



HAL
open science

Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps

Frédéric Faure, Alain Cucchi

► **To cite this version:**

Frédéric Faure, Alain Cucchi. Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps. RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise, 2020, 9 (39), pp.3-25. 10.3917/rimhe.039.0003 . hal-04282111

HAL Id: hal-04282111

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04282111v1>

Submitted on 13 Nov 2023

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

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

Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps.

Frédéric FAURE⁵ et Alain CUCCHI⁶

Résumé

Malgré une très large utilisation, sous différents vocables, la notion de savoir-être est encore mal cernée. Cet article vise à en clarifier le concept et à en identifier les différentes dimensions sur la base d'une revue de la littérature menée en deux temps. Une première approche nous a permis de recenser les différentes définitions en vigueur et d'en souligner les divergences. Afin d'approfondir notre exploration conceptuelle, dans une seconde phase de notre analyse de la littérature, nous avons constitué un corpus de 39 références puisées dans des travaux académiques en sciences de gestion, en sciences de l'éducation et en psychologie, complétées par des rapports professionnels. Les différentes occurrences collectées ont été réparties par codage thématique dans vingt-huit catégories émergeant de l'analyse de contenu. Nous avons ensuite procédé à une analyse quantitative par factorisation et échelonnement multidimensionnel (MDS) nous permettant d'en caractériser les relations conceptuelles et de les regrouper en huit dimensions réparties dans deux grands volets : les ressources personnelles et les comportements. Une grille de caractérisation du savoir-être présentant toute la diversité de la notion a ainsi émergé. La discussion questionne le rôle du contexte d'application dans la sollicitation des dimensions du savoir-être en situation et le développement des pratiques professionnelles associées.

Mots clés

Savoir-être, revue de littérature, échelonnement multidimensionnel.

⁵ Doctorant, Université de la Réunion, CEMOI (EA 13) - frederic.faure@univ-reunion.fr

⁶ Professeur des Universités, Sciences de Gestion, Université de la Réunion, CEMOI (EA 13) - alain.cucchi@univ-reunion.fr

Abstract

Despite a very wide use, under different terms, the concept of soft or interpersonal skills is still poorly defined. This article aims at clarifying it and identifying its different dimensions. It is based on a literature review conducted in two stages. A first approach allowed us to identify the different current definitions and to highlight the differences. To deepen our conceptual exploration, in a second phase of our analysis of the literature, we constituted a corpus of 39 references drawn from academic work in management sciences, educational sciences and psychology, supplemented by professional reports. The different occurrences collected were distributed by thematic coding in twenty-eight categories emerging from the content analysis. We then proceeded to a quantitative analysis by factorization and multidimensional scaling (MDS) allowing us to characterize the conceptual relationships and to group them in eight dimensions divided into two main components: personal resources and behaviors. A grid for characterizing soft or interpersonal skills has emerged. It presents the diversity of the concept. The discussion questions the role of the application context in soliciting the dimensions of situational skills and the development of associated professional practices.

Keywords

Soft skills, interpersonal skills, literature review, multidimensional scaling.

Introduction

La notion de savoir-être a fait l'objet de critiques, de « l'occultation des facteurs sociaux » (Camus, 2011, p.7) aux risques d'exclusion en cas d'utilisation peu éclairée (Sulzer, 1999 ; Bureau et Marchal, 2005), au point que, pour Penso-Latouche (2000, p.72), elle serait même devenue « indésirable ». Désigné parfois par des termes comme « compétences comportementales », « compétences sociales et relationnelles », « attitudes professionnelles », « compétences socio-affectives » ou encore « *soft skills* », le savoir-être n'en revêt pas moins une importance croissante dans la rencontre entre offre et demande sur le marché du travail ainsi que pour la performance durable des entreprises. Confrontés à l'accélération de l'obsolescence des compétences techniques⁷, à des besoins d'adaptabilité grandissants dans des environnements toujours plus incertains et interdépendants (Griffin et al., 2007), à la tertiarisation de l'économie, ainsi qu'à une raréfaction des profils disponibles sur certains métiers en tension (Lima, 2016), 57% des employeurs déclaraient en 2017 lui accorder la priorité sous le vocable de « compétences comportementales » dans l'examen des curriculum vitae⁸.

Le plus souvent opposé au savoir et au savoir-faire dans une trilogie des savoirs, le savoir-être désigne ainsi les dimensions personnelles et transversales des compétences en situation de travail comme dans la vie en société. De nombreux travaux de recherche ont été entrepris en vue de décrire et de typologiser les différentes significations du savoir-être (Penso-Latouche, 2000 ; Labruffe, 2008 ; Robles, 2012 ; Le Boterf, 2018). Malgré tout, le savoir-être reste un « fourre-tout de capacités, d'attitudes, de qualités personnelles ou de valeurs » (Le Boterf, 1994, p.103) et l'on ne peut que constater avec Valéau, Gangloff et Louart (2019, p.33) que « la définition et l'étude des compétences relevant du « savoir-être » sont encore en développement ». Comment le caractériser pour traiter des problématiques de recherche qu'il soulève et orienter les différentes pratiques professionnelles qui lui sont associées ?

L'objectif de cet article est ainsi de recenser dans la littérature l'ensemble des dimensions que le savoir-être est susceptible de recouvrir afin de répondre à cette question de recherche. Nous avons procédé en deux temps. La première partie est consacrée, sur la base d'une première exploration de la littérature en « lecture flottante » (Bardin, 2003, p.66), à la clarification des approches conceptuelles, de leurs divergences et de leurs enjeux. La deuxième partie correspond à un temps d'approfondissement. Elle s'appuie sur la mise en œuvre d'une méthodologie

⁷ Note d'information du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), *Prévenir l'obsolescence des compétences*, Juillet 2012 - https://www.cedefop.europa.eu/files/9070_fr.pdf (consulté le 2/06/20)

⁸ Chamkhi A., Lainé F., Lim Y-M., Matus M., Prokovas N., *Comment les employeurs sélectionnent les candidats qu'ils retiennent dans leur recrutement, Statistiques, Etudes et Evaluations*, n°43, Pôle Emploi - https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/220/pole_emploi_mars2018.pdf

d'analyse quantitative et qualitative d'un corpus de 39 références puisées dans des travaux académiques en sciences de gestion, en sciences de l'éducation et en psychologie, complétées par des rapports professionnels. Nous en présentons les résultats que nous discutons dans une troisième partie.

1. Premier temps de la revue de la littérature : clarification conceptuelle

Une première caractérisation du savoir-être ressort dans la littérature à travers les tentatives de définition de ses dimensions. Pour Bellier (1998), elles sont au nombre de quatre : 1) une dimension d'efficacité, le savoir-être étant assimilé à une compétence située ; 2) une dimension cognitive complétant l'aspect affectif souvent perçu au premier abord ; 3) une dimension normative qui pose les questions de la légitimité et du pouvoir ; 4) une dimension interactionnelle et collective permettant de dépasser une vision strictement personnalisante. Hurrell, Scholarios et Thompson (2013), quant-à-eux, retiennent trois dimensions fondamentales du savoir-être qu'il qualifie de *soft skills* : 1) des habiletés individuelles basées sur des éléments personnologiques mais aussi sur des connaissances se développant à travers des processus cognitifs et l'expérience pratique ; 2) une interaction constante entre les exigences de la situation de travail et les stratégies des travailleurs pour s'adapter au rôle attendu ; 3) le résultat d'une construction sociale conduisant à la valorisation différenciée des *softs skills*.

1.1. Les origines de la notion de savoir-être

La notion de savoir-être a des racines anciennes que Durand (2000) fait remonter à la *phronesis* aristotélicienne dans la Grèce antique ainsi qu'au 18^{ème} siècle avec le pédagogue Pestalozzi dont les principes éducatifs distinguent le cœur de la tête et des mains. D'autres filiations plus récentes sont soulignées dans les différents travaux sollicitant la notion. Tanguy (2001) évoque la notion de « bonne volonté » considérée comme essentielle par Raymond Vatié (1960), à côté de la connaissance et des capacités pratiques. Le succès du terme « savoir-être » dans le domaine de la formation professionnelle est confirmé par Fritsch en 1969. Oiry (2005) indique que la notion de savoir-être était déjà identifiable dans les écrits du sociologue Alain Touraine en 1955 et dans ceux du psychologue McClelland en 1973. Dans le domaine des sciences de l'éducation, Gohier (2006) identifie des racines du savoir-être dans la psychologie humaniste existentielle des années 40 aux Etats-Unis. Duru-Bellat (2015) tisse des liens entre le savoir-être et l'*habitus* de Bourdieu conceptualisé dans les années 80. Deret (2007) fait référence aux compétences génériques sollicitées en 1945 aux Etats Unis pour faciliter la réinsertion professionnelle des militaires. On peut également citer Bertrand Schwartz⁹ dans son rapport au premier ministre en 1981 pour

⁹ Schwartz B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier Ministre - <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000666.pdf> (consulté le 8-6-20)

qui l'acquisition des qualifications sociales sont l'un des leviers de l'insertion des jeunes. Finalement, c'est à partir du milieu des années 80 que la notion de savoir-être s'est imposée en gestion sous l'impulsion de Cannac (1985), qui évoque un « savoir-vivre ».

1.2. *Le savoir-être entre ressources potentielles et comportements*

Une ambiguïté plane sur la nature même du savoir-être. Doit-on évoquer des potentialités individuelles ouvrant sur son comportement ou décrire les façons de se comporter telles qu'elles peuvent être constatées ? Les approches divergent sur ce point. Les travaux sur les compétences, comme ceux de Cortesero¹⁰ pour l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), conduisent à opérer une distinction entre des ressources personnelles génériques et des comportements ou des performances observables. Talavera et Pérez-González (2007) relèvent trois approches théoriques distinctes de la compétence dans lesquelles se retrouve clairement cette distinction ressources/comportements. Le modèle fonctionnaliste est fondé sur des qualités ou des attributs personnels généraux permettant d'être appliqués dans différents contextes. Un autre modèle, comportemental, analytique ou encore moléculaire, est identifié dans lequel les compétences sont considérées comme « un ensemble cohérent de comportements observables permettant de mener à bien une activité donnée » (Talavera et Pérez-González, 2007, p.96). Le troisième modèle, holistique ou intégré, présente une configuration mixte. Dans la même lignée, Le Boterf (2002) opposait le fait d'avoir des compétences, c'est-à-dire de détenir des ressources pour avoir la possibilité d'agir avec compétence, et le fait d'être compétent, qui signifie agir avec compétence en mettant en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes. Plus récemment, Condomines et Hennequin (2018) ont mis en opposition les conceptions cognitivistes et comportementalistes de la compétence.

La caractérisation n'en est pas pour autant simplifiée, tant ressources et comportements sont interreliés. Selon Le Boterf (2018), les ressources personnelles qui permettent de savoir-agir en situation relèvent des connaissances, des habiletés, des schèmes opératoires, des leçons de l'expérience, des qualités personnelles et de la culture. Pour Bellier (1998) les descripteurs du savoir-être peuvent être classés en cinq grandes catégories comprenant, outre les comportements, des qualités morales, des éléments de caractère, des aptitudes et traits de personnalité, des goûts et intérêts. Quant à Bensidoum et Trancart¹¹ dans leurs travaux pour le Centre d'étude de l'emploi, ils appréhendent le savoir-être à travers des caractéristiques non cognitives

¹⁰ Cortesero R., La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux, *Jeunesse Etudes et synthèse*, n°12, février 2013 - <https://injep.fr/publication/la-notion-de-competences-clarifier-le-concept-en-mesurer-les-enjeux/> (consulté le 8-6-20)

¹¹ Bensidoum I., & Trancart, D. (2015). Écarts de salaires hommes-femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ? Document de travail, n°177, Centre d'Etude de l'Emploi.

englobant des traits de personnalité mais également d'autres facteurs psychologiques ou socio-psychologiques tels que l'estime de soi, le locus de contrôle, les préférences et même les valeurs. Heckman (2012), pour les *soft skills*, considère que ces compétences regroupent à la fois des capacités cognitives et des traits de personnalité. Charbonnier-Voirin et El Akremi (2016, p.46) font également référence à la personnalité mais en indiquant que « la personnalité et la performance au travail sont des construits distaux [...] et que leur relation est médiatisée par des construits cognitifs et psychologiques plus proximaux tel que le sentiment d'auto-efficacité ». Il est à noter que la composante émotionnelle est également très présente dans le savoir-être (Talavera et Pérez-González, 2007), notamment à travers la notion d'intelligence émotionnelle développée par Goleman (1997).

1.3 Les enjeux multiples du savoir-être

Comme le soulignent Valéau, Gangloff et Louart (2019, p.30), « l'évaluation des compétences, et plus spécifiquement du savoir-être, revêt une forte dimension normative : ces jugements peuvent être influencés par la capacité des salariés à se présenter en conformité avec les normes sociales du travail ». Pour Sulzer (1999, p.56), « la notion de "savoir-être" plutôt que d'être considérée comme une modalité de description de compétences *sui generis*, devrait s'analyser comme une dimension de la "présentation de soi" ». L'auteur associe ainsi le savoir-être à *la mise en scène de la vie quotidienne* de Goffman (1973). Bellier (1998, p.162) va plus loin en considérant le savoir-être comme un outil normatif au service de l'entreprise, un « instrument de la soumission librement consenti » des salariés. Les normes du « salarié idéal » (Valéau et al., 2019) peuvent porter sur des traits de personnalité tout autant que sur l'application de règles de vie collective. Pour Ségal (2006), les attentes principales des employeurs en termes de savoir-être se situent autour de la fidélité et de la loyauté. Face à ces prescriptions comportementales, l'auteur indique que les salariés peuvent adopter plusieurs types d'attitudes allant de la simulation contrainte au retrait. La normalisation et la présentation de soi sont donc des enjeux majeurs du savoir-être. Penso-Latouche (2000, p.127) propose ainsi d'intégrer la notion de rôle dans l'analyse du savoir-être, consistant à « se donner une apparence, une image qui ne correspond pas obligatoirement à sa propre personnalité » dans le but de renvoyer une image valorisante. La clairvoyance normative (Guinguain, 2001 ; Valeo et al., 2019) permettant d'identifier les attendus du milieu, en vient à devenir une des facettes du savoir-être. Pour Deret (2007, p.29) les enjeux des savoir-être ont ainsi surtout à voir avec « la capacité à s'intégrer ou pour le dire autrement avec la capacité de socialisation ». La question soulevée est alors celle de l'intégration sur le marché du travail ou, plus globalement, de « [l'] intégration sociale en tant que citoyen participant au système » (Talavera et Pérez-González, 2007, p.106). Le secteur éducatif s'en trouve directement concerné (Gohier, 2006).

2. Second temps de l'analyse : les caractérisations du savoir-être

Notre première analyse de la littérature fait donc ressortir le caractère polymorphe du savoir-être. Afin d'en mieux cerner les différentes dimensions et leur mode de sollicitation en fonction des différents contextes d'application, nous avons eu recours à une analyse quantitative par factorisation et échelonnement multidimensionnel (MDS) d'un corpus de 39 références. Après une présentation de la méthodologie, nous en exposons les résultats.

2.1. Le recours à une méthodologie quantitative d'analyse de contenu

Pour approfondir l'analyse, la méthodologie mise en œuvre s'est déroulée en 4 étapes : 1) constitution d'un corpus de 39 références (annexe 1) ; 2) analyse qualitative et codage ; 3) analyse factorielle en composante principale (ACP) ; 4) application de l'échelonnement multidimensionnel (DMS).

Le corpus de référence a été constitué en alternant les périodes d'expansion et de contraction (Dumez, 2016) afin de répondre aux deux critères de réalisation d'échantillonnage (Pirès, 1977) : la diversification et la saturation. Ainsi, il a été procédé à une recherche bibliographique en consultant des bases de données numériques (Cairn, Business Source Complete, Google Scholar) à partir des mots clefs « savoir-être », « compétences comportementales », « compétences sociales » et « *soft skills* » (phase d'expansion). Deux critères principaux de sélection ont été appliqués (phase de contraction) : la présence de formes de savoir-être ; la reconnaissance des travaux de recherche sur la base des citations par les pairs. Un enrichissement qualitatif des références a été ensuite opéré (phase d'expansion) en intégrant des sources non publiées dans des revues académiques, comme des rapports professionnels ou d'étude¹². Il a permis d'investiguer d'autres acceptations du savoir-être tels que : talents, *mad skills*, compétences transversales, attitudes professionnelles, etc.

Un premier niveau de codage manuel a été réalisé à partir d'une analyse thématique nous permettant dans une approche inductive (Dumez, 2016) d'identifier 484 occurrences sur le savoir-être. Puis, une étude des similarités entre ces occurrences

¹² Toutes les références académiques du corpus (annexe 1) figurent dans la rubrique dédiée en fin d'article. Les références non académiques sont signalées en bas de page. En complément :

Algan Y., Huillery E., Prost C. (2018), Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle, *Les notes du conseil d'analyse économique*, n°48.

Barabel M. (2017), Nous sommes entrés dans la troisième ère des compétences clés, vitales pour l'entreprise, celle des *mad skills*, *Entreprise & Carrières*, n°1328, p.23.

Bunk G.P. (1994), Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne, *Formation professionnelle CEDEFOP*, n°94.

Lainé F. (2011), « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, *Centre d'analyse stratégique*, n°219.

Perrenoud P. (2001), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle* - http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html (consulté 11-06-20)

codées a été menée en appliquant la méthode du regroupement manuel définie par Ganassali (2008). Elle a permis de faire émerger 28 dimensions distinctes réparties en 16 dimensions du savoir-être comme ressources correspondant en tout à 237 occurrences, et 12 dimensions du savoir-être comme comportement représentant 247 occurrences.

Nous avons procédé, dans une troisième étape, à une analyse en composante principale (Malhotra, 2007) du nombre d'occurrences en croisant les 2 catégories des 28 dimensions avec les différentes sources du corpus. Les 39 références composant le corpus ont abouti à 40 sources car Aristote et Pestalozzi, les deux formes du savoir-être définies par Durant (2000), ont été traitées séparément. Une rotation Varimax a été opérée afin de dégager une structure simple à partir de facteurs non corrélés (McCain, 1990). Une synthèse des résultats de la factorisation est présentée en annexe 2.

Les techniques d'échelonnement multidimensionnel (MDS) utilisées en analyse de textes ont été enfin mobilisées (annexe 3). Elles permettent de représenter graphiquement les proximités (McCain, 1990 ; Leydesdorff et Vaughan, 2006), pour cette étude, entre les dimensions identifiées du savoir-être. Cette étape s'inscrit dans le cadre des analyses de contenu s'appuyant sur des cooccurrences de mots ou de catégories pour caractériser et représenter des relations entre les objets (Ganassali, 2008 ; Brier et Hopp, 2011). Les dimensions proches sur la carte ont un niveau de cooccurrences élevé dans les travaux du corpus, et inversement. La qualification des dimensions des traits de personnalité, des comportements de conformité et des axes de la cartographie du savoir-être comme ressources (cognition/émotion/conation et fluide/cristallisé) a été réalisée après une nouvelle investigation de la littérature en sollicitant respectivement les travaux de Rolland (2016), Picard (2014), Vrignaud et Loarer (2007) ainsi que Cattell (1963) et Horn (1968).

2.2. Les 16 dimensions du savoir-être comme ressources

L'analyse a permis de regrouper les 16 dimensions du savoir-être comme ressources en cinq catégories en précisant les formes associées dans notre corpus (tableau 1). Le premier regroupement en nombre d'occurrences correspond à des traits de personnalité. Nous avons sollicité la théorie des Big Five (Rolland, 2016) pour le repérage des dimensions associées : ouverture, conscienciosité, extraversion, agréabilité et la régulation des émotions. On y retrouve la conception de Sandra Bellier (1998) affirmant la prégnance de la personnalité dans le savoir-être. Un second regroupement est celui de l'orientation des actions. Il comprend des formes pouvant être considérées comme des moteurs de la motivation permettant de déclencher, d'orienter ou de moduler l'intensité des actions (Mitchell et Daniels, 2003). Il peut s'agir d'intérêt (Masciotra et Medzo, 2009, p.67), ou de valeurs telles que l'honnêteté (Bellier, 1998, p.20), du courage et de l'humilité (Arbouche, 2008, p.125-126). Cette

catégorie regroupe également des dimensions relevant de l'image de soi et de l'intelligence émotionnelle. Un autre regroupement est composé de facultés cognitives relevant de l'analyse et du raisonnement, telles que la capacité à apprendre tout au long de la vie¹³ ou la pensée critique¹⁴ qui sont pour Le Boterf (2008, p.40) autant de « ressources pour comprendre ». La perception et la capacité à maintenir son attention dans la durée (Lemoine, 2003, p.111) dans le rapport au monde extérieur, ainsi que les savoirs représentent les deux dernières catégories.

Tableau 1 : Répartition et formes du savoir-être comme ressources

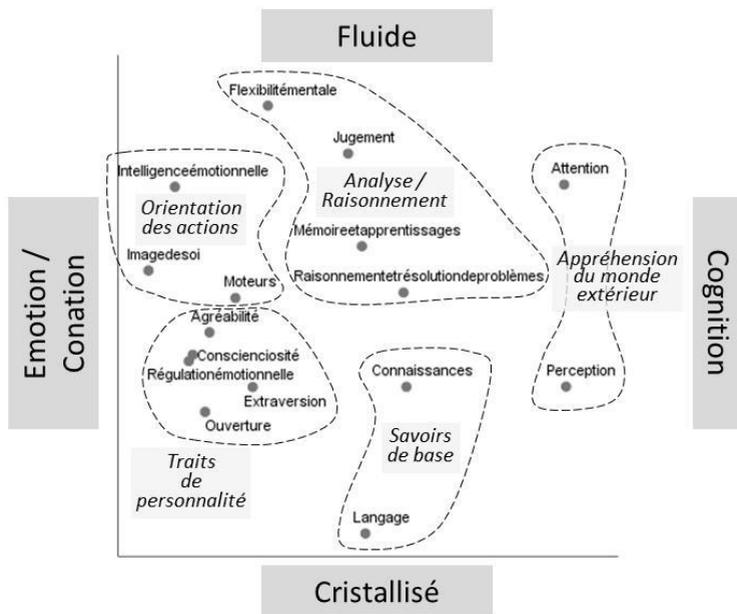
Catégories	Dimensions	Formes associées dans le corpus	Nb occur.	
Traits de personnalité	Conscienciosité	Sens du devoir, ambition, autodiscipline, recul	28	102 43%
	Agréabilité	Empathie, préoccupation pour autrui, confiance	20	
	Régulat. émotion	Régulation de l'anxiété, de la colère, de l'impulsivité	19	
	Extraversion	Sociabilité, chaleur, assertivité, affirmation de soi	18	
	Ouverture	Curiosité, ouverture aux idées, valeurs et expériences	17	
Orientation des actions	Moteurs	Valeurs, éthique, passion, attitudes, intérêts	35	64 27%
	Image de soi	Confiance en soi, estime de soi, locus de contrôle	16	
	Intel. émotion	Sensibilité émotionnelle, compréhension d'autrui	13	
Analyse logique	Résolution pb	Sens de l'analyse, esprit de synthèse	17	48 20%
	Apprentissage	Réflexivité, capacité d'apprentissage, mémoire	12	
	Jugement	Sens ou pensée critique, jugement, clairvoyance	10	
	Flexibilité	Imagination, créativité, insight	9	
Savoirs	Connaissances	Culture générale, connaissance de soi, littératie	16	19
	Langage	Capacités d'expression	3	8%
Rapport monde exté.	Perception	Capacité à se représenter un processus ou un objet	3	4
	Attention	Capacité à maintenir son attention dans la durée	1	2%

¹³ De Ferrari M. (dir.), *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer*, Agenda Européen pour l'éducation et la formation des adultes (AÉFA), rapport au Comité opérationnel 4, 2014 - . http://www.agence-erasmus.fr/docs/2171_rapport_aefa_cop4_v-diffusable.pdf (consulté le 10-6-20)

¹⁴ Organisation Mondiale de la Santé (OMS), *Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*, Document 9, 2003 - <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818> (consulté le 10-6-20)

La figure 1 représente la cartographie des savoir-être comme ressources obtenue par le traitement MDS. Les regroupements issus de l'ACP y sont reportés en pointillés. Les indicateurs de qualité d'ajustement sont corrects avec un stress normalisé proche de 0,05, le DAF proche de 1 (0,95) et le stress-1 (0,23) inférieur à la valeur limite préconisée par Mair, Borg et Rush (2016). Dans la cartographie, la ligne horizontale fait ressortir qu'en fonction des auteurs et des contextes d'application, les ressources mobilisées dans le savoir-être sont orientées vers ce que nous avons désigné en nous référant à Vrignaud et Loarer (2007), soit la cognition, soit la conation/émotion. La ligne verticale fait ressortir de la même façon que le savoir-être peut être associé à des aptitudes différentes. Les termes pour les définir ont été empruntés aux psychologues Cattell (1963) et Horn (1968). Un pôle se rapporterait ainsi plutôt à l'intelligence fluide caractérisée par des aptitudes à raisonner logiquement, à s'adapter à des situations nouvelles et permettant de développer des raisonnements inductifs et déductifs, tandis que le second pôle se référerait à l'intelligence cristallisée permettant de mobiliser les compétences, les connaissances et les expériences. Alors que le second pôle s'ancre dans des expériences et des apprentissages passés, le premier présente un caractère plus dynamique, permettant une adaptation aux diverses situations rencontrées.

Figure 1 : Cartographie du savoir-être comme ressources



2.3 Les 12 dimensions du savoir-être comme comportement

Les 12 dimensions du savoir-être comme comportement ont été regroupées dans trois catégories que nous avons nommées : efficacité, conformité et implication (tableau 2).

Tableau 2 : Répartition et formes du savoir-être comme comportement

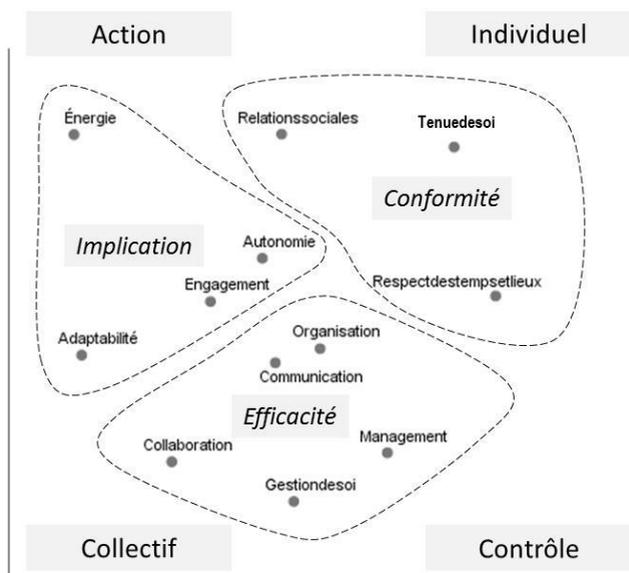
Catégorie	Dimension	Formes relevées dans le corpus	Nombre occurrence	
Efficacité	Communication	Communication efficace ou positive, écoute active, argumentation, persuasion, négociation, tact, gestion des conflits	53	136 55%
	Organisation	Organisation dans le travail, efficacité personnelle, gestion du temps, rigueur et respect des règles formelles	35	
	Collaboration	Travail en équipe ou en groupe, coopération, coordination	19	
	Management	Leadership, mobilisation, autorité, direction, délégation, évaluation des compétences, relation d'appui	15	
	Gestion de soi	Maîtrise ou contrôle de soi, gestion du stress, travail sous tension	14	
Implication	Engagement	Motivation, persévérance, participation, réactivité, disponibilité, fiabilité, force de proposition, application	35	80 32%
	Autonomie	Débrouillardise, prise d'initiative, proactivité, prise de risques	24	
	Adaptabilité	Adaptation aux changements ou au contexte, souplesse du comportement, polyvalence	16	
	Energie	Enthousiasme, dynamisme, ressort, plaisir	5	
Conformité	Relations sociales	Savoir vivre, politesse, amabilité, respect de l'autorité et d'autrui, conformisme social	17	31 13%
	Respect des temps et lieux	Ponctualité, respect des horaires, des lieux de travail, de l'outillage	8	
	Tenue de soi	Tenue vestimentaire, hygiène personnelle	6	

Les comportements liés à l'efficacité comptabilisent plus de la moitié des occurrences (55%). Il s'agit, de la mise en pratique de techniques de communication,

d'organisation s'appuyant notamment sur des méthodes de « gestion du temps de travail » (Labruffe, 2008, p.153), de collaboration, de management et de gestion de soi visant une efficacité directement utilitaire, aussi bien en termes de production effective que de gestion de la relation avec autrui. Dans une moindre mesure, sont mobilisés les comportements d'implication au travers de manifestations d'engagement, « [d']auto-motivation » (Robles, 2012, p.455), d'autonomie, « [d']adaptabilité à l'environnement de travail » (Lainé, 2011, p.2), d'énergie, voire « [d']enthousiasme » (Sève, 2017, p.19). Les comportements de conformité recouvrent, en référence à Picard (2014), les dimensions des relations sociales, du respect des temps et des lieux et de la tenue de soi.

La figure 2 représente la cartographie des comportements de savoir-être issue du traitement MDS. Les indicateurs de qualité d'ajustement sont corrects avec un stress normalisé proche de 0,05, le DAF proche de 1 (0,94) et le stress-1 (0,23) inférieur à la valeur limite préconisée (Mair et al., 2016).

Figure 2 : Cartographie du savoir-être comme comportement



Le positionnement des comportements en périphérie de la carte permet de souligner des oppositions dans les conceptions des auteurs. Se dessine un premier axe allant de « énergie » à « management ». Le premier terme évoque une source d'action, de dynamisme, d'enthousiasme qui permet la mise en mouvement. A l'opposé, se trouve le management qui se caractérise dans les références de notre corpus plutôt par le

leadership, la mobilisation ou encore la relation d'appui. Ces comportements, lorsqu'ils proviennent de personnes en situation d'encadrement, permettent d'orienter l'activité d'une équipe, de canaliser les énergies au sein d'un collectif. L'observation révèle donc une opposition dans les conceptions des comportements entre l'action et le contrôle. Le deuxième axe va de « tenue de soi » à « collaboration ». Il oppose des comportements centrés sur l'individu à des comportements au sein d'un collectif.

2.4 Le rôle du contexte d'application dans la caractérisation du savoir-être

La caractérisation du savoir-être, se traduisant par la sollicitation de l'une ou l'autre des catégories ou des dimensions identifiées, ressort également de notre analyse comme directement liée au contexte d'application.

En situation d'emploi dans le contexte général du monde du travail, la dimension « communication » du savoir-être est abordée comme un comportement visant l'efficacité directe dans la relation à autrui. Les auteurs mettent alors l'accent sur l'échange d'informations pour que celles-ci « puissent être recueillies, changées, acceptées, confrontées » (Labruffe, 2008, p. 141), sur la qualité de l'écoute consistant à « être réceptif, attentif aux messages et sollicitations de ses interlocuteurs »¹⁵ pour bien « comprendre ce que les autres veulent vraiment dire par leurs paroles et leur comportement »¹⁶ (Katz, 1974, p.92) ou encore sur l'argumentation verbale consistant à « défendre oralement ses idées, un raisonnement, des conclusions ». De la même manière, la composante « organisation » du savoir-être vise la mise en œuvre de « techniques d'efficacité personnelle » (Labruffe, 2008, p.28), à « organiser les activités, à respecter l'ordre et les procédures » (Fleishman, 1998, p.13), ou à trouver « les premières réponses à donner pour enclencher une action »¹⁷. L'autonomie prend les formes de la « prise d'initiative »¹⁴, de « proactivité » (Sève, 2017, p.18), « [d']ingéniosité (*resourceful*) » (Robles, 2012, p.455). La dimension « conscienciosité » est abordée sous forme d'une « capacité à être digne de confiance et responsable à l'égard des autres [impliquant] d'être discipliné, consciencieux et sûr dans l'exécution des tâches et obligations attendues par les autres » (Fleishman, 1998, p.14). Pour Robles (2012, p.455), il s'agit d'être : « responsable, fiable, [...], discipliné, veut bien faire, consciencieux »¹⁸.

¹⁵ Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP), *Dictionnaire interministériel des compétences des métiers de l'Etat*, 2^{ème} édition, 2017, citations p.95 et 99 - https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/dictionnaire_interministeriel_competences_2017.pdf (consulté le 10-6-20)

¹⁶ Traduction de “understanding what others really mean by their words and behavior” (Katz, 1974, p.92)

¹⁷ Mandon N., *Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. Bref CEREQ*, n°57, 1990, citation p.4 - https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=5735 (consulté le 10-6-20)

¹⁸ Traduction de “accountable, reliable, [...], self-disciplined, wants to do well, conscientious” (Robles, 2012, p.455)

Dans un contexte éducatif, les auteurs se focalisent sur des savoirs de base tels que « la communication dans la langue maternelle »¹⁹ ou la « connaissance de soi (*self-awareness*) »¹³. L'apprentissage passe par la capacité « [d'] apprendre à apprendre »¹⁷, par le « désir d'apprendre et de se former » (Gohier, 2008, p.180), mais également par le développement du jugement et de l'esprit critique¹³. Les relations sociales sont basées sur « la sociabilité, le respect, la bienveillance (*sociability, respect, caring*) »²⁰. Les auteurs se situant dans un contexte éducatif évoquent ainsi plus particulièrement les capacités individuelles et de socialisation.

Dans un contexte d'insertion professionnelle, même si certains auteurs évoquent le développement d'une « approche critique »⁹, les enjeux du savoir-être se situent dans le « respect de l'autorité et des codes sociaux du monde du travail »²¹. D'autres dimensions sont également sollicitées comme le « contrôle de soi émotif » (Deret, 2007, p.31). Les auteurs relèvent également l'intégration des « codes vestimentaires, hygiène, codes moraux » pour accéder à l'emploi²⁰.

3. Discussion : vers la proposition d'une grille de lecture du savoir-être

Notre revue de la littérature réalisée en deux temps aboutit à la proposition d'une grille de lecture du savoir-être (figure 3). Celle-ci nous semble pouvoir servir de support, d'une part, d'analyse de contenu pour les recherches qualitatives menées sur le savoir-être et, d'autre part, d'intelligibilité et de questionnement dans le développement des pratiques professionnelles sollicitant la notion.

3.1 La question du choix des dimensions du savoir-être en fonction du contexte de la pratique professionnelle ou de l'étude le prenant pour objet

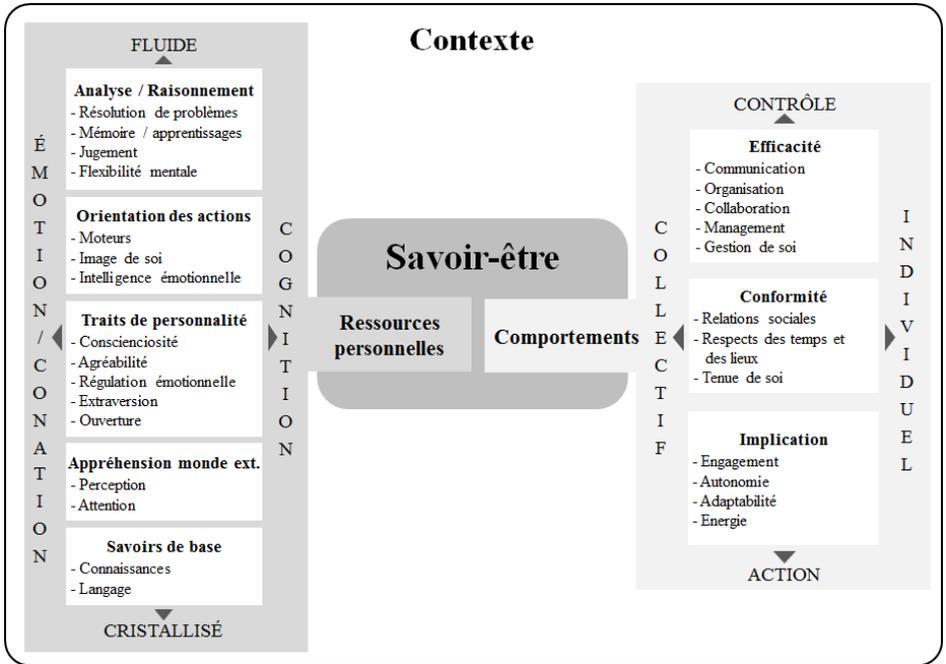
Le spectre couvert par les formes de savoir-être, tel qu'il ressort de notre analyse de la littérature, est très large et aucune conception étudiée ne rend totalement compte, à elle seule, de la diversité des significations potentielles. L'approche la plus large du corpus, celle de Robles (2012), ne couvre que 19 des 28 dimensions identifiées. Face à ces multiples conceptions du savoir-être, se pose la question du choix des dimensions à privilégier en contexte d'application ou d'étude.

¹⁹ Communautés européennes, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*, Annexe recommandation du Parlement européen, 2007, citations p.4 et 8 - https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf (consulté le 9-6-20)

²⁰ Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, 2015, citation p.34 - <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> (consulté le 10-6-20)

²¹ Etude inter-Maisons de l'Emploi Arrondissement de Lille, *Les besoins en formation et les freins à l'emploi du public sur 5 arrondissements du territoire de Lille*, 2012, citations p.7 - http://www.maison-emploi-pmc.fr/IMG/pdf/Etude_InterMDE_2012_-_Besoins_et_Freins_du_public_-_Livret_2.pdf (consulté le 10-6-20)

Figure 3 : Proposition d'une grille de lecture du savoir-être



La grille de lecture proposée peut permettre de guider les chercheurs comme les praticiens en les invitant à s’interroger sur le positionnement et les caractéristiques de la notion de savoir-être mobilisée. Ainsi, privilégient-ils une conception en termes de ressources ou de comportements ? Mettent-ils l’accent sur l’action ou sur son contrôle ou sa régulation ? Sur l’individuel ou sur le collectif ? Sur la cognition ou sur l’émotion/conation ? Selon les résultats de notre analyse, les réponses seront en grande partie fonction du contexte concerné. A titre d’exemple, seraient plus mises en avant les ressources d’analyse, de raisonnement et de savoir dans un contexte éducatif, les comportements d’efficacité et d’implication pour l’évaluation de salariés, les traits de personnalité ou les capacités cognitives pour la sélection de candidats lors d’un recrutement ou les comportements de conformité dans un contexte d’insertion professionnelle de publics éloignés de l’emploi. Ceci vient renforcer l’idée que, loin d’être une notion univoque, le savoir-être s’apparente plus à un construit guidé par ses contextes d’application. Selon Segal (2006, p.112), dans un contexte professionnel, « la construction sociale du « savoir-être » dépend du niveau et des formes des techniques, de l’outillage (la compétence technique), de l’organisation du travail (des postes et des emplois et non du salarié), de la relation entre les qualifications (la

division sociale du travail à un moment donné), de la structure de la société ». La diversité des contextes est associée à des enjeux spécifiques pouvant être axés prioritairement, parfois de façon croisée, sur la performance individuelle ou collective, la normalisation des comportements, l'intégration sociale ou professionnelle, le développement des capacités sociales et du potentiel individuel.

3.2. La question de l'acquisition et du développement du savoir-être

Le contexte d'application ne ressort pas seulement comme décisif dans le choix des dimensions du savoir-être à mobiliser. Il est également l'un de ses vecteurs d'acquisition et de développement. Ainsi Roblot et Semedo (2018, p.74) indiquent que « le travail est porteur de situations favorables au développement des compétences en communication et des compétences sociales ». Malgré tout, plusieurs dimensions du savoir-être soulèvent la question de l'inné et de l'acquis, comme pour les capacités cognitives (analyse/ raisonnement et appréhension du monde extérieur), les traits de personnalité ou l'orientation des actions. Les pratiques professionnelles d'évaluation, de recrutement ou encore de formation, tout autant que l'orientation des problématiques de recherche vont varier en fonction des postulats initiaux des managers comme des chercheurs. Ainsi, pour Bellier (1998, p.41), « lorsqu'une entreprise définit le savoir-être à partir d'approches privilégiant la notion d'acquis, les pratiques de la gestion des ressources humaines sont beaucoup plus volontaristes en matière de développement humain ». Malgré tout, le contexte d'application n'en reste pas moins déterminant. En effet, Longpré et ses coauteurs (2014) ont souligné le faible pouvoir prédictif des tests de personnalité lorsqu'il n'est absolument pas tenu compte de la situation de travail cible (emploi concerné, caractéristiques de l'organisation, culture d'entreprise). Combes (2002) a également démontré que le savoir-être dépendent en partie d'opportunités et de contraintes organisationnelles. Clot (1999) évoque ainsi des ressources psychosociales liées à la prescription du travail, au soutien social et à la reconnaissance d'autrui, ainsi qu'aux règles et valeurs collectives du métier. Il en ressort que les ressources associées au savoir-être s'investissent dans une situation de travail qui en est elle-même la pourvoyeuse. De la même façon, le savoir-être comme comportement s'acquiert par l'appropriation de normes socio-professionnelles et de rôles attendus formels ou implicites. Son apprentissage repose sur des processus de socialisation organisationnelle ou professionnelle, voire sociétale, qui là encore ne peuvent s'appréhender que dans des contextes d'application.

Conclusion

Notre revue de littérature a permis de clarifier la notion de savoir-être et de la caractériser par 28 dimensions tout en explicitant les différentes conceptions mobilisées. Le rôle du contexte ressort déterminant tant pour comprendre la diversité des approches que pour orienter les pratiques professionnelles et les recherches.

Les limites de nos résultats reposent principalement sur les choix opérés pour la composition du corpus de références ainsi que sur la subjectivité inhérente à la codification qualitative des formes de savoir-être. L'opérationnalisation de la grille de lecture au travers d'outils de gestion des ressources humaines ou sa sollicitation pour mener des travaux empiriques devrait permettre de prolonger notre analyse.

Ainsi la grille de lecture proposée peut être appréhendée comme un outil méthodologique pour réaliser des analyses de contenu lors d'études qualitatives sur le savoir-être. Sa contribution est aussi potentiellement managériale, que ce soit dans la construction ou l'analyse de référentiels de compétences ou dans l'évaluation du savoir-être en situation de recrutement ou d'appréciation. Enfin notre démarche pour mener une revue de la littérature en deux temps représente un exemple de méthode de recherche permettant d'approfondir la traditionnelle lecture flottante des références en recourant à des outils statistiques, les analyses qualitative et quantitative des contenus venant ainsi s'articuler et se compléter.

Références

- Arbouche M. (2008), Développement des compétences éthiques. Une approche par l'éthique des vertus, *Management & Avenir*, vol.6, n°20, p.115-128.
- Bardin L. (2003), *L'analyse de contenu*, 10^{ème} édition, Paris, PUF, Coll. Le psychologue.
- Bellier S. (1998), *Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines*, Paris, Vuibert.
- Boudreault H. (2017), *Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer*, Actes du 4^{ème} colloque international de Didactique Professionnelle, Université de Lille.
- Brier A., Hopp B. (2011), Computer assisted text analysis in the social sciences, *Quality & Quantity*, n°45, p.103-128.
- Borg I., Groenen P.J.F. (2005), MDS Fit Measures, Their Relations, and Some Algorithms, in Borg I., Groenen P.J.F. (eds), *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Applications*, New-York, Springer, p. 247-260.
- Bureau M.-C., Marchal E. (2005), *Au risque de l'évaluation salariés et candidats à l'emploi*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Camus O. (2011), La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre, *Communication et organisation*, n°40, p.127-140.
- Cannac Y. (1985), *La bataille de la compétence*, Paris, Editions Hommes et Techniques.
- Cattell R.B. (1963), Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment, *Journal of Educational Psychology*, n°54, p.1-22.

- Charbonnier-Voirin A., El Akremi A. (2016), L'influence de la personnalité proactive sur la performance adaptative : le rôle du sentiment d'auto-efficacité et de la justice organisationnelle perçue, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°101, p.45-63.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Combes M.-C. (2002), La compétence relationnelle : une question d'organisation, *Travail et Emploi*, n°92, p.5-18.
- Condomines B., Hennequin E. (2018), Un salarié compétent est-il nécessairement performant ?, *Revue Française de Gestion*, n° 270, p.71-85.
- Costa P., McCrae R. (1992), Four ways five factors are basic, *Personality and Individual Difference*, vol.13, n°6, p.653-665.
- Deret E. (2007), Les compétences sociales et relationnelles : quelques repères historiques sur une notion qui ne cesse d'évoluer, in Thiberge B. (ed.), *La question des compétences sociales et relationnelles*, Paris, L'harmattan, p.19-32.
- Dumez H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative Les questions clés de la démarche compréhensive*, 2^{ème} édition, Paris, Vuibert.
- Durand T. (2000), L'alchimie de la compétence, *Revue Française de Gestion*, n°127, p.84-102.
- Duru-Bellat M. (2015), Les compétences non académiques en question, *Formation et Emploi*, n°130, p.13-29.
- Fleishman E.A. (1998), *Guide d'utilisation (F-JAS 2). Analyse de poste de Fleishman. Compétences interpersonnelles et sociales*, Paris, Editions du Centre de Psychologie appliquée.
- Fritsch P. (1969), Le sens d'une pratique, *Education Permanente*, n°1, p.53-62.
- Ganassali F. (2018), Faire parler les mots : vers un cadre méthodologique pour l'analyse thématique des réponses aux questions ouvertes, *Statutes and Decisions*, n°51, p.55-67
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Gohier C. (2006), Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ?, *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol.18, n°2, p.172-185.
- Goleman D. (1997), *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Robert Laffont.
- Griffin M.A., Neal A., Parker S.K. (2007), A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts, *Academy of Management Journal*, vol.50, n° 2, p.327-347.
- Guinguoain G. (2001), La clairvoyance normative métacognition sociale ? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, n°3 - <https://journals.openedition.org/osp/5116>
- Heckman J.J., Kautz T.D. (2012), Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, vol.19, n°4, p.451-464.

- Horn J.L. (1968), Organization of abilities and the development of intelligence, *Psychological Review*, n°75, p.242-259.
- Hurrell S., Scholarios D., Thompson P. (2013), More than a “humpty dumpty” term: Strengthening the conceptualization of soft skills, *Economic & Industrial democracy*, vol 34, n°1, p.161-182.
- Katz R.L. (1974), Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, n°51, p.90-102.
- Labruffe A. (2008), *Le savoir-être! Un référentiel professionnel d'excellence*, La Plaine Saint-Denis, AFNOR Editions.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.
- Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'organisation.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2018), *Développer et mettre en œuvre la compétence* Paris, Editions d'Organisation.
- Lemoine G. (2003), *Recruter autrement, Le recrutement par simulation*, Paris, L'Harmattan.
- Leydesdorff L., Vaughan L. (2006), Co-occurrence matrices and their applications in information science: Extending ACA to the Web environment, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol.57, n°12, p.1616-1628.
- Lima L. (2016), Crise des catégories, catégories de la crise. Les « métiers en tension » dans les politiques de l'emploi, *Actes des 15èmes Journées internationales de sociologie du travail*, Athènes.
- Longpré P., Boudrias J-S., Durivage A., Guindon C., Savoie A. (2014), L'approche des variables composites de personnalité pour prédire les compétences en emploi, in Bobillier Chaumon E. (ed.), *La gestion des parcours professionnels en psychologie du travail*, Paris, L'Harmattan, p.111-123.
- Mair P., Borg I., Rusch T. (2016), Goodness-of-Fit Assessment in Multidimensional Scaling and Unfolding, *Multivariate Behavioral Research*, vol.51, n°6, p.772-789.
- Malhotra N. (2007), *Etudes marketing avec SPSS*, 5^{ème} édition, Paris, Pearson Education.
- Masciotra D., Medzo F. (2009), *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Miralles P. (2007), *Le management des talents*, Paris, L'Harmattan.
- McCain K.W. (1990), Mapping authors in intellectual space: a technical overview, *Journal of the American Society for Information Science*, vol.41, n°6, p.433-443.
- McClelland D.C. (1973), Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”, *American Psychologist*, n°28, p.1-14.

- Mitchell T.R., Daniels D. (2003), Motivation, in Borman W.C (eds), *Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology*, Hoboken, Wiley, p. 225-254.
- Oiry E. (2005), Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?, *Revue Française de Gestion*, n°158, p.13-34.
- Penso-Latouche A. (2000), *Savoir-être : compétence ou illusion ?*, Paris, Editions Liaisons.
- Picard D. (2014), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris, PUF.
- Pirès A.P. (1997), Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique, in Poupart J. (ed.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaétan Morin, p.113-172.
- Robles M. (2012), Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, *Business Communication Quarterly*, vol.75, n°4, p. 453-465.
- Roblot E., Semedo L. (2018), Former les adultes aux compétences-clés en milieu de travail. Enjeux et perspectives en France et en Europe, *Education permanente*, n°216, p.71-84.
- Rolland J-P. (2016), *Adaptation française du NEO Personality Inventory-3 de McCrae R. et Costa P.*, Paris, Editions Hogrefe.
- Segal E. (2006), Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence, *L'homme et la société*, n°162, p.97-113.
- Sève M-M. (2017), Soft skills : les détecter et les évaluer, *Entreprise & Carrières*, n°1328, p.16-23.
- Sulzer E. (1999), Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être, *Education Permanente*, vol.3, n°140, p.51-59.
- Talavera E.R., Pérez-González J-C. (2007), Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise, *Revue européenne de formation professionnelle*, n°40, p.92-112.
- Tanguy L. (2001), Un mouvement social pour la formation permanente en France, 1945-1970, *Education permanente*, n°149, p.11-28.
- Touraine A. (1955), La qualification du travail. Histoire d'une notion, *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° 13, p.97-112.
- Valéau P., Gangloff B., Louart P. (2019), La dimension normative de l'évaluation des savoir-être : étude de la conformité perçue par rapport au salarié idéal, *Revue Interdisciplinaire Management Homme & Entreprise*, n°34, p.30-50.
- Vatier R. (1960), *Développement de l'entreprise, promotion des hommes*, Paris, Editions de l'Entreprise moderne.
- Vrignaud P., Loarer E. (2007), Méthode des tests et recrutement, in Ionescu S., Blanchet A. (eds), *Psychologie sociale et Ressources Humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, p.331-364.

Annexe 1 : Composition du corpus de références et nombre d'occurrences

Références	Appellation savoir-être	Nb
Références académiques		
Arbouche (2008)	Compétences éthiques	3
Bellier (1998)	Savoir-être	24
Boudreault (2017)	Attitudes professionnelles	23
Deret (2007)	Compétences génériques	11
Durand (2000)	Phronesis chez Aristote et Cœur chez Pestalozzi	2
Duru-Bellat (2015)	Habitus de Bourdieu	1
Fanchini (2016)	Compétences sociales	24
Fleishman (1998)	Compétences interpersonnelles et sociales	21
Gohier (2006)	Apprendre à être chez Faure et Delors	4
Goleman (1997)	Compétence émotionnelle	27
Guingouain (2001)	Métacognition sociale	1
Heckman et Kautz (2012)	<i>Soft skills</i>	6
Katz (1974)	<i>Human skills</i>	4
Le Boterf (1994)	Savoir-faire sociaux	9
Le Boterf (2008)	Ressources personnelles	18
Lemoine (2003)	Habilités professionnelles	18
Masciotra et Medzo (2009)	Ressources conatives	8
McClelland (1973)	<i>Interpersonal skills</i>	5
Miralles (2007)	Talent	2
Oiry (2005)	Qualification sociale chez Touraine	10
Roblès (2012)	<i>Soft skills</i>	29
Rolland (2016)	Traits de personnalité	28
Tanguy (2001)	Bonne volonté chez Vatieur	1
Rapports professionnels ou d'étude		
Algan, Huillery et Prost (2018)	Compétences socio-comportementales	8
Barabel (2017)	<i>Mad skills</i>	1
Bunk (1994)	Compétence méthodo, sociale ou contributionnelle	18
Cannac (1985)	Savoir-vivre	1
Communautés europ.(2007)	Compétences clés	8
De Ferrari (2014) - AEFA	Compétences transversales	11
DGAFP (2017)	Savoir-être	24
Inter-Maisons Emploi (2012)	Freins périphériques à l'emploi	11
Labruffe (2008)	Savoir-faire relationnel	27
Lainé (2011)	Compétences transversales	9
Mandon (1990)	Savoir-être	12
OCDE (2015)	Compétences socio-affectives	21
OMS (2003)	Compétences psychosociales	18
Perrenoud (2001)	Autres ressources cognitives	8
Schwartz (1981)	Qualifications sociales	8
Sève (2017)	<i>Soft skills</i>	20
Total		484

Annexe 2 : Factorisation des formes de savoir-être

Savoir-être comme ressources					
Facteurs	1	2	3	4	5
Agréabilité	0,816	0,271	-0,045	0,355	-0,067
Attention	-0,022	-0,031	0,97	-0,066	-0,048
Connaissances	-0,115	0,373	-0,03	-0,257	0,642
Conscienciosité	0,838	-0,064	-0,089	0,024	-0,227
Extraversion	0,694	-0,088	0,186	0,354	0,295
Flexibilité mentale	-0,029	0,753	-0,079	0,031	-0,474
Image de soi	0,153	0,004	-0,013	0,765	0,136
Intelligence émotionnelle	0,028	0,034	-0,063	0,504	-0,259
Jugement	0,046	0,577	-0,093	0,073	0,133
Langage	0,059	0,169	-0,034	0,086	0,825
Mémoire et apprentissages	-0,017	0,818	-0,014	0,111	0,281
Moteurs	0,099	-0,014	-0,1	0,643	0,005
Ouverture	0,846	-0,063	-0,089	-0,248	0,097
Perception	-0,059	-0,022	0,955	-0,12	0,019
Raisonnement et résolution de problèmes	-0,054	0,761	0,136	-0,201	0,184
Régulation émotionnelle	0,884	-0,036	-0,01	0,27	0,014

Solution 5 facteurs / Rotation varimax
70% de variance restituée

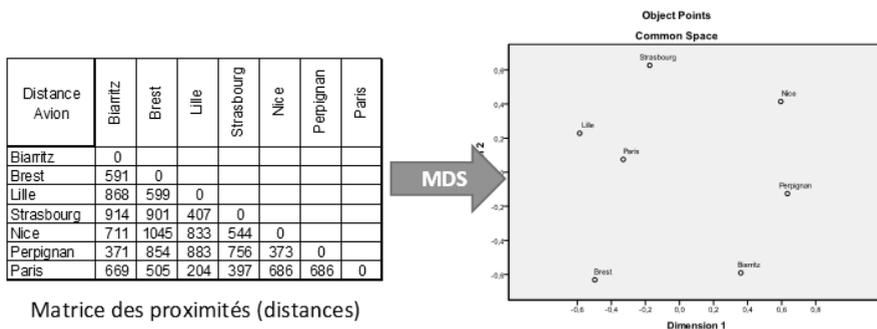
Savoir-être comme comportements			
Facteurs	1	2	3
Adaptabilité	0,293	-0,087	0,755
Autonomie	0,258	0,378	0,627
Collaboration	0,532	0,053	0,155
Communication	0,884	-0,029	0,288
Énergie	-0,097	0,087	0,855
Engagement	0,139	0,183	0,818
Gestion de soi	0,87	0,196	0,109
Management	0,839	0,009	-0,064
Organisation	0,66	0,591	0,013
Présentation de soi	0,127	0,946	-0,056
Relations sociales	-0,041	0,58	0,285
Respect des temps et lieux	0,102	0,902	0,144

Solution 3 facteurs / Rotation varimax
69,9% de variance restituée

Annexe 3 : Les techniques d'échelonnage multidimensionnel (MDS)

Les techniques d'échelonnement multidimensionnel, en anglais *Multi Dimensional Scaling* (MDS), permettent de représenter graphiquement des proximités d'objets (Mair et al., 2016). Elles permettent la transformation de l'information sur la proximité des objets en une configuration de points positionnée dans un espace de dimension n. Dans un espace à deux dimensions, ces techniques permettent de produire une représentation sous forme de carte. L'exemple le plus trivial est le positionnement des villes sur un territoire

Figure annexe 3 : Représentation graphique obtenue par MDS des villes sur un territoire



Se basant sur des similarités ou des dissimilarités, les techniques MDS positionnent les objets dans l'espace de telle sorte que les distances entre points traduisent les proximités de la matrice initiale. La qualité de l'ajustement du positionnement par rapport aux données s'évalue par une fonction appelée « Stress » dont la valeur varie entre 0 et 1. Plus le stress est élevé moins l'ajustement est correct. Toutefois, le stress brut (*raw stress*) n'est pas un bon indicateur d'ajustement de la représentation car il est sensible à l'échelle utilisée et au nombre d'objets à positionner dans l'espace (Borg et Groenen, 2005). Pour interpréter le niveau de stress, il est nécessaire de tenir compte de la nature des mesures, du nombre de points à positionner et du nombre d'axes retenus. Ainsi, pour des données de type ratio, en deux dimensions, la valeur limite de stress est de 0,4 pour 10 points et de 0,45 pour 20 points (Mair et al., 2016). D'autres indicateurs mesurent la corrélation entre les proximités dans la matrice initiale et les distances entre les points correspondant dans l'espace. Ainsi, l'indicateur RSQ (corrélation au carré) mesure le pourcentage de variance restitué dans l'espace. Le DAF (*Dispersion Accounted For*) mesure la variance prise en compte dans l'espace. Le DAF est le carré du TCC (*Tucker's Coefficient of Congruence*) et se mesure à partir du stress (Borg et Groenen, 2005). Plus les valeurs associées à ces indicateurs sont proches de 1, meilleur est l'ajustement du positionnement aux données.