPARTITION DES ACTEURS INTERROGES PAR NIVEAU HIERARCHIQUE ET PAR ENTITE DU GROUPE MANUTAN ..... 328
FIGURE 75. SYNTHESE DU DIAGNOSTIC ..... 410
FIGURE 76. REPRESENTATION GRAPHIQUE DES 20 DIMENSIONS ASSESS FIRST™ ..... 422
FIGURE 77. LA CREATION DU REFERENTIEL, DISCUSSION AUTOUR DE LA SOFT SKILL « AUDACE » ..... 425
FIGURE 78. PROTOCOLE DE TEST DE LA PLATEFORME ..... 429
FIGURE 79. SCHEMA SYNOPTIQUE D'UN PARCOURS UTILISATEUR ..... 432
FIGURE 80. LE MUR DE L'UTILISATRICE SAMANTHA ..... 433
FIGURE 81. LE MUR DU BUREAU DES ÉLEVES ..... 434
FIGURE 82. LE MUR DES ACTIONS ..... 435
FIGURE 83. RELEVE D'EVENEMENTS DU PROCESSUS DE RECHERCHE-INTERVENTION ..... 445
FIGURE 84. LA MISSION DU GROUPE MANUTAN. ..... 457
FIGURE 85. LA CULTURE COMMUNE DU GROUPE MANUTAN ..... 458
FIGURE 86. LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE ..... 502
FIGURE 87. LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE APPLIQUEE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 525
FIGURE 88. MATRICE DE DIAGNOSTIC DU POTENTIEL DE DEVELOPPEMENT SOFT ..... 527
FIGURE 89. LA CAUSALITE TRIADIQUE RECIPROQUE APPLIQUEE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 562
FIGURE 90. PROPOSITION DE DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 564

# TABLE DES MATIERES

**REMERCIEMENTS** ..... **1**

**LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS** ..... **5**

**SOMMAIRE** ..... **7**

**INTRODUCTION GÉNÉRALE** ..... **13**

LA GENESE DU TRAVAIL DOCTORAL : LA RENCONTRE ENTRE UN *CHERCHEUR PRATICIEN* ET UN *PRATICIEN CHERCHEUR* ..... 13

UN CONTEXTE MANAGERIAL ET ACADEMIQUE MOTIVANT UNE RECHERCHE SUR LES SOFT SKILLS ..... 15

*Les soft skills au cœur des préoccupations managériales sur les compétences* ..... *15*

*Les soft skills, un objet de recherche émergent* ..... *20*

PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE ..... 23

CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ..... 25

*Cadrage théorique* ..... *25*

*Cadrage méthodologique* ..... *26*

ARCHITECTURE DE LA THESE ..... 30

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 1** ..... **37**

**CHAPITRE 1 À LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE** ..... **41**

1.1 LE MONDE DU TRAVAIL AU 21EME SIECLE : UN MONDE EN MUTATION ..... 41

*1.1.1 Le nouveau capitalisme, points de vue sociologiques* ..... *42*

*1.1.2 La 4ème Révolution industrielle* ..... *43*

*1.1.3 L'économie de la connaissance* ..... *45*

1.2 LES INSTITUTIONS INTERNATIONALES A LA RECHERCHE DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ..... 46

*1.2.1 Les Programmes de l'Union Européenne et des États-Unis* ..... *46*

1.2.1.1 Le PROGRESS, Programme pour l'Emploi et la Solidarité Sociale de l'UE ..... 46

1.2.1.1.1 Le programme ..... 46

1.2.1.1.2 Le référentiel de compétences du PROGRESS ..... 48

1.2.1.2 Les contributions de l'US Department of Labour ..... 49

1.2.1.2.1 Le Référentiel O*Net de l'US Department of Labour et de l'Employment and Training Administration ..... 49

1.2.1.2.2 La Demande de compétences au 21ème siècle selon la base O*Net ..... 51

1.2.1.3 The Partnership for 21th century learning framework ..... 52

*1.2.2 Les recherches menées par les organisations mondiales* ..... *53*

1.2.2.1 Les travaux de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique) ..... 53

1.2.2.1.1 Le projet "GVCs, jobs and skills" ..... 53

1.2.2.1.2 Le PIACC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies ..... 54

1.2.2.2 Le « Future of Jobs report » du World Economic Forum ..... 57

1.2.2.2.1 Les caractéristiques du marché de l'emploi d'après le WEF ..... 57
1.2.2.2.2 L'évolution de la demande de compétences ..... 60
1.2.2.3 Les travaux de l'Organisation Mondiale du commerce (OMC) et du Bureau International du Travail (BIT) 61
1.2.2.3.1 L'impact de la globalisation sur les compétences du 21ème siècle ..... 61
1.2.2.3.2 Les facteurs-clés de succès des politiques de compétences ..... 62

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 1 ..... 64**

**CHAPITRE 2 LA COMPETENCE, CET *ATTRACTEUR ETRANGE* ..... 67**

2.1 A L'ORIGINE DU CONCEPT DE COMPETENCE, LES TRAVAUX SUR LES « BEST PERFORMERS » ..... 67
*2.1.1 Le focus de la recherche anglo-saxonne sur les best performers ..... 68*
*2.1.2 L'héritage francophone de l'approche « best performers » : la recherche sur les « talents » ..... 70*
2.2 LA COMPETENCE, UN CONCEPT FRONTIERE ENTRE DIFFERENTES DISCIPLINES ..... 71
*2.2.1 Les difficultés de définir un « concept-valise » ..... 72*
*2.2.2 La compétence en ergonomie cognitive et en didactique professionnelle ..... 73*
*2.2.3 Le point de vue des sociologues du travail ..... 75*
*2.2.4 Le point de vue des sciences de l'éducation et de la formation ..... 76*
2.2.4.1 Les sciences de l'éducation en quête d'une définition ..... 76
2.2.4.2 Deux approches pédagogiques pour le développement des compétences ..... 77
2.2.4.2.1 La pédagogie par objectifs (PPO) ..... 77
2.2.4.2.2 L'approche par les compétences (APC) ..... 79
2.3 LA COMPETENCE EN SCIENCES DE GESTION ..... 80
*2.3.1 La triade savoir, savoir-faire, savoir-être ..... 81*
*2.3.2 Vers une définition de la compétence individuelle en sciences de gestion ..... 82*
*2.3.3 Quelques exemples de taxonomie de la compétence individuelle ..... 84*
*2.3.4 De la compétence individuelle à la compétence inter-organisationnelle ..... 86*
2.3.4.1 La compétence individuelle ..... 86
2.3.4.2 La compétence collective ..... 86
2.3.4.3 La compétence organisationnelle ou stratégique ..... 88
2.3.4.4 La compétence inter-organisationnelle ou relationnelle ..... 89
2.4 LA GESTION DES COMPETENCES ..... 90
*2.4.1 Les enjeux et les caractéristiques de la gestion des compétences ..... 91*
*2.4.2 De l'efficacité de la gestion des compétences ..... 93*
*2.4.3 Les critiques de la gestion des compétences ..... 94*
*2.4.4 La gestion des compétences, entre puissance et contrôle du travail ..... 95*
2.5 L'INSTRUMENTATION RH AU SERVICE DES COMPETENCES ..... 96
*2.5.1 Les référentiels de compétences ..... 97*
2.5.1.1 La nécessité de codifier les compétences ..... 97
2.5.1.2 L'inévitable imperfection des référentiels ..... 98
*2.5.2 La délicate question de l'évaluation des compétences ..... 99*

2.5.2.1 Les objectifs et les méthodes d'évaluation des compétences ..... 99
2.5.2.2 Les critiques de l'évaluation des compétences ..... 102
2.5.2.2.1 De l'absence d'objectivité de l'évaluation individuelle ..... 102
2.5.2.2.2 L'évaluation comme instrument de pouvoir et de domination ..... 103
2.5.2.2.3 L'évaluation comme instrument de manipulation ..... 104
2.5.2.2.4 Évaluation et risques psycho-sociaux ..... 104

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 2 ..... 106**

**CHAPITRE 3 LES SOFT SKILLS, CES OBSCURS OBJETS DU DESIR ..... 111**

3.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE ..... 111
*3.1.1 Une absence de terminologie consensuelle ..... 111*
3.1.1.1 Les différentes terminologies francophones et anglophones ..... 111
3.1.1.2 Puisqu'il faut choisir… ..... 113
*3.1.2 Une définition qui ne va pas de soi ..... 114*
*3.1.3 La question de la personnalité ..... 115*
3.1.3.1 Qu'est-ce que la personnalité ? ..... 116
3.1.3.2 Le modèle de construction de la personnalité de Boyatzis ..... 116
3.1.3.3 Le modèle des Big Five ..... 117
3.1.3.3.1 La description du modèle des Big Five ..... 117
1.3.2.2 Validité du modèle des Big Five ..... 120
*3.1.4 La question des compétences d'intelligence émotionnelle et sociale ..... 120*
3.1.4.1 L'intelligence émotionnelle ..... 120
3.1.4.2 Le référentiel des compétences émotionnelles ..... 121
3.1.4.3 L'intelligence émotionnelle collective ..... 122
3.2 L'IMPOSSIBLE TAXONOMIE DES SOFT SKILLS ..... 124
*3.2.1 Les catégorisations de soft skills identifiées par les auteurs francophones ..... 124*
*3.2.2 Le projet de taxonomie des soft skills de l'Université de Harvard ..... 126*
*3.2.3 Les travaux de l'American Institutes for Research ..... 127*
*3.2.4 Le référentiel de la Study on Social and Emotional Skills de l'OCDE ..... 129*
*3.2.5 Le référentiel de soft skills du PROGRESS de l'Union Européenne ..... 130*
*3.2.6 Le référentiel Elene4Work ..... 132*
*3.2.7 L'impossible choix d'un référentiel ..... 133*
3.3 LES SOFT SKILLS : DES COMPETENCES DU 21EME SIECLE ? ..... 133
*3.3.1 L'émergence de la question des soft skills dans la recherche ..... 133*
*3.3.2 les soft skills, des compétences pour faire face aux enjeux managériaux du 21ème siècle ..... 135*
3.3.2.1 Les soft skills, des compétences distinctives des leaders ..... 135
3.3.2.2 Les soft skills, une exigence croissante pour tous ..... 137
*3.3.3 les soft skills, des compétences plébiscitées par les employeurs ..... 139*
3.3.3.1 La demande croissante de soft skills, une prise de conscience au niveau mondial ..... 139
3.3.3.2 Les soft skills requises par les employeurs ..... 140

*3.3.4 Les soft skills, facteurs de performance individuelle et collective* ..... *144*

3.4 LA QUESTION DES SOFT SKILLS DANS LA GESTION DES COMPETENCES ..... 154

*3.4.1 Les soft skills, un objet de gestion embarrassant ?* ..... *155*

*3.4.2 Évaluer les soft skills : une mission impossible ?* ..... *156*

3.4.2.1 Des difficultés d'évaluer les soft skills ..... 156

3.4.2.2 De la légitimité et de la validité des tests de personnalité ..... 157

3.4.2.3 De l'emploi du 360° pour l'évaluation des soft skills ..... 159

*3.4.3 Les problèmes éthiques soulevés par la gestion des soft skills* ..... *160*

3.4.3.1 Gestion des soft skills et normalisation des comportements ..... 161

3.4.3.2 Gestion des soft skills et discipline de soi ..... 163

3.4.3.3 Gestion des soft skills et image de soi ..... 163

3.4.3.4 Pour une gestion éthique des soft skills : la distinction entre personnalité et comportement ..... 164

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 3 ..... 166**

**CHAPITRE 4 APPRENDRE ET SE DEVELOPPER, DU BEHAVIORISME A LA THEORIE DU CHANGEMENT INTENTIONNEL 171**

4.1 LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE : UNE EVOLUTION DES PARADIGMES ..... 171

*4.1.1 Le behaviorisme ou l'apprentissage par conditionnement* ..... *172*

4.1.1.1 Le conditionnement classique ou pavlovien ..... 172

4.1.1.2 Le conditionnement opérant ou conditionnement instrumental ..... 173

4.1.1.3 Intérêts et limites du behaviorisme ..... 175

*4.1.2 Le cognitivisme* ..... *176*

4.1.2.1 Les recherches sur les processus de traitement de l'information ..... 176

4.1.2.2 Le modèle de Cattell-Horn-Carroll (CHC) ..... 177

4.1.2.3 La théorie de l'intelligence multiple de Gardner ..... 178

*4.1.3 Le constructivisme ou l'apprentissage par les interactions* ..... *180*

4.1.3.1 Le constructivisme piagétien ..... 180

4.1.3.2 L'approche constructiviste en pédagogie ..... 181

*4.1.4 Le socioconstructivisme ou la prise en compte de l'environnement social* ..... *183*

4.1.4.1 Vygotsky et la zone proximale de développement ..... 183

4.1.4.2 Bruner et concept d'étayage ..... 185

4.1.4.3 Le conflit sociocognitif ..... 187

4.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UNE INTELLIGENCE DE L'ACTION ..... 188

*4.2.1 notions d'andragogie : les spécificités de l'apprentissage chez l'adulte* ..... *189*

4.2.1.1 Apprentissage autodirigé et besoins de l'adulte en formation ..... 189

4.2.1.2 Savoirs formalisés et savoirs en action ..... 190

*4.2.2 L'apprentissage expérientiel* ..... *192*

4.2.2.1 Le cycle de Kolb, de l'action à la réflexion ..... 192

4.2.2.2 L'apprentissage en double boucle d'Argyris & Schön ..... 194

4.2.2.3 Didactique professionnelle et pédagogie des situations ..... 195

*4.2.3 Les voies du développement professionnel* ..... *197*
4.2.3.1 Le Boterf : savoir, vouloir et pouvoir agir ..... 197
4.2.3.2 Les voies de développement des compétences de Wittorski ..... 199
*4.2.4 A la recherche d'un modèle de développement des soft skills* ..... *203*
4.2.4.1 L'iceberg de la compétence de Garavan & McGuire ..... 203
4.2.4.2 La théorie du changement intentionnel : un parcours de cinq découvertes ..... 204
4.2.4.3 Comparaison des modèles présentés ..... 206

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 4 ..... 208**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 1 ..... 211**

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 2 ..... 217**

**CHAPITRE 5 LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA 221**

5.1 QUELQUES NOTIONS DE PSYCHOLOGIE SOCIALE ..... 221
*5.1.1 Objet d'étude, postulat et principes fondamentaux de la psychologie sociale* ..... *221*
*5.1.2 Influence sociale et productions des normes* ..... *221*
*5.1.3 Locus de contrôle* ..... *222*
5.2 LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL DE BANDURA ..... 224
*5.2.1 Le processus vicariant ou modelage social* ..... *225*
*5.2.2 Le processus de symbolisation* ..... *226*
*5.2.3 Le processus d'autorégulation ou d'autodirection* ..... *226*
5.3 LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE ..... 227
*5.3.1 Introduction à la théorie sociale cognitive* ..... *227*
5.3.1.1 Théorie sociale cognitive et behaviorisme ..... 227
5.3.1.2 Théorie sociale cognitive et concept de soi ..... 228
*5.3.2 L'agentivité humaine* ..... *228*
5.3.2.1 Définition de l'agentivité ..... 229
5.3.2.2 Les caractéristiques de l'agentivité ..... 229
5.3.2.2.1 Intentionnalité (intentionality) ..... 229
5.3.2.2.2 Anticipation (forethought) ..... 230
5.3.2.2.3 Autorégulation (self-regulation) ..... 230
5.3.2.2.4 Réflexivité (Self reflectiveness) ..... 231
5.3.2.3 La gestion agentique du hasard ..... 232
*5.3.3 le sentiment d'efficacité personnelle* ..... *232*
5.3.3.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle ..... 232
5.3.3.2 Distinction entre sentiment d'autoefficacité, locus de contrôle et estime de soi ..... 234
5.3.3.3 Les sources du sentiment d'autoefficacité ..... 234
5.3.3.3.1 L'expérience vécue ou l'expérience de maîtrise directe ..... 234
5.3.3.3.2 L'expérience vicariante ..... 235

5.3.3.3.3 La persuasion verbale ..... 235
5.3.3.3.4 Les états physiologiques, psychologiques ou émotionnels ..... 236
5.3.3.4 Les processus médiateurs du sentiment d'efficacité personnelle ..... 236
5.3.3.5 Sentiment d'efficacité personnelle et attentes de résultats ..... 237
5.3.3.6 Le sentiment d'efficacité collective ..... 239
*5.3.4 La causalité triadique réciproque, un modèle pour le développement humain ..... 240*
5.3.4.1 La causalité triadique réciproque : modèle et facteurs ..... 240
5.3.4.2 La relation Personne-Comportement (P⇔C) ..... 243
5.3.4.3 La relation Personne-Environnement (P⇔E) ..... 243
5.3.4.4 La relation Environnement-Comportement (E ⇔ C) ..... 244
*5.3.5 Causalité triadique réciproque et développement des compétences professionnelles ..... 245*
5.3.5.1 Le rôle des facteurs personnels dans le développement des compétences ..... 245
5.3.5.2 Le rôle des facteurs environnementaux dans le développement des compétences ..... 247
5.4 LE CHOIX DE LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE COMME CADRE THEORIQUE ..... 249
*5.4.1 A la recherche d'un cadre théorique ..... 249*
*5.4.2 Apports, Validité et reconnaissance académique de la théorie sociale cognitive ..... 250*
*5.4.3 Théorie sociale cognitive et sciences de gestion ..... 251*

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 5 ..... 254**

**CHAPITRE 6 LES CADRES EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ..... 259**

6.1 UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE ..... 259
*6.1.1 Les paradigmes épistémologiques en sciences de gestion ..... 259*
6.1.1.1 Qu'est-ce que la connaissance ? ..... 260
6.1.1.2 Comment la connaissance s'est-elle constituée ? ..... 261
6.1.1.3 Comment apprécier la valeur ou la validité de la connaissance ? ..... 261
*6.1.2 Le choix d'un positionnement constructiviste ..... 264*
6.1.2.1 L'épistémologie de la recherche qualitative selon Dumez ..... 264
6.1.2.2 Notre positionnement épistémologique : le constructivisme ..... 265
6.1.2.2.1 Quel est le statut de la connaissance dans notre recherche ? ..... 265
6.1.2.2.2 Comment la connaissance sera t'elle constituée dans notre recherche ? ..... 265
6.1.2.2.3 Comment la valeur ou la validité de la connaissance produite dans cette recherche sera-t'elle appréciée ? 266
*6.1.3 Le choix d'un mode de raisonnement abductif ..... 267*
6.1.3.1 Les différents modes de raisonnement scientifique ..... 267
6.1.3.2 Notre choix d'une démarche exploration hybride et d'un raisonnement abductif ..... 268
6.2 UNE DEMARCHE QUALITATIVE COMBINANT DIFFERENTES METHODOLOGIES DE RECHERCHE ..... 270
*6.2.1 La distinction entre approche quantitative et approche qualitative ..... 271*
*6.2.2 Le choix d'une démarche qualitative ..... 272*
*6.2.3 L'étude d'un cas extrême pour la compréhension d'un phénomène dans son contexte ..... 273*
*6.2.4 La Recherche-Intervention : une recherche au service de la connaissance et de l'action ..... 275*

6.2.4.1 La recherche-intervention : des fondements méthodologiques compatibles avec notre projet de connaissance ..... 275
6.2.4.2 Les piliers épistémologiques de la recherche-intervention ..... 278
6.2.4.3 Posture et déontologie du chercheur intervenant ..... 279
6.3 LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES ..... 280
*6.3.1 Une collecte des données permettant une « multiangulation » ..... 280*
6.3.1.1 Les entretiens semi-directifs ..... 282
6.3.1.1.1 Étude exploratoire auprès des DRH : 24 entretiens semi-directifs ..... 284
6.3.1.1.2 Recherche-intervention : 8 entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'EM ..... 284
6.3.1.1.3 Étude de cas du Groupe Manutan : 44 entretiens semi-directifs ..... 284
6.3.1.2 Les focus-group ..... 285
6.3.1.3 Le questionnaire ..... 285
6.3.1.4 L'observation participante et non participante ..... 286
6.3.1.4.1 L'observation participante à l'EM Strasbourg ..... 287
6.3.1.4.2 L'observation non participante au sein du Groupe Manutan ..... 287
6.3.1.5 Le journal de recherche ..... 288
6.3.1.6 L'analyse documentaire ..... 288
*6.3.2 Un traitement des données adaptées à leur richesse ..... 289*
6.3.2.1 Une stratégie d'analyse continue des données ..... 290
6.3.2.2 Un codage multithématique et des catégorisations a priori et a posteriori ..... 290
6.3.2.3 Une approche mixte combinant une analyse orientée variable et une analyse orientée cas ..... 294

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 6 ..... 296**

**CHAPITRE 7 LE CADRE EMPIRIQUE : PRESENTATION DES TROIS TERRAINS DE RECHERCHE ..... 299**

7.1 UNE ETUDE EXPLORATOIRE AUPRES DES DRH ..... 300
7.2 UN TERRAIN POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION : L'EM STRASBOURG ..... 303
*7.2.1 L'EM, composante de l'Université de Strasbourg. ..... 304*
*7.2.2 L'EM, Une Grande École de management ..... 306*
*7.2.3 La Mission de l'EM et ses 3 Valeurs ..... 306*
*7.2.4 Les programmes de formation ..... 307*
*7.2.5 La Recherche ..... 309*
*7.2.6 Les accréditations, certifications et labels. ..... 311*
*7.2.7 La collecte des données pour la recherche-intervention ..... 312*
7.3 UN TERRAIN POUR L'ETUDE DE CAS : LE GROUPE MANUTAN ..... 312
*7.3.1 Le Groupe Manutan en quelques chiffres ..... 313*
*7.3.2 L'offre du Groupe ..... 314*
*7.3.3 Une brève histoire du Groupe Manutan ..... 314*
*7.3.4 Une Direction à trois têtes ..... 317*
*7.3.5 Un site emblématique de la vision de l'entreprise ..... 318*
*7.3.6 Entreprendre pour un monde meilleur : les engagements RSE de Manutan ..... 320*

7.3.6.1 Les engagements sociaux ..... 320
7.3.6.1.1 L'intégration et la formation des collaborateurs ..... 320
7.3.6.1.2 Les contrats et rémunérations ..... 320
7.3.6.1.3 La lutte contre les discriminations ..... 321
7.3.6.1.4 L'amélioration de la sécurité et de la santé des collaborateurs ..... 322
7.3.6.1.5 Le dialogue social ..... 322
7.3.6.1.6 Les engagements sociétaux ..... 322
7.3.6.2 Les engagements environnementaux ..... 324
*7.3.7 Présentation des deux filiales étudiées ..... 325*
7.3.7.1 Sportal, une filiale française récemment acquise ..... 325
7.3.7.2 Kiley, une filiale anglaise « historique » ..... 326
*7.3.8 La collecte des données de l'étude du cas Manutan ..... 327*

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 7 ..... 331**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 2 ..... 333**

**OBJECTIFS DE LA PARTIE 3 ..... 337**

**CHAPITRE 8 LES SOFT SKILLS : UN ETAT DES LIEUX. REPRESENTATIONS DES DRH ET PRATIQUES ORGANISATIONNELLES ..... 341**

8.1 LES SOFT SKILLS, UNE NOTION FAIBLE POUR DES ENJEUX FORTS ..... 341
*8.1.1 un intérêt affirmé des DRH pour une meilleure compréhension des soft skills ..... 341*
8.1.1.1 Une demande de recherches sur les soft skills ..... 342
8.1.1.2 Des attentes quant à l'éducation aux soft skills dans l'enseignement supérieur ..... 342
*8.1.2 de l'impact perçu des soft skills sur la performance individuelle ..... 343*
8.1.2.1 « Quand ça se passe mal… » ..... 343
8.1.2.2 De l'importance relative des compétences hard et soft ..... 344
8.1.2.3 Quand les soft skills distinguent « *les top performers* » ..... 344
8.1.2.4 De l'exigence de soft skills en fonction du niveau hiérarchique ..... 345
8.1.2.4.1 De l'importance des soft skills pour tous ..... 345
8.1.2.4.2 De la prégnance des soft skills pour les managers ..... 346
8.1.2.5 Les soft skills, des atouts déterminants pour le recrutement ..... 346
8.1.2.6 Le manque de soft skill, un préjudice pour la carrière ..... 347
*8.1.3 de l'impact perçu des soft skills sur la performance organisationnelle ..... 348*
8.1.3.1 L'absence de soft skills nuit au travail en équipe ..... 349
8.1.3.2 L'absence de soft skills a un coût pour l'organisation ..... 349
8.1.3.3 Les millenials, plus exigeants en matière de soft skills ? ..... 350
8.1.3.4 Les soft skills comme facteur de différenciation de la marque employeur ..... 351
8.2 DES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION ET DE DEFINITION DES SOFT SKILLS ..... 351
*8.2.1 Les soft skills, des compétences « innommables » ? ..... 352*
8.2.1.1 Une absence de consensus sur la terminologie ..... 352
8.2.1.2 L 'exercice délicat des définitions ..... 353

*8.2.2 Un large éventail de soft skills valorisées ... 354*
8.2.2.1 Les soft skills citées spontanément ... 354
8.2.2.2 De la formalisation des soft skills recherchées et valorisées ... 356
8.2.2.2.1 La formalisation des soft skills comme outil de gestion RH ... 356
8.2.2.2.2 Des approches moins formalisées ... 358
8.2.2.2.3 Quelques points de vue critiques ... 359
*8.2.3 De la complexité de détecter les soft skills en situation de recrutement ... 359*
8.2.3.1 Une part d'intuition assumée ... 360
8.2.3.2 Quelques techniques pour limiter le biais de subjectivité ... 360
8.3 DE LA GESTION PROBLEMATIQUE DES SOFT SKILLS ... 361
*8.3.1 Un sujet qui interroge l'éthique managériale ... 362*
8.3.1.1 Les interrogations éthiques liées à la gestion des soft skills ... 362
8.3.1.2 Une sensibilité à l'éthique différente selon la culture ... 363
8.3.1.3 Quelques préconisations pour un management éthique des soft skills ... 364
*8.3.2 Un outil de gestion des soft skills : le référentiel de compétences ... 365*
8.3.2.1 L'épineuse construction des référentiels ... 365
8.3.2.2 Des outils en perpétuelle transformation ... 366
*8.3.3 De la complexité d'évaluer les soft skills en situation de travail ... 367*
8.3.3.1 De l'éventuelle subjectivité liée à l'évaluation des soft skills ... 367
8.3.3.2 De la nécessité de contextualiser et d'illustrer l'évaluation ... 368
*8.3.4 De l'évaluation des soft skills au cours des entretiens d'évaluation de la performance individuelle ou de développement ... 368*
8.3.4.1 Quand l'évaluation des soft skills est formalisée… ... 369
8.3.4.2 Quand l'évaluation des soft skills n'est pas formalisée… ... 370
8.3.4.3 En avoir ou pas : le courage du manager. ... 370
*8.3.5 De la cohérence entre les soft skills affichées et les soft skills perçues ... 371*
8.4 DU POTENTIEL DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ... 372
*8.4.1 Des divergences de représentation quant au potentiel développement des soft skills ... 372*
8.4.1.1 Le poids important de la personnalité ... 372
8.4.1.2 Le parti-pris du développement ... 373
*8.4.2 Les facteurs de développement des soft skills ... 374*
8.4.2.1 Les facteurs personnels de développement des soft skills ... 374
8.4.2.1.1 L'expérience vécue comme vecteur d'apprentissage ... 374
8.4.2.1.2 La capacité réflexive ... 375
8.4.2.1.3 La capacité de remise en question. ... 375
8.4.2.1.4 Qu'on me donne l'envie… ... 376
8.4.2.1.5 La socialisation professionnelle ou le modeling ... 376
8.4.2.2 Les Facteurs organisationnels de développement des soft skills ... 377
8.4.2.2.1 Une implication triadique : collaborateur-manager-organisation ... 377
8.4.2.2.2 Des attentes organisationnelles claires ... 379
8.4.2.2.3 La culture du droit à l'erreur ... 379

8.4.2.2.4 Le feedback et le 360° ..... 380
8.4.2.2.5 Les formations en développement personnel ..... 381
8.4.2.2.6 Co-développement et peer coaching ..... 382
8.4.2.2.7 Le coaching ..... 383
8.4.2.2.8 Et bien d'autres initiatives soft compatibles... ..... 385

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 8 ..... 389**

**CHAPITRE 9 LA CREATION D'UN OUTIL NUMERIQUE DEDIE AU DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS : UNE RECHERCHE-INTERVENTION ..... 393**

9.1 LA GENESE DU PROJET DE RECHERCHE – INTERVENTION ..... 393
9.2 LA PHASE DE DIAGNOSTIC ..... 395
*9.2.1 La vision et les objectifs de la Directrice de l'École ..... 395*
9.2.1.1 Doter les étudiants de compétences non substituables ..... 395
9.2.1.2 Mettre en cohérence le projet et les 3 valeurs de l'École ..... 396
9.2.1.3 « Inscrire l'apprentissage dans une expérience » ..... 396
9.2.1.4 Créer un outil numérique « maison » ..... 397
9.2.1.5 De la vision de la Direction au cahier des charges de l'intervention ..... 397
*9.2.2 L'identification des parties prenantes du projet ..... 398*
*9.2.3 L'audit de l'accompagnement existant en matière de DPP ..... 399*
9.2.3.1 L'équipe et la mission du Département Cap Career ..... 400
9.2.3.2 Les méthodes et les outils du département ..... 401
*9.2.4 Le recueil des attentes des parties prenantes ..... 402*
9.2.4.1 L'identification des besoins des étudiants ..... 402
9.2.4.2 La vision et les attentes du Directeur de Programme ..... 405
9.2.4.3 La vision et les attentes de la Directrice du Département Cap Career ..... 406
9.2.4.4 La vision et les attentes des membres du Département Cap Career ..... 407
*9.2.5 La synthèse du diagnostic ..... 409*
9.3 LA PHASE DE PROJET ..... 410
*9.3.1 La collecte des matériaux bibliographiques ..... 411*
*9.3.2 L'étude exploratoire auprès des DRH ..... 412*
*9.3.3 L'élaboration du cahier des charges et la constitution de l'appel d'offre ..... 413*
9.3.3.1 Capitalisation des connaissances pour la conception de la plateforme ..... 413
9.3.3.2 La rédaction du cahier des charges et de l'appel d'offre ..... 416
9.4 LA PHASE DE MISE EN ŒUVRE ..... 417
*9.4.1 La création du référentiel de soft skills a inclure dans l'outil ..... 418*
9.4.1.1 L'étude comparative des référentiels existants ..... 418
9.4.1.2 L'analyse des outils d'évaluation des compétences en usage à l'École ..... 419
9.4.1.2.1 Le Passeport Manager ..... 419
9.4.1.2.2 La Fiche d'Évaluation de Stage ..... 420
9.4.1.2.3 Le profil Assess First® ..... 421

9.4.1.3 La controverse sur le nombre d'entrées du référentiel ..... 423
9.4.1.4 Les réunions de conception du référentiel ..... 424
*9.4.2 La création de la plateforme : Du cahier des charges au produit final ..... 427*
9.4.2.1 En amont de la conception : la validation de l'algorithme de l'interface ..... 428
9.4.2.2 En aval de la conception : le protocole de testing ..... 428
9.4.2.3 Vers le produit fini : recherche du nom et dépôt de brevet ..... 430
9.4.2.3.1 Le choix du nom ..... 430
9.4.2.3.2 Le dépôt de brevet et d'invention ..... 430
*9.4.3 Une brève description de la plateforme ..... 430*
9.4.3.1 Le parcours individuel de développement des soft skills ..... 431
9.4.3.2 Le parcours collectif de développement des soft skills ..... 432
9.4.3.3 Illustrations des principales fonctionnalités de Soft Skills Up ! ..... 432
9.5 LA PHASE D'EVALUATION ..... 435
*9.5.1 L'évaluation par les étudiants ..... 436*
*9.5.2 Les soumissions de nos travaux à la communauté académique ..... 438*
9.5.2.1 Des présentations régulières de notre recherche ..... 438
9.5.2.2 La participation au projet C2 pour l'emploi de l'AUNEGE ..... 439
9.5.2.3 Une Publication dans la revue Management et Avenir ..... 440
*9.5.3 La labellisation IdEx Formation ..... 440*
9.6 RETOUR SUR LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION ..... 441
*9.6.1 Une brève chronologie de la recherche-intervention ..... 441*
*9.6.2 Les quatre phases de la recherche-intervention et l'alternance in vivo / in vitro ..... 444*

**PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 9 ..... 447**

**CHAPITRE 10 LA TRANSFORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE AU CŒUR D'UNE STRATEGIE. LE CAS MANUTAN 451**

10.1 LA VISION ET LA PERSONNALITE DES DIRIGEANTS ..... 451
*10.1.1 Une direction partagée ..... 451*
*10.1.2 la transformation individuelle et collective au cœur de la stratégie ..... 452*
*10.1.3 Des personnalités et des comportements appréciés des collaborateurs ..... 453*
10.2 UNE MISSION ET UNE CULTURE COMMUNE POUR FAVORISER LA TRANSFORMATION ..... 456
*10.2.1 La Mission : « Entreprendre pour un monde meilleur » ..... 456*
*10.2.2 La conception de la Culture Commune ..... 457*
*10.2.3 La diffusion et l'appropriation de la Culture Commune ..... 458*
*10.2.4 Un environnement de travail en ligne avec la Culture Commune ..... 460*
10.3 DES PRATIQUES MANAGERIALES EN LIGNE AVEC LA CULTURE COMMUNE ..... 462
*10.3.1 « Les entreprises qui durent sont celles qui rendent leurs clients heureux » ..... 462*
*10.3.2 « Chez Manutan, nous définissons des engagements et mettons tout en œuvre pour les respecter » 463*

*10.3.3 « Nous sommes ouverts, à l'écoute, chaleureux et nous parlons d'égal à égal »* ..... *465*
*10.3.4 « nous savons reconnaître nos forces, rire de nous-mêmes et célébrer nos victoires »* ..... *467*
*10.3.5 « Chez Manutan, nous apprenons, partageons et progressons en permanence »* ..... *469*
10.3.5.1 Une politique RH qui encourage la mobilité ..... 469
10.3.5.2 Des programmes de formation qui facilitent l'agilité ..... 471
10.3.5.3 Des activités pour le développement individuel et collectif ..... 474
10.4 LE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS CHEZ MANUTAN : UNE REALITE ? ..... 475
*10.4.1 Les soft skills nécessaires au respect de la Culture Commune* ..... *476*
*10.4.2 La réalité du développement des soft skills chez Manutan* ..... *477*
10.4.2.1 Les représentations des collaborateurs quant aux enjeux liés aux soft skills ..... 477
10.4.2.2 Les manifestations des soft skills chez Manutan ..... 479

**PROPOS D'ETAPE : CHAPITRE 10 ..... 483**

**CHAPITRE 11 POUR UNE EXTENSION DU DOMAINE DE LA COMPETENCE VERS LE SOFT. DISCUSSION ET APPORTS THEORIQUES. ..... 487**

11.1 LES SOFT SKILLS COMME MARQUEURS D'UN NOUVEAU PARADIGME DE L'INDIVIDU AU TRAVAIL ..... 487
*11.1.1 Les organisations face aux défis de l'économie du 21ème siècle* ..... *487*
11.1.1.1 Le défi de l'hyper-compétitivité ..... 488
11.1.1.2 Le défi du changement et de l'incertitude ..... 489
11.1.1.3 Le défi de la volatilité ..... 490
11.1.1.4 Le défi des injonctions paradoxales et de l'ambiguïté ..... 491
11.1.1.5 Le défi de la globalité ..... 492
*11.1.2 Les soft skills, une réponse aux défis économiques et sociaux du 21ème siècle* ..... *493*
11.1.2.1 Les soft skills, des compétences-clés pour répondre aux besoins des organisations ..... 493
11.1.2.1.1 Des soft skills pour faire face aux défis du monde VICA ..... 493
11.1.2.1.2 Des soft skills pour optimiser le fonctionnement du collectif de travail ..... 495
11.1.2.2 Les soft skills, des compétences-clés pour répondre aux attentes des parties prenantes ..... 497
11.1.2.2.1 Les soft skills pour des modes de management plus bienveillants ..... 497
11.1.2.2.2 Les soft skills pour des modes de management plus responsables ..... 500
11.2 LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 501
*11.2.1 Les facteurs de développement des soft skills liés à la personne* ..... *503*
11.2.1.1 Les événements biologiques, cognitifs et émotionnels vécus et leur perception par le sujet. ..... 503
11.2.1.2 Les valeurs, les croyances et les buts ..... 504
11.2.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle ..... 507
11.2.1.4 Les caractéristiques de l'agentivité ..... 508
11.2.1.4.1 L'intentionnalité ..... 508
11.2.1.4.2 L'anticipation ..... 509
11.2.1.4.3 L'autorégulation ..... 509
11.2.1.4.4 La réflexivité ..... 510
*11.2.2 Les facteurs de développement liés à l'Environnement* ..... *510*
11.2.2.1 Les facteurs de développement liés aux comportements d'autrui ..... 511

11.2.2.1.1 Comportements d'autrui et effets du modelage social ..... 511
11.2.2.1.2 Comportements d'autrui et effets de la persuasion verbale ..... 513
11.2.2.2 Les facteurs liés aux pratiques organisationnelles ..... 515
11.2.2.2.1 Une culture d'entreprise valorisant les soft skills ..... 515
11.2.2.2.2 Un climat organisationnel favorisant le bien-être des collaborateurs, le soutien organisationnel perçu, la confiance et l'apprentissage ..... 517
11.2.2.2.3 L'ancrage de la logique compétence et des pratiques d'évaluation des soft skills assumées ..... 519
11.2.2.2.4 Les ressources dédiées au développement ..... 522
*11.2.3 La causalité triadique réciproque appliquée au développement des soft skills ..... 524*
11.3 LA POSSIBILITE DU SOFT : PRECONISATIONS POUR LA CONCEPTION D'UNE DEMARCHE SOFT SKILLS ..... 526
*11.3.1 Première étape : effectuer un diagnostic du potentiel de développement des soft skills ..... 526*
*11.3.2 Deuxième Étape : convaincre les parties prenantes des bienfaits de la démarche ..... 528*
*11.3.3 Troisième étape : mettre en œuvre la démarche ..... 530*
11.3.3.1 Agir sur les facteurs de développement liés à la personne ..... 530
11.3.3.1.1 Recruter des collaborateurs avec un fort potentiel « soft » ..... 530
11.3.3.1.2 Développer les compétences soft des collaborateurs ..... 531
11.3.3.2 Agir sur les facteurs de développement liés à l'environnement organisationnel ..... 539
11.3.3.2.1 Favoriser l'émergence d'une « culture soft » avec un management par les Valeurs ..... 539
11.3.3.2.2 Développer une culture de l'apprenance et de l'agilité pour favoriser la transformation ..... 540
11.3.3.2.3 Garantir un climat organisationnel favorable à l'épanouissement des soft skills ..... 542
11.3.3.2.4 Adapter les modes d'évaluation de la performance individuelle ..... 543
*11.3.4 Quatrième étape : Évaluer les effets de la démarche ..... 545*

**PROPOS D'ETAPE CHAPITRE 11 ..... 547**

**SYNTHESE DE LA PARTIE 3 ..... 549**

**CONCLUSION GENERALE ..... 555**

LES RESULTATS EMPIRIQUES DES TROIS ETUDES ..... 555
LES REPONSES AUX TROIS QUESTIONS DE RECHERCHE ..... 558
LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL ..... 562
PRECONISATION POUR LA CONCEPTION D'UNE DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DES SOFT SKILLS ..... 563
CONTRIBUTIONS THEORIQUES, METHODOLOGIQUES ET MANAGERIALES ..... 565
LIMITES DE LA RECHERCHE ..... 569
PERSPECTIVES DE RECHERCHE ..... 571

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 577**

**ANNEXES ..... 625**

**LISTE DES TABLEAUX ..... 663**

**LISTE DES FIGURES ..... 667**

**TABLE DES MATIERES ..... 671**

**RESUME / ABSTRACT** ..... **685**

# RESUME / ABSTRACT

Dans un monde décrit comme VICA (volatile, incertain, complexe et ambigu), les grandes organisations internationales (Union Européenne, OCDE, World Economic Forum, *etc.*) multiplient les études pour identifier les compétences du 21ème siècle. Leurs résultats montrent que les soft skills - les compétences qui ne relèvent ni du savoir, ni du savoir-faire - sont des leviers de la performance individuelle et organisationnelle (Carnevale & Smith, 2013). Pour autant, le concept de soft skill reste flou et les travaux concernant leur développement rares (Boyatzis, 2006). L'objectif de notre thèse est de développer une meilleure connaissance des soft skills et de leurs modes de développement. Nous adoptons pour ce faire une démarche qualitative mobilisant différentes méthodologies et terrains de recherche : une étude exploratoire multi-site, une recherche-intervention et l'étude d'un cas extrême (Yin, 2014). Nos résultats, éclairés par la théorie sociocognitive de Bandura (2001), nous permettent de contribuer à une meilleure compréhension conceptuelle des soft skills, d'identifier les facteurs personnels et environnementaux de leur développement et *in fine*, de soumettre des préconisations pour la mise en œuvre d'une démarche soft skills dans les organisations.

**Mots clés** : soft skills, développement professionnel, théorie sociocognitive, recherche qualitative.

In a world described as VICA (volatile, uncertain, complex and ambiguous), major international organizations (European Union, OECD, World Economic Forum, etc.) are multiplying studies to identify the skills of the 21st Century. Their results show that soft skills - skills that are neither knowledge nor know-how - are levers of individual and organizational performance (Carnevale & Smith, 2013). However, the concept of soft skill remains unclear and research on its development is rare (Boyatzis, 2006).

The objective of our thesis is to develop a better knowledge of soft skills and their development modalities. To do this, we adopt a qualitative approach using different methodologies and fields of research: a multi-site exploratory study, an intervention research and the study of an *extreme* case (Yin, 2014). Our results, informed by Bandura's (2001) social cognitive theory, allow us to contribute to a better conceptual understanding of soft skills, to identify the personal and environmental factors of their development and ultimately, to submit recommendations for the implementation of a soft skills approach in organizations.

**Keywords**: soft skills, professional growth, social cognitive theory, qualitative research.