

Impact des représentations des managers sur les pratiques d'accompagnement aux formations soft skills : étude exploratoire au sein de six organisations

PALWANKAR, Mallika, KLAUS, Malika

Abstract

À l'ère d'une quatrième révolution industrielle, nous assistons à d'importantes mutations du monde du travail. Innover et anticiper sont plus que jamais nécessaires pour les organisations. La formation est un levier majeur de développement mais investir dans les compétences métiers ne suffit plus. Les soft skills deviennent de plus en plus recherchées puisqu'elles apportent des éléments de réponses face à des milieux professionnels mouvants. Les développer revient à investir dans des compétences qui seront encore d'actualité demain – et on ne peut pas en affirmer autant pour toutes les compétences métiers. Mais quelles sont les représentations des soft skills qui prévalent aujourd'hui dans les organisations ? Avec ces transformations, les managers se retrouvent impliqués dans la formation et deviennent les intermédiaires privilégiés entre celle-ci et les collaborateurs. Cette étude exploratoire vise à observer les pratiques managériales d'accompagnement en formation aux soft skills et à comprendre l'impact que peuvent avoir les représentations des managers sur celles-ci.

Reference

PALWANKAR, Mallika, KLAUS, Malika. *Impact des représentations des managers sur les pratiques d'accompagnement aux formations soft skills : étude exploratoire au sein de six organisations*. Master : Univ. Genève, 2019

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:124502>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Impact des représentations des managers sur les
pratiques d'accompagnement aux formations soft skills :
étude exploratoire au sein de six organisations**

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

Maîtrise universitaire en Sciences de l'Éducation, Formation des Adultes

PAR

MALLIKA PALWANKAR

MALIKA KLAUS

DIRECTRICE DU MEMOIRE

France MERHAN

JURY

Stéphane JACQUEMET

Yann-Eric DIZERENS

GENEVE, Août 2019



Résumé

À l'ère d'une quatrième révolution industrielle, nous assistons à d'importantes mutations du monde du travail. Innover et anticiper sont plus que jamais nécessaires pour les organisations. La formation est un levier majeur de développement mais investir dans les compétences métiers ne suffit plus. Les soft skills deviennent de plus en plus recherchées puisqu'elles apportent des éléments de réponses face à des milieux professionnels mouvants. Les développer revient à investir dans des compétences qui seront encore d'actualité demain – et on ne peut pas en affirmer autant pour toutes les compétences métiers. Mais quelles sont les représentations des soft skills qui prévalent aujourd'hui dans les organisations ?

Avec ces transformations, les managers se retrouvent impliqués dans la formation et deviennent les intermédiaires privilégiés entre celle-ci et les collaborateurs. Cette étude exploratoire vise à observer les pratiques managériales d'accompagnement en formation aux soft skills et à comprendre l'impact que peuvent avoir les représentations des managers sur celles-ci.

Mots clés : soft skills, formation aux soft skills, manager, accompagnement en formation, représentation



Déclaration sur l'honneur n°1

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 4 septembre 2019

Prénom, Nom : Mallika Palwankar

Signature :



Déclaration sur l'honneur n°2

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 4 septembre 2019

Prénom, Nom : Malika Klaus

Signature :

Avant-propos

Afin de garantir l'anonymat des managers des six organisations que nous avons rencontrés, la version publique de ce travail de mémoire ne donne pas accès aux retranscriptions des entretiens. Ainsi, elles figurent uniquement dans la version proposée à la directrice de ce mémoire et aux membres du jury.

Dans la présente recherche, le genre masculin est utilisé au sens neutre et désigne les femmes autant que les hommes.

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement de notre parcours académique. Il marque la fin d'une enrichissante période de nos vies faite d'apprentissages, de découvertes et de rencontres porteuses de sens. Nous saisissons cette étape des remerciements pour exprimer notre gratitude et considération à toutes les personnes qui ont apporté, de près comme de loin, leur contribution à sa réalisation.

À **France**, notre directrice de mémoire, pour nous avoir guidées et accompagnées sur ce chemin plein de détours. Sans nous lancer dans une liste sans fin de tes nombreuses qualités, ta patience, ta bienveillance et ton sens de l'écoute nous auront été d'une aide précieuse durant l'écriture de cette recherche. Au-delà de l'aspect académique, nous te sommes reconnaissantes pour les liens que nous avons su créer.

À Monsieur **Stéphane Jacquemet** et Monsieur **Yann-Eric Dizerens** d'avoir accepté d'être membre du jury lors de notre soutenance orale.

À **tous les managers**, ceux qui nous ont ouvert la porte de leur bureau et ceux qui nous ont accordé du temps en dehors de leurs heures de travail sur la terrasse d'un café ou à l'université, pour votre disponibilité et intérêt vis-à-vis de cette étude.

À **nos mères** pour leur lecture attentive, leur soutien sans faille et leurs encouragements qui furent inestimables dans ce travail de longue haleine.

À tous **nos proches** pour nous avoir soutenues, parfois mêmes portées, et sans qui ce travail ne serait sans doute pas.

Chaleureusement merci !

Table des matières

RESUME.....	2
DÉCLARATION SUR L'HONNEUR N°1	3
DÉCLARATION SUR L'HONNEUR N°2	4
AVANT-PROPOS	5
REMERCIEMENTS.....	6
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	9
1. INTRODUCTION	10
1.1 MOTIVATIONS PERSONNELLES.....	10
2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	12
3. PROBLÉMATIQUE	14
4. EXPLORATION CONCEPTUELLE	15
4.1 LE MANAGEMENT.....	16
4.1.1 <i>Historique du management</i>	17
4.2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE	21
4.3 LA COMPÉTENCE.....	23
4.3.1 <i>Émergence du modèle de la compétence</i>	23
4.3.2 <i>Tentative de définition</i>	25
4.3.3 <i>Compétence ou capacité ?</i>	26
4.4 SOFT SKILLS ET SAVOIR-ÊTRE : QUEL TERME POUR QUELLE REPRÉSENTATION ?	28
4.4.1 <i>Savoir-être</i>	28
4.4.2 <i>Remise en question du concept de savoir-être</i>	29
4.4.3 <i>Soft skills</i>	30
4.4.4 <i>Questionnement sur la nature innée ou acquise des soft skills</i>	35
4.5 L'ACCOMPAGNEMENT	38
4.5.1 <i>Une notion pour quelle signification ?</i>	39
4.5.2 <i>L'accompagnement en formation : un processus peu investi</i>	40
4.5.3 <i>L'avant-formation</i>	42
4.5.4 <i>L'après-formation</i>	43
4.5.5 <i>La posture de l'accompagnant</i>	46
5. QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	49
6. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	50
6.1 ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE	50
6.2 COLLECTE DES DONNÉES.....	51
6.3 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON	52
6.4 PRÉSENTATION DES MANAGERS INTERVIEWÉS.....	54
6.5 TRAITEMENT DES DONNÉES.....	57

7. ANALYSE DES ENTRETIENS	62
7.1. RÔLE PÉDAGOGIQUE.....	64
7.1.1 <i>Implication dans la formation.....</i>	64
7.1.2 <i>Rôle pédagogique prescrit et réel</i>	66
7.1.3 <i>Analyse des besoins en formation</i>	68
7.2 SOFT SKILLS.....	70
7.2.1 <i>Tentative de définition</i>	70
7.2.2 <i>Conception des soft skills : innée ou acquise ?</i>	75
7.2.3 <i>Accessibilité des formations soft skills.....</i>	80
7.2.4 <i>La place des soft skills dans les formations en management.....</i>	85
7.2.5 <i>L'intérêt de développer les soft skills</i>	88
7.3 ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION.....	93
7.3.1 <i>Avant-formation.....</i>	93
7.3.2 <i>Après-formation.....</i>	95
8. CONTROVERSES	102
8.1 LES SOFT SKILLS, DES COMPÉTENCES POUR UNE ÉLITE ?	103
8.2 QUELLE PLUS-VALUE DES FORMATIONS EN MANAGEMENT ?	107
8.3 LES SOFT SKILLS, UN OUTIL DE PRESSION SOCIO-PROFESSIONNEL ?	109
8.4 LES SOFT SKILLS AU SERVICE D'UNE CULTURE D'ENTREPRISE ?	111
9. POUR UN CHANGEMENT DES PRATIQUES MANAGÉRIALES D'ACCOMPAGNEMENT ?	113
9.1 DÉPASSER LES OBSTACLES	114
9.2 FAVORISER LE TRANSFERT.....	116
10. CONCLUSION	119
11. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	122

Table des illustrations

<i>Figure 1 : Les cinq rôles du manager</i>	20
<i>Figure 2 : Les 3 temps de l'accompagnement en formation</i>	40
<i>Figure 3 : Investir dans les formations aux soft skills pour accroître la productivité</i>	46
<i>Figure 4 : Terminologies utilisées pour parler des soft skills</i>	71
<i>Figure 5 : Conception des soft skills</i>	75
<i>Figure 6 : Pourcentage des organisations ayant une offre de formations aux soft skills</i>	80
<i>Figure 7 : Sensibilisation aux soft skills dans les formations en management</i>	86
<i>Figure 8 : Les obstacles à l'accompagnement</i>	100

1. Introduction

La recherche présentée dans ce mémoire a été réalisée en fin de parcours du Master en Sciences de l'Éducation – Formation des Adultes – à l'Université de Genève. Elle porte sur la thématique des soft skills au sein des organisations. Plus précisément, elle s'intéresse aux représentations des soft skills et à l'influence de celles-ci sur les pratiques managériales d'accompagnement en formation mises en place pour favoriser le développement de ces compétences.

Selon les conditions négociées avec les participants de la recherche, les entretiens ont été anonymisés de sorte que ni leur nom ni celui des organisations n'y figurent. De plus, les retranscriptions des entretiens ont exclusivement été mises à disposition de la directrice de mémoire et des membres du jury. Elles ne sont pas accessibles au lecteur.

1.1 Motivations personnelles

Le choix de cette thématique découle de nos premières expériences en tant que formatrice que nous avons eu la chance de vivre notamment lors du Module Professionnel¹. Les stages que nous avons vécus individuellement ont été très différents de par leur contexte et la nature même des activités que nous avons réalisées. Pourtant, nous nous sommes rejointes dans notre questionnement ce qui nous a poussé à débiter ce projet de mémoire à deux.

Lors d'un stage mené dans le service de formation d'un établissement public, la première a eu pour mandat de faire évoluer l'offre actuelle de formation avec comme préoccupation centrale de replacer l'humain au centre de l'organisation afin d'accroître son intérêt et sa motivation. Elle a ainsi été confrontée à l'offre de formation et a pu analyser son contenu. À travers cette mission, elle a réalisé qu'une scission évidente existait entre les formations métiers et les formations aux soft skills, ces dernières étant reléguées à un second plan en ayant pour fonction de combler les trous. La plupart de celles-ci ont été classées dans la catégorie « développement personnel ». Ce titre n'est pas anodin. Il est révélateur de la vision des soft skills présente dans les organisations. Notre questionnement a ainsi débuté : d'un côté, de nombreuses formations

¹ Le Module Professionnel est constitué d'un stage visant une expérimentation des fonctions du métier de formateur et de son contexte d'exercice par une immersion contrôlée dans le milieu professionnel grâce à un accompagnement en groupe et individuel proposé par plusieurs chargés d'enseignement.

aux soft skills voient le jour dû à un intérêt croissant pour cette thématique et, d'un autre côté, elles sont placées hors du travail, comme si leur développement appartenait exclusivement à l'individu.

La seconde a effectué son stage au sein d'un groupe bancaire et financier où elle a réalisé une analyse des besoins en formation des gestionnaires de fortune à un niveau relationnel et commercial. Lors des entretiens semi-directifs qu'elle a mené, elle a constaté que les compétences jugées nécessaires par les gestionnaires pour leur pratique étaient presque toutes des soft skills : l'écoute, l'empathie, l'adaptation au client, etc. Cependant, en plus d'une relative vision innéiste des soft skills, ils pensaient les avoir développées grâce à leur expérience personnelle et professionnelle. Elle a été interpellée par la question du développement des soft skills et s'est ainsi intéressée aux formations les concernant. Sa préoccupation tournait également autour des échanges entre pairs comme vecteur de développement de compétences telles que les soft skills.

À partir de ces questionnements, notre objet de recherche a été délimité au fur et à mesure de nos lectures et échanges avec des acteurs de plusieurs organisations. Nous avons ainsi découvert un « nouveau » rôle pédagogique des managers, celui de responsable de la formation, du développement des compétences et de la gestion de l'employabilité des collaborateurs. Ce rôle a été confirmé par de riches discussions avec des responsables de formation. Les managers sont devenus un trait d'union essentiel entre la formation continue et le terrain. Notre public ciblé, nous avons eu quelques brefs échanges avec des managers, nous permettant ainsi de percevoir leur intérêt quant à la question des soft skills. Notre thématique étant encore large, nous avons considéré un nouvel angle afin de le circonscrire : réaliser une recherche qui soit un passeport pour notre employabilité. Percevant que l'accompagnement n'est pas une pratique encore très valorisée et répandue dans les organisations, nous avons saisi l'occasion d'étudier les pratiques d'accompagnement en formation des managers tout en nous intéressant aux représentations des soft skills. Ce sujet est une problématique d'actualité pour laquelle nous avons ressenti un vif intérêt.

2. Contexte de la recherche

Diverses théories postulent que l'apprentissage est une caractéristique inhérente à l'être humain. La formation tout au long de la vie (*lifelong learning*)² est aujourd'hui un véritable fer de lance, une philosophie même, portée et soutenue par les politiques éducatives et de formation.

En tant qu'individu souhaitant s'insérer dans le marché de l'emploi, avoir un diplôme dans un domaine particulier ne suffit plus. La clé est de développer ses compétences dans des domaines variés afin de sortir du lot et de s'inscrire dans une employabilité durable. Une fois dans l'entreprise, les collaborateurs doivent constamment se former sur les évolutions et nouvelles directions que prendront leur métier. En même temps, il est attendu d'eux qu'ils soient flexibles, proactifs, autonomes, capables de parler en public ou encore d'animer un groupe. Nos esprits de chercheurs ont été interpellés par la notion de soft skills qui suscite, tant dans la littérature que la vie quotidienne, d'innombrables débats et points de vue et soulève des questionnements fondamentaux.

La montée en puissance des soft skills est à mettre en corrélation avec les mutations actuelles du monde du travail, induites par les avancées numériques et de l'intelligence artificielle. Cette quatrième révolution industrielle touche tous les secteurs d'activité. Parmi les différents signes des transformations de l'emploi, un indicateur important concerne la recherche par les entreprises d'une plus grande flexibilité fonctionnelle, laquelle implique une polyvalence des collaborateurs et une diversification de leurs tâches (Flückiger, 2007). Cette polyvalence fonctionnelle est une soft skills considérée comme indispensable. Elle sera une clé pour anticiper le fait que des métiers vont disparaître et que d'autres vont émerger. En effet, plus de 50% des métiers d'aujourd'hui n'existeront plus en 2030 alors que 60% des métiers exercés en 2030 n'existent pas encore aujourd'hui (Dejoux & Léon, 2018). En plus de cette prévision, Philippe Meirieu (1999) nous informe que l'étendue des savoirs disponibles va doubler au cours des trois siècles suivants. Face à ces mutations, ce sont l'ensemble des soft skills qui deviennent de plus en plus importantes. En effet, elles apportent des éléments de réponse face à des milieux

² L'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) joue un rôle central dans les politiques de formation contemporaines. Son approche théorique nécessite de repenser les conceptions institutionnelles de l'apprentissage en considérant plusieurs composantes telles les parcours biographiques, les contextes socio-économiques, les différents types d'apprentissage (formels, informels, non-formels) et la réflexivité des apprenants. Pour aller plus loin : Alheit & Dausien, 2005, p. 57-83.

professionnels mouvants puisque les développer revient, pour les entreprises, à investir dans des compétences qui seront encore d'actualité demain – et on ne peut pas en affirmer autant pour toutes les compétences métiers.

Désormais, l'intérêt des entreprises pour les soft skills est clairement exprimé. Nous avons pu constater lors de nos deux stages respectifs de master que cet intérêt se traduit notamment par le développement des catalogues et offres de formation aux soft skills. Cependant, un constat contradictoire peut être fait : alors que les entreprises expriment un nouvel idéal du collaborateur maîtrisant des compétences softs variées, les formations à celles-ci sont souvent considérées comme extraprofessionnelles et regroupées dans des catégories « fourre-tout » des catalogues de formation (développement personnel, etc.). Cela renseigne sur la place paradoxale accordée aux soft skills de nos jours, mais qui est responsable de la formation et du développement de ces compétences ?

Comme l'explique Jemli (2015), nous assistons à une multitude de phénomènes qui font que la formation et le développement des compétences ne concernent plus uniquement le service formation. En effet, « de nombreux acteurs dans l'entreprise interviennent aujourd'hui sur la question de la formation. [...] Un des enjeux majeurs pour les années à venir sera sans doute dans le renforcement de la mobilisation de chacun de ces acteurs » (Clarens, 2008, p. 7). Parmi ces acteurs, on retrouve l'encadrement intermédiaire. Depuis quelques années, le métier de manager a connu de profonds changements. Les managers de proximité se sont retrouvés de plus en plus sollicités dans de nouvelles activités telles que le développement des compétences, le transfert des savoirs et l'acquisition de nouvelles connaissances (Vern, 2002). Dennery (2008) regroupe ces activités sous un « rôle pédagogique » des managers qui consiste à « intervenir en amont, pendant ou en aval de ses activités pédagogiques. Son rôle peut être d'animer, d'éclairer, de guider, de montrer, de superviser, d'expliquer, de questionner, d'amener à tirer les enseignements, de faire partager les connaissances, d'ouvrir sur d'autres pratiques, de montrer et de faire prendre conscience des progrès... Bref, il s'agit d'une véritable mission de pédagogie de terrain » (Dennery, 2008, p 24). Ces nouvelles activités ne sont toutefois pas partagées et on constate des réticences dans l'implication à l'égard de la formation et du développement des compétences des collaborateurs (Jemli, 2015). Il sera donc intéressant de questionner ce rôle auprès des managers que nous allons rencontrer puisque les pratiques d'accompagnement en formation mises en œuvre dépendent du positionnement des managers vis-à-vis de ce nouveau rôle pédagogique.

Une brève recherche sur internet permet de saisir l'importance des soft skills dans le monde du travail. Chercheurs, recruteurs, coachs professionnels ou encore journalistes, tous en parlent en les abordant avec une pluralité de points de vue, tantôt en les définissant ou en les listant, tantôt en expliquant pourquoi les développer favorise l'employabilité et représente un atout stratégique pour les entreprises.

Mais que se cache-t-il derrière cette notion de soft skills ? Malgré les diverses tentatives pour la décrire, celle-ci demeure floue faute de consensus dans sa définition. Toutefois, une majorité d'auteurs et spécialistes semblent s'accorder sur le fait que les soft skills sont des compétences relationnelles et comportementales, pouvant être innées ou acquises (Bertrand, 2017 ; Bouret, Hoarau & Mauléon, 2018). Bertrand (2017) parle de traits de personnalité pour décrire les soft skills innées et de talents développés par l'expérience pour celles qui sont acquises. Couramment, elles sont souvent opposées aux compétences techniques – métiers, décrites sous le nom de « hard skills ». Un grand risque découle de cette opposition : placer les soft skills hors des réalités du monde du travail en les considérant comme secondaires. Nous tentons, dans la suite de ce travail, de faire un état des lieux des différentes définitions afin d'en proposer une qui nous semble pertinente au regard de nos lectures et de nos investigations dans le cadre de cette recherche. Toutefois, hors de question d'imposer notre conception lors des entretiens que nous avons menés auprès des managers. Il fut intéressant de les questionner sur leur propre définition afin d'étudier l'existence d'un lien entre leurs représentations et leur intérêt pour les formations aux soft skills.

3. Problématique

La formation permettrait d'accroître la « valeur ajoutée » dégagée par une entreprise (Carriou & Jeger, 1997) puisqu'en développant de nouvelles compétences et en actualisant leurs connaissances, les employés seraient plus enclins à gagner en expertise et en productivité. Face à l'évolution du monde professionnel, les entreprises sont rapidement dépourvues de moyens si elles ne disposent pas des compétences nécessaires pour évoluer. On assiste à un démantèlement du modèle de production bien connu jusqu'ici, le modèle taylorien qui pousse les entreprises à trouver une nouvelle forme d'organisation. Aujourd'hui, innover, anticiper et prévoir est fondamental. Une clé est d'investir dans la formation des collaborateurs. Toutefois, les compétences métiers ne sont plus les garantes d'un futur serein puisque certains métiers

vont disparaître et d'autres se créer (Dejoux & Léon, 2018). Les mutations du travail transforment la formation continue. Les soft skills devenant de plus en plus importantes puisqu'elles représentent des compétences transversales à plusieurs métiers et transférables d'un environnement à un autre (Hoarau, Bouret & Mauleon, 2014, p. 10), les entreprises ont élargi leurs offres de formation afin de proposer un large panel de formations aux soft skills. Pourtant, nous avons fait le constat lors de nos premières expériences professionnelles que le rapport aux soft skills est paradoxal. Une première problématique en découle : alors que les soft skills sont de plus en plus attendues des collaborateurs et que les formations s'y référant se développent, celles-ci sont considérées comme du développement personnel et placées comme hors du contexte de travail.

Cette vision des soft skills et la place accordée aux formations les concernant impactent certainement sur le rôle des managers dans le développement des compétences dites soft des collaborateurs. Une seconde problématique, centrale dans ce travail, touche au rôle pédagogique des managers. Ce nouveau rôle, pour lequel nous émettons l'hypothèse qu'il varie tant dans sa définition que dans son intensité en fonction des entreprises et des managers, reflète une réalité : la formation et le développement des compétences impliquent l'encadrement intermédiaire. Mais il semblerait que les managers ne considèrent l'utilité d'une formation que si elle touche directement au métier et donc ne s'impliquent pas dans l'accompagnement des formations aux softs skills.

4. Exploration conceptuelle

Situer cette recherche dans un paradigme compréhensif implique d'inscrire notre méthodologie dans une logique dialectique, et non pas linéaire. Notre cadre théorique n'est pas stabilisé en amont de l'étude mais il découle d'une « triangulation entre chercheur, théorie et terrain » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 167) :

Le lien entre terrain et théorie implique, de la part du chercheur, une analyse constante qui donne à l'ensemble de la démarche une allure circulaire : l'information issue du terrain est lue à travers les concepts dont dispose le chercheur, mais elle l'engage aussi à affiner de plus en plus sa conceptualisation, à la compléter, à la réviser. (Schurmans, 2008, pp. 97-98)

Nous préférons décrire ce chapitre comme une exploration conceptuelle, titre qui subtilement met en évidence cette conception plus souple du cadre théorique. Les parties qui le constituent sont présentées selon l'avancement de nos questionnements et avancements tout au long de cette recherche. Notre découverte de la littérature, abondante sur certains concepts, a nécessité une sélection en fonction de ce qui nous paraît le plus pertinent au regard de nos questionnements.

Cette exploration conceptuelle se segmente en cinq parties principales. La première se focalise sur le **management** en étudiant les courants qui se sont succédés depuis 130 ans. Le rôle du management ayant passablement évolué, ce survol apporte des éléments de réflexion intéressants pour cette recherche.

La seconde partie se penche sur la **formation professionnelle continue** et expose deux des formes qu'elle peut revêtir, formelle ou non formelle, afin de mieux situer les formations aux soft skills telles que proposées dans les organisations.

La troisième partie s'intéresse à la **compétence** puisque la notion de soft skills se traduit par « compétence douce ». En partant du modèle de la compétence, nous appréhendons les différentes définitions de ce concept autour duquel règne un flou sémantique.

Suivant cette partie, la quatrième propose une focale sur les **soft skills**. La littérature démontre un recours systématique à la notion de savoir-être pour désigner ce qu'on nomme au sein de cette recherche « soft skills ». Par conséquent, il convient d'exposer nos motivations pour ensuite tenter d'appréhender ce qui se cache sous cette notion.

Pour finir, l'**accompagnement** est investigué au sein de la cinquième partie. Afin de questionner les pratiques managériales d'accompagnement aux formations soft skills, nous explorons la littérature sur deux temps de cette pratique, l'avant et l'après-formation.

4.1 Le management

Les managers sont au cœur de cette recherche puisqu'ils sont, aujourd'hui, un relais privilégié entre les collaborateurs et la formation. Nous proposons dans ce chapitre un survol des

différents courants du management qui se sont succédés ce qui permet de comprendre comment les managers, en étant confrontés à des difficultés internes et externes variées, ont été contraints d'adopter de nouveaux rôles et de faire davantage de tâches. Responsables aujourd'hui du développement des compétences et de la formation des collaborateurs, nous montrons à travers certains auteurs que ce rôle reste rarement évoqué.

4.1.1 Historique du management

Le management est une discipline toute jeune. Bien que l'homme ait toujours cherché à organiser son travail, ce n'est qu'avec l'avènement des fabriques, manufactures et usines qui viennent compléter voire supplanter l'artisanat que cette discipline se forme petit à petit jusqu'à naître concrètement au XXème siècle. Ainsi, le vingtième siècle représente le siècle du management (Henry Mintzberg, 1989). Son histoire est toutefois toujours en construction, mais il est essentiel de prendre en considération son passé pour en comprendre les mutations actuelles.

Quatre grands courants se sont succédés et ont marqué l'histoire du management depuis 130 ans. Nous proposons ici un survol de ceux-ci puisqu'ils apportent des éléments de réflexion intéressants pour nos analyses.

- **L'exactitude scientifique et l'élitisme managérial**

À la fin du XIXème siècle, lors de la révolution industrielle, la productivité devient une priorité. Dans ce contexte, les premiers dirigeants salariés apparaissent afin « d'augmenter la productivité à travers une étude systématique des pratiques, et grâce à l'application de démarches rigoureuses ou scientifiques » (De Geuser, 2015, p. 6). Grâce notamment à son livre « Principes d'organisation scientifique des usines », Taylor (1912) devient le représentant le plus connu de ce courant managérial. Son concept d' « organisation scientifique du travail » décrit une décomposition du travail en gestes élémentaires afin de trouver la meilleure manière de travailler (« *one best way* ») en raccourcissant les temps nécessaires à la production. « La productivité sera alors fonction de la « scientificisation » des analyses managériales » (De Geuser, 2015, p. 6).

Weber et Fayol sont les deux grandes figures de ce courant. Weber (1921) s'est grandement intéressé à ce qui rend un ordre donné par une personne à une autre acceptable et légitime. Une des sources est ce qu'il appelle le rationnel-légal, c'est-à-dire le fait que l'ordre repose sur un raisonnement explicite et des règles. Ainsi, Weber est un pionnier dans l'avènement du management en inscrivant celui-ci entre l'analyse rationnelle et la construction de règles. Fayol (1916) a quant à lui complété l'apport de Weber en mettant en lumière le rôle du manager en le différenciant des autres fonctions retrouvées dans une entreprise. Il décompose le rôle spécifique du manager en cinq dimensions : prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler. Cette époque tayloriste a été désignée comme l'époque du management hiérarchisé basé sur un non partage du savoir, des décisions prises exclusivement par les managers sans concertation et un contrôle rigide.

- **L'école des Relations Humaines**

Peu après la montée de l'organisation scientifique du travail, Mayo (1930) crée l'école des Relations Humaines, marquant ainsi le temps de celles-ci dans les entreprises. Ses expériences dans l'usine de Hawthorne de la Western Electric Company (1923) ont permis de montrer que le simple fait de s'intéresser aux ouvriers produit un impact positif sur leur productivité. Ce constat a permis l'émergence de pratiques de reconnaissances des individus au travail.

Bien que Mayo soit la figure la plus connue de ce courant, Mary Parker Follett (1924) fut la première à valoriser le facteur humain dans le management. Dans ses travaux, elle revalorise le rôle de l'ouvrier et défend un management respectueux de tous les collaborateurs. Plusieurs concepts, innovants et d'une modernité frappante, sont encore d'actualité, notamment la notion de « pouvoir-avec » plutôt que « pouvoir-sur ».

Toutefois, que l'on ne s'y trompe pas, comme le précise De Geuser (2015), l'école des Relations Humaines reste fortement ancrée dans le taylorisme en « partageant une attitude élitiste d'un management qui doit être entièrement décideur » (p. 6).

- **Management comme système et humaniste**

Dès la deuxième guerre mondiale, le management s'ouvre à une approche systémique considérant l'ensemble des relations entre les différents acteurs de l'entreprise. Durant les années 50, Drucker, figure de proue de cette approche, a défendu que le rôle du management est de considérer chaque employé comme un potentiel de créativité et de respecter chaque individualité. Cette conception a profondément marqué le management en induisant un changement paradigmatique : l'individu peut contribuer, participer, si l'organisation du travail lui en donne les moyens (McGregor, 1960). Cette approche a ouvert la porte à des études sur la responsabilisation, l'empowerment ou encore sur la fixation des objectifs par la négociation.

- **Aujourd'hui : le management de l'incertitude**

Depuis les années 80, le management doit faire face à un contexte perturbé et perturbateur. Les managers d'aujourd'hui font face à une « rationalité limitée ». Ce concept, développé par Simon (1947), a bouleversé le management en décrivant que les décideurs n'ont jamais accès à l'ensemble des informations nécessaires à l'optimisation d'un choix. À ce manque d'informations s'ajoute des changements sociétaux et technologiques qui se réalisent à vitesse exponentielle et qui accroissent l'imprévisibilité des situations. C'est cette imprévisibilité qui rend complexe l'environnement du manager.

Pour faire face à ce contexte nouveau, le management doit trouver des ressources nouvelles. Et si celles-ci se trouvaient chez les collaborateurs ? Selon l'approche Resource-Based View of the Firm (Wernerfelt, 1984), il est nécessaire, face à l'imprévisibilité, de valoriser et mobiliser les subjectivités afin de jouir des capacités d'innovation et d'adaptation de chaque personne.

4.1.2 Les rôles du manager d'aujourd'hui

Thiethard (1980) définit le management comme l' « action ou art ou manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler » s'appliquant « à tous les domaines » (p. 128). Le management dans une acceptation plus large est la capacité à prendre des ressources et les utiliser afin de produire une valeur ajoutée (Smith, 2006). Pour

parvenir à engendrer cette valeur ajoutée par un collectif de travail et par chaque individu qui le constitue, le manager adopterait cinq rôles principaux décrits par Mispelblom Beyer (2006) :

1	Un représentant de son équipe, soit un délégué de la parole de cette équipe
2	Un fabricant de sens en intervenant sur les dimensions humaines, financières et techniques
3	Un encadreur de situations qui définit le cadre d'action opérationnel et dicte là les chemins balisés pour l'action
4	Un guide pour les actions en essayant d'unifier les orientations de travail et de rendre compte du travail réel
5	Un concepteur de compromis entre la hiérarchie et son équipe ainsi qu'entre chaque membre de son équipe

Figure 1 : Les cinq rôles du manager

Un nouveau rôle, relevé par Alves (2009) concerne la participation au développement des compétences, pouvant se traduire par plusieurs activités telles que la pratique du retour d'expérience ou l'accompagnement des collaborateurs sur leur gestion individuelle de carrière. Selon cette auteure, ce rôle ne semble toutefois pas toujours revêtu par les managers sur le terrain, lesquels sont peu impliqués dans la gestion individuelle des carrières des collaborateurs, notamment dans l'accompagnement des trajectoires professionnelles dans une optique d'employabilité. Une explication se situe peut-être dans un manque de recherche à l'égard des tâches effectuées par les managers en lien avec la formation. On remarque d'ailleurs que très peu d'auteurs introduisent la formation dans le travail des managers et que si certains le font tels que Zarifian (1999) et Bergman et Uwamungu (1999), ce n'est jamais explicitement.

Nous nous consacrerons dans nos analyses à observer comment ce rôle est perçu par les managers et ce qu'ils mettent en place afin de développer les soft skills de leurs collaborateurs. Par ailleurs, il semble important de préciser que selon nous ce rôle ne doit pas se limiter au développement des soft skills mais toucher à l'accompagnement et plus particulièrement au transfert de ces compétences dans des contextes professionnels variés.

La mise en évidence de ce rôle pédagogique des managers implique de nous intéresser à la formation professionnelle continue, formation suivie par les collaborateurs, afin de situer les formations aux soft skills telles que proposées dans les organisations.

Synthèse du chapitre 4.1

L'histoire du management peut être décrite à travers quatre grands courants :

- Avec l'apparition du taylorisme, le management est hiérarchisé, basé sur un non partage du savoir et un contrôle rigide.
- L'école des Relations Humaines marque les débuts d'une valorisation du facteur humain dans le management mais reste très ancré dans le taylorisme.
- Dès la deuxième guerre mondiale, le management devient moins vertical et s'ouvre sur des concepts de responsabilisation et d'*empowerment*.
- Aujourd'hui, le management doit faire face à l'imprévisibilité et aux mutations du monde du travail en valorisant et mobilisant les subjectivités.

Bien que la littérature se soit grandement penchée sur les rôles des managers, la formation et le développement des compétences ne sont pas investis par beaucoup d'auteurs.

4.2 La formation professionnelle continue

Notre recherche exploratoire se concentre sur la formation professionnelle continue, soit la formation destinée aux collaborateurs au sein même d'une organisation. Cette dernière prend deux formes différentes, formelle et non formelle ; en réalité il en existe une troisième, la formation informelle, mais nous ne traiterons pas de celle-ci ici puisqu'elle concerne des apprentissages réalisés lors d'activités de la vie quotidienne, liés au travail, à la famille ou aux loisirs, qui ne sont ni organisés, ni structurés et qui possèdent souvent un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant (Hart, 2013).

On parle de formation formelle lorsque celle-ci est institutionnalisée et que les objectifs d'apprentissages sont clairement définis :

L'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de

ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. (Hart, 2013)

La forme formelle représente les formations retrouvées au sein des catalogues de formation des organisations ainsi que les offres de formation proposées par des partenaires externes.

La formation non formelle, quant à elle, est décrite comme un apprentissage « intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant » (Hart, 2013). Ce qui interpelle dans cette seconde forme est le caractère implicite mais volontaire de l'activité d'apprentissage.

On pourrait se questionner sur quelle catégorie définit mieux les formations aux soft skills. Toutefois, comme le soutient Hart (2013), le triptyque formel, informel et non formel ne fait pas consensus parmi les chercheurs qui préfèrent parler de caractéristiques plutôt que de catégories qui doivent être traitées en complémentarité. Telles que retrouvées dans les organisations visitées dans le cadre de cette recherche, les formations aux soft skills possèdent des caractéristiques formelles puisqu'elles apparaissent dans l'offre catalogue des entreprises. Elles sont donc, d'une certaine manière, institutionnalisées et organisées dans un contexte spécifique avec un formateur. Cependant, ces formations aux soft skills persistent à être représentées comme non formelles puisque nous avons pu constater qu'elles n'ont pas toutes des objectifs d'apprentissages explicites ainsi qu'un système d'évaluation ou de certification. Une explication tient du fait qu'elles sont regroupées sous l'axe « développement personnel » qui, logiquement, mène plus à une évolution qu'à des apprentissages. La place faite à ces formations au sein des organisations est donc paradoxale et interroge les représentations des soft skills.

À ce stade-là, notre hypothèse est que la valeur accordée à ces formations est moindre, en comparaison aux formations techniques. Bien qu'elles s'inscrivent dans l'offre de formation professionnelle continue des entreprises, leur définition et surtout la place qui leur est accordée reste floue.

Avant d'aborder les soft skills pour en comprendre la définition et mieux appréhender cette place ambiguë accordée aux formations les concernant, nous proposons un détour par la notion de compétence.

Synthèse du chapitre 4.2

La formation aux soft skills est :

- présente dans les catalogues de formation des organisations ou dans les offres d'un organisme externe.
- inscrite dans des catégories chargées de sens telles que « développement personnel » ou « compétences relationnelles » qui placent ces formations hors du travail.
- dépourvue d'objectifs d'apprentissage explicites et d'un système d'évaluation ou de certification.

Alors que ces formations revêtent en apparence une forme formelle, elles sont conçues comme des apprentissages non formels.

4.3 La compétence

Nous portons au sein de ce chapitre notre intérêt sur la notion de compétence puisque les soft skills se traduisent littéralement par « compétence douce ». Cette traduction réductrice ne permet toutefois pas de mieux saisir ce qui se cache derrière les soft skills. Comme l'écrivait Boileau (1872), « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément ». Mais on se rend compte en étudiant la littérature sur les soft skills que les mots n'arrivent pas aisément pour décrire une notion qui peine à se concevoir. Un point commun se dégage toutefois de toutes les définitions retrouvées et que nous présenterons dans le chapitre suivant : les soft skills renvoient à la compétence.

4.3.1 Émergence du modèle de la compétence

Le modèle de la compétence s'est construit par rapport à deux grandes approches qui dominent encore aujourd'hui (Zarifian, 1999). La première et la plus ancienne est l'approche du métier, symbolisée par l'artisan, qui se construit à partir des corporations de métiers. La seconde est l'approche du poste de travail, créée à la fin du XVIII^e siècle avec le début de l'industrialisation, et fortement encouragée par la montée du taylorisme. Durant cette période, le travail est séparé

du travailleur. Le travail est un objet pouvant être analysé, standardisé et décrit sous forme de tâches propres à un poste de travail. La qualification devient alors celle du poste de travail. Le travailleur est quant à lui un objet et représente la personne réalisant les tâches. Être qualifié, c'est être capable de réaliser les tâches propres à son poste de travail. Zarifian (1991) soutient que ces deux approches sont en crise et qu'elles tendent à être remises en question. Pourtant, l'approche du poste de travail est encore le modèle le plus retrouvé aujourd'hui dans les organisations. On qualifie un poste puis on recrute et affecte des gens qui sont qualifiés parce qu'ils ont les capacités pour assumer les tâches.

Ce nouveau modèle de la compétence est apparu dans les années 80, une période marquée par d'importantes mutations du travail et de son organisation. Dix ans plus tôt, le monde industrialisé subit une dégradation des principaux indicateurs économiques : inflation, chute des taux de croissance, chômage. La crise de l'organisation taylorienne, apparue à la fin des années 60, refait surface. Les entreprises veulent se détacher de cet ancien modèle dominant taylorien et bureaucratique. Elles tentent ainsi de sortir de cette longue crise économique des années 70 « par le haut » (Zarifian, 1999, p.9), c'est-à-dire par la qualité des produits, l'élévation et le respect du service rendu aux clients, la diversification et la personnalisation de ses produits et services, la réactivité, l'innovation. Le défi étant de déplacer durablement les modalités et critères de compétitivité, l'approche qui dominait à l'époque de la qualification par le poste de travail occupé est devenue désuète. Les entreprises prennent conscience de la nécessité de mettre en avant les compétences individuelles, ce qu'on appelle dans cette recherche les soft skills, dépassant le savoir-faire uniquement lié au poste (Gauthier & Guillot-Soulez, 2013). On ne qualifie plus le poste mais l'individu. Ainsi, le grand changement est que le travail fait retour dans l'individu (Zarifian, 1999). Le travail représente la mobilisation réussie de la compétence des individus. Selon Wittorski (1998), on observe dans les entreprises une modification dans les processus de définition des postes de travail, dans les grilles de classification et dans les modes de recrutement. Les définitions de postes sont plus floues et les descriptions d'activités plus vastes.

Ce passage de la qualification du poste à la compétence ne se limite pas à une explication économique comme l'explique Zarifian (1999). Il découle également de nouvelles attentes sociales, attentes qui croissent depuis les années 60 : ne plus être un pion mais être reconnu comme individualité humaine, ne plus être asservi dans un modèle taylorien, pouvoir librement disposer d'autonomie, d'initiative et de créativité. Les soft skills sont donc reconnues et

valorisées dans ce modèle de la compétence mais plus encore, elles appartiennent à l'individu et non plus au poste.

4.3.2 Tentative de définition

Les définitions de la notion de compétence trouvées dans la littérature ne permettent pas de bien la circonscrire. Un rapide survol permet de constater que les définitions sont lacunaires ou tautologiques. Ce flou sémantique rend compliqué le recours à la notion de compétence.

Le mouvement des entreprises de France (1998) propose une définition qui synthétise de nombreuses définitions retrouvées dans la littérature : « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable ». Pouvant sembler de prime abord complète, cette définition se heurte à plusieurs limites (Zarifian, 1999). Premièrement, elle est neutre sur les enjeux des mutations du travail et des organisations. Ainsi, une telle définition peut être appliquée à n'importe quelle époque historique et dans n'importe quelle organisation du travail. Deuxièmement, il y a une absence de référence au caractère hautement socialisé de l'activité. On isole l'individu face à sa situation, ce qui, à juste titre, montre une responsabilité personnelle et une reconnaissance de l'individualité mais oublie le collectif. Un point à relever de cette définition est le triptyque savoir, savoir-faire et savoir-être qui évoque bien l'aspect pluridimensionnel de la compétence (Lamri, Barabel & Meier, 2018). Ce triptyque est couramment rencontré dans les définitions proposées par le milieu académique bien que celles proposées par Zarifian et Le Boterf semblent emporter le plus large consensus car plus complètes.

Zarifian (1999) propose une définition qui nous semble pertinente pour notre recherche même si lui aussi mentionne le risque de définir cette notion. Nous retenons trois caractéristiques interdépendantes et complémentaires de la compétence :

- « La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (p. 70).

- « 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 » (p. 74).
- « La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité » (p. 77).

La compétence apparaît comme un processus mobilisé par un individu dans diverses situations, dans le but d'être efficace ou, comme l'exprime Perrenoud (2001), d'en avoir une « maîtrise honorable ». Le Boterf (1994) parle de la compétence comme n'étant « pas un état ou une connaissance possédée » (p. 16). Posséder des connaissances ne signifie pas être compétent. La compétence est contextuelle puisqu'elle se réalise à l'intérieur d'une situation particulière. Dans une autre situation, l'individu devra effectuer un transfert de compétences ce qui implique un environnement facilitant. On perçoit bien dans la définition de Zarifian (1999) que des caractéristiques exogènes de la notion de compétence tels que les éléments organisationnels et managériaux peuvent déterminer un pouvoir agir (Le Boterf, 2000). Ces éléments contribuent à favoriser ou non l'autonomie pour les individus de mettre à l'épreuve leurs compétences au service de l'entreprise et ce dans des situations diverses.

De ces caractéristiques, on peut également rendre compte de l'importance des savoirs comme vecteurs de la compétence. Le Boterf (2000), en parlant de savoir agir, décrit également la compétence comme la capacité d'un individu à orchestrer des savoirs et à mobiliser les ressources pertinentes pour réaliser une activité. La mobilisation de la compétence en action s'appuie donc sur des savoirs et des savoir-faire mais il manque à nos yeux une orientation relationnelle, sociale, organisationnelle, ce fameux savoir-être du triptyque de la compétence. Pour pallier la régulière confusion entre les notions de « compétence » et de « capacité », nous proposons, à travers le chapitre suivant, de discuter de cette-dernière.

4.3.3 Compétence ou capacité ?

En explorant la littérature sur la notion de compétence, nous avons constaté un usage prêtant à confusion entre deux notions : la compétence et la capacité. Raynal et Rieunier (2014) considèrent la capacité comme constitutive de la compétence. Pour définir la capacité, il faut

donc décrire en même temps la compétence et surmonter une difficulté, celle de différencier ces deux notions.

Pour aller plus loin, les auteurs proposent des définitions données par différents chercheurs. Cardinet (1986) désigne la capacité comme une « visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation » (p.133). Meirieu (1988) parle de la capacité comme étant une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance » (p.153) alors qu'une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé » (p.154). Enfin, Gillet (1991) apporte quelques compléments à ces définitions : « Sur le plan pédagogique, par capacités, nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer aussi en d'autres situations que celles de la compétence » (p.78).

Dans la définition des deux premiers auteurs, la capacité est constitutive de la compétence et la compétence est inhérente à une situation. Par exemple, « faire de la maçonnerie » est la compétence que doit acquérir un maçon au terme de sa formation mais cette compétence requiert des capacités telles que « connaître le terrain de construction » et « utiliser les bons outils ». Gillet (1991) adopte la même perspective sauf qu'il considère que les capacités, sur le plan pédagogique, sont de l'ordre de l'hypothétique, c'est-à-dire qu'on suggère que pour faire de la maçonnerie il faut des capacités telles que « la connaissance des terrains », « la connaissance de ses outils », « savoir parler avec un client » et « être autonome ».

La capacité est donc une habileté cognitive transversale, c'est-à-dire mobilisable dans des situations et des contextes différents, mais toujours constitutive d'une compétence globale se rattachant à un champ disciplinaire donné. Il apparaît que les définitions proposées rendent complexe l'inscription à ce stade, des soft skills, dans la case « capacité » ou « compétence ».

Pour mieux les situer, nous nous focalisons sur les soft skills dans le chapitre suivant. Puisque la littérature recourt facilement à la notion de savoir-être pour désigner ce qu'on appelle dans cette recherche « soft skills », nous exposons les raisons qui nous ont menées à l'usage de cette notion.

Synthèse du chapitre 4.3

Le modèle de la compétence :

- est apparu dans les années 80, période marquée par de profondes transformations du monde du travail et de son organisation.
- se distingue des deux approches plus anciennes en plaçant le travail dans l'individu et non plus l'individu dans le travail.
- accorde une place plus grande aux soft skills des individus.

La compétence est :

- une intelligence pratique des situations impliquant une prise d'initiative et de responsabilité ainsi qu'une capacité à interagir avec différents acteurs autour des mêmes enjeux.
- contextualisée, inséparable d'une situation professionnelle précise.
- transférable d'une situation à une autre pour autant que l'environnement soit suffisamment capacitant.
- inséparable des soft skills puisque la mobilisation de la compétence en action ne peut se faire qu'à condition d'être soutenue par un certain nombre de soft skills propres à l'activité en question

4.4 Soft skills et savoir-être : quel terme pour quelle représentation ?

Dans le continuum du concept de compétence, il est intéressant d'interroger le pôle relationnel et social des compétences. Tant lors de notre exploration littéraire que lors des entretiens, nous avons constaté que plusieurs termes étaient utilisés pour désigner les soft skills : savoir-être, personnalité, faculté ou encore qualité. Il est évident qu'une confusion entoure les compétences relationnelles et sociales et que ces termes sont utilisés parfois à mauvais escient mais nous postulons que le recours à un terme plutôt qu'un autre n'est pas neutre et que cela traduit bien la vision des managers sur les soft skills.

Le savoir-être est la notion qui revient systématiquement. Il convient alors de se questionner sur ce qu'elle représente.

4.4.1 Savoir-être

La notion de savoir-être est souvent entendue pour désigner des soft skills ou pour faire référence à la trilogie savoir, savoir-faire et savoir-être. Un petit détour par la littérature s'impose pour mieux comprendre à quoi elle correspond.

Segal (2006) décrit le savoir-être comme des « normes comportementales attachées aux caractéristiques personnelles des individus : motivation, responsabilité, participation, engagement » (p. 111). Ce qui dérange dans cette définition c'est le côté normé du savoir-être. Il représente des comportements et attitudes attendus dans un environnement et une situation.

D'autres auteurs tels que Bellaïche (2002) décrivent le savoir-être comme un savoir-faire relationnel. Cette définition en soulève une autre, celle du savoir-faire décrit comme la « mise en œuvre maîtrisée d'un savoir et d'une habileté pratique dans une réalisation spécifique » (Bellaïche, 2002, pp. 48-50). On ne peut que se faire à l'évidence : le savoir-être est un concept flou.

4.4.2 Remise en question du concept de savoir-être

Dans le modèle de la compétence, le savoir-être est une des trois sources de la compétence qui, articulé à des savoirs et des savoir-faire dans une situation professionnelle et avec des ressources de l'environnement, permet à l'individu d'être compétent. Penso-Latouche (2000), définit le savoir-être comme « une disposition permanente acquise, qui se mobilise en fonction du milieu et du contexte dans lequel elle est sollicitée » (p. 78) et comme « la capacité à produire des comportements, par l'interaction de facteurs cognitifs, de traits de personnalité ou de caractère, et en fonction d'une pression de l'environnement. » (p. 109). Plus précisément, le savoir-être est constitué des comportements qu'il est possible de repérer, d'explicitier et de formaliser à partir des qualités, principes, valeurs et conduites qu'une personne doit manifester, dans une situation de travail, pour démontrer sa compétence (Boudreault, 2015).

Les définitions retrouvées sur le savoir-être soulèvent deux points problématiques qui remettent en question le concept même.

Premièrement, le savoir-être est un pôle du triptyque savoir, savoir-faire et savoir-être. Il n'est donc pas une compétence à part entière. Cette conception très réductrice n'est pas suffisante, certains savoirs-être se rapprochant plus de la définition faite de la compétence. Prenons le cas de la faculté à être une personne organisée. Pour beaucoup, elle relève du savoir-être alors qu'elle est une compétence à part entière : une intelligence pratique des situations qui s'appuie

sur des connaissances (savoir utiliser les outils informatiques pour planifier ses journées), qui nécessite une prise d'initiative et de responsabilité, qui implique aussi de mobiliser un réseau d'acteurs pour partager des enjeux communs (système d'organisation commun à l'entreprise) et qui sous-tend d'autres compétences relationnelles ou comportementales (gérer son stress). On se rend compte que la définition de Zarifian (1999) correspond parfaitement avec la faculté d'être organisé. Toutefois, il semble évident que cette compétence organisationnelle n'a pas exactement le même statut qu'une compétence technique telle que faire un transfert d'argent ou animer un groupe.

Deuxièmement, le savoir-être, en étant perçu comme un trait de personnalité, fait souvent l'objet d'une appréciation en termes de manque et de défaut (Labruffe, 2005). Penso-Latouche (2002) en parle comme une disposition acquise et permanente. Le savoir-être renvoie à quelque chose que la personne a ou n'a pas. Inversement, considérer le savoir-être sous la forme de compétence suppose que la personne va ou ne va pas manifester la compétence en fonction de la situation et de l'environnement. Une personne organisée pourra l'être dans une entreprise utilisant un programme qu'elle maîtrise et où elle disposera de temps pour prévoir ses journées, lire ses mails, etc. mais ne le sera pas dans un autre environnement. Cette problématique renvoie à un débat sur le côté inné ou acquis de ces compétences que nous avons tentées d'appréhender à travers la vision des managers.

Le concept de savoir-être éclairci, nous continuons notre découverte en nous penchant sur la notion de soft skills. Quelle est son origine ? Que représente-t-elle ?

4.4.3 Soft skills

4.4.3.1 Origine du terme

On retrouve des traces de la notion de soft skills dans l'armée américaine entre 1968 et 1972. Se rendant compte que la manière de diriger un groupe d'hommes était la clé du succès sur le champ de bataille mais que rien ni personne ne dictait une manière spécifique de le faire, les militaires se sont posés la question de « comment acquérir cette connaissance et ce savoir-faire ». Ils ont construit la notion de hard skills en la distinguant de celle de soft skills. Les hard skills concernent le travail sur un objet physiquement « dur » comme une machine et les soft skills

représentent le reste du travail considéré comme non palpable. Trois critères ont été mis en évidence pour définir si la compétence est hard ou soft : le degré d'interaction avec la machine, le degré de spécificité du comportement à avoir et d'autres éléments typiques de la situation de travail. L'armée américaine, soucieuse de mesurer la performance de ses soldats, a pris au sérieux les soft skills et a tenté de voir si ce qui touchait le plus à la réussite et à la performance était de l'ordre du soft ou du hard.

Ce petit détour sur les origines du terme soft skills nous montre qu'une réussite, passe non seulement par un savoir-faire mais aussi et surtout par la manière de collaborer et de travailler en équipe. En effet, à la guerre, la stratégie passe par la capacité à mener des hommes ensemble vers un objectif commun. C'est donc avec une volonté d'asseoir des connaissances de type managériales, puisque le but de ces hommes était de différencier les compétences techniques et les compétences liées à la conduite d'un groupe, qu'est né la notion de soft skills.

En lien avec l'accroissement de l'intérêt pour les soft skills, de nombreux termes fleurissent dans la littérature pour désigner ces compétences : compétences du 21^e siècle, compétences non académiques ou encore compétences transversales. Dans leur article, les auteurs Bailly et Léné (2015) nous donnent quelques éléments d'explication face à cet intérêt grandissant pour les soft skills :

Depuis une trentaine d'années, en effet, les économies développées ont connu des mutations importantes. Le développement de nouvelles technologies, l'émergence de relations professionnelles de plus en plus influencées par la présence du client dans le processus de production ont remodelé les modes d'organisation du travail. Parallèlement, les économies se sont fortement tertiariées. Ces changements ont engendré une demande accrue de compétences telles que la capacité à résoudre des problèmes, à établir des diagnostics, à communiquer, de compétences sociales et interpersonnelles, de compétences émotionnelles... bref, de compétences non académiques. (p.70)

On comprend donc qu'avec ces nouveaux modes d'organisation du travail engendrés par une tertiarisation des entreprises, on voit apparaître, dans les cahiers des charges ou encore dans les annonces d'emplois, des attentes toujours plus grandes quant à ces compétences non académiques.

Que ce soit par les ressources humaines, le manager ou encore le collaborateur, ces mots se retrouvent de plus en plus dans les débats et discussions au sein des entreprises. Mais que veulent-ils réellement dire ? Existe-t-il des différences entre ces termes ? Qu'en dit la littérature ? Autant de questions fondamentales auxquelles la deuxième partie de ce cadre théorique est consacrée.

La diversité de définitions et de terminologies utilisées pour parler de ces compétences qui ne rentrent pas sous le chapeau des « compétences académiques », nous a incitées à nous pencher sur cette notion, dans cette seconde partie de notre cadre théorique. En effet, la littérature est abondante sur le sujet des soft skills. Mais qu'en est-il vraiment ? Comme le souligne Duru-Bellat (2015), il y a un « halo » (p. 15) autour des soft skills. Halo que nous tenterons d'éclaircir à travers cette recherche.

4.4.3.2 Un flou sémantique

Il est tout d'abord intéressant de souligner le flou qu'il règne autour de ces concepts, même dans la littérature existante. Qu'il s'agisse du concept de soft skills ou de savoir-être, les auteurs préfèrent être prudents lorsqu'ils se penchent sur la question.

En effet, Bailly et Léné (2015) évoquent le fait qu'« appréhender et mesurer les compétences non académiques n'est pas aisé. Cette notion est difficile à définir et variable selon les auteurs » (p. 71). En insistant sur le fait que « les compétences non académiques sont largement tacites, insaisissables et difficiles à objectiver [...] » (p. 73), ils pointent le flou qui règne autour de ce type de compétence. Pour appuyer ces propos, Raynal et Rieunier (2014) expriment qu'une compétence demeure une virtualité, d'où l'aspect difficilement objectivable et mesurable. Enfin, selon Bégin et Véniard (2010), les soft skills ne peuvent pas se baser sur des critères objectivables car elles relèvent du comportement d'une personne dans une situation spécifique. Par conséquent, elles ne sont pas directement accessibles.

Pour pouvoir aller plus loin, il est nécessaire de faire une synthèse des diverses définitions du concept de soft skills que nous aurons trouvées au fil de nos lectures. Le but est de construire un propos qui résume les dimensions communes des différentes définitions repérées.

Dans le panorama des diverses définitions des soft skills que nous proposons d'explorer, nous trouvons la définition suivante de Muir (2014) cité par Barth et Géniaux (2010). Ces compétences relationnelles et comportementales, prennent le nom de soft skills et sont définies comme « les attitudes et les comportements affichés dans les interactions entre individus qui affectent les résultats des relations interpersonnelles » (p. 331)³. Ainsi, « ce sont les compétences qui font référence à la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres employés dans un sens positif » (Mamidenna, 2009, cité par Barth & Géniaux, 2010, p. 331).

Si les soft skills influencent la communication et les interactions entre les individus, c'est dire le poids qu'elles peuvent avoir au sein d'un service. Un des rôles fondamentaux du manager est bien de gérer et de superviser un groupe de collaborateurs et cette fonction requiert une multiplicité de compétences justement soft.

Pour compléter cette définition, Bertrand (2017) parle de cette notion de soft skills lors d'un entretien accordé à Xerfi, la revue audiovisuelle de l'économie, la stratégie et du management :

Il y a plusieurs définitions je peux vous proposer celle de qualité et compétence comportementale. Parce qu'en fait on retrouve là la double dimension des soft skills qui sont à la fois innées et acquises. Les qualités sont des traits de personnalités, des préférences comportementales donc ça évoque en fait des soft skills, des talents que nous avons déjà depuis l'enfance, depuis longtemps. Les compétences comportementales ça fait davantage référence à des talents que nous avons acquis par l'expérience et peut être par la formation également.

Cet aspect de la compétence inné ou acquis se retrouve chez beaucoup d'auteurs. Mais cette conception peut-elle avoir un impact sur l'intérêt porté aux formations soft skills ? Nous pensons que oui. En effet, cette conception innée/acquise aura un impact fort sur le regard que le manager porte pour ce type de formation. Considérer une compétence comme étant de l'ordre de l'inné, revient à penser qu'elle est difficilement modifiable, modelable. Au contraire, s'il s'agit d'une compétence acquise, on pourra toujours la faire évoluer.

³ « Attitudes and behaviours displayed in interactions among individuals that affect the outcomes of various interpersonal encounters » (Muir, 2014, cité par Barth et Géniaux, 2010, p. 331)

Nous avons trouvé important de regarder dans la littérature anglophone et à nouveau, les auteurs parlent des soft skills comme une composante essentielle pour qu'un individu puisse fonctionner au mieux dans un environnement de travail.

Al Mamun (2012) nous explique ainsi l'impact des soft skills sur les performances professionnelles d'un individu : « les soft skills sont des capacités particulières qui peuvent améliorer les performances au travail et les perspectives de carrière » (p. 326)⁴. Cet auteur met l'accent sur ce que les soft skills apportent à l'individu au niveau professionnel.

Sur la base de ces définitions et pour nous soutenir dans les analyses à venir, nous proposons de parler des soft skills en ces termes :

Il s'agit d'un ensemble de compétences relationnelles et comportementales à la fois innées et acquises. Innées car relatives à des traits de personnalités s'acquérant et se développant au cours des expériences de vie de chacun. Ces soft skills ont pour objectif de donner à l'individu une plus grande aisance dans la poursuite de ses objectifs professionnels, dans la réalisation de ses tâches quotidiennes ainsi que dans les relations à autrui sur son lieu de travail mais aussi dans d'autres contextes professionnels. Elles sont donc transversales à des environnements et situations variés. On les différencie des hard skills qui concernent des compétences techniques directement liées à un métier spécifique.

4.4.3.3 Paradoxe des soft skills

Au fil de nos lectures, nous avons constaté un paradoxe intéressant dont nous allons traiter dans ce chapitre. Si on parle de soft skills c'est qu'il existe, par opposition des hard skills. Si les soft skills font référence à des compétences non techniques c'est que les hard skills en sont le contraire. On retrouve généralement dans les référentiels métiers la liste des compétences nécessaires pour l'exercice du poste en question. Cette liste est composée des compétences techniques pour réaliser les tâches prescrites, soit des hard skills. Or, si l'on considère que les compétences exigées par un métier sont des hard skills qu'en est-il des autres ?

⁴ « Soft skills are particular abilities that can improve one's employment performance and career prospects » (Al Mamun, 2012, p. 326)

Que fait-on des compétences considérées comme des soft skills qui, selon certains auteurs, sont entièrement constitutives du métier en question alors que pour d'autres elles ne le sont pas ? On comprend bien là l'extrême difficulté de répertorier des compétences intangibles, difficilement mesurables et encore moins généralisables à des référentiels qui, par essence, sont concrets, tangibles, mesurables et objectifs. Donc, lorsqu'une compétence soft se retrouve dans un référentiel, elle se transforme en hard skill. Elle devient liée et indispensable, comme ses voisines d'à côté, à l'exercice du métier en question.

Dans une étude menée sur la réflexivité comme étant une soft skill essentielle à tout manager, l'idée évoquée plus haut apparaît ici très clairement :

L'avantage de considérer la réflexivité comme une compétence, qui plus est constitutive du métier de manager, est de lui faire une place dans les référentiels très largement utilisés en entreprise ; référentiels à partir desquels s'organisent le recrutement, l'évaluation et les formations. Intégrer la réflexivité dans ces référentiels apparaît comme une excellente manière de généraliser cette approche. (Fronty, 2017, p. 80-81)

On comprend donc, qu'intégrer des soft skills dans un référentiel de compétences métiers revient à leur donner plus de valeur et à les considérer comme faisant partie intégrante d'un métier. Serait-ce donc là une piste à creuser qui permettrait aux formations soft skills d'être considérées comme aussi importantes que les formations techniques, métiers ?

Pour terminer cette partie du cadre théorique, nous proposons une discussion sur les terminologies suivantes « inné/acquis », pour comprendre ce qu'elles recouvrent vraiment et quels sont les débats qu'elles suscitent au sein de la littérature.

4.4.4 Questionnement sur la nature innée ou acquise des soft skills

La question qui revient sans cesse est celle qui concerne le terme « inné ». Du latin *innatus* qui signifie « né avec », le terme inné correspond à ce qui existait chez une personne dès sa naissance, contrairement à ce qu'il a acquis et qui appartient à son caractère fondamental. Les traits de personnalité ont-ils effectivement un caractère inné ? Naît-on avec une personnalité ? Naît-on leader ou encore naît-on avec du charisme ?

Dans son livre, Karsenti (2016), professeur de leadership, analyse et discute le caractère inné ou non du leadership. Il nous parle des trois courants de pensée y faisant référence. Le premier défend le caractère inné du leadership et est développé à partir de la « théorie du grand homme »⁵ qui postule que les grands événements historiques sont le fruit d'un seul homme. Théorie éminemment critiquée par la suite car ne prenant pas en compte les facteurs politiques, contextuels et sociétaux. Le deuxième courant est celui du « leader contextuel »⁶, qui favorise l'idée qu'on devient leader au travers des circonstances et des éléments contextuels nous entourant. Enfin, le dernier courant, « l'école processuelle »⁷, postule une capacité d'apprentissage du rôle de leader, à travers l'expérience et le facteur temps.

De plus, l'auteur fait référence à une étude récente menée par cinq chercheurs⁸ ayant, semble-t-il, découvert une séquence de l'ADN faisant référence à la caractéristique de leader chez un individu. Ce qui voudrait donc dire qu'un individu reconnu comme « leader », aurait par essence une séquence de son ADN le démontrant. Cependant, les chercheurs concluent leur étude en expliquant que la présence de ce gène dans l'ADN de l'individu signifie 25 % de probabilité en plus d'avoir un rôle de leader au cours de son parcours professionnel. Il reste donc une part équivalente à 75 % pour développer ce rôle.

Probabilité en plus ou non, cette étude nous montre que la plus grande partie des compétences dites soft résultent de l'éducation ainsi que des expériences et rencontres que nous faisons tout au long de notre vie.

Considérer que l'individu est prédisposé, dès la naissance, à avoir telle ou telle compétence, revient à nier sa capacité d'évolution et d'apprentissage. Or, les compétences techniques ne souffrent jamais de cette postulation. Personne ne dira « il est né avec des compétences en informatique ». Il y a là une forme de sens commun, tacite, pour dire que l'apprentissage de

⁵ Théorie développée en 1840 par Thomas Carlyle pour expliquer que les événements historiques se produisent par l'influence de personnes étant des leaders nés.

⁶ Aussi connu sous le nom de "leadership situationnel", il s'agit d'un courant de pensée développé dans les années 70.

⁷ Pour aller plus loin : Cristol, D. (2011). L'enseignement des sciences de gestion s'oppose-t-il à l'apprentissage du management. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(7), 398-408.

⁸ De Neve, J.-E., Mikhaylov, S., Dawes, C. T., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2013). Born to lead: a twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 45-60.

compétences techniques est perméable aux formations contrairement aux compétences dites soft qui ne le sont pas.

L'imperméabilité d'un apprentissage des soft skills à travers l'expérience et les formations dénote une manière de penser et de voir le développement professionnel des individus ainsi que les bénéfices des formations s'y référant comme un placebo inversé, plus communément appelé « nocebo ». En d'autres termes, l'effet nocebo correspond au fait de s'attendre à des effets secondaires négatifs et donc de provoquer leur survenue. Un manager qui considère que les formations aux soft skills ne permettent pas de développer des compétences soft chez ses collaborateurs, parce qu'il aura tendance à adopter une conception innéiste à l'égard de celles-ci, aura pour conséquence un impact moindre sur ce type de formation. Pour illustrer ces propos, on peut donner l'exemple du catalogue d'offres de formations des entreprises qui, pour la grande majorité, entretiennent une catégorie nommée « développement personnel » et dans laquelle on trouve des cours de yoga, des cours de pleine conscience, de l'art ou encore des formations portées sur une meilleure connaissance de soi. Ce mélange incongru de formations dans un même endroit du catalogue démontre bien un déni d'intérêt porté par l'entreprise pour ces dernières. En effet, nous constatons que toutes les formations basées sur des thématiques de l'ordre des soft skills, souffrent d'un désintérêt de la part de des acteurs de l'entreprise et sont plutôt considérées comme un moyen de récompense pour le collaborateur.

Dans la continuité de ce détour théorique, vient alors la question de l'accompagnement en formation. Afin de questionner les pratiques managériales d'accompagnement en formation aux soft skills, il ne nous reste plus qu'à se pencher sur cette thématique puisque les soft skills viennent d'être explorées. À travers la littérature, nous nous concentrons sur les deux temps de cette pratique, l'avant et l'après, ainsi que sur la posture d'accompagnant.

Synthèse du chapitre 4.4

Le savoir-être n'a pas été retenu dans cette recherche car il se heurte à trois grandes problématiques qui remettent en question ce concept :

- Il se présente dans les organisations sous forme des normes comportementales impactant les caractéristiques personnelles des individus : motivation, responsabilité et engagement.
- Il n'est qu'une composante de la compétence au sein du triptyque composé également du savoir et savoir-faire.
- Il est, dans la littérature, souvent décrit comme un trait de personnalité inné qui fait ainsi l'objet d'une appréciation en termes de manque.

Le concept de soft skills correspond mieux à notre représentation de ces compétences relationnelles et comportementales car elles :

- sont à la fois innées et acquises, se développant à tout âge à travers les expériences de vie, professionnelles et de formation.
- représentent des compétences à part entière.
- sont transférables dans plusieurs situations professionnelles sous certaines conditions.
- sont moins restreintes que le savoir-être qui concerne exclusivement le comportement.

Les soft skills se sont historiquement construites en opposition aux hard skills. Dans un souci de distinction, le sens commun a longtemps considéré que les soft skills ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage contrairement aux hard skills.

4.5 L'accompagnement

La notion d'accompagnement est centrale dans ce mémoire puisque nous questionnons les pratiques managériales d'accompagnement aux formations soft skills. Dans ce chapitre, nous investiguons la littérature sur l'accompagnement en distinguant deux temps de celui-ci, l'avant et l'après formation. Ce détour théorique permettra ensuite d'analyser comment les managers façonnent l'environnement du collaborateur pour lui permettre premièrement, de définir correctement ses besoins et, deuxièmement, pour lui donner l'espace, le temps et les outils pour transférer ses acquis de formation sur son lieu de travail. Il est également question ici de comprendre les enjeux de cet accompagnement à travers la notion d'environnement capacitant, laquelle est indissociable de l'accompagnement puisqu'elle dépend de plusieurs facteurs au sein d'une organisation qui vont plus ou moins permettre aux collaborateurs de s'investir dans les formations et dans le transfert.

4.5.1 Une notion pour quelle signification ?

L'accompagnement fait l'objet de nombreux travaux depuis les années 90, période marquée par une arrivée massive de stagiaires demandeurs d'emplois, peu qualifiés, en situation d'échec (Paul, 2004). L'insertion sociale et professionnelle s'ouvre ainsi à la formation et, comme le conclut Roquet (2009), « l'accompagnement intègre la sphère formative comme une pratique de plus en plus répandue » (p. 15). Depuis, les réflexions sur l'accompagnement n'ont fait que de s'intensifier. Pourtant depuis presque trente ans, cette notion n'est ni stabilisée dans ses significations, ni délimitées dans ses usages (Paul, 2009). Ce qui rend compliqué sa définition est qu'elle se situe au carrefour de logiques diverses : former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner (Paul, 2009).

Toute forme d'accompagnement est par nature tournée vers la relation et le cheminement, ce mot provenant d'*ac-cum-pagnis*, *ac*(vers), *cum*(avec) et *pagnis*(pain). Comme l'analyse Paul (2009), « la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95). L'accompagnement, de part cette valeur du partage, lie deux personnes : l'accompagnant et l'accompagné.

Paul (2009, p. 96) clarifie cette notion en y joignant des dimensions supplémentaires. Pour commencer, l'accompagnant est second sans pour autant être accessoire puisque l'accompagnement ne peut être réalisé qu'à deux. Son rôle est donc de soutenir et de valoriser l'accompagné. Ensuite, il y a un effet d'ensemble selon lequel, peu importe la dissymétrie relationnelle telle qu'elle peut l'être entre un manager et un collaborateur, l'accompagnement implique en tout temps les deux parties. Puis finalement, c'est l'idée de transition qui dénote de l'aspect temporaire de tout accompagnement : il a un début, un développement et une fin.

En entreprise, l'accompagnement s'est répandu à travers la pratique du coaching (Paul, 2009). Nombre de managers se définissent d'ailleurs comme des coachs lorsqu'on questionne leurs pratiques d'accompagnement en formation. L'accompagnement intègre donc d'autant plus une sphère formative au sein de laquelle il poursuit l'idéal « d'encadrer des autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider, dans leurs cheminements quelque peu chaotiques » (Boutinet, Denoyel, Pineau & Robin, 2007, p. 244).

4.5.2 L'accompagnement en formation : un processus peu investi

L'accompagnement en formation est conçu comme un processus constitué de trois temps distincts mais intrinsèquement liés.

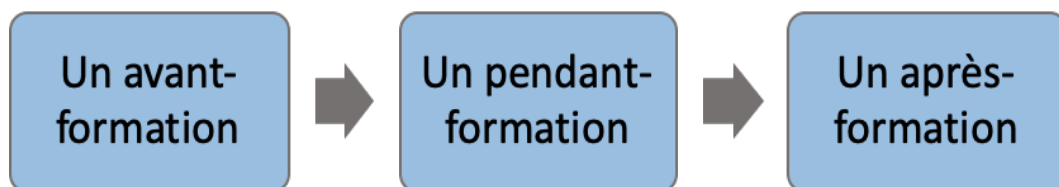


Figure 2 : Les 3 temps de l'accompagnement en formation

En contexte professionnel, l'accent est souvent mis sur le pendant-formation afin d'accroître l'efficacité d'une formation. Cette situation découle d'une conception de l'accompagnement encore bien répandue en entreprise qui place la formation sous la presque exclusive responsabilité du service formation. L'accompagnement réalisé pendant la formation est ainsi entrepris par les formateurs. On voit ainsi logiquement apparaître de nouvelles méthodes d'animation et de nouveaux outils pédagogiques. Malgré cet effort, les deux autres temps de l'accompagnement ne sont pas assez investis (Preventicom, 2012).

Maintenant que nous avons mieux délimité ce qu'est l'accompagnement et comment il se manifeste en lien avec la formation, nous allons définir ce que revêtent les pratiques et la fonction d'accompagnement même s'il apparaît que les difficultés pour le faire sont notables (Roquet, 2009). Deux éléments ressortent de ce constat : la notion d'accompagnement comporte deux axes de compétences distincts mais qui se rejoignent dans l'exercice de l'accompagnement. Il y a donc d'un côté les pratiques et d'un autre la fonction. Les pratiques font référence à « ce qui est mis en œuvre » par l'accompagnant à l'égard de la personne. Quant à la fonction d'accompagnement, elle renvoie au rôle de l'accompagnant, à son statut et à la relation accompagnant-accompagné.

Force est de constater que lorsque la littérature se penche sur ce sujet, l'acteur concerné est la plupart du temps, le formateur. Cependant, dans notre mémoire, nous questionnons les

pratiques d'accompagnement en formation mises en place par les managers à l'égard de leurs collaborateurs. Il y a une forme de consensus pour dire que : d'une part la responsabilité de s'engager en formation et de développer ses compétences est du ressort de l'individu auquel on attribue cette forme d'autonomie et, d'autre part, qu'il est du ressort des formateurs et des concepteurs de formations, de faire en sorte que les apprenants, une fois la formation terminée, puissent mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. Roquet (2009) développe cette idée.

La doxa libérale ambiante renvoie à l'individu la responsabilité de construire et de développer son « portefeuille » de compétences dans l'objectif d'une meilleure employabilité. La formation accompagne ce mouvement en désignant l'individu comme être responsable de sa formation et de sa carrière. (p. 16-17)

Mais qu'en est-il des managers ? Comme évoqué précédemment, nous considérons que leur rôle dans l'accompagnement en formation avant et après est trop peu investi et qu'il en résulte d'autant plus une scission entre l'espace-temps formation et l'espace-temps travail. Pour pallier ce dysfonctionnement, la littérature évoque la notion d'environnement capacitant, pour exprimer que les ressources mises en place en faveur du développement des compétences des collaborateurs, par une entreprise, auront un impact clair et net sur les potentialités de réalisations de ces dites compétences. En d'autres termes, plus l'entreprise va consacrer de ressources et de moyens pour permettre à l'individu de développer ses compétences au sein de cette dernière, plus les formations suivies par les collaborateurs auront un réel impact sur des facteurs tels que la productivité, l'engagement et le bien-être. Il s'agit donc d'un « environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés » (Pastré & Rabardel, 2005, cité par Fernagu Oudet, 2012a, p. 12).

Cependant, pour qu'une entreprise mette en place des formes d'environnements capacitants, c'est au niveau hiérarchique supérieur que cela se décide. Il n'est pas du ressort des managers de décider de la politique de l'entreprise ni du système de valeurs sur lesquels elle se base. Ce n'est pas pour autant qu'on doit lui ôter toute forme de responsabilité puisqu'à son niveau, dans son équipe, il peut rendre son environnement un peu plus capacitant. « Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les

individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition » (Fernagu Oudet, 2012a, p. 12). D'où son rôle essentiel dans le développement des compétences de ses collaborateurs. Comme l'exprime Paul (2012) : « L'accompagnement ne conçoit pas celui qu'on accompagne comme dépourvu ou insuffisant. Il ne devrait pas être une nouvelle forme d'assistance, un appareillage de plus. Ce n'est pas une 'aide' mais une 'ressource' » (p. 14-15).

Ainsi les pratiques d'accompagnement en formation, qu'elles soient aux soft skills ou aux hard skills, devraient toucher aussi bien les concepteurs de formation, les formateurs que les managers. Nous allons nous centrer sur la suite de ce détour théorique sur les pratiques d'accompagnement des managers dans les deux temps les moins investis, l'avant et l'après.

4.5.3 L'avant-formation

L'avant-formation se caractérise par de nombreuses pratiques, l'une d'elles étant l'analyse des besoins que les managers réalisent soit à travers un formulaire électronique sans réel accompagnement du collaborateur, soit à l'occasion d'un entretien individuel formalisé ou non. L'objectif poursuivi est de faire correspondre le mieux possible offre et demande. En d'autres mots, il s'agit de s'assurer que l'individu, son besoin et la formation choisie soient en adéquation, ce qui nécessite de vérifier premièrement, si la formulation du besoin correspond effectivement au dysfonctionnement soulevé par le collaborateur, deuxièmement, si la formation est la solution permettant de résoudre ce problème et, enfin, si le contenu de la formation choisie correspond et permet de répondre au mieux au besoin exprimé. « Cette fonction de régulation est la fonction principale de l'analyse des besoins : garantir qu'on ne se trompe pas de formation, et plus largement de type d'action » (Roegiers, Wouters & Gérard, 1992, p. 33). Pour Bourgeois (1991, cité par Roegiers, *et al.*, 1992), « l'analyse des besoins est à la fois un processus d'élucidation et de négociation sociale » (p. 34), en effet il s'agit pour les acteurs de la formation de décoder, d'élucider, de comprendre le problème ou le dysfonctionnement soulevé par l'individu afin de rechercher quelles seront les solutions les plus susceptibles de résoudre ledit problème. Elle est également liée à une négociation puisqu'il s'agit d'obtenir l'accord, le consentement éclairé de toutes les parties présentes et de discuter de la solution proposée. Cette négociation « est donc de mise aux différents niveaux hiérarchiques de l'entreprise » (Roegiers, *et al.*, 1992, p. 35). Pourtant, alors que l'analyse des

besoins est un outil considérable pour garantir la qualité et le succès d'une formation, de nombreux auteurs dont Perrenoud (1998) regrette que cette pratique ne soit pas plus répandue.

Dans la littérature, l'analyse des besoins est un sujet bien développé, pourtant la pratique démontre que les managers manquent d'outils et de méthodes pour la réaliser. Les chercheurs tentent de combler cette lacune en proposant aux acteurs de la formation des éléments de réponses concrets. Cependant, et comme on le verra lors de l'analyse des entretiens, l'avant-formation - comme l'après d'ailleurs - reste complètement de l'ordre du non formel. Très peu de procédures sont mises en œuvre de la part des managers et c'est un peu « au feeling » que cela fonctionne. Est-ce que les méthodes et les outils proposés par la théorie ne s'adressent qu'à certains acteurs de la formation comme les concepteurs de formation et sont donc trop éloignés des réalités de travail des managers et de leurs équipes ou certaines conditions propres à l'environnement de travail ne permettent-elles pas la mise en œuvre concrète de ces méthodes (manque de temps, de ressources) ? Les managers développent-ils des stratégies propres à eux et suffisantes pour y pallier ? Et par-dessus tout, l'analyse des besoins se fait-elle de manière similaire et concordante lorsque le dysfonctionnement pointé du doigt est de l'ordre du hard ou du soft skills ?

Des éléments de réponses seront donnés lors de l'analyse des entretiens, mais il nous paraissait intéressant de souligner ces quelques questions de réflexion quant à l'analyse des besoins en formation.

4.5.4 L'après-formation

Le deuxième temps de l'accompagnement en formation, pour le manager, consiste à s'assurer que la formation ait réussi à résoudre le dysfonctionnement et donc à répondre au besoin de manière satisfaisante. L'évaluation de l'efficacité des formations est une nécessité, nous pourrions même dire une exigence, car former coûte cher et demande du temps. Comme le met en exergue Gérard (2000), plus aucune organisation ne peut se contenter de « former pour former » (p. 13). Et pourtant, les actions d'évaluation des formations sont rares et prennent souvent la forme d'un questionnaire de satisfaction distribué aux participants à la fin d'une formation. L'accompagnement d'après-formation prend donc la forme d'une évaluation de

l'efficacité des actions de formations qui se décline en trois dimensions complémentaires et hiérarchisées développées par Gérard (2000) :

- La première dimension concerne l'évaluation des acquis, soit l'efficacité pédagogique.
- La deuxième dimension concerne le transfert.
- La troisième dimension concerne l'impact de la formation.

Ainsi, il ne pourrait y avoir un impact de la formation que si les participants appliquent ce qu'ils ont appris en formation et ils ne le feront qu'à condition d'avoir effectivement appris quelque chose.

S'il paraît plus aisé, pour un manager, de constater une lacune au niveau technique chez son collaborateur, de l'envoyer en formation et, à son retour, d'évaluer objectivement l'apport de la formation en termes de productivité, en est-il de même lorsque l'on parle de formations aux soft skills ? En d'autres termes, comment observer de manière tangible et concrète les apports d'une formation soft skills, comment argumenter et justifier le gain potentiel pour l'entreprise d'une telle formation ?

Lorsque l'on regarde dans la littérature empirique, on s'aperçoit que les conditions du transfert s'appliquent implicitement aux compétences techniques/métier mais cela s'applique-t-il de manière similaire aux compétences dites soft ? Le sujet des conditions de transfert des soft skills serait une piste de recherche extrêmement intéressante à investiguer. Ce constat permet de pointer du doigt une faille dans les recherches empiriques. Nous pensons que les conditions qui favorisent le transfert des compétences, le climat de transfert et l'implication du manager auprès de son collaborateur, sont d'autant plus importantes lorsqu'il s'agit de formations aux soft skills.

La littérature considère que les caractéristiques « stables » des individus telles que la personnalité ou les habiletés cognitives n'ont pas d'intérêt à être analysées en lien avec la capacité à transférer puisqu'elles sont stables donc immuables. On ne peut pas les influencer. Le but des études sur le transfert est de trouver les leviers à actionner permettant d'agir sur celui-ci dans une logique d'efficacité. « Etant donné que les caractéristiques stables de l'individu ne peuvent que très difficilement être modifiées et ne peuvent intervenir dans un processus de sélection, l'intérêt qu'elles représentent est restreint » (Devos & Dumay, 2006, p. 24).

Cependant, la motivation, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnel se sont révélés être des facteurs importants pour un transfert efficace et les recherches considèrent qu'il est possible de les affecter. D'autres facteurs soulignés par les recherches tels que le soutien du supérieur hiérarchique et des collègues ainsi que « l'environnement de travail auquel est confronté la personne lorsqu'elle revient de formation apparaît donc avoir un impact indéniable sur le transfert » (Devos & Dumay, 2006, p. 41). On voit ici apparaître un paradoxe intéressant :

D'une part, la fonction essentielle de la formation est de promouvoir l'efficacité de l'organisation, c'est-à-dire d'atteindre des résultats au niveau du groupe et de l'organisation. D'autre part, les modèles d'évaluation de l'efficacité de la formation et des variables susceptibles de moduler celle-ci se situent au niveau individuel. (Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers et Salas, 2000, cité par Devos & Dumay, 2006, p. 41).

Quand on parle de variables individuelles, on parle bien de soft skills qu'il est capable de développer. Donc si on suit cette logique, développer et investir dans les soft skills, reviendrait à agir sur les conditions favorisant le transfert et donc participer à promouvoir l'efficacité de l'entreprise. Pour atteindre les résultats qu'une organisation s'est fixée, en développant les soft skills des collaborateurs, on met en place les conditions idéales pour le transfert des compétences.

Synthétisons avec un schéma. L'organisation cherche à ce que l'entité formation apporte une meilleure efficacité et productivité au sein de l'entreprise. En investissant dans les formations aux soft skills, elle va permettre aux collaborateurs de développer des attitudes adéquates et pertinentes face au travail, d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leur motivation. Ces trois éléments ont été mis en évidence comme les facteurs permettant de favoriser les conditions du transfert dans un but d'aboutir à une meilleure efficacité et productivité.

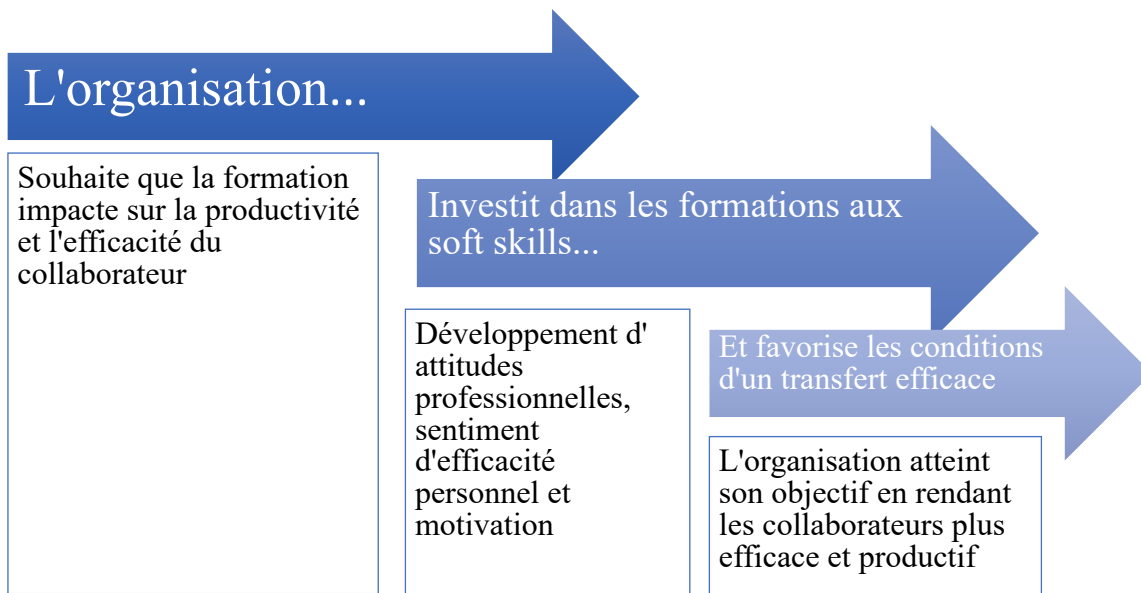


Figure 3 : Investir dans les formations aux soft skills pour accroître la productivité

4.5.5 La posture de l'accompagnant

Lié aux pratiques, un deuxième élément de l'accompagnement en formation a trait à la fonction d'accompagnement. Nous préférons utiliser ici le terme de posture qui reflète mieux, selon nous, ce que l'on entend par « fonction d'accompagnement ».

Au-delà des pratiques, l'accompagnement suppose une véritable posture que doivent prendre en considération les managers. Sur ce point, nous nous référons à Paul (2012) qui s'est penchée de manière approfondie sur ces questions. Pour elle, la posture d'accompagnement présente cinq caractéristiques.

Premièrement, c'est une posture **éthique** puisqu'elle est à la fois réflexive et critique. Il s'agit d'une articulation de questionnements autour du positionnement des acteurs dans la relation et qui ne vise pas des relations de supériorité, de pouvoir ou encore de substitution de l'un sur l'autre. Deuxièmement, la posture d'accompagnement est qualifiée de **non-savoir** dans le sens où « la compétence du professionnel ne consiste plus à énoncer des compréhensions, des explications, des interprétations, mais à s'ouvrir aux savoirs et vérités construits par les échanges et les dialogues, en situation » (p. 16). Enfin, et il s'agit ici des trois dernières caractéristiques, c'est une posture de **dialogue**, d'**écoute** et une posture **émancipatrice**

puisqu'elle vise à mettre en place un échange requérant les compétences des deux sujets et permettant de construire non seulement une relation basée sur l'écoute et la confiance mais aussi de construire un projet porteur de sens pour la personne.

On retrouve là, d'une part cette autonomie laissée au collaborateur de trouver du sens à travers un projet et de faire les démarches nécessaires pour le mettre en œuvre et, d'autre part, le rôle, la posture de l'accompagnant dans la conduite du projet. On voit qu'il s'agit d'une posture d'ouverture, bienveillante, qui consiste à guider sans freiner, à orienter et soutenir sans diriger. « Les interventions classiques, prescrire, conseiller, contrôler, restent au mieux sans grand effet, au pire contre-productives » (Roquet, 2009, p. 18-19).

Ce qui ressort de ces usages, c'est l'idée que l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. (Le Bouëdec, du Crest, Pasquier & Stahl, 2001, p. 24)

La posture d'accompagnant est modeste et discrète. Ce n'est qu'en se positionnant dans un rôle secondaire à travers lequel on soutient, on valorise et on encourage l'autre, que celui-ci pourra s'impliquer dans un processus de développement.

La littérature considère que la posture d'accompagnant est en voie de professionnalisation mais peut-être oublie-t-on que n'importe quel individu en charge d'une équipe, peu importe son bagage professionnel et son diplôme va se voir attribuer, à un moment donné ou à un autre, ce rôle-là. D'autant plus qu'aujourd'hui l'aspect « développement des compétences pour une meilleure mobilité, agilité et flexibilité professionnelle » est mis en avant. Les acteurs permettant aux individus de se développer au sein d'une organisation sont donc les managers et chefs d'équipe.

On se rend compte de l'importance non seulement des pratiques et des méthodes d'accompagnement mais aussi de la posture de l'accompagnant. Les effets des formations aux soft skills étant moins tangibles, concrètes et observables que les formations axées sur une technique du métier, il est d'autant plus important de se pencher sur ces dernières et de leur

donner enfin le statut qu'elles méritent puisqu'elles apportent, autrement que les formations techniques, d'autres aspects aux collaborateurs et permettent à ces derniers de se sentir mieux et de développer des axes qui n'ont pas directement trait à la technique de leur métier mais permettent de se diversifier et de s'améliorer dans d'autres domaines.

Puisque la littérature insiste sur l'importance de l'accompagnement de la part des formateurs et des concepteurs, on peut faire l'hypothèse que, de même, la posture et les pratiques d'accompagnement mises en place, avant la formation et après la formation par le manager à l'égard de son collaborateur, vont avoir un impact sur les retombées et les effets de la formation à long terme.

En questionnant les pratiques d'accompagnement en formation aux soft skills, nous espérons montrer qu'il existe un écart entre le lieu de formation et le lieu de travail et que si les deux ne se rejoignent pas d'une manière ou d'une autre, les effets d'une formation à long terme seront, nous émettons l'hypothèse, décevants.

Synthèse du chapitre 4.5

Accompagner c'est :

- une relation entre deux personnes basées sur une valeur de partage.
- donner et recevoir dans une relation symétrique.
- aider l'accompagné dans l'atteinte d'un but, soutenir son développement.
- une posture modeste et discrète qui facilite les transitions et l'évolution.

Les pratiques d'accompagnement en formation sont :

- encore peu investies par les managers qui se limitent souvent à des analyses de besoins en formation.
- distinguées en trois temps intrinsèquement liés : l'avant, le pendant et l'après formation.
- une nécessité pour s'assurer de l'efficacité d'une formation.

La posture d'accompagnant :

- est une position relationnelle éthique, sans relation de supériorité, entre deux individus ayant dans notre recherche des statuts hiérarchiques différents.
- considère l'autre avec ses ressources et comme un accompagné capable.
- est bienveillante et émancipatrice afin de construire un projet porteur de sens pour l'accompagné.

5. Questions et hypothèses de recherche

Notre questionnaire initial ainsi que la problématique, le contexte et l'exploration conceptuelle réalisée nous permettent de formuler une première grande question de recherche. Celle-ci s'inscrit dans l'esprit d'une recherche exploratoire compréhensive :

- Quelles sont les **pratiques managériales d'accompagnement** en formation aux soft skills présentes dans des organisations publiques et privées ?

Cette question n'est toutefois pas la seule qui a guidé cette recherche puisque nous nous intéressons également à la vision des soft skills et à l'intérêt des formations aux soft skills pour le travail. Ainsi, d'autres questions de recherche peuvent être mises en évidence :

- Comment les managers définissent-ils les **soft skills** et quelle **utilité** attribuent-ils à ces compétences ?
- Les managers valorisent-ils les **formations aux soft skills** suivies par leurs collaborateurs ?
- Les managers investissent-ils leur **rôle pédagogique** ? Si oui, de quelle façon ?

Ces questions ne doivent pas uniquement être considérées individuellement, l'objectif de cette recherche étant notamment d'explorer l'impact des représentations sur les pratiques d'accompagnement aux formations aux soft skills.

Nos hypothèses de recherche découlent de notre expérience sur le terrain où nous avons réalisé un constat éloquent : l'offre de formations aux soft skills se développe considérablement ces dernières années mais ces formations sont souvent placées hors du travail et considérées comme du développement personnel.

Notre première hypothèse qui en découle est la suivante : lorsqu'il s'agit de formations visant à développer des soft skills, les managers ne s'investissent pas dans l'accompagnement parce qu'ils ne perçoivent pas clairement l'intérêt de ces formations. La problématique étant que les

formations aux soft skills développent des compétences non mesurables, floues, contrairement aux formations métiers qui délivrent des compétences mesurables et tangibles. Le visible et l'invisible sont-ils des éléments influençant les pratiques d'accompagnement ?

Ensuite, nous pensons que les managers ont plutôt une vision des formations aux soft skills comme des formations « cadeaux », permettant au collaborateur d'être loin de son poste de travail pendant quelques heures. Il faudra ainsi soit le remplacer, soit que certains collègues assument sa charge de travail ou que ses tâches puissent attendre. Former pour former n'est plus envisageable dans notre société où tout est calculé et où rentabilité rime avec productivité et efficacité. Il est donc de plus en plus difficile de faire valoir ce type de formation auprès des managers puisqu'eux-mêmes sont au centre de pressions institutionnelles dont les enjeux pèsent parfois lourd.

Enfin, et il s'agit ici de notre dernière hypothèse de recherche, nous pensons que d'une manière générale, la partie « formation des collaborateurs » n'entre pas dans le cahier des charges d'un manager. Nous pensons que seul l'intitulé « réaliser des entretiens individuels d'évaluation avec ses collaborateurs », dans lequel se fera une brève analyse des besoins en formation, figure dans le cahier des charges du manager. C'est peut-être une explication au fait que les managers ne semblent pas encourager plus que nécessaire les collaborateurs à se former et ne valorisent pas tous les types de formation. Sur la base de cette dernière hypothèse nous pensons que plus le rôle pédagogique du manager, en matière d'accompagnement, sera formalisé et plus ces derniers disposeront de formations et d'outils pour le jouer, plus ils seront disposés à accompagner leurs collaborateurs dans l'avant et l'après formation.

6. Démarche méthodologique

6.1 Ancrage épistémologique

Ce chapitre clarifie la méthodologie inhérente à cette recherche dans un objectif de cohérence et de rigueur scientifique. Pour le lecteur, il est l'occasion de saisir notre posture de recherche. Nous nous appuyons sur des auteurs de référence tels que Schurmans (2003), Charmillot et Seferdjeli (2002) et Poisson (1983) pour soutenir nos choix.

Nous nous orientons naturellement vers un paradigme compréhensif plutôt qu'explicatif puisque nous ne cherchons pas à tester une hypothèse sur un lien de causalité entre une variable indépendante et dépendante. Ce choix épistémologique génère ainsi un dispositif méthodologique particulier.

Comme l'explique Charmillot et Seferdjeli (2002), « le travail de construction propre à la compréhension telle que nous l'envisageons suit un mouvement de va-et-vient, au sens où il implique tant des procédures inductives que déductives » (p. 187). Dans cette recherche, nous réalisons une exploration conceptuelle ce qui nous fournit un cadre souple et malléable. À partir des matériaux empiriques récoltés, nous avons la liberté de recourir à des concepts supplémentaires. Cet aller-retour permanent entre théorie et pratique nous permet, dans un second temps, d'analyser plus profondément et justement nos entretiens.

L'approche compréhensive se focalise sur le sens, dégageant ainsi « la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action » (Schurmans, 2003, p. 57). S'intéresser au sens revient à considérer la spécificité de l'humain en le tenant comme un acteur qui construit des significations selon la place qu'il occupe dans le monde (Charmillot & Seferdjeli, 2002). Tout au long de notre recherche, nous nous intéressons aux « significations que chacun d'entre nous attribue à son action » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132). Plus précisément dans notre recherche, nous portons notre intérêt sur les représentations des managers quant aux soft skills ainsi que sur les significations attribuées par ces derniers aux pratiques d'accompagnement en formation. Dans la démarche compréhensive, comme le souligne justement Poisson (1983), le chercheur « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (p. 371).

6.2 Collecte des données

Pour cette recherche, la technique de l'entretien semi-directif a été choisie car elle implique une dimension exploratoire et une logique de découverte permettant de poursuivre l'exploration conceptuelle. Ce type d'entretien est appelé semi-directif, ce qui signifie « qu'il n'est ni

entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Van Campenhoudt & Quivy, 2006, p. 174).

Cette technique qualitative centre le discours des personnes interrogées autour de plusieurs thématiques préalablement définies et consignées dans un guide d'entretien. Ce guide est une sorte de mémento dont le rôle est de structurer l'entretien et de faciliter le travail d'analyse. Au sein des thématiques, et en accord avec l'approche compréhensive, on retrouve une trame de questions à partir de laquelle « le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible » (Van Campenhoudt & Quivy, 2006, p. 174). Les questions sont ouvertes et portent sur les représentations, les comportements et les pratiques. Le guide d'entretien autorise une grande liberté de parole à l'interviewé et favorise ainsi une discussion critique, l'idée étant de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995, cité par Charmillot & Dayer, 2007, p. 136). Ce guide a été soumis à l'épreuve des deux premiers entretiens. Nous avons remanié certaines questions afin de les clarifier ou détailler et avons rajouté des questions auxquelles nous n'avions initialement pas pensé. Lors des entretiens, nous avons souhaité rapidement mettre à jour les représentations des managers sur les soft skills. Ainsi, nous les avons questionnés au tout début de la rencontre sur leur propre définition et vision de ces compétences. L'idée derrière cette démarche était d'oublier notre propre conception afin de ne pas biaiser les entretiens puisque comme le rappelle Kaufmann (2004) :

Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues.
(p.51)

6.3 Constitution de l'échantillon

Les participants à la recherche ont été sollicités par le biais de notre réseau privé et professionnel. Dès l'instant où on se soucie de la représentativité de notre échantillon, des choix doivent être opérés. Et comme le dit Pires (1997) :

Comme nous l'avons vu, la notion d'échantillon saute aux yeux dans les recherches possédant une structure conventionnelle. Dans ces cas, lorsqu'on sait qu'on ne peut pas tout prendre, l'idée qu'on doit *choisir ou sélectionner* une partie de l'ensemble nous amène automatiquement à penser en termes d'échantillon. Inversement, lorsqu'on est poussé à penser à un échantillon, on associe cette notion essentiellement à l'idée de choix ou de sélection. (p. 18)

Toutefois, le terme d'échantillon, bien que largement utilisé dans la recherche, n'est pas le plus adapté dans le paradigme compréhensif car il « porte en lui-même l'idée de la représentativité et de la stabilité. Dans l'entretien compréhensif, plus que de constituer un échantillon, il s'agit plutôt de bien choisir ses informateurs » (Kaufmann, 2016, p. 41). Nous avons ainsi choisi des managers tant dans le secteur privé que public et exerçant dans des secteurs d'activités variés. D'autres critères ont également été retenus afin de rendre notre échantillon le plus hétérogène possible. Il s'agit principalement du sexe et de la formation en management suivie, soit initiale, soit continue. Cependant, comme notre échantillon en témoigne, il fut plus compliqué de rencontrer des informateurs de sexe féminin ainsi qu'au bénéfice d'une formation initiale en management. Cette difficulté d'accéder à certains profils témoigne d'une réalité où notamment la mixité n'est pas encore garantie dans les postes à décision.

L'échantillon de la recherche se compose de 16 managers. Leur participation a été volontaire et découle d'un intérêt professionnel pour la thématique de cette recherche. Nous avons remarqué que nos interlocuteurs se sont facilement exprimés et y ont pris du plaisir. Pour certains, les entretiens étaient même l'occasion parfaite pour réfléchir simultanément à leur pratique. Cette envie de parler de soi est naturelle en ce qu'elle permet de « vérifier sa capacité à être doté d'une identité forte, stable, et digne d'intérêt » (Kaufmann, 2006, p. 63). Les entretiens ont été anonymisés, ce qui a certainement rassuré certains managers.

6.4 Présentation des managers interviewés

Managers	Sexe	Années d'expériences professionnelles	Domaine	Organisations	Nombre de collaborateurs supervisé	Formation initiale ou continue en management	Utilisé dans les analyses ?
M1	H	30 ans	Privé	PME d'informatique	17	Continue	OUI
M2	F	12 ans	Public	Etat de Genève	20	Continue	OUI
M3	H	10 ans	Public	Etat de Genève	6	Continue	OUI
M4	F	Inconnu	Public	Haute Ecole de Soins	Inconnu	Continue	NON
M5	H	2 ans	Privé	Banque Privée n°1	2 directement et 12 indirectement	Continue	OUI
M6	H	15 ans	Public	Etat de Genève	5 directement et 120 indirectement	Continue	OUI

M7	H	4 ans	Privé	Banque privée n°2	3	Continue	OUI
M8	H	20 ans	Public	Etat de Genève	100	Continue	OUI
M9	H	Moins de 2 ans	Privé	Banque privée n°1	1	Continue	OUI
M10	F	Plus de 20 ans	Public	Etat de Genève	20	Initiale	OUI
M11	H	18 ans	Privé	Banque privée n°2	3	Continue	OUI
M12	F	6 ans	Public	Etat de Genève	13	Continue	OUI
M13	H	23 ans	Privé	Commerce de détail	3 directement et 200 indirectement	Continue	OUI
M14	H	Inconnu	Privé	Commerce de détail	Inconnu	Continue	OUI

M15	F	12 ans	Privé	Horlogerie	Genève	30	Continue	OUI
M16	H	10 ans	Privé	Horlogerie	Genève	3 directement et 35 indirectement	Continue	OUI

6.5 Traitement des données

Afin de faire parler nos entretiens, nous avons suivi les trois opérations de l'analyse des informations détaillées par Van Campenhoudt et Quivy (2011) :

1. Préparation des données : retranscrire et organiser
2. Mise en relation des données : comparaisons et typologies
3. Comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et interprétation des écarts

Dans un premier temps, nous avons retranscrit intégralement les entretiens semi-directifs puisque « la retranscription intégrale permet aussi d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées a priori inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 199). Dès lors, nous avons débuté notre exploration par une « phase de lecture flottante » (Bardin, 2001, p. 126). Celle-ci a permis de nous familiariser avec les données. Cette étape est très importante puisque nous avons réalisé les entretiens de manière individuelle. Ainsi, nous possédons une vision globale de l'ensemble des données. Cette première lecture permet également de mettre en exergue des passages des retranscriptions que nous jugeons marquants et significatifs. Nous avons ensuite privilégié, parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, une analyse thématique qui consiste à « transposer d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 162). Les thématiques de notre grille d'analyse reprennent celles présentes dans notre grille d'entretien. Un seul inconvénient à cette analyse :

Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières. (Bardin, 1991, cité par Blanchet & Gotman, 1992, p. 98)

Ensuite, nous avons utilisé notre grille d'analyse pour mettre en relation nos données. Nous souhaitons à la fois faire des liens au niveau de chaque entretien pour percevoir notamment si

les représentations des soft skills influencent les pratiques d'accompagnement mises en œuvre, et à la fois au niveau de l'ensemble des entretiens. Nous avons veillé à recourir à un traitement approfondi et curieux afin de faire des liens, de comprendre, d'expliquer et parfois de traduire ce que les interlocuteurs ont voulu dire.

La troisième et dernière étape a permis de comparer les résultats observés, résultant des opérations précédentes, aux résultats attendus par hypothèse. C'est ainsi que nous avons pu tirer les conclusions que nous présentons dans nos analyses et proposer quatre grandes controverses.

6.6 Guide d'entretien

Nous exposons volontairement le guide d'entretien au sein de notre méthodologie car nous soutenons que nos analyses seront d'autant plus riches si le lecteur prend connaissance des thématiques abordées et des questions traitées lors des entretiens à ce stade-là. Cette découverte du guide permet de s'immerger dans notre travail et ouvre à une réflexion simultanée à la lecture afin de mieux s'appropriier les résultats de notre recherche.

Thématiques abordées

Parcours biographique	<ul style="list-style-type: none">• Parcours de formation• Parcours professionnel• Fonction de manager
Rôle pédagogique	<ul style="list-style-type: none">• Activités en lien avec la formation et le développement des compétences• Réticence vis-à-vis de ce rôle• Le cas de l'entretien d'évaluation
Soft skills	<ul style="list-style-type: none">• Conception des soft skills• Place des soft skills dans l'entreprise• Formation
Accompagnement en formation	<ul style="list-style-type: none">• Avant la formation• Après la formation

Questions

Qu'est-ce qui vous a donné envie de répondre à mon invitation d'échanger sur le sujet ?

Pouvez-vous me décrire avec vos mots le concept de soft skills ?

Sont-elles, selon vous, innées, acquises ou les deux ?

PARCOURS PROFESSIONNEL

- Pouvez-vous me décrire votre parcours de formation et professionnel ?
- Depuis combien de temps êtes-vous manager ?
- Par quel chemin êtes-vous devenu manager ? Expert-métier ou formation en management ?
- Avez-vous suivi des formations au management depuis que vous l'êtes ?
- Combien de collaborateurs supervisez-vous ?

RÔLE PÉDAGOGIQUE

- En tant que manager, vous sentez-vous responsable de la formation continue et du développement des compétences de vos collaborateurs ?
- La formation continue et le développement des compétences de vos collaborateurs font-ils partie de votre travail prescrit, retrouvé dans votre cahier des charges par exemple ?
- Et, dans votre travail réel, quels sont les activités que vous accomplissez en lien avec la formation et le développement des compétences ?
- Pouvons-nous parler d'un « nouveau rôle pédagogique » ?
- Avez-vous des réticences vis-à-vis de l'implication des managers dans la formation et le développement des compétences des collaborateurs ?
- Lors de l'entretien d'évaluation, réalisez-vous des analyses de besoins en formation ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, comment procédez-vous ? Que questionnez-vous ?
- Si oui, l'analyse des besoins en formation porte-t-elle sur des besoins techniques (métier) et/ou sur des soft skills ?
- Encouragez-vous de vous-même vos collaborateurs à suivre des formations soft skills ?
 - Si oui, par quels moyens ?
 - Si non, pourquoi ?
- Généralement, est-ce plutôt vous qui proposez une formation aux soft skills à vos collaborateurs ou eux qui émettent le souhait de la suivre ?

SOFT SKILLS

- Votre entreprise propose-t-elle des formations aux soft skills ?

- Avez-vous suivi récemment des formations aux soft skills ?
- Et vos collaborateurs ?
- Lors de vos formations en management, les soft skills sont-elles un sujet abordé et vous sensibilise-t-on à leur importance ?
 - Si oui, sous quelle forme / par quel moyen ?
- Quel est l'intérêt des soft skills que vous percevez pour vos collaborateurs de manière individuelle, votre équipe et l'entreprise ?
- Selon vous, quelle place auront les soft skills dans votre entreprise dans les années à venir ?
- Votre intérêt pour les soft skills a-t-il diminué, augmenté ou est-il inchangé ces dernières années ?
- Comment se manifeste votre rapport aux soft skills dans vos diverses activités ?
- Que mettez-vous en place concrètement dans votre activité pour valoriser les soft skills de vos collaborateurs ?
- L'évolution du rôle pédagogique des managers a-t-il impacté sur votre rapport aux soft skills et sur leur valorisation ?

ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION : AVANT ET APRES

- Que réalisez-vous avant qu'un collaborateur parte suivre une formation soft skills ?
- Sensibilisez-vous vos collaborateurs aux enjeux d'une formation ?
- Sensibilisez-vous vos collaborateurs aux contextes d'une formation ? (dans quel projet s'inscrit cette formation, pourquoi est-elle utile, etc.)
- Entrenez-vous des démarches d'évaluation lorsqu'un collaborateur revient d'une formation ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, que réalisez-vous ? Que visez-vous à travers cela ? Que mesurez-vous ?
- Aidez-vous vos collaborateurs à faire des liens entre la formation et le travail ?
- L'accompagnement se fait-il immédiatement ou est-il pensé sur du long terme ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, par quel moyen ?
- Favorisez-vous les échanges entre collègues lorsqu'un deux revient d'une formation soft skill afin qu'il y ait un partage des connaissances ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, que mettez-vous concrètement en place ?
- Réalisez-vous d'autres actions pour favoriser le transfert des soft skills de vos collaborateurs qui reviennent de formation ?
- Vous sentez-vous autant responsable dans l'accompagnement d'une formation aux soft skills et métier, par exemple si un collaborateur revient d'une formation « s'exprimer de façon professionnelle » ou d'une formation sur le nouveau logiciel informatique utilisé ?

7. Analyse des entretiens

Ce chapitre présente les analyses effectuées à partir de 15 entretiens menés sur le terrain. Afin de les réaliser, nous avons privilégié une analyse thématique qui revient à transposer nos données au sein d'un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé. Nous avons donc établi une grille d'analyse qui reprend les thématiques de notre grille d'entretien présentée au chapitre précédent. Afin de ne pas tomber dans le piège de « jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières » (Bardin, 1991, cité par Blanchet & Gotman, 1992, p. 98), nous avons adopté deux stratégies. Nous avons laissé au sein de chaque grille d'analyse un espace rattaché à aucune catégorie afin de pouvoir mettre en évidence certains éléments inclassables et d'autres qui se présentaient déjà sous la forme de comparaison entre plusieurs idées.

La grille d'entretien comme elle a été conçue a permis un double travail d'analyse. Tout d'abord, à un niveau intra-entretien, nous avons procédé à une mise en relation des données fournies par chaque manager pris individuellement. Ensuite, à un niveau inter-entretiens, une analyse transversale a été produite afin de mettre à jour des éléments partagés et communs. Nous avons utilisé notre grille d'analyse pour mettre en relation nos données. Nous souhaitons à la fois faire des liens au niveau de chaque entretien pour percevoir notamment si les représentations des soft skills influencent les pratiques d'accompagnement mises en œuvre, et à la fois au niveau de l'ensemble des entretiens. Nous avons veillé à recourir à un traitement approfondi et curieux afin de faire des liens, de comprendre, d'expliquer et parfois de traduire ce que les interlocuteurs ont voulu dire.

Dans la logique d'une démarche exploratoire compréhensive, nous nous référons tout au long de ce chapitre aux auteurs découverts dans notre exploration théorique ainsi qu'à des nouveaux auteurs qui apportent des informations complémentaires.

Dans ce chapitre, nous présentons les analyses en nous laissant guider par nos questions de recherche. Ainsi, nous plongeons au cœur des pratiques d'accompagnement en formation en identifiant les pratiques réellement mises en œuvre par les managers. Nous faisons un état des

lieux des représentations sur les soft skills et tentons de comprendre l'utilité perçue à l'égard de ces compétences.

Trois grandes thématiques structurent l'analyse de nos entretiens. Premièrement, nous discutons du rôle pédagogique des managers en questionnant leur implication dans la formation ainsi que les différences entre leur rôle pédagogique prescrit et les activités réellement mises en place en lien avec la formation et le développement des compétences. Nous portons ensuite notre intérêt sur une pratique spécifique, celle de l'analyse des besoins en formation.

- **Rôle pédagogique (7.1)**
 - Implication dans la formation (7.1.1)
 - Rôle pédagogique prescrit et réel (7.1.2)
 - Analyse des besoins en formation (7.1.3)

Deuxièmement, nous relevons les représentations que se font les managers des soft skills en analysant les définitions et l'intérêt qu'ils attribuent à ces compétences

- **Soft skills (7.2)**
 - Définition du concept de soft skills (7.2.1)
 - Conception des soft skills : innée ou acquise (7.2.2)
 - Accessibilité des formations soft skills (7.2.3)
 - Place des soft skills dans les formations en management (7.2.4)
 - Intérêt de développer les soft skills (7.2.5)

Troisièmement, nous étudions les pratiques d'accompagnement en formation aux soft skills en distinguant deux temps, l'avant et l'après formation.

- **Accompagnement en formation (7.3)**
 - Avant-formation (7.3.1)
 - Après-formation (7.3.2)

7.1. Rôle pédagogique

7.1.1 Implication dans la formation

De nombreux travaux sur le rôle des managers dans la formation de leurs collaborateurs tels que la thèse de Jemli (2015) et Bernadin et Krohmer (2009) évoquent une récente implication de l'encadrement intermédiaire dans la formation et le développement des compétences alors que ces responsabilités incombaient alors principalement au service de formation. Le manager est amené à jouer trois rôles (Dejoux, 2007) : le formateur, l'informateur et le prescripteur. Ce sont ces deux derniers qui nous intéressent puisque nous ne nous soucions pas dans cette recherche de la formation dispensée par les managers à leurs collaborateurs. Le manager informe de la politique de formation de l'entreprise et des possibles évolutions légales qui peuvent amener à changer le plan de formation. Lié à ce rôle, il va devenir prescripteur en analysant les besoins en formation des collaborateurs et en proposant des formations utiles, en accord avec la politique de formation. Il prescrit donc, souvent en accord avec le service des ressources humaines ou de formation, le contenu du plan de formation à la fois commun à l'équipe et propre à chaque individu et l'adapte constamment en fonction de ses observations sur le terrain (Meignant, 2001). Mais la question qui nous porte est les managers assument-ils réellement ces différents rôles et de quelle façon ? Cette question est légitime puisque toute personne responsable d'une équipe va devoir assurer ces postures peu importe son parcours professionnel et de formation.

Le rôle d'informateur est très présent dans le quotidien des managers rencontrés, mais il concerne majoritairement des changements légaux impliquant de suivre de nouvelles formations pour être en règle. Ce rôle concerne ainsi presque exclusivement des formations métiers et non soft skills. Le rôle de prescripteur est finalement le seul pertinent à questionner vis-à-vis des soft skills. Il sera discuté dans la suite de l'analyse.

Sans surprise, chacun des managers rencontrés affirme se sentir responsable de la formation et du développement des compétences de leurs collaborateurs. La plupart assume clairement ce rôle : « Dès lors que le rôle vous est attribué officiellement, donc que vous êtes reconnu comme tel, j'ai épousé complètement le rôle » (M7, l. 121-122). En accédant à un poste de manager et en étant reconnu comme tel, ce manager « épouse » le rôle c'est-à-dire qu'il accepte les

fonctions managériales notamment celles liées à la formation. Ce rôle apparaît d'ailleurs dans le cahier des charges des managers. Plusieurs motivations à s'engager dans la formation ont été évoquées lors des entretiens. L'analyse des données nous a permis de dégager quatre grandes motivations :

1. Compétitivité

- Atteindre tous ensemble les objectifs fixés dans l'équipe
- Répondre aux besoins de l'entreprise

2. Mobilité interne

- Développer l'employabilité des collaborateurs afin de permettre des échanges au sein du service
- Repositionner les collaborateurs à un poste plus adapté

3. Évolution professionnelle

- Évoluer en équipe pour que chacun puisse prétendre à un poste hiérarchiquement plus élevé (phénomène par lequel on ne peut grader que si notre propre chef grade)
- Identifier des potentiels et les faire évoluer

4. Implication

- Faire en sorte que les collaborateurs se sentent capables d'assurer les missions qui leur sont confiées
- Être constamment à jour dans un environnement professionnel où les choses évoluent rapidement
- Comblent les lacunes des collaborateurs
- Permettre aux collaborateurs de s'épanouir au travail

7.1.2. Rôle pédagogique prescrit et réel

Lors des entretiens, nous ne nous sommes pas limitées à questionner l'implication des managers dans la formation, car à la question « vous sentez-vous responsable de la formation et du développement des compétences de vos collaborateurs ? », il paraissait évident que toutes les réponses seraient oui. Ce qui fût effectivement le cas. Afin de contourner cet obstacle, nous avons questionné à la fois le rôle pédagogique prescrit, notamment décrit dans le cahier des charges, et les activités réellement mises en place en lien avec la formation et le développement des compétences.

Une grande majorité des managers, soit 12/15, signalent que le rôle pédagogique n'est pas inscrit dans leur cahier des charges : « Pour répondre très concrètement à votre question, non ça ne fait pas parti de mon cahier des charges ça fait plus parti d'une espèce de charte qu'on a [...] » (M1, l. 162-164). Cette charte renvoie à ce que d'autres managers apparentent à leur « rôle ». M3 s'exprime dans ce sens : « Je dois avouer que je m'en fous un peu de mon cahier des charges. On me dit d'être manager, moi je suis manager, moi en gros je dois gérer cette équipe et la faire fonctionner » (l. 396-398). Ce rôle n'est donc pas forcément prescrit mais il découle de la représentation même des managers quant à leur statut dans l'organisation et également du comportement qui est attendu d'eux par les autres acteurs. Toutefois, il apparaît que pour 3 managers sur 15, le rôle pédagogique figure clairement dans le cahier des charges. Il convient alors de se questionner si une différence dans les pratiques liées à la formation et au développement des compétences chez les managers pour qui ce rôle est formalisé et chez ceux pour qui il ne l'est pas peut être observée ? Il est compliqué de se positionner catégoriquement. Un constat peut toutefois être fait : les managers dont le rôle est prescrit semblent avoir des pratiques de formation et d'accompagnement plus diversifiées et ancrées.

La seule pratique formalisée retrouvée chez tous les managers est l'entretien d'évaluation annuel ou semi-annuel. Ce fait est surprenant car, alors que le rôle pédagogique des managers devient de plus en plus important, celui-ci se limite bien souvent à rencontrer les collaborateurs dans le cadre d'un rendez-vous d'évaluation perçu comme stressant par la plupart du personnel. C'est lors de cette rencontre que le manager et les collaborateurs échangent sur l'atteinte ou non des objectifs, qu'ils fixent les prochains et définissent ainsi si certaines compétences sont jugées suffisantes ou devraient être développées en vue des nouveaux objectifs. Ces

compétences sont généralement de l'ordre des soft skills car les compétences métiers font l'objet de nombreuses formations tout au long de l'année. Ce point nous ramène à une problématique développée dans le cadre théorique selon laquelle les soft skills, en étant perçues comme des dispositions innées par les managers, sont appréciées en termes de manque et de défaut (Labruffe, 2005). Cette problématique se traduit par des entretiens d'évaluation, représentant la plus grande activité pédagogique des managers, qui ne mènent qu'à pointer du doigt certaines soft skills à développer. Toutefois, comme un manager le précise, un autre problème est que ces rencontres « ne sont pas nécessairement suivies d'action, ce qui peut contribuer, [il] le pense, à démotiver ou décrédibiliser l'ensemble de l'exercice » (M7, l. 265-266). Les entretiens d'évaluation, comme actuellement conçus dans les entreprises, semblent plus être une formalité qu'une réelle occasion de discussion autour des enjeux de formation et d'analyse des besoins. Ce qui pose problème puisque la formation est un outil de développement permettant l'atteinte des objectifs. Cette situation fait écho aux idées d'Amartya Sen, lequel défendait que ce qui est central, ce ne sont pas les indicateurs mais le développement humain. Appliquées aux entretiens annuels, il convient de se demander s'il ne serait pas plus pertinent de partir de l'humain, d'encourager son développement sans pour autant se centrer sur ses manques et de pousser simplement chacun à se réaliser pour atteindre ensuite, tous ensemble, les objectifs fixés.

On constate que moins le rôle pédagogique est formalisé et détaillé, moins les managers investissent du temps dans le développement des compétences de leurs collaborateurs. Deux raisons sont évoquées par les managers rencontrés : un manque de temps et une culture d'entreprise qui n'encourage pas assez la formation continue.

Euh non alors c'est juste par rapport au temps. Parce qu'en fait c'est quelque chose qui... moi j'ai des impératifs de par mon poste, par exemple par rapport à des paiements, du respect, du contrôle interne, gérer les contrôles de dossiers, c'est des petites choses qui reviennent non-stop dans le planning tandis que la formation un peu aléatoire il faut que je la case là-dedans. (M2, l. 333-336)

C'est un peu contre-productif pour nous alors qu'on aurait voulu que ça soit, qu'il n'y ait plus d'entretiens d'évaluation mais que ça soit régulier, au fil de l'eau. Mais je pense qu'il n'y a pas encore la culture. C'est surtout un problème culturel. (M5, l. 69-71)

À l'inverse, plus le rôle est prescrit, plus les managers s'investissent dans celui-ci et mettent en place des actions formatives. Dans nos entretiens, on peut relever la mise en place :

- De plans de développement, parfois avec deux volets : un volet formation à l'interne et un volet formation à l'externe
- De groupes d'analyse des pratiques dans une visée de développement et de mutualisation des compétences ; mais ces compétences sont principalement métiers même si certaines soft skills les sous-tendent
- De rencontres individuelles permettant du coaching et des feedbacks réguliers

Pour conclure cette analyse, les managers, dont la fonction est en pleine mutation, semblent pourtant être démunis devant la complexité de ce rôle pédagogique. L'analyse des besoins en formation est la seule pratique partagée, c'est pourquoi la partie suivante lui est dédiée.

7.1.3. Analyse des besoins en formation

L'analyse des besoins en formation se réalise lors des entretiens d'évaluation et parfois, pour quelques managers, en continu lors d'entretiens individuels comme c'est le cas pour M3 :

[...] mes collaborateurs de toute façon je les vois régulièrement en bilatérale, chacun, une fois par semaine, donc c'est là-dessus où j'essaye de déterminer quels sont leurs besoins en formation, après l'EEDP [entretien d'évaluation du personnel] c'est juste une formalisation de tous les entretiens que j'ai eu pendant l'année avec eux. (l. 495-499)

Plusieurs éléments nous ont interpellés dans les entretiens que nous avons menés.

L'analyse des besoins poursuit deux fonctions, celle de régulation et celle de prévision (Gérard, Roegiers & Wouters, 1992). La première consiste, à partir d'une demande de formation d'un collaborateur ou d'un besoin perçu par le manager, à proposer la formation ou le plan de formation le plus adéquat selon les informations récoltées. La seconde doit permettre d'anticiper des modifications de contexte et des conséquences probables (De Ketele & Roegiers, 1991). C'est cette seconde fonction qui nous intéresse le plus car, comme illustré au début de ce mémoire, le monde du travail évolue et, dans ce contexte, les compétences métiers ne

suffisent plus à assurer un futur serein. Les soft skills, en étant transférables d'un environnement à un autre, deviennent un outil stratégique pour les entreprises. L'analyse des besoins doit donc se baser sur une anticipation des changements à venir et un repérage des soft skills en jeu qui permettraient à l'entreprise, à l'équipe et au collaborateur de faire face à ces transformations. Pourtant les managers réalisent des analyses des besoins à l'instant présent, en pensant aux objectifs de l'année à venir. Rien ne laisse présager d'une anticipation des compétences nécessaires dans un laps de temps plus grand.

En lien avec ce manque d'anticipation, on constate que les managers évaluent les besoins en formation par une approche centrée sur les manques :

C'est dans l'entretien d'évaluation dans lequel on parle de ça et puis si je vois, je constate, je ne dirai pas les manques, mais je dirai peut-être des carences où y'a quelque chose à développer, on en discute, on le convie et puis on met en place quelque chose [...]. (M6, l. 374-376)

Selon cette approche, les managers évaluent les manques à l'instant présent (temps 0) afin de proposer des formations demain (temps 1) qui servent dans un après-demain (temps 2) - à condition de permettre leur transfert. M10 prend notamment l'exemple d'une soft skills, celle de la prise de parole en public et explique que « bien sûr donc si on voit que quelqu'un a une lacune quelque part, on va cibler en fonction du point d'amélioration à viser » (l. 341-342). On comprend vite que cette approche ne permet pas la fonction de prévision inhérente à l'analyse des besoins. Le manque ne devrait pas être perçu uniquement au temps 0, faute de quoi on ne peut s'assurer que les compétences développées soient en adéquation avec les modifications de contexte et leurs conséquences. Le manque devrait également être évalué au temps 2, afin de proposer au temps 1 une formation anticipatrice.

Alors que tous les managers rencontrés font de l'analyse des besoins en formation, une grande majorité d'entre eux ne disposent pas d'outils guidant cet exercice en leur permettant notamment de poser les questions pertinentes en vue de faire les choix appropriés selon les besoins qui émergent dans l'entreprise (Gérard, Roegiers & Wouters, 1992) : « Mais je n'ai pas, on va dire, de canevas de questions précises qui m'amènerait à déterminer le besoin en formation de mes collaborateurs » (M3, l. 501-502). Faute de temps ou de moyens, il demeure dommageable de se priver aujourd'hui des outils d'aide à l'analyse des besoins,

particulièrement car certains sont simples à utiliser tout en relevant les deux grandes difficultés de l'élaboration de tels outils comme l'explique ces mêmes auteurs :

Respecter la rigueur d'une démarche contraignante, et dans le même temps considérer comme fondamentale la prise en compte de la spécificité des contextes ou des parcours ; être suffisamment précis pour être fonctionnel, et dans le même temps rester suffisamment ouvert pour que les utilisateurs se l'approprient. (Gérard *et al.*, 1992, p. 33)

7.2 Soft skills

7.2.1 Tentative de définition

Dans le cadre de ce mémoire, il était important de saisir les représentations des managers sur les soft skills. Pour ne pas les biaiser, nous avons décidé de questionner dès le début des entretiens les définitions qui étaient les leurs. Les définitions fournies étaient très vagues, voire floues. Certains n'en ont même jamais entendu parler :

Alors pour être honnête, ce mot là je ne le connaissais pas avant de lire votre document donc j'ai regardé un petit peu sur internet mais sinon je ne... alors je ne sais pas si c'est normal mais je ne savais pas bien ce que ça voulait dire [...]. (M15, l. 113-115)

Deux stratégies de contournement ont été adoptées par quelques managers, lesquelles démontrent une vision peu claire des soft skills. La première a consisté à nous retourner la question alors que la seconde à en parler par la négative, en décrivant ce que les soft skills ne sont pas. Trois citations illustrent ces stratégies :

Oui justement c'est une question que je me posais, quelle est pour vous la définition des soft skills ? Moi j'ai regardé quelque part et essayé de comprendre en gros ce que j'aurai appelé savoir-être. (M8, l. 4-6)

Alors j'ai parlé de hard skills, donc ça on voit, donc c'est ce que j'oppose aux hard skills. (M3, l. 52)

[...] si on dit que y'a les compétences métiers [...] et pis tout ce qui concerne pas ce volet-là pourrait être considéré comme des compétences de soft skills. (M2, 1.58-62)

Cependant, des termes communs ressortent largement des définitions données par les managers. C'est en parlant des qualités attendues chez leurs collaborateurs et de leur conception du « bon manager » que nous pouvons plus facilement accéder aux représentations de nos intervenants, lorsque ceux-ci expriment notamment les soft skills considérées comme clés pour eux. Le graphique ci-dessous présente la répartition des expressions utilisées par les managers :

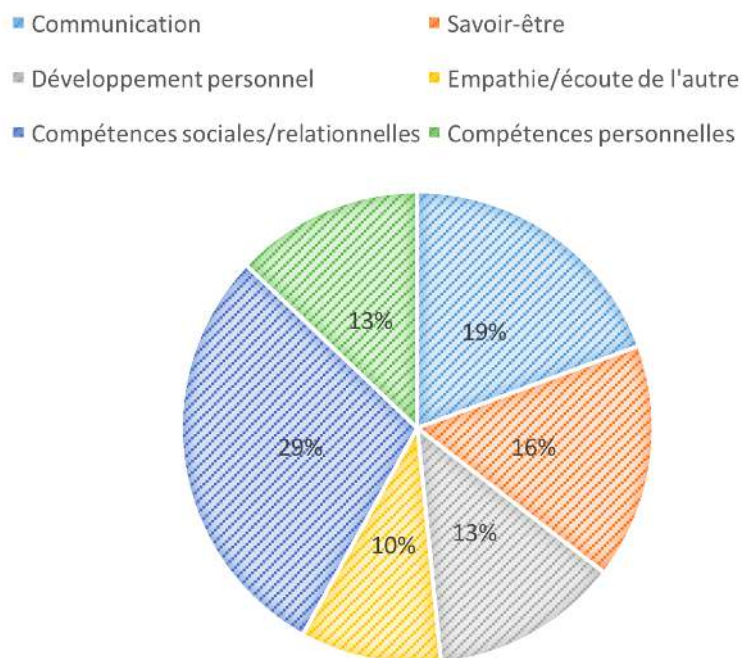


Figure 4 : Terminologies utilisées pour parler des soft skills

Les termes qui ressortent le plus souvent sont « compétences sociales/relationnelles », « communication » et « savoir-être ». Il s'ensuit une multitude de vocables pouvant être regroupés dans le champ lexical de la relation : l'écoute, l'empathie, la collaboration, la sociabilité et les compétences sociales, les compétences interpersonnelles et les relations. Les termes utilisés concernent presque toujours un rapport entre des personnes et donc des compétences relationnelles. « Pour moi c'est essentiellement relationnel. Du reste, j'ai presque envie de dire exclusivement. Il n'y a rien d'autres au niveau des soft » (M7, l. 291-292).

On dénote également que leur définition des soft skills a trait à des caractéristiques propres à l'individu et s'inscrit dans le champ lexical des compétences personnelles avec un recours à des

notions telles que l'efficacité personnelle, le bonheur et le bien-être au travail, la gestion des émotions, l'épanouissement professionnel, la polyvalence, la flexibilité, la gestion du temps, l'intelligence, les attitudes, les traits de caractère, l'autonomie et la liberté, la qualité de vie ainsi que l'innovation et la créativité.

Le caractère contextuel de la compétence ressort. Les managers, insérés dans un environnement professionnel et possédant leurs propres valeurs, vont définir les soft skills différemment en fonction de ce qu'ils jugent comme le bon « profil » pour leur métier.

Pour M1, les soft skills clés, dans son organisation et par rapport à son référentiel de valeurs, sont l'humilité, la discrétion, la curiosité et l'ouverture.

[...] j'ai besoin de gens qui soient discrets, des gens qui sont... pas forcément réservés, mais assez humbles, qui parlent doucement, qui ne racontent pas leur vie à tout le monde. Donc voilà, pour moi ça fait partie des soft skills, d'un certain savoir-être. Typiquement, ça c'est difficile à développer en tant que tel, mais ça fait une présélection, indépendamment de la formation ou du métier qu'ont les gens et donc... pis j'ai besoin de gens curieux, j'ai besoin de gens ouverts. (l. 364-370)

M3 recherche quant à lui des soft skills différentes :

Mais oui effectivement faut être en mesure de savoir dire non et plusieurs fois [...]. Voilà, quand on dit non c'est non en expliquant. Oui ça c'est un soft skills mais que je rattache à un hard skills parce que généralement quand on dit non on argumente sur une raison technique par en-dessous mais c'est vrai qu'il faut dire non sans être intransigeant. (l. 748-752)

À travers ces deux exemples, on voit bien que ce qui est attendu par un manager ne l'est pas forcément par un autre. On remarque toutefois dans nos entretiens que les soft skills recherchées tiennent plus de la subjectivité des managers que d'un référentiel concret comme cela serait le cas pour des compétences métiers qui devraient correspondre avec un référentiel de compétences ou avec une liste de tâches à savoir accomplir.

Reprenons la définition de la compétence proposée par Zarifian (1999) et dont nous avons retenu les trois caractéristiques suivantes :

- La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.
- 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.
- La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité.

En définissant les soft skills principalement comme des compétences sociales et communicationnelles, les managers rejoignent la dernière caractéristique de la compétence selon Zarifian. La capacité à mobiliser des réseaux d'acteurs correspond aux compétences sociales et cette capacité prend aussi en compte la compétence de « communication » puisqu'elle est essentielle dès lors qu'il est question d'interagir avec autrui.

Bien que l'on considère les définitions fournies par les managers comme relativement floues, on constate que la littérature et la pratique se rejoignent sur certains points. En effet, un des points très intéressants que nous proposons d'illustrer ici est le caractère transversal des compétences qui est mis en avant par M15 :

Je pense à une personne qui faisait une activité X, donc vraiment un métier manuel, mais qui avait un très bon œil, vraiment toujours juste dans son critère et moi je manquais de polyvalence avec une autre cellule qui est le contrôle, puisqu'on contrôle aussi ce qu'on fait à 100%. Et pour elle et pour nous, voilà on l'a mise sur ce poste de contrôle et quand y'avait une baisse d'activité, elle revenait faire sa première activité. Et tout le monde était gagnant-gagnant parce que elle ça lui a plu et moi j'ai vu l'intérêt parce que j'ai vu qu'elle avait un bon œil et puis qu'elle serait mieux au contrôle. (l. 260-267)

Dans cet extrait, M15 s'exprime sur la manière de favoriser la polyvalence de ses collaborateurs au sein de son service et sa façon de repérer ce qu'elle nomme des « potentiels ». La polyvalence qu'elle recherche est une soft skills qui illustre parfaitement cette notion de transversalité. Un second parallèle avec la deuxième caractéristique de Zarifian peut être fait puisque celle-ci

définit la compétence comme une intelligence pratique des situations, permettant de transférer une connaissance d'un contexte A à un contexte B. Sous cette notion d'intelligence se cache une multitude de soft skills. M15 évoque ici la polyvalence, mais certainement que d'autres sont également nécessaires : flexibilité, organisation ou encore ouverture d'esprit.

À la lumière du cadre théorique et de nos entretiens, une vision consensuelle des soft skills se dégage. Pour les managers, ils font résonance, d'une part, aux compétences sociales et relationnelles impliquant l'individu dans ses rapports avec autrui et, d'autre part, aux compétences personnelles se rapportant à l'individu dans son rapport avec lui-même et à son environnement. Tout ceci étant intimement contextualisé et systémique ainsi que rattaché fortement au système de valeurs, de l'entreprise tout d'abord, mais aussi du manager en question. C'est ce que Le Boterf (2000) nomme les caractéristiques exogènes de la notion de compétence qui, suivant la marge de manœuvre qu'elles laissent à l'individu, permettent d'étendre plus ou moins son pouvoir d'agir, son autonomie ou encore sa liberté. Pour illustrer ces caractéristiques exogènes, on constate dans la citation ci-dessous que la marge de manœuvre laissée à l'individu est diminuée à cause de l'environnement professionnel dans lequel il se trouve, à savoir un *open space*.

[...] ben on a un *open space* donc j'ai besoin de gens qui soient discrets, des gens qui sont... pas forcément réservés, mais assez humbles, qui parlent doucement, qui racontent pas leur vie à tout le monde. (M1, l. 337-339)

Le cadre de travail imposé aux collaborateurs pousse M1 à définir un profil idéal de collaborateur, discret et humble. Nous émettons l'idée que, par rapport à la définition de Zarifian de la compétence, une quatrième dimension manque pour décrire les soft skills. En permettant aux collaborateurs de mieux appréhender leur environnement professionnel, les soft skills représentent également la compétence à percevoir son environnement de travail et à s'y adapter.

7.2.2 Conception des soft skills : innée ou acquise ?

Si les conceptions que nous venons de détailler ci-dessus dénotent un consensus chez nos interlocuteurs, elles se heurtent néanmoins à cette titillante question de l'inné et de l'acquis. Alors que les visions partagées par les managers à l'égard des soft skills étaient floues, les réponses données sur cette question le sont encore plus. Un graphique nous montre le positionnement des managers quant au caractère inné ou acquis de ces compétences.

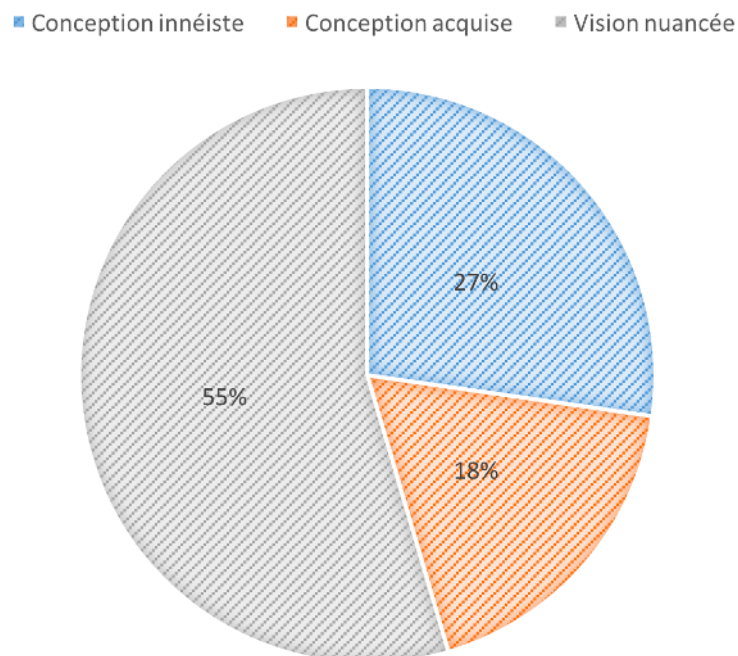


Figure 5 : Conception des soft skills

Après l'analyse des entretiens, deux constats peuvent être exposés. Premièrement, les managers ont majoritairement une conception nuancée entre l'inné et l'acquis. Deuxièmement, leur conception innéiste se manifeste surtout lorsqu'ils parlent de leurs collaborateurs alors qu'ils tiennent un discours de l'ordre de l'acquis lorsqu'ils évoquent leurs propres soft skills.

7.2.2.1 Conception nuancée

Une conception nuancée des soft skills se traduit par des représentations très différentes en fonction de la nature des soft skills. Les managers présentent une vision innée essentiellement lorsqu'il est question des traits de personnalité et de qualités, pour des soft skills telles que le leadership ou le charisme. Cependant, lorsqu'il s'agit de soft skills comportementales ou

organisationnelles, par exemple la prise de parole en public et le sens de l'organisation, les managers admettent une plus grande capacité d'apprentissage et de développement. Il est amusant de constater que les soft skills considérées comme innées sont celles qui, dans les représentations encore communément partagées, permettent d'être un bon leader. Ainsi, leur statut de manager découle de compétences naturelles.

Comme cité dans notre cadre théorique, Bertrand (2017) illustre parfaitement cette double dimension des soft skills qui se rapproche fortement de ce que les managers ont exprimé. Elle distingue les qualités (des traits de personnalité, des talents acquis de l'enfance) des compétences comportementales acquises par l'expérience. On se rend bien compte que la notion d'inné lorsqu'elle désigne les soft skills relève plus des talents acquis par l'éducation. Ce point revient souvent dans les propos des managers qui évoquent leur enfance pour justifier l'acquisition de certaines soft skills. Selon eux et tout comme selon Bertrand (2017), les soft skills comportementales, en étant acquises à travers les expériences et les formations, ont la possibilité d'être développées contrairement aux traits de personnalité.

Pour illustrer cette vision innée des managers quant à certaines soft skills, voici une sélection de citations issues des entretiens menés :

[...] pour ma part, voilà, je pense que le leadership on en a ou on en n'a pas. (M6, l. 208-209)

Il faut avoir les soft skills, mais être un leader, c'est-à-dire pouvoir mener son équipe, ses partenaires, ça oui bien sûr c'est inné [...]. (M9, l. 114-115)

L'empathie, toutes ces choses-là, c'est inné. (M9, l. 171)

Après y'a des choses, c'est votre capital à vous, c'est votre vécu, c'est ce qu'on vous a transmis depuis l'enfance, y'a des choses qui sont enracinées en vous. (M10, l. 795-797)

[...] vous avez un leadership naturel ou vous ne l'avez pas. (M10, l. 839-840)

Quand on disait que c'était plutôt inné je pensais à par exemple, à être à l'aise à aller voir les autres enfin en termes de communication, j'ai l'impression qu'en communication on part

pas tous du même niveau, on peut s'améliorer mais si je reviens sur une personne timide ben elle restera quand même un petit peu timide. (M15, l. 439-443)

Moi je connais des gens dans mes équipes c'est des grands communicant, ils sont rentrés dans l'entreprise comme ça et puis ils seront toujours... Voilà ils communiquent facilement debout, ils savent improviser et puis y'a des gens qui sont extrêmement timides, ils ont du mal à s'exprimer en public et ça c'est pas une question d'entraînement, à ce niveau-là c'est une question carrément de caractère et d'habitude [...]. (M16, ligne 101-106)

Les managers précités, entre autres, utilisent souvent des termes très forts qui ont une connotation immatérielle pour parler des soft skills. On peut en mettre quelques-uns en évidence : la fibre, la prédisposition, l'enracinement, le don, le caractère impalpable ou encore le terrain fertile. Ces expressions illustrent les positionnements très ancrés dans une conception innéiste des traits de personnalité des individus, traits considérés comme intouchables, inchangeables, intangibles.

Cette ambivalence de conception a-t-elle un impact sur l'intérêt porté aux formations soft skills ? Sur la base de notre entretien, nous pouvons émettre l'hypothèse que oui. En effet, une conception innée ou acquise aura un impact fort sur le regard que le manager porte sur les formations aux soft skills. Considérer une compétence comme étant de l'ordre de l'inné, revient à la considérer comme difficilement modifiable, modelable. Au contraire, si cette compétence est perçue comme acquise, elle sera développable. Les managers rencontrés qui soutiennent que certaines soft skills - ou la majorité pour quelques managers - sont innées vont moins s'investir dans les formations et, par conséquent, dans le développement professionnel, l'employabilité et l'implication des collaborateurs. À l'inverse, les managers qui démontrent une plus grande croyance dans le développement des soft skills des collaborateurs valorisent les actions de formations aux soft skills.

7.2.2.2 Conception acquise des soft skills en lien avec leur propre vécu

Il a été surprenant de découvrir dans nos entretiens que lorsque les managers, même ceux ayant une vision plus innéiste des soft skills, évoquent leur parcours et leur vécu, ils se tournent vers un discours plutôt acquis.

[...] on sortait de l'uni donc on avait très peu d'expériences parce qu'on se retrouve à 25-26 ans chef d'un petit groupe sans aucune compétence de management ni en formation ni en expérience professionnelle parce que c'est pas à l'uni qu'on a du management non plus. (M2, l. 143-146)

J'ai l'impression, je vais distinguer entre la part innée qui pour moi est propre à chacun de la part acquise par la formation, que plus vous avancez, plus les chances qu'on propose d'évoluer en matière de soft skills sont importantes. Mon sentiment est que plus vous êtes gradé, plus vous allez développer les soft skills. Ça rejoint un peu ce que vous dites ici, soit de manière innée soit par la formation ou l'expérience, vous allez développer ces soft skills. (M7, l. 334-339)

À travers ses propos, M2 avoue avoir été capable d'acquérir les soft skills nécessaires dans le management après ses études, sur le terrain. Il s'accorde ainsi un potentiel de développement, acquis à travers son expérience et les formations continues suivies par la suite. Son discours est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné. Le parcours de nombreux managers fait écho à celui de M2 puisque la plupart ont gradé à un poste de manager sans avoir l'expérience ou les formations nécessaires. Par conséquent, un des rôles du manager partagé par tous est d'être capable de se développer et d'acquérir les soft skills nécessaires à l'exercice de cette fonction. Il s'agit bien de soft skills puisqu'en étant des experts métiers, ils disposent déjà des compétences techniques.

Je manageais, je faisais du management sans en avoir l'air hein. Comme je disais, j'étais responsable d'une équipe mais j'avais pas de formation de manager, j'avais pas de bases théoriques, je le faisais un peu par rapport à comme je le sentais et comme je me comportais et pis par rapport à deux, trois trucs que j'avais lus, des petits articles hein pas vraiment de cours, et pis effectivement quand j'ai appris qu'il y avait ce cours « cap manager », ben j'ai demandé à le faire. Trois ans. Trois ans que j'ai dû attendre avant qu'on me l'accorde. (M3, l. 184-189)

M3 s'est fié à son instinct pour agir et assumer les tâches de son poste, n'ayant eu au début de sa carrière aucune formation en management. Expert métier devenu manager, il puise dans son environnement et se laisse guider par son ressenti comme c'est le cas également pour M6 :

Voilà, donc j'ai pas fini et j'ai beaucoup beaucoup appris par moi-même, j'ai beaucoup appris sur le tas, j'ai beaucoup appris avec ma sensibilité, j'ai aussi appris à me connaître, sur mon style managérial, comme vous connaissez certainement les différentes couleurs, les différents styles, ça m'a permis aussi de comprendre comment je fonctionnais, ça m'a permis de comprendre comment les autres fonctionnaient de manière à m'aligner, vu que évidemment avec des profils managériaux différents on doit appréhender différemment chaque situation et les personnes avec qui on travaille. (l. 161-168)

M6 a lui aussi une forte conception innéiste à l'égard de ses collaborateurs lorsqu'il se positionne sur les soft skills. À travers les quelques lignes de notre entretien citées ci-dessus, on constate qu'à son égard, il est beaucoup plus enclin à accepter le fait qu'il a évolué dans sa fonction de manager à travers l'expérience et les formations suivies. Un extrait de nos échanges avec un autre manager, M7, appuie ce constat :

M7 : Tout ça je l'ai appris.

Q : En formation ?

M7 : En formation. Et ça m'a énormément parlé. Je me suis dit « ah voilà je commence à comprendre comment on peut gérer une équipe ». Là on rentre dans ce monde des soft skills qui n'est, encore une fois, pas inné pour moi. J'essaye de me dire « quelle est la personne que j'ai en face de moi ? Est-ce que c'est une dépendante, contre-dépendante ? » pour juger de quel état, de quel cycle je peux la mettre et quel type de management je vais adopter par rapport à cette personne. Et ça moi je l'ai appris en formation. (l. 199-209)

M9 parle quant à lui de sa curiosité qui lui a permis de construire et de développer ses soft skills afin de créer son identité de manager. L'image d'un autrui significatif tel qu'un mentor lui permet de découvrir les différents styles managériaux existants et de se les approprier. Grâce à ces personnes et aux formations qu'il suit, il développe son propre style managérial et donc acquiert des soft skills qu'il n'avait pas auparavant.

Bah, je vois pas mes journées passer, c'est très diversifié, le chaperon c'est beaucoup de compétences managériales, c'est bien, des choses que je pensais pas faire aussi jeune, j'essaye d'appliquer ce que moi je n'ai pas eu dans le passé quand j'ai eu des managers, je pose beaucoup de questions aux personnes qui pour moi sont des leaders, des mentors, et ça se passe, jusqu'à aujourd'hui, très bien. (M9, l. 273-277)

Tous les managers interrogés admettent être partis d'un bagage de compétences managériales très léger. Ceci s'explique par le fait que tous les managers rencontrés, à l'exception d'un, sont des experts métiers devenus managers plus tard dans leur carrière. Il était ainsi nécessaire pour eux de se développer à travers l'expérience, les formations et les pairs. Comment ne pas être étonnés de constater que leur conception acquise n'est pas transposée à leurs collaborateurs ?

L'analyse menée n'a pas pour objectif de conclure sur la nature des soft skills. Elle vise à ouvrir une réflexion tant pour les managers, les collaborateurs, les formateurs et toutes les personnes se sentant concernées sur l'ambivalence des conceptions que nous pouvons avoir vis-à-vis de nous-même et des autres et sur l'impact que cela peut avoir dans notre valorisation des formations soft skills.

7.2.3 Accessibilité des formations soft skills

Nous proposons d'analyser l'accessibilité aux formations soft skills dans les entreprises visitées. La plupart d'entre elles possèdent une offre interne de formations dans laquelle on retrouve des formations aux soft skills. Cependant, la seule présence de ces formations n'est pas suffisante encore faut-il qu'elles soient accessibles aux collaborateurs. Nous avons constaté que présence et accessibilité ne sont pas forcément synonymes et que l'accès n'était pas non plus une ligne droite, vierge d'obstacles. En effet, les verbatims analysés démontrent la différence entre présence et accessibilité. Bien qu'il y ait une offre de formations à l'interne, l'accessibilité est loin d'être une constante dans toutes les entreprises.

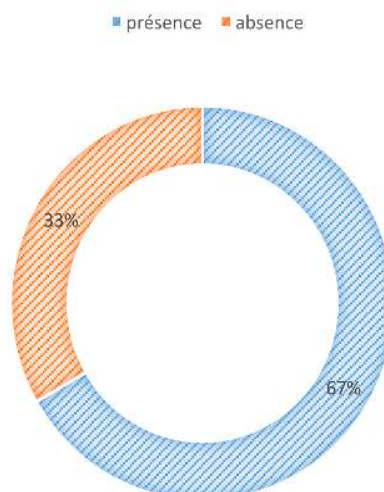


Figure 6 : Pourcentage des organisations ayant une offre de formations aux soft skills

Un parallèle peut être fait avec le concept d'environnement capacitant développé dans le cadre théorique en regardant si les facteurs entravant ou facilitant les conditions du transfert des compétences seraient similaires à ceux entravant ou facilitant l'accès aux formations soft skills. Le caractère capacitant d'un environnement de travail se traduit par la possibilité, pour un individu, d'utiliser et de convertir les ressources mises à sa disposition en des réalisations concrètes (Fernagu Oudet, 2012a). Il s'agit de leur pouvoir d'agir. Comme les managers font partie de l'environnement professionnel des collaborateurs, ceux-ci participent à le rendre plus ou moins capacitant. Une interrogation qui se soulève ici est est-ce que les managers rencontrés et leur mode de management permettent un accès facilité aux formations soft skills et donc, d'une certaine manière, rendent l'environnement plus capacitant ? Si non, quels sont les facteurs qui selon eux entravent l'accès à ces formations ?

Il ressort des entretiens que les managers gèrent les formations aux soft skills de leurs collaborateurs surtout à travers les entretiens d'évaluation mais ils restent très vagues quant à la manière de s'y prendre.

On a le catalogue de formation de l'État où on est plus sûr du, justement, sur du soft skills ou bien de la connaissance de soi. J'essaye de leur faire prendre au moins un cours par année, là-dessus, voilà, pour qu'ils développent certains points que j'ai peut-être identifiés comme étant un peu plus faible. (M3, l. 298-301)

À travers les verbatims « j'essaye » et « que j'ai peut-être identifiés », on constate un tâtonnement par rapport à la manière de guider les collaborateurs vers ce type de formations.

À partir du moment où y'a une formation qui a été identifiée, alors que ce soit moi qui la demande ou eux, si c'est une formation de gestion du temps, efficacité personnelle, normalement je l'ai identifié aussi, normalement et si je l'ai pas identifié et qu'ils me la demandent c'est que à priori ben je vois pas trop alors si vraiment ils me la demandent ben voilà je le fais mais si je l'ai identifié je vais vérifier parce que c'était un point bloquant et c'était embêtant donc... (M15, l. 830-835)

On constate aussi que le discours du manager est très porté sur ce que lui aura identifié comme faiblesse chez son collaborateur. Dans le cas où la formation aux soft skills est proposée par le

collaborateur, le manager fait preuve d'une certaine méfiance à l'égard du bien-fondé de la demande. Celle-ci devra être justifiée et considérée comme nécessaire pour que le collaborateur y ait accès.

D'autres managers évoquent très clairement ne pas accorder beaucoup de valeur aux formations soft skills comme en atteste M11 : « C'est en plus. C'est pas quelque chose qui est principal de mon point de vue. J'en ai pas beaucoup entendu parlé » (l. 125-126). Les mots très forts qu'ils utilisent nous montrent que ces formations sont plus considérées comme « une récompense », un « à côté », et sont ainsi éloignées du travail et de sa réalité.

Les quelques verbatims présentés sont représentatifs du point de vue de la plupart des managers. Ils nous permettent d'affirmer que les collaborateurs ne disposent que de très peu de ressources pour exercer leur pouvoir d'agir et avoir accès aux formations soft skills. Premièrement, parce que les managers ont tendance à adopter une attitude de retrait face aux formations soft skills. Il doit exister un réel motif provenant d'un dysfonctionnement pour justifier l'envoi à une formation soft skills. Deuxièmement, parce que la valeur accordée aux formations soft skills semble être bien moindre en comparaison des formations techniques. Sur cette première base d'analyse, nous pouvons émettre l'hypothèse que les modes de management rencontrés ne facilitent pas l'accès aux formations soft skills, bien que les discours autour de l'importance des soft skills pour l'entreprise et pour le manager soient pavés de bonnes intentions.

Quels sont les éléments spécifiques entravant cet accès aux formations soft skills ? Plusieurs facteurs peuvent être identifiés et expliquent cette inaccessibilité. Il y a un **facteur organisationnel et temporel** lié à la longueur des démarches et des temps d'attente pour avoir une place dans une formation.

Et puis vous pouvez évidemment pas venir au mois de juin en disant moi je veux rentrer en formation en septembre, c'est quand c'est possible et c'est annuel donc c'est quand y'a une opportunité qui se présente donc ça se prévoit aussi à l'avance et ça se programme, c'est ça le souci c'est que si on pouvait aller se former n'importe où et plus ou moins n'importe quand d'un trimestre à l'autre se serait plus facile mais c'est pas le cas [...]. (M6, l. 762-767)

[...] mais ils ont un budget, il est limité, les places sont limitées, donc vous trouvez une formation et tout d'un coup c'est plein, c'est la session suivante, du coup il faut attendre. (M6, l. 772-774)

Donc c'est des formations qui sont très appréciées, très demandées et c'est beaucoup du bouche-à-oreille contrairement aux formations obligatoires ou à d'autres types de formations. [...] Et du coup c'est pour ça qu'on a mis, et ça c'est un bon exemple, un workflow de validation pour les formations soft skills. Parce que sinon y'avait trop trop de demandes. Un workflow c'est le fait qu'on n'accepte pas tout le monde. D'abord tu dois justifier pourquoi tu y vas, si c'est dans ton plan de développement et ensuite après analyse on va t'accorder ou pas le fait d'y aller, c'est pas un dû. (M9, l. 440-448)

Il y a un **facteur structurel** qui dénote d'une valorisation des formations aux soft skills pour un public de managers plutôt que pour leur équipe.

J'ai le sentiment moi qu'on réserve ça [les formations aux soft skills] aux managers, quasiment exclusivement. (M7, l. 433-434)

Et puis, je dois dire que c'est plus au niveau management qu'au niveau collaborateur. On encourage plus dans ce sens-là car c'est quelque chose qui... Il faut que les managers soient conscients de ce type de management pour pouvoir l'enseigner. Donc on fait d'abord les managers et peut être après, dans différents métiers, ça va être mis en avant. C'est pas encore forcément très évident. (M11, l. 128-132)

Il y a également un **facteur de priorisation** des formations hard skills sur les formations soft skills.

C'est vrai, alors moi je vais pas donner une formation en communication si ma personne elle communique bien, c'est vrai, et je vais pas lui donner une formation gestion du temps, efficacité si je la trouve efficace alors que peut-être il y a des outils pour être encore plus efficace, ben non ça je ne le fais pas, c'est vrai ! Par contre, une personne qui techniquement est moyenne et puis y'a une petite formation, ben sûrement à prendre, c'est vrai que j'ai pas le même discours. (M15, l. 880-885)

Disons que voilà les soft skills c'est pas moi qui les... je passe plus de temps à la sélection au départ des gens qui ont ces aptitudes-là, mais je vais pas aller leur dire tiens cette partie-là je verrai bien la développer. (M1, l. 346-348)

Quels seraient les leviers à actionner pour permettre aux individus d'avoir un accès facilité aux formations soft skills à travers un autre mode de management ou d'organisation du travail ?

Pour répondre à cette question, nous allons reprendre un élément de réponse apporté par la chercheuse Fernagu Oudet (2012a). S'intéressant à ce qui contribue à un environnement capacitant, elle soutient que l'organisation du travail et les modes de management doivent intervenir sur les contenus du travail, sur les modes d'organisation et grandement sur la **gestion des ressources humains** « en permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin (formations), en donnant accès au marché interne du travail, etc. » (Fernagu Oudet, 2012a, p. 13). Le management doit permettre une gestion des collaborateurs, définis par cette chercheuse comme des « ressources », qui encourage les formations notamment aux soft skills.

Un peu plus tôt, nous avons mis en évidence les trois facteurs entravant l'accès aux formations soft skills : un facteur organisationnel ou temporel, un facteur structurel et un facteur de priorisation. Dépasser ces obstacles ne pourra se faire qu'en agissant sur la gestion des ressources humaines. Qu'il s'agisse de la longueur des procédures administratives pour avoir une place dans une formation, du public cible pour les formations aux soft skills en particulier ou encore de la valeur accordée à ces types de formations, tous ces éléments empêchant un accès facilité aux formations soft skills nécessite de changer l'organisation du travail et les modes de management pour impacter sur la gestion des ressources humaines au sein de l'organisation.

Toutefois, pour un manager, transformer l'organisation du travail et ses modes de management n'est pas si simple, celui-ci ayant peut-être lui-même un pouvoir d'agir limité. Deux cas de figures sont retrouvés. Le premier est que les personnes dirigeantes, soit des acteurs organisationnels ayant un statut hiérarchique plus haut que les managers, ne laissent pas la possibilité aux managers de mettre à disposition des ressources utilisables par les collaborateurs. Les managers se retrouvent donc dans une impasse ne pouvant agir sur les contraintes institutionnelles et sont pris dans un système très peu mobile rendant difficile l'autonomie et les prises d'initiatives. Orienter les collaborateurs vers des formations soft skills n'est donc pas

de leur ressort. Le second est que les personnes dirigeantes laissent une grande liberté d'action aux managers mais ces derniers ne permettent pas à leurs collaborateurs d'accéder aux soft skills dont ils ont besoin à travers des formations.

Dans les entretiens menés, nous réalisons que ces deux cas de figure se retrouvent. Nous ne pouvons donc pas mettre en avant l'une des deux et pointer du doigt les personnes dirigeantes ou les managers. Par conséquent, on peut conclure que les managers ont à la fois une marge de manœuvre limitée par leur propre hiérarchie et qu'ils limitent eux-mêmes leurs collaborateurs pour des raisons temporelles, organisationnelle, structurelles et de priorisation des formations métiers.

Dans le chapitre 9, nous nous attarderons à développer des pistes de réflexion qui rendraient les modes d'organisation du travail et les modes de management plus à même de mettre à disposition des individus les ressources nécessaires pour développer leur pouvoir d'agir et d'accéder plus facilement aux formations soft skills.

7.2.4 La place des soft skills dans les formations en management

L'accès aux formations soft skills étant régulé par les managers, il est intéressant de regarder quelle est la place de ces compétences dans les formations en management qu'ils ont suivi. L'objectif est de voir s'il existe un lien de corrélation entre le fait d'avoir suivi des formations en management où les managers sont sensibilisés aux soft skills et leur implication dans les formations soft skills.

Nous formulons l'hypothèse suivante : plus un manager sera sensibilisé à la thématique des soft skills durant son parcours de formation, plus il investira du temps et mettra en place des stratégies pour développer ces compétences chez ses collaborateurs.

Ce chapitre est donc fortement lié à la section suivante sur l'accompagnement en formation.

Le graphique suivant présente la répartition des managers pour qui le sujet des soft skills a été ou non abordé dans leur formation. Précisons qu'une partie des entretiens ne permet pas de situer les managers.

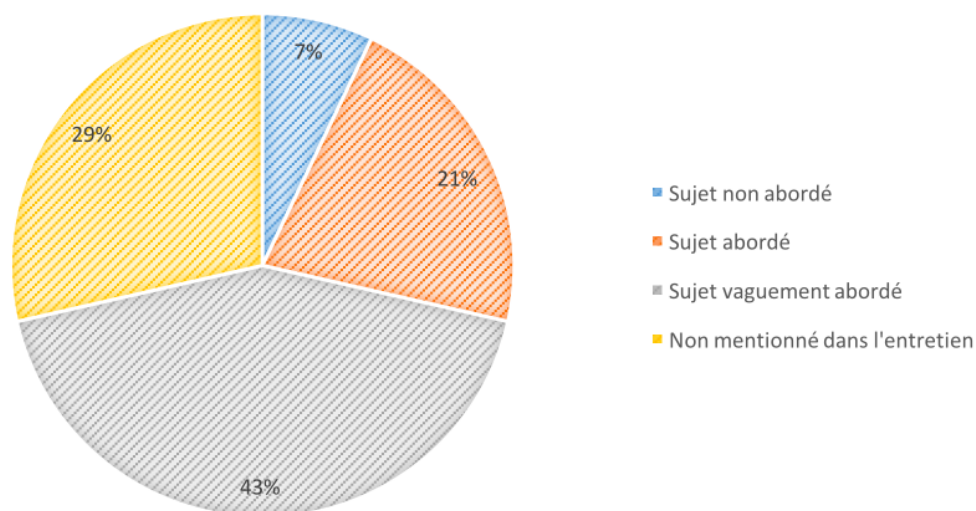


Figure 7 : Sensibilisation aux soft skills dans les formations en management

On constate qu'un très faible pourcentage de managers n'a pas été sensibilisé à l'importance des soft skills. Ainsi, la grande majorité des formations suivies en management aborde de manière plus ou moins approfondie cette thématique.

Cependant, ce constat est à prendre avec du recul puisqu'il faut regarder comment est abordé le sujet des soft skills et à qui ce discours est adressé. On constate que pour 9 managers sur 15 la thématique des soft skills est abordée sous l'angle de leur développement chez les managers et non pas chez les collaborateurs. Cette distinction est centrale et démontre que les formations aux soft skills sont non seulement réservées à une « élite » mais qu'elles sont en plus centrées sur cette dernière.

M2 nous présente plusieurs utilités des soft skills discutées dans ses formations :

C'était pas des thématiques sur, par exemple, comment faire dans ce genre de situation ou pas. On avait plutôt « faut que la personne elle arrive à prendre du recul et à réfléchir par rapport à son service » donc souvent on va lui faire comprendre quels genres d'éléments vous avez dans votre service, quels sont leurs points forts, quels sont leurs points faibles, quels sont les moyens d'action que vous avez pour changer, où sont les réticences, qu'est-ce que vous pouvez progresser, comment vous pouvez mettre en place ça, et on va apprendre

aux managers à réfléchir à ce genre de situations, qui peut être différent après dans n'importe quel service où il travaille, à établir un diagnostic de son équipe, et à reculer par rapport à ça pour faire des plans d'action. (l. 448-456)

Et pis ils expliquaient que en fait pour engager quelqu'un il faut avoir un petit peu ces trois thématiques, mais que le savoir-faire euh... il faut que la personne l'ait mais... on peut apprendre, tandis que y'a d'autre thématique comme le savoir-être, où c'est plus difficile d'apprendre et d'influencer sur la personne. (l. 485-488)

Le sujet des soft skills est abordé d'une part en termes de stratégies à mettre en place par les managers pour comprendre leur équipe, pour saisir les forces et faiblesse des collaborateurs et pour établir des plans d'action. Il est également étudié du point de vue du recrutement avec la transmission de l'idée qu'il faut recruter une personne qui possède les bons soft skills puisque celles-ci s'apprennent moins facilement que les compétences métiers. Il est très intéressant de constater qu'une conception innée des soft skills leur est transmise. La formation ne se positionne pas pour dire comment engager, motiver, donner du sens, faire évoluer ses collaborateurs mais plutôt comment connaître ses collaborateurs et agir en fonction de leurs spécificités.

Les formations permettent donc l'acquisition de soft skills par les managers. Peut-être que celles-ci poursuivent implicitement l'objectif de pousser les managers à s'impliquer davantage dans le développement des collaborateurs en leur montrant comment eux s'approprient de nouveaux soft skills mais on se rend compte que l'objectif est loin d'être atteint. En effet, nous avons vu précédemment qu'ils ont une vision très innéiste des soft skills de leurs collaborateurs, nous pouvons donc douter de leur capacité à transférer. M5 évoque bien les diverses soft skills développées en formation :

Les dernières formations que j'ai suivies c'est sur la culture du feedback, c'est comment générer l'engagement, comment utiliser un pouvoir, comment faire en sorte de partager des valeurs avec son groupe. Voilà, ça change un peu des vieilles théories managériales. Il faut trouver, c'est une question de dosage. Il faut trouver le bon rapport avec ses collaborateurs, savoir comment ils fonctionnent, gérer ses émotions et celles des autres pour les amener à être engagés. (l. 149-154)

Pour M6, l'un des buts des formations en management consiste à mieux se connaître, mieux se positionner et mieux appréhender son environnement. Il n'évoque à aucun moment le développement des soft skills des collaborateurs.

Quand on parle de savoir-être ben typiquement dans le cap manager ou dans le premier que j'ai fait, à un moment donné on parle de style managérial, le management dans le chaos, le management dans différents environnements dans lesquels on aime manager, toujours un peu dans la limite et le borderline, dans les décisions qu'on prend etcetera et dans la transformation euh c'est intégré, dans tout ce qui est injonctions paradoxales, quand vous donnez un ordre à quelqu'un ou ce genre de chose. (l. 800-805)

L'objectif de toutes ces formations est de transmettre des méthodes et des outils de gestion, d'anticipation, de prévision ou de connaissance de soi. Il n'y a aucune sensibilisation faite sur comment développer les soft skills des collaborateurs. Nous pensons, et cela rejoint l'hypothèse posée au début de ce chapitre, que la manière dont sont dispensées ces formations en management conditionne les managers à ce mode de pensée axé sur eux-mêmes. Nous soutenons aussi que ce modèle favorise une conception innéiste par rapport aux soft skills de leurs collaborateurs et une conception acquise des soft skills par rapport à eux-mêmes.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons constater que le monde du travail est encore marqué par le taylorisme, époque caractérisée par un management fortement hiérarchisé. Bien que le management ne se base plus sur un non partage strict du savoir et des décisions, on se rend compte que le manager est celui qui décide si un collaborateur peut ou non suivre une formation, parfois même de manière contrainte, et que certaines formations telles que celles aux soft skills restent grandement réservées à un public cible.

7.2.5 L'intérêt de développer les soft skills

Cette dernière thématique de la section des soft skills nous amène à réfléchir dans un premier temps à l'intérêt perçu par les managers pour les soft skills à trois niveaux : le collaborateur, l'équipe et l'entreprise. Dans un deuxième temps, nous évoquons leur vision de la place qu'occuperont les soft skills dans les années à venir. Ces deux axes d'interrogation sont intéressants pour étayer nos hypothèses sur les différences entre discours et réalité professionnelle. Que faire face à des managers qui soutiennent que les compétences soft sont

essentielles aujourd'hui et le seront encore plus demain, mais qui, dans leur pratique professionnelle, peinent à mettre en œuvre des actions pédagogiques ciblées pour favoriser le développement des soft skills ?

On constate que les managers ont des points de vue concordants. Concernant la question d'une plus-value des soft skills pour les collaborateurs et pour le service, les réponses restent assez similaires. L'intérêt principal des soft skills est relatif à la communication, ce qui n'est pas surprenant puisque le terme « communication » est celui qui revient le plus dans les entretiens pour décrire ces compétences. L'objectif sous-entendu est de favoriser la cohabitation et la bonne entente dans le service. Les managers perçoivent également un intérêt pour le bien-être de leurs collaborateurs. M2 exprime très bien l'importance de la communication. Selon lui, les collaborateurs qui savent communiquer auront plus de possibilités d'adopter une approche constructive, d'écoute de l'autre et donc éviteront au manager de devoir gérer les conflits. Il y a un intérêt personnel, presque égoïste, pour les managers d'avoir une équipe qui sache communiquer.

Tout à fait, la communication au sein de l'équipe qui est pour moi la base en fait si... je préfère même avoir des résultats rouges, c'est-à-dire ne pas avoir atteint mes objectifs, je préfère mais au moins avoir une cohésion d'équipe et une équipe qui communique je dis pas qu'elle s'entende bien, mais qu'elle communique et pour moi c'est la base c'est la communication, si on a pas ça dans l'équipe euh... Et je préfère qu'on ait tous bien communiqué mais on a les résultats rouges mais c'est pas grave parce qu'on va travailler ensemble, plutôt que tout est vert et on se tire tous dans les pattes et ça moi je préfère la communication. (M15, l. 622-629)

Plus tôt dans l'entretien, M15 démontre un réel intérêt à faire passer la communication avant la productivité et les résultats. Est-ce vraiment le cas dans la réalité ? Nous ne pouvons que le supposer.

Maintenant moi j'ai des équipes et mon équipe elle doit vivre ensemble. Vous avez entendu dans l'ascenseur, celui qu'on a rencontré, on est tous dans le même bureau maintenant, on est six donc j'ai besoin de gens qui savent cohabiter, donc les hard skills je sais qu'ils les ont ou qu'ils sont en moyen de les acquérir par contre les soft skills ça il faut qu'ils les aient soit

déjà bien développé soit de la même manière qu'ils soient en mesure de les acquérir pour pouvoir vivre ensemble et surtout communiquer. (M3, l. 38-43)

Les soft skills des collaborateurs sont un soutien dans le management des collaborateurs car on ressent que les managers ont peu de temps à consacrer pour régler des conflits ou développer un esprit d'équipe. Cela doit être naturel en, par exemple, recrutant directement des personnes dotées de compétences relationnelles. M3 dit en ce sens que « les soft skills ça il faut qu'ils les aient » (l. 41).

Cependant, dans la suite de l'entretien, notre interlocuteur tient un discours un peu différent puisque même si ses collaborateurs doivent avoir les soft skills nécessaires, il est tout de même prêt à les envoyer dans des formations pour améliorer l'ambiance d'équipe. Il est possible que cela soit stratégique puisqu'en offrant l'accès à des formations, on récompense les besoins ou les envies des collaborateurs et on favorise ainsi leur motivation et implication au travail.

Mais je suis parfaitement prêt à les envoyer en formation si ça ne leur rapporte qu'à eux... parce que de toute manière s'ils sont mieux eux-mêmes, ça se répercutera sur le service. C'est aussi ça qu'il ne faut pas oublier. (M3, l. 559-561)

Plus loin dans l'entretien, le discours de M3 évolue encore :

[...] donc tant que y'a un truc à retirer d'une formation, pour moi c'est bon pour la formation, donc la personne qui va faire soit du soft skills soit du hard skills pis qui me dit « voilà j'ai vu ça, ça, ça qu'on peut mettre en pratique », ben voilà, c'est bon. L'investissement est rentabilisé quelque part. (l. 668-671)

On voit à travers ces propos que l'objectif des formations doit être pratico-pratique pour qu'il considère que l'investissement en vaille la peine. Peu importe le domaine, le collaborateur qui revient d'une formation doit démontrer à son manager que cette dernière lui a été utile dans son activité.

De manière plus prononcée, M9 exprime aussi ce besoin de lien entre la formation suivie et l'activité professionnelle puisque son critère « c'est que ce soit en lien avec son travail et que ça apporte une réelle valeur ajoutée. Si c'est pas le cas, il n'y a pas de formation » (l. 600-601).

Bien que la majorité des managers aient un discours qui porte sur le bien-être de leurs collaborateurs et sur la communication au sein de leur service, certains évoquent une culture d'entreprise et un renforcement des valeurs communes comme intérêt des soft skills pour l'équipe et l'entreprise.

Il commence à y avoir des concepts de culture d'entreprise, de valeurs, donc tout ça c'est très proche de la formation. La formation commence à avoir une importance dans la communication, dans le fait d'avoir une culture commune, d'avoir un engagement chez les collaborateurs, donc là la formation intervient. (M5, l. 124-128)

Cette citation change des précédentes. Il y a une vision plus globale, une prise de recul, un regard macro sur l'intérêt des soft skills. Les formations aux soft skills proposées sont l'occasion d'aborder des sujets centraux comme la communication, la motivation et permet aux personnes de mieux se connaître. En outre, elles permettent aussi de transmettre des idées, des valeurs et une culture d'entreprise aux collaborateurs. Il sera ensuite aussi attendu d'eux qu'ils en soient les dignes représentants.

Venons-en maintenant aux réponses données concernant la question de la place des soft skills dans les années à venir. On voit apparaître différentes idées sur le rôle qu'elles joueront. Selon certains managers, ces compétences auront toujours une place identique et la même importance qu'à l'heure actuelle puisqu'elles sont intimement liées à des aspects relationnels et communicationnels. En d'autres termes, tant qu'il y aura des rapports humains il y aura des soft skills. Selon M1, « les soft skills existeront toujours dans notre métier de par le fait de tous ces contacts avec l'extérieur [...] » (l. 626-627).

Mais la majorité des managers interrogés supposent que les soft skills prendront de plus en plus de place dans notre société à cause, d'une part, de la digitalisation des savoirs et, d'autre part, d'une prise de conscience générale de l'importance de miser sur le bien-être du collaborateur dans l'entreprise et sur son développement professionnel et personnel. Les trois citations suivantes illustrent le positionnement des acteurs :

Je pense que y'aura quand même une plus grande place parce que, comme on a déjà discuté, y'a déjà une prise de conscience de la part des managers qu'il faut plus de soft skills. (M3, l. 763-764)

Oui, il y aura peut-être un moment où il y aura une limite mais oui car on demande de plus en plus ça. On veut plus un boulot où on se casse les pieds pendant huit heures. On veut un boulot où on se sente à l'aise, où on peut boire un café tranquille quitte à travailler plus tard. (M8, l. 349-351)

[...] y aura de plus en plus de formations digitales, il y aura des nouveaux soft skills qui vont arriver qu'on ne connaît sûrement pas, on est dans un monde où le social, les réseaux sociaux prennent de plus en plus d'espace, robotisation, digitalisation, intelligence artificielle, de moins en moins d'interactions humaines. (M9, l. 781-784)

Qu'il s'agisse de l'intérêt pour les formations aux soft skills ou de la vision de la place qu'occuperont ces compétences dans les années à venir, nous notons que ces deux questions sont délicates pour nos interlocuteurs. En effet, tous admettent largement que le domaine des relations humaines reste un terrain vague, auquel chacun est obligé de se confronter mais que face aux aspérités rencontrées, les moyens pour agir sont différents et peu formalisés. Le facteur humain reste impalpable et imprévisible.

En passant ces dernières années du modèle du poste de travail au modèle de la compétence, les managers se voient confier des tâches d'évaluation des compétences (Bernoux, 2010). Or, comme on l'a vu jusqu'à présent, l'évaluation des compétences dites soft reste subjective et appartient à l'évaluateur. On comprend toute l'importance, pour les managers, de miser sur le recrutement pour intégrer dans leur équipe le collaborateur le plus conforme à ses attentes et à celles de l'entreprise. Beaucoup de managers parlent de « chance » quand ils font référence à leur équipe ce qui nous ramène à ce débat entre l'inné et l'acquis. Si un manager considère qu'il a eu de la chance de recruter un collaborateur ou de prendre un poste dans une « bonne » équipe, c'est qu'il estime que les soft skills sont une chance et, par conséquent, des compétences sur lesquelles on n'a pas d'emprise.

Paradoxalement, comme nous l'avons vu dans les verbatims précédents, la plupart des managers estiment que les soft skills méritent d'être prises davantage en considération et placées au centre des débats puisqu'ils y décèlent un important levier de développement pour l'entreprise. Ce paradoxe nous amène à la prochaine et dernière partie de l'analyse des entretiens qui traite des questions liées à l'accompagnement en formation. Il s'agit d'une de nos

questions centrales dans ce mémoire : qu'est-ce qui est mis en place concrètement, par les managers, pour l'accompagnement en formation des collaborateurs ?

7.3 Accompagnement en formation

7.3.1 Avant-formation

L'avant-formation est une étape importante de l'accompagnement pourtant souvent négligée. Elle concerne tant l'analyse des besoins qu'une phase de sensibilisation des collaborateurs aux enjeux et aux contextes de la formation à suivre. Le manager, qui selon Mispelblom Beyer, (2006) est un fabricant de sens pour son équipe, doit aider ses collaborateurs à inscrire la formation dans un projet personnel et d'entreprise ainsi qu'à y trouver du sens. L'analyse des besoins, notamment lors des entretiens individuels d'évaluation, a été bien détaillée précédemment. Par conséquent, nous nous consacrons ici aux autres pratiques mises en place par les managers.

Seulement deux managers rencontrés semblent avoir des pratiques d'accompagnement dans le temps de l'avant-formation définies et réalisées alors que, inversement, 13 managers ne disposent d'aucun outil. Parmi les activités formalisées, on peut en relever deux :

- Le remplissage d'un formulaire permettant de fixer des objectifs en vue d'une discussion avec le manager.
- La réalisation d'un travail préparatoire sous la forme de lectures, de questionnaires ou de vidéos afin d'activer des connaissances sur le sujet de la formation, qui fait ensuite l'objet d'échanges.

M15 explique succinctement le fonctionnement du travail préparatoire :

Certaines formations on vient préparé et dans ces cas là quand il faut venir préparé moi je lis forcément ce que la personne a préparé ou sans lire on échange : « Tiens en fait qu'est-ce que t'as listé ? » Si c'est par exemple la formation gestion du temps : « qu'est-ce que t'as listé comme points qui aujourd'hui sont bloquants pour toi ou que tu souhaiterais faire évoluer ? (l. 739-743)

Ces activités permettent la mise en place de conditions optimales à l'apprentissage en favorisant la motivation des collaborateurs à se former. Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation. Ainsi, le rôle du manager de « fabricant de sens » représente un accompagnement centré sur la motivation et sur le sens de la formation. Comme le mentionne M5, il faut éviter des raisonnements tels que « ton manager a dit de suivre une formation, vas-y, tu vas passer deux bonnes journées » (l. 328-329) qui nuisent à l'efficacité des formations. Pour les autres managers, on constate des pratiques non formelles et non systématiques qui sont souvent des échanges : « Ça fait partie du dialogue, c'est peut-être moins formalisé que ce que vous avez dit mais les gens en sont conscients » (M3, l. 797-798).

Les raisons de ne pas développer plus de pratiques d'accompagnement sont variées. L'une d'elles est une non volonté d'instrumentaliser l'accompagnement aux soft skills. M1 exprime que face à ces compétences, il est nécessaire de laisser de la liberté et de la souplesse aux collaborateurs (l. 504-507). Une autre raison soulevée par les managers revient à considérer que l'implication dans une formation relève uniquement du collaborateur. Pourquoi alors devraient-ils investir dans l'accompagnement ? Ce point fait fortement écho aux propos d'Alves (2009) qui évoque un nouveau rôle des managers relatifs à la participation au développement des compétences, un rôle encore peu investi selon lui. On constate qu'il y a une vision individuelle de la formation où la responsabilité de s'engager, de trouver du sens et, nous le verrons après, de transférer incombe essentiellement à la personne engagée en formation. Ce point nous a interpellées. Pourquoi, alors que la littérature sur l'accompagnement et les outils le permettant fleurissent, certains managers présentent une telle vision ? Un bref retour historique apporte quelques éléments de réponse.

L'accompagnement s'est particulièrement développé dans un contexte d'individualisation des rapports sociaux, notamment dans les relations professionnelles, la mobilité, l'évaluation des compétences individuelles et la flexibilité au travail (Bachelart, 2002). L'individu est perçu comme l'unique responsable de sa formation et de sa carrière. Pourtant, dans ce contexte sociétal, il a encore plus besoin d'accompagnement comme le soutient Roquet (2009) : « [...] livré à lui-même, responsable de sa destinée, l'individu se trouve en nécessité de recourir à des relations de conseil, d'aide toujours prodiguées sous des formes variées » (p. 20).

Il est possible qu'en contexte professionnel, les managers prônent une approche individualiste de la formation en ignorant que l'accompagnement est une voie de l'accomplissement de soi

bien plus qu'une voie de conformisme à un modèle. Il valorise l'individualité en considérant, avant la formation, les besoins du collaborateur. Pour le manager, l'accompagnement devient « un incontournable des pratiques de formation et, plus largement, des pratiques relationnelles » (Roquet, 2009, p. 20).

7.3.2 Après-formation

L'après-formation est le dernier temps dans l'accompagnement qui, malgré un grand effort réalisé pour améliorer le « pendant », est encore peu investi. Celui-ci poursuit un grand objectif : s'assurer que la formation ait réussi à répondre aux besoins définis et discutés par les managers en collaboration ou non avec leurs collaborateurs. Afin d'apprécier la pertinence d'une formation, il convient, comme développé par Gérard (2003) d'évaluer l'efficacité pédagogique en termes d'acquis de formation, puis de s'assurer de leur transfert sur le terrain afin d'inférer l'impact de la formation. Ces trois dimensions de l'accompagnement après-formation sollicitent des méthodologies et outils différents. Ainsi, nous proposons d'analyser les entretiens à partir de ces trois entrées.

7.3.2.1 L'efficacité pédagogique

Bien que l'évaluation des acquis d'une formation semble aller de soi, un premier constat surprenant peut être fait : aucun manager ne met en place des démarches d'évaluation.

Deux d'entre eux ont tout de même évoqué une évaluation à chaud et à froid mais celle-ci est réalisée par le centre de formation ou par le formateur : « [...] alors y'a systématiquement l'évaluation à chaud et à froid, fait par le centre de formation, pour aussi savoir si le formateur il était bien, s'il connaissait son sujet, si le support était adapté et tout ça » (M15, l. 782-784). Les managers ne semblent pas concernés par ces évaluations. Ils mentionnent même qu'elles sont destinées aux formateurs ou aux RH et qu'ils n'ont pas un droit de regard sur celles-ci : « Alors tout ce qui est à froid et à chaud, chaque collaborateur reçoit un document qu'il doit renseigner et moi je ne suis même pas censée le voir » (M15, l. 797-798).

Parmi les autres managers, rares sont ceux qui répondent ne rien mettre en place au niveau de l'évaluation. Toutefois, leurs pratiques tournent autour de simples discussions non formalisées

parfois autour d'un café ou lors d'un repas. Deux managers en parlent comme des débriefings. Toutefois, leurs pratiques effectives ne se rapportent que très peu à un débriefing, celui étant décrit par Lederman (2013) comme un processus analytique suite à une expérience représentant une occasion d'explorer et donner du sens à ce qui s'est passé durant cette expérience. Il s'agit certainement plus d'un moyen de valoriser le collaborateur qu'une réelle mesure de l'efficacité pédagogique. Pour certains, ils sont simplement guidés par la curiosité ou par leur perception que le collaborateur a lui-même besoin de parler, ce qui, on l'imagine bien, ne peut mener à une évaluation des acquis qui soit utile à la fois pour le manager et pour le collaborateur. M2 l'exprime clairement : « Non, après par curiosité on peut juste demander effectivement ce qui a été parlé, ce qui a été utile ou pas, des fois on le fait si y'a un nouveau cours parce que ça nous intéresse » (l. 867-868). Une hypothèse est qu'il est compliqué pour les managers de porter un regard externe sur la formation suivie par leurs collaborateurs, une idée partagée étant qu'un adulte est responsable de sa formation et de l'acquisition des compétences visées. Se mêler de la formation peut être perçu comme trop intrusif : « Ouais ça pourrait être intéressant pour voir un petit peu. Après je ne veux pas tomber non plus dans le flicage. Voilà. J'ai une confiance absolue dans mes collaborateurs [...] » (M3, l. 817-819).

Évaluer les acquis d'une formation doit permettre notamment la mise en place ou la consolidation de compétences et on se rend bien compte que les pratiques des managers, en se limitant à questionner les collaborateurs sur ce qui a été et ce qu'ils ont aimé, ne sont pas très productives.

En conclusion, les pratiques d'évaluation des acquis de formation sont rares, voire inexistantes, dans l'activité des managers. Celles-ci dépendent encore trop du service de formation. Pour les managers, l'idée qui se dégage des entretiens est que le fait de suivre une formation suffit à ce que le collaborateur ait acquis les compétences visées. En plus de cette idée communément partagée, les managers manquent d'outils pour l'évaluation. Une piste serait de leur en fournir tout en leur laissant le temps de les appliquer, car le temps est aussi une problématique récurrente dans les propos des managers.

7.3.2.2 Le transfert

S'intéresser au transfert revient à se questionner à deux niveaux. Premièrement, comment les managers évaluent-ils la mobilisation des compétences acquises en formation sur le terrain ? Deuxièmement, que mettent-ils en place pour favoriser le transfert ?

À la première question, celle de l'évaluation du transfert, on constate que la majorité des managers observent si les collaborateurs mettent ou non en pratique leurs nouvelles compétences. Ces observations sont réalisées principalement à court et moyen terme, durant les mois qui suivent la formation, car il s'agit d'une activité « chronophage » (M5, l. 364) qui tombe dans l'oubli assez rapidement. Observer si la personne met en pratique semble être une activité assez simple mais les propos des managers laissent penser que c'est plus compliqué pour des soft skills que pour des compétences métiers car les soft skills sont moins palpables dans l'activité quotidienne : « Alors soit la personne met en pratique quelque chose qui est directement en rapport avec le métier et tous les jours on constate le changement. Soit c'est quelque chose de plus personnelle... » (M11, l. 427-429). Particulièrement pour les formations soft skills, l'évaluation du transfert peut être simplifiée par la définition d'« objectifs d'application » (Dennery, 1997). On retrouve dans le texte de Gérard (2003), certaines caractéristiques que ces objectifs doivent présenter :

- Ils expriment une action concrète, observable et délimitée dans le temps.
- Ils sont voulus par le participant, celui-ci est donc directement impliqué dans son élaboration.
- Ils sont directement liés à l'activité du participant.
- Ils sont ambitieux mais réalistes.
- Les conditions de réalisation de l'objectif sont clairement définies.
- Ils sont exprimés en termes positifs.

Définir des objectifs d'application ne fait pas partie des pratiques des managers. Cette démarche est pourtant particulièrement sensée pour des formations soft skills dont les acquis se manifestent moins dans des situations particulières et plus au quotidien, ce qui les rend moins observables. Pourtant, il pourrait être judicieux de placer la personne dans une situation

concrète où la soft skill serait tangible. M10 donne l'exemple de la prise de parole en public. Il évalue le transfert en poussant le collaborateur à la pratiquer lors d'une présentation de groupe :

Ce transfert il se fait... si c'est la prise de parole en public ben on va tout de suite essayer de faire en sorte que la personne elle puisse mettre en pratique alors peut-être pas devant un auditoire de cent personnes tout de suite mais peut-être déjà à l'échelle du groupe. (l. 739-741)

L'évaluation du transfert est grandement facilitée par l'élaboration de ces objectifs, ceux-ci permettant également d'optimiser le transfert bien plus que de seulement l'évaluer. Cette pratique est également simple à mettre en place. Pourquoi ne pas offrir ces outils aux managers pour les accompagner dans cette démarche ?

La deuxième question que nous nous sommes posées revient à se questionner sur ce que mettent en place les managers pour favoriser le transfert et pour rendre l'environnement de travail plus capacitant.

Les entretiens permettent de tirer un constat marquant : les managers se représentent la formation comme une responsabilité individuelle. Chaque collaborateur est responsable de développer les compétences visées par la formation puis de les transférer dans son travail en trouvant de lui-même les ressources présentes dans l'environnement. En effet, les managers ne soutiennent que très peu le transfert. Ceci est particulièrement vrai pour les formations soft skills. L'un d'entre eux nous a longuement parlé de groupes d'échange de pratiques, mais en creusant, on apprend que ceux-ci sont centrés exclusivement sur des situations techniques et des compétences métiers : « Non, je ne formalise rien. Les échanges de pratique c'est dans des situations précises métiers. Maintenant si eux le souhaite, ils le font [en parlant des soft skills] » (M12, l. 463-464). Ce constat n'est pas surprenant quand on sait que seulement 18% des managers ont une vision acquise des soft skills pour leurs collaborateurs. Ces caractéristiques « stables » des individus, contrairement à des compétences métiers, n'ont aucun intérêt à faire l'objet d'un transfert puisque, dès qu'un individu les possède, il est nécessairement apte à les transférer dans n'importe quelle situation. Ainsi, un individu reconnu comme ayant une aisance dans la prise de parole en public serait autant capable de s'exprimer lors de son entretien d'évaluation, d'une réunion d'équipe et d'une conférence avec plus d'une centaine d'inconnu. Ce postulat, bien que répandu, est malheureusement faux. L'individu partira certes d'un capital

plus élevé qu'une personne timide, mais il sera tout autant nécessaire de trouver les leviers à actionner pour agir sur le transfert.

Parmi les pratiques d'accompagnement au transfert discutées avec les managers, on peut en relever quatre. Toutefois, elles ne sont pas encore usuelles dans les entreprises visitées. Il s'agit plus de pratiques que les managers aimeraient pouvoir mettre en place par la suite et qui, pour l'instant, sont ponctuelles ou destinées à un public précis tel que les apprentis.

- Proposer des questions de rafraîchissement dans un suivi d'après-formation pensé sur du long terme
- Mettre en place des ateliers quelques semaines après la formation
- Favoriser la mobilité inter-service soit temporairement, pour donner un coup de main, soit à travers des stages
- Réaliser des séances d'équipe durant lesquelles les personnes revenant de formation peuvent présenter ce qu'elles ont appris

C'est de nouveau le rôle du manager, qu'il soit bon dans ce domaine-là et qu'il agisse en coach. On aimerait faire des questions de *refresh*, des ateliers quelques semaines après, des échanges de pratique, c'est ce que vous disiez avant, c'est essentiel. Mais on ne le fait pas assez ? (M5, l. 458-460)

On a toute une discussion sur savoir si on va forcer les gens à changer de postes de manière régulière. On pourrait se dire que ça serait pas mal pour ouvrir l'esprit de voir les interrelations de ce qu'ils font avec les autres. Là on est en train de travailler, on fait qu'à l'arrivée d'un collaborateur il passe X temps dans chaque service. On fait ça avec les apprentis déjà et on se rend compte qu'on a des apprentis qui au bout de trois ans connaissent mieux la baraque que des collaborateurs que ça fait dix ans. Là il y a des démarches à exploiter. (M8, l. 470-475)

Plusieurs obstacles à cet accompagnement peuvent être mis à jour :

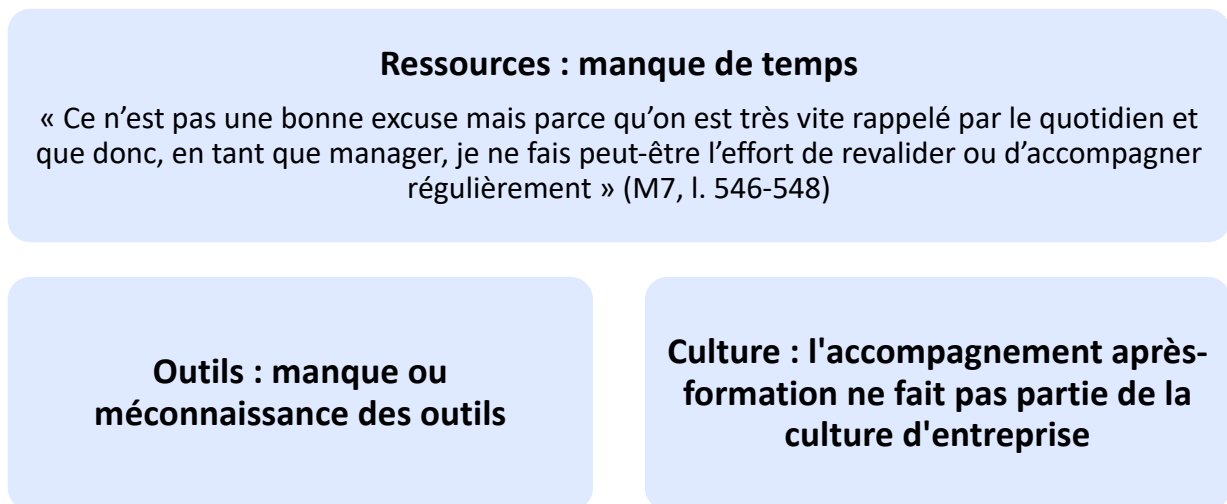


Figure 8 : Les obstacles à l'accompagnement

Le manque de temps est un obstacle communément partagé par les managers. En dehors de la sincérité ou non de cette excuse, elle peut renvoyer à d'autres obstacles moins évidents : un manque de motivation, un manque de compétences ou d'outils pour l'accompagnement ou, tout simplement, un manque de soft skills en gestion du temps. Une hypothèse que nous faisons est que plus le rôle pédagogique du manager en matière d'accompagnement sera formalisé et plus ceux-ci disposeront des formations et outils pour se l'approprier, plus ils seront disposés à accompagner le transfert des acquis de formation. Les managers pourront sortir de ce schéma de pensée selon lequel former est suffisant, la suite allant naturellement de soi. Certaines pistes de réflexion pour les managers sont présentées dans le chapitre 9.

7.3.2.3 L'impact de la formation

Ce troisième niveau a moins été abordé lors des entretiens. Comme il suit logiquement les deux premiers niveaux qui eux sont déjà peu évalués par les managers, il est normal que ce dernier soit moindre, les pratiques se raréfiant à chaque niveau.

Ce manque d'évaluation de l'impact est là encore à mettre en corrélation avec une pratique courante en entreprise qui consiste à former pour former, sans poursuivre d'objectifs concrets, soit parce qu'on doit respecter des quotas de formations, soit parce que le collaborateur a

demandé à partir en formation. Pourtant, évaluer l'impact est fondamental pour « rentabiliser » la formation. Cela revient à se questionner sur comment les nouvelles compétences acquises peuvent faire évoluer la personne, l'équipe et l'organisation.

Face aux formations soft skills, il est possible que les managers se heurtent à une difficulté pour évaluer l'impact puisque souvent les objectifs sur le terrain ne sont pas clairement fixés. Un manager, M2, nous a expliqué le cas d'un collaborateur qui avait des problèmes de communication avec ses collègues, qui s'énervait facilement, et pour qui deux formations sur « gérer ses émotions » et « parler à ses interlocuteurs » (l. 425-426) ont été préconisées. Dans ce cas précis, le résultat attendu était que ce collaborateur communique mieux. Celui-ci est qualitatif et relativement vague. Comme le conseille Gérard (2003), il importe de traduire la formulation qualitative de cet objectif par des indicateurs concrets et opérationnels même si cela est complexe quand il s'agit de soft skills car ils sont beaucoup moins palpables. Au lieu de « mieux communiquer », l'objectif aurait pu être, par exemple, « réduire les plaintes des clients à 0 » ou « être capable d'animer les prochaines réunions d'équipe ». On peut d'ailleurs percevoir dans les entretiens que les formations soft skills poursuivent souvent un objectif qui est difficilement quantifiable : développer une culture d'entreprise.

Il commence à y avoir des concepts de culture d'entreprise, de valeurs, donc tout ça c'est très proche de la formation. La formation commence à avoir une importance dans la communication, dans le fait d'avoir une culture commune, d'avoir un engagement chez les collaborateurs, donc là la formation intervient. (M5, l. 124-128)

Un second obstacle à l'évaluation de l'impact est dû à une représentation encore trop présente de la formation comme un outil de pression. C'est notamment le cas de M2 qui explique, toujours pour ce même collaborateur :

[...] là on pouvait lui dire « on vous invite », c'est une invitation mais c'était une obligation hein, mais à suivre les cours : savoir gérer ses émotions et savoir parler à ses interlocuteurs. On lui a vraiment mis le numéro de cours et ben voilà on vous prie de vous inscrire à ces cours-là . (l. 424-427)

Cette utilisation de la formation n'est pas surprenante puisque beaucoup de managers perçoivent les soft skills par la négative et recommandent des formations uniquement s'il y a

un manque. Une formation perçue par un collaborateur comme une contrainte voire une menace peut avoir des effets indésirables et éloignés de ceux initialement recherchés.

Pour faciliter cette évaluation, il convient de changer les représentations des formations soft skills et de fournir aux managers les outils nécessaires pour fixer conjointement avec les collaborateurs des objectifs concrets et opérationnels. Nous en parlerons plus largement dans le chapitre 9.

8. Controverses

Lors des analyses thématiques présentées précédemment, nous avons été interpellées par quelques éléments. Nous les avons regroupés au sein de quatre converses qui sont discutées dans ce chapitre. L'objectif est d'encourager la réflexion des acteurs concernés par l'accompagnement et la question des soft skills. Chacune de ces controverses est traitée et mise en relation avec nos questions et hypothèses de recherche et découle de notre exploration conceptuelle, des informations recueillies lors des entretiens et de nos analyses.

La première controverse traite de la vision nuancée des soft skills, balançant vers l'inné ou l'acquis en fonction des soft skills en question et du statut organisationnel de la personne qui possède cette vision.

- **Les soft skills, des compétences pour une élite ? (8.1)**

La deuxième controverse questionne l'intérêt des formations en management suivies par nos interlocuteurs vis-à-vis des évolutions actuelles de l'organisation du travail et du rôle du manager.

- **Quelle plus-value des formations en management ? (8.2)**

La troisième controverse part de cette conception des soft skills par la négative et fait un lien notamment avec l'investissement en formation.

- **Les soft skills, un outil de pression socio-professionnel ? (8.3)**

La quatrième controverse se penche sur la relation entre les soft skills et la culture d'entreprise.

- **Les soft skills au service d'une culture d'entreprise ? (8.4)**

8.1 Les soft skills, des compétences pour une élite ?

La conception innée ou acquise des soft skills a fait l'objet d'une profonde analyse dans ce travail. Nous avons tiré plusieurs constats que nous reprenons et discutons ici.

Les managers démontrent une vision nuancée quant à la nature de ces compétences, tantôt innée, tantôt acquise, même si elle tend grandement du côté de l'inné. Leur discours varie d'une soft skills à une autre. Par exemple, le charisme et le leadership ne souffrent d'aucun débat. Ils relèvent entièrement de l'inné comme le développent trois managers :

[...] le fait de pouvoir mener ton équipe, de pouvoir mener les gens, d'être un exemple, parce que c'est ça en fait d'être un leader c'est que tu es un exemple pour les autres, et bien ça tu... ça ne s'apprend pas en fait... (M9, l. 132-134)

Au final si tu n'as pas le sens du leadership en toi, c'est compliqué. (M9, l. 151-152)

[...] je pense que la question d'être un leader, de pas avoir peur du lendemain, je pense que c'est assez inné. (M1, l. 114-115)

Le charisme et le leadership renvoient donc à des caractéristiques intrinsèques à la personne. Il s'agit de traits de personnalité indissociables du statut de manager puisqu'en fin de compte, sans les avoir, il serait compliqué d'accéder à un tel poste. Quand on les questionne sur leurs définitions de ces deux soft skills, il apparaît difficile d'expliquer ce qu'elles représentent. Leurs propos sont vagues, désignant une personne qui fait bouger les gens, qui les engage, qu'on écoute et qui est un modèle dans l'équipe, « parce que à la base être un leader c'est aussi engager des gens » (M9, l. 164).

Regardons donc ce que la littérature nous en dit. Le leadership est décrit par Northouse (2012) comme le « processus par lequel une personne influence un groupe de personnes pour atteindre

un objectif commun⁹» (p.6). Une brève recherche en ligne sur les compétences nécessaires pour être un bon leader permet de constater qu'elles sont toutes de l'ordre du soft : l'organisation, la détermination, l'esprit d'initiative, la capacité à prendre des décisions, la confiance en soi, la communication... Ce qui est surprenant c'est que les managers admettent une capacité d'apprentissage de ces soft skills, lesquelles sont donc acquises même si certains d'entre eux précisent que nous n'avons pas tous le même potentiel de développement selon notre personnalité. Une personne timide aura plus de travail à réaliser pour devenir un bon communicant en comparaison avec un individu extraverti.

Ce que l'on constate est donc paradoxal. Le leadership, une soft skills perçue comme innée, est en fait constitué d'une multitude de soft skills pouvant s'acquérir. Pourquoi, dans les représentations des managers, un collaborateur qui travaillerait au développement de ces compétences ne pourrait pas, simultanément, acquérir du leadership ?

Une grande confusion réside donc dans la définition même de ces soft skills considérées comme innées, telles que le leadership, puisque nos interlocuteurs ne semblent pas prendre en compte les composantes conceptuelles de celles-ci. Toutefois, nous nous permettons d'émettre une hypothèse tirée de nos entretiens mais également de nos propres expériences de vie. Il semblerait que tout homme défend une vision innéiste pour des soft skills qu'il considère comme au fondement de son rôle, professionnel ou social. Il s'agit là d'une attitude de protection envers ce qui à nos yeux nous distingue des autres. Reprenons le cas du leadership, cette soft skills est considérée par de nombreux spécialistes comme découlant d'une « reconnaissance ». Pour les managers, elle est au cœur de leur activité donc reconnaître que tout le monde pourrait la développer revient à remettre en question leur statut même dans l'entreprise. Nous fonctionnons pour beaucoup ainsi, dans une société individualiste qui pousse chaque acteur social à se mettre en avant et à protéger notre statut.

Les discours nous montrent bien cette ambivalence de conception lorsque les managers parlent d'eux-mêmes ou de leurs collaborateurs. En effet, comme on l'a vu dans les analyses, les managers nous ont longuement parlé de leur propre parcours de formation et professionnel et de comment ils ont accédé à une fonction managériale. Pour la majorité d'entre eux, ils ont dû

⁹ "Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal" (Northouse, 2012, p.6)

développer des soft skills qu'ils n'avaient pas ou très peu. Lorsque M6 nous parle de son parcours, il s'exprime en ces termes :

Voilà, donc j'ai pas fini et j'ai beaucoup, beaucoup appris par moi-même, j'ai beaucoup appris sur le tas, j'ai beaucoup appris avec ma sensibilité, j'ai aussi appris à me connaître sur mon style managérial. [...] Je suis parti tout en bas on va dire et voilà on m'a fait confiance, j'ai forcément démontré que j'avais les compétences et je ne les ai pas... Voilà j'ai pas une formation universitaire, j'ai pas une formation supérieure ou autre, de base, voilà ça été... ça été comme ça. (l. 161-172)

Son potentiel de développement, de manière analogue aux autres managers rencontrés, est explicite dans son discours puisqu'il nous confie avoir appris sur le tas et par les pairs, à défaut d'avoir suivi des formations. De plus, leur formation initiale ne les a pas préparés à occuper leur poste actuel et ils ont dû se débrouiller pour devenir compétents et donc légitimes. Comment expliquer qu'ils se considèrent comme capables d'acquérir n'importe quelles compétences soft mais n'adoptent pas le même discours à l'égard de leurs collaborateurs ?

Cette interrogation va de pair avec une de nos questions de recherche qui nous a poussées à comprendre la vision des managers quant à l'intérêt des formations aux soft skills pour le travail. L'intérêt, nous l'avons vu, est présent mais les actions effectivement mises en place sont rares. Une explication fournie par les managers est qu'ils misent tout sur les entretiens d'embauche, considérant cette activité comme un moment révélateur des compétences soft des personnes. Aucun outil n'est utilisé, c'est de l'ordre du ressenti. Une fois engagée, la personne ne souffrira plus de devoir valoriser ses soft skills. Personne ne lui reparlera de celles-ci à moins qu'un dysfonctionnement apparaisse. M2 exprime sa procédure de recrutement :

Ou alors des gens qui sont chefs de groupe, on a besoin d'autres compétences, et pis on s'est dit est-ce qu'on prend quelqu'un qui est archi bon en droit mais qui manque des compétences personnelles ou sociales mais ça c'est des compétences qu'on va pas forcément pouvoir lui apprendre donc on préfère prendre quelqu'un qui a peut-être des lacunes sur les compétences métiers, qu'on peut le lui apprendre, parce qu'il a les capacités d'apprendre ce qui manque mais qui a des compétences personnelles qui vont permettre d'être à la hauteur du poste. (l. 507-513)

Cet extrait est révélateur puisque M2 exprime sincèrement favoriser à l'embauche un candidat démontrant avoir les soft skills recherchées puisque ces compétences seront plus difficilement, voire pas du tout, développables en comparaison à des compétences métiers. Nous sommes là dans une conception innéiste. C'est en réponse à cette représentation partagée que les procédures de recrutement ont pour objectifs, premièrement, de s'assurer que la personne corresponde un minimum au profil requis au niveau des compétences techniques et, deuxièmement, que ses soft skills soient en adéquation avec les exigences du poste mais aussi avec les attentes du manager.

Ce premier débat montre que l'organisation du travail dénote toujours d'une importante verticalité et d'un certain élitisme notamment face à l'accès aux formations. Bien qu'une approche horizontale du management commence à se démocratiser et que de nombreuses entreprises placent l'innovation au cœur de leur stratégie de développement, on constate que la réalité est tout autre. L'innovation touche principalement la technologie et très peu le management. Un constat cinglant est fait par quelques auteurs et autres acteurs concernés par cette problématique¹⁰ : les paradigmes managériaux n'ont pas évolué depuis un siècle. On développe beaucoup les outils, un peu les styles managériaux mais les modes des décisions eux ne changent pas, ce sont les managers qui décident. Le taylorisme, finalement, est loin d'être mort. Ce constat peut surprendre, voire déranger, mais c'est en étant surpris que nous pouvons changer et faire évoluer les pratiques managériales. Un objectif est de tendre vers un management qui soit de plus en plus un accompagnement, un coaching. Toutefois, même si quelques managers s'attribuent déjà de tels rôles, on se rend compte que les pratiques d'accompagnement en lien avec la formation et le développement des compétences sont rares. Du fait que peu d'actions soient formalisées, qu'ils manquent d'outils et que parfois la culture d'entreprise n'y est pas favorable, les managers se retrouvent dans un environnement peu capacitant, limitant ainsi ce passage d'un manager encadreur à celui d'un manager accompagnateur.

¹⁰ Elae, cabinet de recrutement en communication, marketing et digital, s'est intéressé au management horizontal dans un article repéré sur <https://www.elae.com/2016/06/14/25870-pratique-innovante-management-horizontal>

8.2 Quelle plus-value des formations en management ?

Un élément nous a interpellés dans le parcours de nos interlocuteurs. Tous les managers sauf un sont des experts-métier devenus, par la suite, managers. Ceux-ci n'ont donc pas de formation initiale en management.

Donc j'ai eu quelques formations continues de management. Voilà. Mais j'avais déjà... je me suis pas formé pour devenir manager. (M1, l. 112-113)

[...] on sortait de l'uni donc on avait très peu d'expériences parce qu'on se retrouve à 25-26 ans chef d'un petit groupe sans aucune compétence de management ni en formation ni en expérience professionnelle parce que c'est pas à l'uni qu'on a du management non plus et ça c'est un point qui revient souvent maintenant par rapport à l'État, par rapport à des gens chez nous qui veulent accéder à des postes de managers, ils ont déjà les compétences métier et qui demandent d'avoir les formations soit enseignement adéquat-cadre ou cap manager, mais l'État ne les paye pas pour des gens qui sont pas déjà en poste de management, donc d'abord ils doivent accéder au poste et après l'État va leur ouvrir ces inscriptions [...]. (M2, l. 143-151)

Les propos de M2 sont surprenants. Il explique qu'à l'État, les formations continues en management ne sont accessibles qu'une fois en poste. Ce qui veut dire qu'une personne qui deviendrait manager ne serait formée que par la suite et dans des délais parfois très long, comme nous l'exprime M3 :

(...) je manageais, je faisais du management sans en avoir l'air hein. Comme je disais, j'étais responsable d'une équipe mais j'avais pas de formation de manager, j'avais pas de bases théoriques, je le faisais un peu par rapport à comme je le sentais et comme je me comportais et pis par rapport à deux, trois trucs que j'avais lus, des petits articles hein pas vraiment de cours, et pis effectivement quand j'ai appris qu'il y avait ce cours « cap manager », ben j'ai demandé à le faire. Trois ans. Trois ans que j'ai dû attendre avant qu'on me l'accorde. (M3, l. 184-189)

Les formations en management participent pourtant grandement au développement tant personnel que professionnel des managers. Ils attribuent à ces formations des apports non négligeables dans le développement de soft skills centrales dans leur activité.

En formation. Et ça m'a énormément parlé. Je me suis dit « ah voilà je commence à comprendre comment on peut gérer une équipe ». Là on rentre dans ce monde des soft skills qui n'est, encore une fois, pas inné pour moi. J'essaye de me dire « quelle est la personne que j'ai en face de moi ? Est-ce que c'est une dépendante, contre-dépendante ? » pour juger de quel état, de quel cycle je peux la mettre et quel type de management je vais adopter par rapport à cette personne. Et ça moi je l'ai appris en formation. (M7, l. 204-209)

Le fait que les formations en management interviennent très tard est donc problématique. Il y a là un élément de réflexion pour les entreprises. Toutefois, il convient encore d'approfondir le contenu et les objectifs de ces formations. Valorisent-elles vers des paradigmes managériaux nouveaux ? Nous pouvons faire l'hypothèse que non puisque, comme nous l'avons développé précédemment les styles managériaux changent peu. Elles semblent néanmoins répondre aux besoins des managers qui, peut-être, sont très enfermés dans une culture d'entreprise et une représentation de leur rôle d'un management vertical. De plus, nous l'avons vu, alors que plusieurs managers se définissent comme des coachs, très peu disposent d'outils pour réaliser un accompagnement des collaborateurs.

Dans ce mémoire, nous nous sommes questionnées sur de possibles différences de pratique entre des managers experts dans un métier qu'ils pratiquent depuis plusieurs années et des managers non experts qui ont suivi une formation initiale en management. Le faible nombre de managers dans ce second cas de figure que nous avons rencontré ne nous permet pas d'avancer une réponse. Une question se pose tout de même : existe-t-il une réelle plus-value à suivre une formation initiale en management ? La réponse s'oriente plutôt vers le non. D'une part, nous n'avons pas vu de différences significatives dans la pratique du manager ayant suivi une formation initiale et les experts métiers même si notre panel demande d'être prudentes dans l'interprétation de ces résultats. D'autre part, le mode de fonctionnement des entreprises semble soutenir un recrutement interne des managers. En mettant en place une forme d'ascension interne, les entreprises économisent sur le coût et le temps du recrutement. C'est également la garantie d'avoir une personne qui correspond à ce qu'on attend d'elle.

Notre étonnement repose sur le fait que les managers gradent avant même de suivre des formations en management et que cette évolution repose uniquement sur leurs années d'expérience, leurs compétences techniques et leurs soft skills. Une première erreur est qu'en évoluant vers un poste de manager, l'activité même de la personne sera transformée même si elle se déroule dans le même service. La part de technique diminue fortement, pouvant même atteindre un pourcentage nul par rapport à une part administrative et de management. Certains des managers se sentent frustrés car une fois le poste pris, ils ressentent un manque pour la technique. M3 exprime ce côté « quitte ou double » comme il l'appelle, car sur le moment, il ne savait pas ce qui l'attendait : « [...] après c'était un peu quitte ou double parce que je savais pas si j'étais capable de le faire sur du moyen ou du long terme ou si j'allais pas m'en lasser et retourner plus à de la technique » (l. 231-233). Une seconde erreur est liée à une vision des soft skills aisément transférable d'une situation professionnelle à une autre. Ainsi, un collaborateur qui démontre au quotidien certaines soft skills recherchées dans le management sera forcément un bon leader. Nous avons constaté dans les entretiens que les managers ont été promu particulièrement sur la base des qualités que leurs propres supérieurs leur reconnaissent. Ainsi, à quoi bon investir dans des formations en management ? Les managers, au même titre que les collaborateurs, ont besoin d'être accompagnés dans le transfert de leurs compétences. Les formations y participent, c'est pourquoi il serait profitable de proposer ces formations en management avant qu'une personne grade. Toutefois, il s'agit là d'une situation idéale qui se heurte à de fortes contraintes financières et temporaires.

8.3 Les soft skills, un outil de pression socio-professionnel ?

Un constat a été fait lors des analyses : les soft skills, puisqu'elles sont le plus souvent considérées comme innées ou difficilement développables, sont logiquement appréciées en termes de manque et de défaut (Labruffe, 2005).

Nous remarquons que les formations aux soft skills sont investies lorsqu'un problème est mis en évidence au niveau d'un collaborateur. Dès lors qu'un dysfonctionnement est repéré par un manager et que cela porte préjudice à l'équipe, au service ou à l'entreprise, une formation aux soft skills sera envisagée et proposée de manière plus ou moins forcée.

[...] on avait par exemple quelqu'un qui avait de la peine à communiquer avec les gens, verbalement ou souvent elle s'énervait etc et là on avait souvent constaté, on lui avait envoyé par email de faire attention à son langage ou ce genre de chose et dans son entretien périodique on a toujours après des objectifs, pour la prochaine fois et comment on va réussir à atteindre ces objectifs, donc là on pouvait lui dire « on vous invite », c'est une invitation mais c'était une obligation hein, mais « à suivre les cours : savoir gérer ses émotions et savoir parler à ses interlocuteurs ». On lui a vraiment mis le numéro de cours et ben voilà « on vous prie de vous inscrire à ces cours-là. (M2, l. 420-427)

Plusieurs entretiens menés ont appuyé l'idée que les formations aux soft skills peuvent être utilisées comme un moyen de pression. En forçant les collaborateurs à les suivre, ils sont poussés à se remettre en question quant au comportement qui leur est reproché.

M16 : Oui ça arrive, alors ça c'est un cas. Si c'est un cas comme ça, souvent les gens on va quand même les pousser à y aller hein. Quand je dis les pousser c'est leur dire « se serait bien que tu y ailles ».

Q : Ça veut dire qu'ils sont obligés ?

M16 : Les pousser.... (M16, l. 843-850)

Mais l'usage de la formation peut devenir malsain. On comprend, dans un entretien particulièrement, qu'une fois que le collaborateur a suivi une formation soft skills pour pallier un défaut, ce n'est plus au manager de l'accompagner dans son développement. Si la formation n'est pas efficace, il sera alors de la responsabilité exclusive du collaborateur de trouver une solution faute de quoi il sera poussé vers la sortie. La formation aux soft skills peut donc être perçue comme une dernière chance, un dernier avertissement.

Cette conception de la formation aura pour conséquence une méfiance du collaborateur face à celle-ci puisqu'elle sera perçue non pas comme une opportunité d'acquérir de nouvelles compétences ou encore de mieux se connaître, mais plutôt comme une sanction de sa hiérarchie face à son comportement considéré comme dysfonctionnant. Une formation saisie par un collaborateur comme une contrainte ou une menace peut avoir des effets indésirables. Son attitude ne pourra être que démotivée voire honteuse et l'efficacité de la formation ne sera certainement nullement atteinte.

Cette problématique renforce notre idée de base qui est de dire que les formations aux soft skills n'ont pas le même statut que les formations métiers. En effet, ces dernières ne sont pas suggérées aux collaborateurs uniquement lorsqu'il y a un manque ou un déficit. Au contraire, elles sont pensées comme permettant une mise à jour continue des compétences pour répondre aux évolutions technologiques, réglementaires et dans une optique de rentabilité. Elles ne sont pas des moyens de pression. La grande différence réside donc dans la perception par les managers, mais également par les divers acteurs de la formation et de l'entreprise, des formations aux soft skills et celles aux hard skills. Il est surprenant de constater cette différence de statut alors que la plupart des managers considèrent les soft skills comme une clé pour innover et anticiper les défis à venir.

Ne serait-il pas plus pertinent de partir de l'humain, d'encourager son développement sans pour autant se centrer sur ses manques ? De ne plus différencier ces deux types de formations mais de les voir comme des moyens complémentaires d'atteindre les objectifs fixés ? Car il n'y a pas de compétences métiers sans soft skills, miser sur le développement exclusif des premières est une fâcheuse erreur. Le management d'aujourd'hui et de demain doit croire au potentiel de développement de chacun, pousser les individus à se réaliser. Voici le but d'un management centré sur la personne et non plus sur les objectifs.

8.4 Les soft skills au service d'une culture d'entreprise ?

Une dernière discussion que nous souhaitons ouvrir concerne le lien étroit que nous avons perçu dans les entretiens entre soft skills et culture d'entreprise. Pour de nombreux managers, les soft skills poursuivent plusieurs objectifs dont l'un d'eux est de partager des valeurs communes et donc de représenter l'ADN de l'entreprise. Les soft skills recherchées varient d'une organisation à une autre. Ainsi, alors que pour M4 « les valeurs posées tournent autour de l'esprit d'équipe et de la confiance réciproque » (l. 26-27), il peut s'agir également de la discrétion ou du sens du service. La vision des soft skills rejoint la définition que Segal (2006) fait du savoir-être, soit des normes comportementales liées aux caractéristiques individuelles de la personne. Les soft skills représentent donc en partie des comportements attendus et normés.

Il commence à y avoir des concepts de culture d'entreprise, de valeurs, donc tout ça c'est très proche de la formation. La formation commence à avoir une importance dans la

communication, dans le fait d'avoir une culture commune, d'avoir un engagement chez les collaborateurs, donc là la formation intervient. (M5, l. 124-128)

Les soft skills servent ainsi des intérêts qui vont bien au-delà de l'individu. Nous avons perçu deux tendances opposées dans nos entretiens qui se manifestent au niveau du recrutement :

- **Un recrutement bottom-up**

Le recrutement est, pour de nombreux managers, l'occasion de questionner, tester et percevoir les soft skills des collaborateurs. Parmi les raisons de cet intérêt prononcé pour ces compétences, il y a la volonté d'engager un candidat qui partage la même culture d'entreprise ou qui possède les soft skills recherchés pour le poste en question. Cette démarche est ascendante puisque les managers, et toute autre personne impliquée dans le recrutement, partent du candidat pour ensuite remonter aux valeurs de l'entreprise.

- **Un recrutement top-down**

Cette approche est descendante. Le recrutement vise à sélectionner le candidat le plus adéquat mais on lui propose, une fois engagé, de nombreuses formations pour inculquer les valeurs de l'entreprise. On part donc de la culture d'entreprise et non plus de l'individu, celle-ci étant considérée comme transmissive.

Ben déjà la culture je pense que c'est... Si l'entreprise met en place tous ces ateliers sur les valeurs sachant que chaque collaborateur bénéficie de cet atelier qui dure une demie journée, c'est énorme sur six mille personnes donc je pense que ces fameuses valeurs c'est la priorité de l'entreprise et au-delà de ça je pense que... [...] Enfin on sait sur quoi on est jugé, c'est-à-dire qu'on sait que ces valeurs là on les connaît tous, on sait que ces cinq valeurs ben c'est les valeurs de l'entreprise, on n'a pas le droit d'y déroger. (M15, l. 589-598)

Poussé à l'extrême, le recrutement top-down peut devenir vicieux car les soft skills sont dépersonnalisées alors que leur nature même les définit comme des compétences relationnelles et comportementales qui sont individualisées, propres à chacun. Ce point est dérangeant. On n'encourage plus le développement personnel mais un conditionnement à travers la formation

aux soft skills. Toutefois, le lien entre soft skills et culture d'entreprise peut également être positif car en partageant les valeurs de l'entreprise, le collaborateur sera plus engagé et épanoui dans son travail.

[...] parce que déjà engager et motiver c'est pas la même chose, t'es motivé par quelque chose mais pas forcément engagé. Je peux être motivé par mon salaire mais pas être engagé par les valeurs de mon entreprise, par les valeurs de mon chef et du coup si je suis pas engagé ben je vais pas être performant et toutes ces choses-là [...]. (M9, l. 167-170)

9. Pour un changement des pratiques managériales d'accompagnement ?

En menant cette recherche, nous avons été confrontées aux pratiques managériales réellement mises en œuvre dans des organisations possédant des secteurs d'activités diversifiés. Nous avons pu observer que la problématique est la même partout, autant dans le privé que dans le public : les managers ne sont pas outillés pour investir ce rôle d'accompagnateur en formation. Pourtant, à la fois la littérature (Jemli, 2015 ; Clarens, 2008) et le terrain s'accordent à dire que la formation ne concerne plus exclusivement le service formation. Parmi les acteurs nouvellement concernés, on retrouve les managers. Ceux-ci semblent pris au dépourvu pour accomplir ces activités qui ne sont finalement même pas formalisées dans leur cahier des charges. Ils doivent ruser pour mener à bien certaines d'entre elles telles que l'analyse des besoins en formation ayant lieu lors des entretiens d'évaluation. L'accompagnement se limite bien souvent à des discussions informelles autour d'un café. Mais malheureusement, former sans accompagner débouche souvent sur des formations inefficaces qui ne permettent pas d'atteindre les objectifs fixés, pour autant qu'ils en existent ce qui n'est pas toujours le cas pour les formations soft skills. Puisque les raisons que nous avons perçues pour justifier cette mobilisation dans l'accompagnement concernent un manque d'outils, nous proposons ici des pistes de réflexion et d'amélioration qui devront être développées et adaptées en fonction des contextes professionnels, de l'expérience des managers et de leurs préoccupations de terrain. Cette recherche, du fait de sa nature exploratoire, ne prétend pas fournir des outils prêts à l'emploi, bien qu'il pourrait s'agir d'une suite à lui donner.

9.1 Dépasser les obstacles

Les informations recueillies lors des entretiens nous ont permis de mettre en évidence trois facteurs qui entravent l'accès aux formations soft skills pour chaque acteur d'une organisation. Dans ce chapitre, il s'agit alors d'une réflexion sur comment dépasser ces obstacles.

Un premier **facteur organisationnel et temporel** représente la longueur des démarches et des temps d'attente pour suivre une formation soft skills. La nécessité de réfléchir à ce frein concerne autant les managers que d'autres acteurs tels que les ressources humaines et le service de formation. Les formations soft skills sont difficilement accessibles pour les collaborateurs. Il convient alors de réfléchir à l'idée d'ouvrir plus de formations dans l'année pour réduire les temps d'attente. Nous préférons cette piste à celle d'accueillir plus de personne par formation car une critique souvent évoquée par les managers à l'égard de formations soft skills est qu'elles ne sont pas assez personnalisées. En accueillant plus de participants, il devient plus compliqué de considérer l'expérience et les besoins de chacun. La formation devient trop générale ce qui ne peut que difficilement mener à une formation efficace particulièrement lorsqu'il s'agit des soft skills. Pour soulager les managers dans l'organisation d'une formation, il serait intéressant de développer un support informatique permettant d'automatiser les inscriptions et de rendre plus visibles les formations aux soft skills. Présenter les offres ne doit toutefois pas se limiter à un catalogue où les formations sont simplement exposées. Le catalogue doit permettre aux managers d'identifier clairement les soft skills visées afin de proposer la formation la plus adaptée aux besoins des collaborateurs et d'exprimer des objectifs concrets et opérationnels. Dans cette logique, le manager serait aidé dans l'accompagnement. Il est certain que pour dépasser les obstacles organisationnels et temporels, une collaboration accrue entre les différents acteurs concernés, collaborateur, manager, RH et service de formation, ne pourrait être que bénéfique.

Le second **facteur structurel** est marqué par un accès facilité des formations aux soft skills pour les responsables hiérarchiques tels que les managers, au dépend des équipes. Surmonter ce frein semble plus compliqué car il relève grandement des représentations des managers ainsi que des valeurs et de la culture d'entreprise. Les soft skills, comme discuté dans le chapitre 8.1, sont encore des compétences réservées à une élite. Sur ce point, nous ne pouvons que proposer une sensibilisation accrue aux bénéfiques qu'une organisation peut tirer d'investir dans les

formations soft skills pour chacun de ses collaborateurs. Il serait intéressant de commencer cette sensibilisation lors des formations en management afin que les responsables puissent valoriser les formations et qu'ils transmettent cette culture au reste de l'entreprise selon une approche *bottom-up*. Suite aux entretiens que nous avons menés, nous avons constaté que les soft skills sont principalement mises en relation avec la communication et la bonne entente au sein d'une équipe. L'intérêt des soft skills est perçu à court terme, presque dans l'immédiat. Pourtant, ces compétences sont une clé pour anticiper les transformations du monde du travail et pour la rentabilité des entreprises. Elles doivent donc être pensée comme un atout stratégique à long terme.

Le troisième **facteur de priorisation** des formations hard skills sur les formations soft skills soutient que les managers valorisent plus les formations métiers. Il découle des modes de management ainsi que des représentations sur les soft skills et les formations les concernant. Ce facteur est intimement lié au précédent puisque la culture de l'entreprise impacte sur les propres valeurs du manager et sur ses possibilités d'action. Néanmoins, comme nous avons pu le souligner dans nos analyses, l'intérêt pour les soft skills est grandissant. Les individus sont particulièrement jugés sur leurs soft skills dans les entretiens d'embauche. Mais, de manière paradoxale, très peu de pratiques sont mises en place pour soutenir et développer ces compétences. Ce qui est problématique puisque, comme l'exprime très justement Fernagu Oudet (2012a) :

[...] on ne peut pas, par exemple, demander à des individus de faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans que soient aménagés des espaces où ils peuvent exercer ces qualités. On ne peut pas non plus attendre d'eux de faire preuve d'esprit d'équipe si ne leur sont pas proposées des situations de travail collaboratives ou coopératives, au cours desquelles ils peuvent construire leur capacité à travailler en équipe. (p. 12-13)

Si on applique ces propos aux hard skills, on ne peut pas attendre d'un collaborateur qu'il acquière une nouvelle compétence technique, par exemple la maîtrise d'un nouveau programme informatique, sans lui proposer une formation et un environnement professionnel dans lequel il va pouvoir utiliser ce programme. Il en va de même pour les soft skills, pourtant nos analyses montrent que ce n'est pas encore le cas. Un point de départ pour donner aux soft skills la place qu'elles méritent serait de considérer ces compétences de la même manière que les hard skills,

à savoir non plus en termes de manque ou de dysfonctionnement mais en termes de mise à jour continue et permanente.

Nous proposons une piste, celle d'intégrer directement dans les référentiels métiers les compétences soft. Une de nos hypothèses étant que les soft skills sont moins valorisées par les managers notamment parce qu'elles ne sont pas formalisées au même titre que les compétences métiers, il s'agirait d'un moyen de recueil desdites compétences qui permettrait peut-être qu'une plus grande place leur soit accordée. Faire apparaître clairement les soft skills nécessaires pour un poste, en encourageant la formation continue et en communiquant de manière transparente sur ce qui est attendu d'un individu, aurait un potentiel effet de prévention en évitant qu'un problème surgisse de manière brutale et que le seul moyen d'action soit une formation ou un licenciement.

9.2 Favoriser le transfert

Lors de nos analyses sur les pratiques d'accompagnement en formation, nous avons mis en évidence un manque d'outils et de méthodes notamment pour le temps de l'après formation. Ce temps concerne l'évaluation de l'efficacité pédagogique, du transfert et de l'impact de la formation. Notre exploration de la littérature existante sur le sujet a mis en évidence une richesse des outils déjà proposés pour la mesure de l'efficacité pédagogique. Nous pouvons mettre en évidence celui de Gérard (2003) qui permet un certain nombre de traitements quantitatifs, suffisamment simples et pouvant être standardisés à l'aide d'un tableur, afin d'analyser les résultats de la formation¹¹. De plus, puisque l'impact n'a pas été évoqué lors des entretiens, nous décidons de nous consacrer à travers ce chapitre aux pistes pouvant être utiles pour les managers afin de favoriser le transfert. Le transfert, en désignant les possibilités et la capacité de mettre en œuvre les acquis de formation dans sa pratiques professionnelle, est essentielle pour garantir une maîtrise durable des compétences développées. Bourgeois et Durand (2012) l'exprime parfaitement : « [...] certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être réellement maîtrisées » (p. 10).

¹¹ Cet outil est détaillé dans : Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33. Repéré sur <http://www.fmgerard.be/textes/Outil.pdf>

Nous défendons l'idée que plus le rôle d'accompagnant des managers est formalisé, plus ceux-ci développent un sentiment de responsabilité et une disposition d'agir, à condition toutefois d'avoir les outils et le soutien nécessaires. Une première piste consiste alors à clarifier ce rôle dans un référentiel métier plus axé sur la formation. Puis, une seconde piste revient à fournir les moyens aux managers d'investir ce rôle à travers la mise à disposition d'outils concrets et opérationnels. Nous proposons ici quelques idées qui pourraient encourager les managers à diversifier leurs pratiques d'accompagnement au transfert des acquis de formation.

Nous avons constaté que les managers ne définissent pas des objectifs d'application (Dennerly, 1997), lesquels sont grandement utiles pour évaluer le transfert des formations soft skills dont les acquis sont moins observables. Il s'agit d'une pratique simple à mettre en place à condition que les managers soient informés de ce qu'ils représentent et de comment les élaborer. Gérard (2003) évoque certaines caractéristiques que ces objectifs doivent présenter. Toutefois, il pourrait être intéressant de mettre en place une formation sur l'accompagnement après la formation où l'élaboration des objectifs d'application serait travaillée.

Parmi l'accompagnement au transfert retrouvé au sein des six organisations, nous n'avons pu relever que quelques pratiques qui ne sont pas systématiques et qui concernent souvent des acteurs bien précis tels que les apprentis. Nous avons ressenti dans les propos des managers que ce manque d'accompagnement relève plus d'un manque d'idées et d'outils, que d'une réelle volonté de ne rien faire. Ainsi, nous souhaitons ici aborder plusieurs pistes utiles à ces acteurs.

Pour faciliter le transfert lorsqu'un collaborateur revient de formation, les managers peuvent agir sur deux domaines : les contenus du travail et les modes d'organisation du travail (Fernagu Oudet, 2012b).

Sur les contenus du travail, il s'agit premièrement de rapprocher les environnements de travail des formations en s'assurant notamment que les cas pratiques en formation ressemblent à ce que vit l'individu sur sa place de travail. Pour cela, il est fondamental de développer la collaboration entre les managers et le service de formation ainsi que de considérer et valoriser l'expérience des apprenants. Ensuite, le transfert des soft skills passe par la confrontation à des activités nouvelles et des situations inédites. Les aléas et imprévus sont discutés ce qui permet, pour le manager, d'observer la mobilisation des soft skills et d'évaluer le transfert et, pour le

collaborateur, de donner du sens à ses apprentissages. Ce point est essentiel pour le transfert, le manager doit prendre du temps pour échanger avec ses collaborateurs.

Nous pensons aussi que l'instauration de groupes d'échanges de pratiques pourrait permettre de riches échanges autour des soft skills. Ils marquent un nouveau rapport au savoir qui se fait plus horizontal et moins vertical. En trouvant des solutions ensemble à des situations compliquées, on favorise le partage et la mise à jour des soft skills qui sous-tendent l'activité professionnelle.

Sur les modes d'organisation du travail, le plus grand changement doit toucher aux échanges entre pairs. Nous avons constaté en effet que les managers encouragent que trop peu le partage lorsqu'un collègue revient de formation. Pourtant, échanger autour des acquis de formation présente plusieurs avantages : valoriser le collaborateur qui s'est formé en le considérant comme une personne ressource, mieux s'approprier ses propres acquis de formation en les mettant en mots et les partageant ou encore développer les compétences de l'équipe en favorisant le partage. Agir sur les modes d'organisation du travail revient aussi à favoriser le travail en binôme, le tutorat de nouveaux collaborateurs ou des rotations au sein des équipes ou des services. M15 nous explique justement comment s'est mis en place, au sein de son équipe, une forme de variation des postes de travail :

Je pense à une personne qui faisait (nom d'une activité), donc vraiment un métier manuel, mais qui avait un très bon œil, vraiment toujours juste dans son critère et moi je manquais de polyvalence avec une autre cellule qui est le contrôle, puisqu'on contrôle aussi ce qu'on fait à 100%. Et ben pour elle et pour nous, ben voilà on l'a mise sur ce poste de contrôle et quand y'avait une baisse d'activité, elle revenait faire sa première activité. Et tout le monde était gagnant-gagnant parce que elle ça lui a plu et moi j'ai vu l'intérêt parce que j'ai vu qu'elle avait un bon œil et puis qu'elle serait mieux au contrôle. (l. 238-245)

M15 agit sur les contenus du travail et permet à son collaborateur de se réaliser dans une nouvelle activité. En mettant en place un système de mobilité interne basé sur les compétences de chacun, il crée un environnement capacitant et favorise le transfert de plusieurs soft skills regroupée sous « avoir un très bon œil ».

10. Conclusion

Cette étude exploratoire a permis d'arriver à plusieurs conclusions lesquelles ont mis en évidence quatre grandes controverses. Nous retenons que les soft skills sont effectivement un sujet d'actualité mais qu'aujourd'hui les représentations ne leur permettent pas encore de trouver la place qu'elles méritent tant au niveau de la formation que de l'accompagnement. Alors que la formation aux soft skills permet d'accroître la plus-value des organisations et représente une piste solide pour mieux appréhender les transformations actuelles du monde du travail, peu d'entreprises misent sur le développement des soft skills des collaborateurs.

Notre recherche...

Le rôle pédagogique des managers est encore très peu formalisé bien que ceux-ci se voient attribuer des responsabilités nouvelles qui incombent dès lors grandement au service de formation : accompagnement, développement et partage entre pairs des compétences, essor de l'employabilité ou encore guidage des trajectoires professionnelles. Ce rôle, dans les propos, est investi par la plupart des managers mais leur travail réel n'en témoigne que très peu. Nous avons fait un constat qui pourrait interroger plusieurs acteurs au sein des organisations : moins le rôle pédagogique est formalisé, moins les managers investissent du temps dans la formation et le développement des soft skills de leurs collaborateurs.

Toutefois, nous avons également révélé que l'implication dépendait fortement des représentations sur les soft skills. Notons alors les soft skills sont un concept encore relativement flou et qu'ainsi, les mots pour les définir peinent à venir. La multitude de termes utilisés pour les décrire en atteste mais l'usage de l'un plutôt qu'un autre n'est pas neutre. Le recours récurrent à des mots tels que le savoir-être, les qualités ou la personnalité témoignent d'une vision innéiste très ancrée des soft skills. Ceux-ci sont bien souvent considérés comme du développement personnel dont la responsabilité de les acquérir, développer puis démontrer incombe exclusivement à l'individu.

En outre, les formations aux soft skills sont principalement suivies par un public possédant un haut statut hiérarchique dans les organisations. Ainsi, plus on s'élève dans la hiérarchie, plus on se verra proposer de telles formations. Il y a une vision élitiste de la formation aux soft skills. Nous nous sommes également rendu compte que les managers possèdent une vision très

individuelle de la formation, impliquant que le transfert des acquis incombe exclusivement aux collaborateurs. Pourtant, les managers bénéficient eux-mêmes d'un accompagnement lors des formations avec des activités de groupe, des mises en situation ou des groupes d'échanges. Ainsi, les individus qui auraient le plus besoin d'accompagnement ne sont pas forcément ceux qui en bénéficient.

Ces conclusions concernent autant les managers du secteur privé que public. Nous n'avons pas observé de différences significatives dans les pratiques d'accompagnement et les représentations des soft skills.

Un outil de réflexion...

Les résultats de cette recherche peuvent être utiles à plusieurs acteurs organisationnels. Pour les **managers**, ils sont une prise de conscience de leur pratique. Certains ont réalisé leurs limites notamment dans l'accompagnement et attendent certainement d'être mieux outillés dans cette pratique loin de se montrer évidente. Nous espérons leur offrir quelques pistes à travers ce travail même si nous sommes pleinement conscientes que ce rôle d'accompagnateur ne dépend pas seulement d'eux, mais qu'il est impacté par la culture d'entreprise et le potentiel capacitant de l'environnement dans lequel ils évoluent. Les entretiens menés ont été d'une richesse incroyable grâce à l'effort d'explicitation des managers quant à leurs représentations et leurs pratiques, exercice pas des plus faciles. Nous avons pu ainsi soulever quelques controverses qui ont pour objectif de faire réfléchir. Celles-ci, au même titre que ce travail, peuvent servir à d'autres publics tels que les **ressources humaines** ou le **service de formation** en prenant conscience de la nécessité actuelle de mieux formaliser les activités de formation des managers. Ces controverses pourraient également encourager à repenser la place des formations aux soft skills car les difficultés d'accès tiennent aussi de contraintes organisationnelles. Le lien étroit que pourrait entretenir le service de formation avec les managers qui sont les acteurs privilégiés pour l'accompagnement avant et après les formations, serait bénéfique tant pour les apprenants que pour l'organisation qui ne peut plus se permettre de former pour former.

Pour aller plus loin...

Si nous devons donner une suite à cette recherche, il serait intéressant d'élargir le panel d'informateurs en rencontrant des collaborateurs ayant récemment suivi des formations aux soft skills. Les questionner sur le soutien et l'accompagnement perçu par ces derniers, apporterait un autre regard sur les pratiques des managers. Dans cette logique, le panel pourrait comporter

des personnes des ressources humaines, des directeurs ou d'autres individus plus à même de s'exprimer sur la culture de formation de l'entreprise afin de percevoir les freins rencontrés par les managers dans l'implication dans la formation et l'accompagnement.

Nous pensons également qu'elle pourrait se consacrer plus longuement à l'étude de certains concepts théoriques. La relation entre soft skills, motivation et sentiment d'efficacité personnelle est à creuser.

Enfin, cette étude présente un caractère exploratoire et compréhensif dont la vocation est de mettre en lumière les représentations des soft skills et l'impact de celles-ci sur les pratiques d'accompagnement en formation. Pour aller plus loin, elle pourrait se vouer à la proposition concrète d'outils destinés aux managers afin de les guider dans ce rôle pédagogique qu'ils endossent avec, nous semble-t-il, un certain plaisir. Certaines pistes, développées dans le chapitre 9, restent à un niveau théorique et généralisable afin de concerner tout manager, peu importe leur environnement professionnel, leurs expériences ainsi que leurs préoccupations de terrain.

Retour sur la rédaction d'un mémoire à deux...

La réalisation d'un tel travail en binôme a ses avantages mais également quelques inconvénients. Confronter nos points de vue et nos choix, même les plus insignifiants en apparence, a permis d'enrichir notre écriture et nos analyses. Travailler à deux a apporté une autre dimension à ce mémoire. Néanmoins, nous avons également dû faire des compromis ce qui n'est pas simple dans un travail avec des enjeux de formation et professionnels aussi importants. Fort heureusement, nos parcours et nos intérêts se rejoignant, nous n'avons que rarement eu du mal à trouver des terrains d'entente. Qui plus est, quoi de mieux que de réaliser une recherche sur les soft skills, compétences particulièrement sollicitées dans ce travail en équipe ?

11. Références bibliographiques

- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83
- Al-Mamun, A. (2012). The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(4), 326-338.
- Alves, S. (2009). La place des managers dans les processus ressources humaines. *Management & Avenir*, 21(1), 244-260.
- Bachelart, D. (2002). Approche critique de la transitologie socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement. *Éducation Permanente*, 153, 109-119.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, 130, 69-78.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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, 316-339.
- Bégin, L., & Vénard, A. (2010). L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir*, 62, 32-51.
- Bellaïche, M. (2002). *Mise en œuvre des ISO 9000*. AFNOR.
- Bergmann A, & Uwamungu, B. (1999). *Encadrement et comportement*. Paris : Editions ESKA.

- Bernadin, E., & Krohmer, C. (2009). Importance de l'implication du manager dans le cadre d'une formation e-learning suivie depuis le poste de travail. *Management & Avenir*, 29(9), 13-30.
- Bernoux, P. (2010). L'anthropologie dans l'enseignement en management : la reconnaissance sociale. *Management & Avenir*, 36(6), 231-244.
- Bertrand, L. (2017). *Comprendre les soft skills* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=ZfHQeCwWLi8>
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Boileau, N. (1872). *L'Art poétique*. Imprimerie générale.
- Boudreault, H. (2015). *De l'âge du fait à l'âge de l'être*. In Université du Québec à Montréal. Repéré sur <http://colloques.uqac.ca/scinf/files/2015/05/UQAC.pdf>
- Bouret, J., Hoarau, J., & Mauleon, F. (2014). *Le réflexe Soft Skills : les compétences des leaders de demain*. Paris : Dunod.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J. (2007). Avant-propos. In J.-P. Boutinet (Ed.), *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 1-3). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Bœck.
- Carriou, Y., & Jeger, F. (1997). La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement. *Economie et statistique*, 303, 45-58.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

- Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, 15, 163-179.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives ; pp. 187-203). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Clarens, V. (2008). Formation en entreprise : une fonction partagée ? *Actualité de la formation permanente*, 213, 7.
- De Geuser, F. (2015). *Petite histoire des théories du management*. Malakoff : Edenred. Repéré à http://www.managerattitude.fr/wp-content/uploads/2015/03/DOSSIER_Histoire
- Dejoux, C. (2007). Rh pour le manager. In M. Thévenet, C. Dejoux, E. Marbot, E. Normand, A.-F. Bender & F. Silva, *Fonctions RH : Politiques, métiers et outils des ressources humaines*. Paris : Pearson Education.
- Dejoux, C. & Léon, E. (2018). *Métamorphose des managers : à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle*. Paris : Pearson.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Dennery, M. (1997). *Organiser le suivi de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Dennery, M. (2008). Le nouveau rôle pédagogique du manager. *Actualité de la formation permanente*, 213, 21-24.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12(3), 9-46.
- Drucker, P. (2006). *Devenez Managers : l'essentiel de Drucker*. Paris : Editions Village Mondial.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-39.
- Fayol, H. (1917). *Administration industrielle et générale*. Paris : H. Dunod et E. Pinat.

Fernagu Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.

Fernagu Oudet, S. (2012b) Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Former par le travail* (pp. 201-213). Paris : PUF

Flückiger, Y. (2007). Le système suisse de formation face aux mutations du marché du travail. *Formation emploi*, 100, 5-14.

Follett, M. P. (1924). *Creative Experience*. New York: Longmans, Green and co.

Formation continue (s.d.). In Insee. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1101>

Fronty, J. (2017). La réflexivité : une soft skill du manager de demain ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, hs(Supplément), 73-90.

Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, 37, 166-174.

Gauthier, P., & Guillot-Soulez, C. (2013). Entre logique qualification et logique compétence, comment reconnaître les compétences individuelles ? In *24ème Congrès de l'AGRH (France)*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863603/document>

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33. Repéré sur <http://www.fmgerard.be/textes/Outil.pdf>

Gérard, F.-M., Roegiers, X., & Wouters, P. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et Technologies. Revue Européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF.

Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi ? *Observatoire compétences-emplois*, 4(2). Repéré à <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

Inné (s.d.). In *Larousse en ligne*. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inné_innée/43177

- Jemli, A. (2015). *Les rôles des managers dans la formation de leurs collaborateurs : cas de deux entreprises industrielles (automobile et sécurité numérique)*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Versailles. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01241176/document>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>
- Karsenti, G. (2016). *Leaders du troisième type : pour redonner du sens à son engagement*. Paris : Eyrolles.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kozlowski S.W.J., Brown K.G., Weissbein D., Salas E., & Cannon-Bowers J.A. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. In K.J. Klein & S.W.J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Labruffe, A. (2005). *Compétences relationnelles : du savoir-être au savoir-faire*. AFNOR.
- Lamri, J., Barabel, M., & Meier, O. (2018). *Les compétences du 21^{ème} siècle. Comment faire la différence ? Créativité, communication, esprit critique, coopération*. Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Mamidenna, S. (2009). Use portfolios in a soft skills Course. *The Icfai University journal of soft skills*, 3(1).
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Meignant, A. (2001). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF.

- Meirieu, P. (1999). L'aventure des savoirs. *Sciences humaines, h.s. 24*, 41-44.
- Mispleblom Beyer, F. (2006). *Encadrer, un métier impossible*. Paris : Edition Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation. (2016). *Compétences du 21e siècle. Phase 1 : définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario* [Document de réflexion]. Repéré à <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>
- Mintzberg, H. (1989). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mouvement des entreprises de France (1998, octobre). *Objectifs compétences*. Communication présentée lors des journées internationales de la formation, Deauville.
- Muir, C. (2004). Learning soft skills. *Business Communication Quarterly*, 67(1), 95-101.
- Northouse, P. (2012). *Leadership: Theory and Practice*. Sage.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Paris : Octarès.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62(3), 91-108.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : Compétence ou illusion ?* Paris : Editions Liaisons.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 16-22.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève : Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. - H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113- 172). Boucherville : G. Morin.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369–378.
- Preventicom. (2012). *Comment améliorer l'efficacité des formations Prévention ? : 5 principes pour conduire l'action* [Document de réflexion]. Repéré à <http://www.preventicom.com/files/attachment/5-grands-principes.pdf>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Dunod,
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement : une nouvelle dimension de la formation. *Recherche & formation*, 62(3), 13-24.
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Ségal, E. (2006). Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence. *L'Homme & la Société*, 162(4), 97-113.
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, M. (2006). *Fundamentals of management*. Berkshire : Edition McGraw-Hill.
- Taylor Winslow, F. (1912). *Principes d'organisation scientifique des usines* (trad. par J. Royer). Paris : H. Dunod et E. Pinat.
- Thiethard, R.A. (1980). *Que sais-je ? : le management*. Paris : PUF.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Vern, C. (2002). *L'évaluation des compétences*. Paris : Edition Liaisons.

Weber, M. (1921, éd. 1971). La domination légale à direction administrative bureaucratique. In *Economie et Société* [publication originale, posthume]. Paris : Plon.

Wernerfelt, B. (1984). The Resource-Based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Edition Liaisons.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : Editions Liaisons.