

Distinguer les *soft skills* d'autres construits

Bernard Blandin, Directeur de recherche CESI émérite au CESI LINEACT (UR 7527). Membre de l'équipe « Apprendre et Innover ».

Solveig Fernagu, habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, Directrice de recherche au CESI LINEACT (UR 7527), responsable de la thématique Apprendre.

Stéphanie Buisine, Directrice de Recherche CESI au CESI LINEACT (UR 7527), responsable de la thématique Innover.

Céline Viazzi, Enseignant-Chercheur, Responsable du département Recherche et Innovation de CESI Sud-Ouest, Sciences de l'Education et Outils Numériques.

Résumé

On constate aujourd'hui, dans les publications en sciences de la formation, en sciences de gestion, comme dans les rapports d'organisations internationales, un point consensuel : les *soft skills* sont considérées comme de plus en plus importantes pour l'employabilité des personnes. Mais le syntagme anglais *soft skills* a des traductions variables, et quelle que soit la langue, il n'y a pas d'accord sur ce qui est ainsi désigné : les taxonomies varient selon les chercheurs et les domaines ; les référentiels ont des formes très différentes ; les formes et les modalités d'évaluation proposées sont multiples. De quoi s'agit-il exactement ? Comment évaluer d'une manière fiable ces composantes de l'employabilité ? Telles sont les principales questions auxquelles cet article propose d'apporter une réponse théorique, en revisitant cinquante ans de travaux.

Mots-clés : *Soft skills*, dispositions, aptitudes, compétences, évaluation

Title : Distinguish soft skills from other constructs.

Abstract:

We see to-day that a consensus appears in scientific publications on adult education, on management, as well as in international organisations reports: soft skills are considered as more and more important for people employability. However, the English syntagm “soft skills” has variable translations, and whatever the language, there is no agreement on what is thus designated: taxonomies vary between researchers and fields; framework are shaped differently; the proposed forms and methods of assessment are multiple. What is it exactly? How can we reliably assess these components of employability? These are the main questions to which this article proposes to provide a theoretical answer, by revisiting fifty years of work.

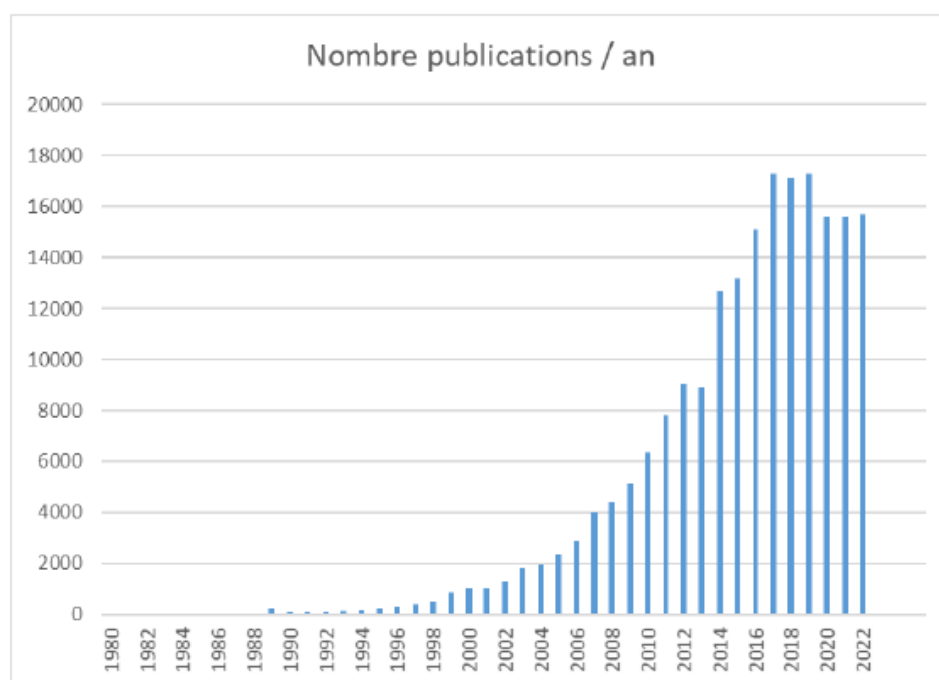
Keywords: Soft skills, dispositions, aptitudes, competencies, assessment

Introduction

La notion de *soft skill* a été créée par l’armée américaine pour décrire « ...*les compétences relatives aux tâches impliquant des actions affectant principalement les personnes et le papier, par exemple inspecter les troupes, superviser du personnel de bureau, mener des études, préparer des rapports de maintenance, préparer des rapports d’efficacité, concevoir des structures de pont.* » (CONARC Regulation 350-100-1, 28, cité par Whitmore, 1972, II-4/5¹). Whitmore proposa la définition suivante : « *les soft skills sont (1) des compétences importantes en lien avec les tâches (2) qui impliquent peu ou pas d’interaction avec des machines (même standardisées) parce que la situation ou le contexte contient une grande part d’incertitude [...]* En d’autres termes, pour les fonctions professionnelles sur lesquelles nous en savons beaucoup, en parlera de *hard skills*, et pour celles sur lesquelles nous en savons très peu, de *soft skills*. » (Whitmore, 1972, II-7). Cette notion a donc été définie comme ce qui ne peut pas être qualifié de *hard skill*, ce qui, dès le départ, la rend floue ; et cela se complique d’autant plus quand on aborde la question de leur indéniable interdépendance (Lyu & Liu, 2021 ; Kuzminov, 2019).

¹ La traduction de tous les textes anglais cités est celle des auteurs.

Figure 1. Nombre annuel de publications sur les « soft skills » selon Google Scholar



Les actes de la conférence de 1972 ont été la première publication sur le sujet (CONARC, 1972). Une requête sur Google Scholar² montre que pendant les vingt années suivantes, le nombre de publications scientifiques au niveau mondial est de l'ordre de quelques dizaines par an. Après ceux de l'armée américaine, les travaux disponibles concernent la formation des adultes à l'encadrement des activités de plein air (*Outdoor activities*)³. Le nombre de publications s'accroît progressivement pour franchir les mille publications annuelles en 2001, et croît ensuite exponentiellement jusqu'à 17.000 publications par an entre 2018 et 2020, puis redescend pour se stabiliser aux environs de 15.500 entre 2021 et 2023 (Fig. 1). L'intérêt des organisations internationales pour ce sujet se dessine au milieu des années 2000, et reste plus que jamais d'actualité (Cf. infra).

Parmi ces publications, 10.100 soulignent leur rôle comme facteur d'employabilité, 16.700 autres leur intérêt pour l'emploi ou pour les employeurs, 9680 leur impact sur la performance au travail, et 9130 leur incontournable importance dans l'époque contemporaine.

Ces préoccupations socioéconomiques sont présentes dans 22,7% des 200.900 publications toutes périodes confondues. Elles justifient les travaux de synthèse visant à clarifier ce que

² « soft skill » OR « soft skills ». La requête a été faite par année entre 1980 et 2023

³ L'encadrement des activités de plein air a très tôt fait l'objet de recherches sur les *soft skills*, dont les compétences de management des groupes (*leadership*). Une synthèse des publications sur ce domaine a été réalisée en 1996 par ERIC (ED391624, 1996)

recouvre la notion de *soft skills* (Joie-La Marle & alii, 2022 ; Cimatti, 2016 ; Cinque 2016). Elles motivent les organisations internationales à publier des études assorties de recommandations (WEF, 2023 ; 2020 ; European Labour Authority, 2022 ; 2021 ; OECD, 2018 ; 2015 ; UNICEF, 2017 ; European Union, 2006)⁴, ou des organisations françaises concernées par l'emploi (France Stratégie, 2022 ; APEC, 2021 ; 2017).

L'importance des *soft skills* pour l'employabilité et la performance au travail incite aussi, depuis quelques années, des chercheurs à s'intéresser à la question dans le cadre de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2015 ; Gendron, 2019 ; Royo, 2019 ; Otermans, Aditya & Pereira, 2023).

Mais si tous ces travaux s'accordent sur le fait que le développement des *soft skills* et leur évaluation sont devenus des enjeux majeurs pour la société, et ce, dans le monde entier⁵, il est impossible aujourd'hui de trouver un consensus sur ce que sont les *soft skills*, leur classification, ou les façons de les évaluer. Toutefois, un certain nombre de lignes de force se dessinent à travers la littérature, qui pourraient permettre de sortir du flou initial, mais elles restent à dégager, ce qui est l'ambition de cet article.

1- Qu'y a-t-il derrière la notion de *soft skills* ?

Cette première partie expose les difficultés à saisir ce qui se cache derrière la notion de *soft skills*, qu'il s'agisse de définitions, de taxonomies, ou de méthodes d'évaluation.

a- Une notion initialement floue que le temps n'a pas clarifié

Initialement définies par la négative, le constat est fait par de nombreux chercheurs qui travaillent sur leur classification que des termes variés sont utilisés comme équivalents pour tenter de préciser ce dont il s'agit (Cinque, 2016 ; Cimatti, 2016 ; Cinque, Carretero & Napierala, 2021 ; France Stratégie, 2022 ; Joie La Marle & alii, 2022, Lamri & alii, 2022). Les termes les plus répandus dans la littérature en anglais sont : *generic competences*, *key competences*, *life skills*, *life competences*, *transversal skills*, *transferable skills*, *21st Century skills* (Cimatti 2016 ; Cinque, Carretero & Napierala, 2021) ; *future work skills*, *skills for social progress* (Cimatti, 2016). On relève aussi : *non cognitive skills*, *social and emotional skills*, *people skills*, *core skills*, *employability skills* (Joie-La Marle & alii, 2022).

⁴ Nous avons choisi de ne donner que quelques références à titre d'exemple. Le choix se base sur deux critères : elles sont en accès libre ; elles sont représentatives des travaux sur un domaine donné

⁵ Le nombre de publications en provenance d'Asie, d'Afrique, du Moyen-Orient ne cesse de croître dans les références récentes de Google Scholar

Au-delà des tentatives de clarification et de classification générale, de nombreux travaux centrés tentent d'identifier les *soft skills* nécessaires pour l'emploi ou pour les entreprises dans un domaine spécifique : *agriculture* (Freeman, 2017), *emploi* (Ducange & al., 2016 ; Robbles, 2012), *enseignement supérieur* (Otermans, Aditya & Pereira, 2023 ; Royo, 2019), *industrie* (Poláková & al., 2023 ; Cotet & al., 2017), *ingénierie* (Penzenstadler & al., 2009 ; Wood & al., 2000) ; *activités de plein air*⁶ (ED391624, 1996), *Qualité* (Cimatti, 2016), *Technologies de l'information* (Galster & al., 2023 ; Pinkowska & Lent, 2011), *Management* (Theurelle-Stein & Barth, 2017), *Construction* (Van Heerden & al., 2023). Les listes de *soft skills* pour chacun de ces domaines sont différentes, ainsi que leurs catégories. Par ailleurs, en France, certains travaux soutiennent que ce qui correspond à la traduction de cette notion est indépendant du métier et du secteur d'activité (Lainé, 2018 ; Albandea & Giret, 2016), ce qui conduit à parler de compétences transversales (Rey, 1996 ; Berthiaume, 2012).

Indépendamment des travaux académiques, les institutions internationales définissent leurs propres catégories et préconisent des listes de compétences considérées comme indispensables pour l'emploi et l'intégration dans la société future. L'Union Européenne a défini sa liste de *compétences clés* en 2006 (European Union, 2006 ; Commission européenne, 2007) et les a confirmées en 2018 (Conseil de l'Union européenne, 2018). L'OCDE a publié plusieurs rapports sur la nécessité de développer les *compétences sociales et émotionnelles* (OECD, 2015) ou celles *pour le 21^e siècle* (OECD, 2018) avec ses propres listes. L'UNICEF (2017) parle de *compétences de vie* et encourage leur développement dans le cadre de l'éducation initiale. Plus récemment, le *World Economic Forum* a publié des études incluant des listes de *hard skills* et de *soft skills* pour différents secteurs d'activité (WEF, 2023, 2020). Au lieu de clarifier le flou initial, la prolifération de termes et de référentiels entretient une confusion, qui « est aggravée par le fait que la plupart des taxonomies existantes ne sont pas basées sur les plus anciennes, mais sont créées à partir de zéro, via des analyses automatiques d'annonces d'emploi [...] des enquêtes d'expert [...] ou par un mélange des deux méthodes. » (Joie-La Marle & alii, 2022, 4).

b- Des traductions en français variables

L'étude de Cinque (2016) présente les traductions de la notion de *soft skills* pour 9 pays européens. En français, c'est *compétences transversales*, termes employés par certains auteurs (Berthiaume, 2012 ; Bauvet, 2019). Mais *soft skills* est aussi traduit par *compétences génériques*

⁶ Voir note 2.

(Berthiaume, 2012), *compétences non-académiques* (Bailly & Léné, 2015 ; Duru-Bellat, 2015), *compétences sociales* (Souhait, Hernandez & Chevalier, 2019), *compétences molles* (Theurelle-Stein, 2019), etc. Une étude relève 28 termes (de Saint-Georges, 2019) ! De ce fait, on constate aussi en français que cette notion est floue, mal définie, en débat (Albandea et Giret, 2016 ; Coulet 2019 ; Stark & Boancă, 2019 ; Lamri & alii, 2022).

Pour compliquer la situation, un débat a été soulevé dès 1996 : la plupart des chercheurs travaillant sur la compétence s'accordent sur le fait que celle-ci est située et ne se révèle qu'en situation. Leplat et de Montmollin écrivent : « *Les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est-à-dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches. Activités qui ne sont pas déterminées par ces tâches seulement, mais sont tributaires aussi des caractéristiques spécifiques de l'opérateur, qui a un passé, une histoire une expérience. Il y a codétermination.* » (2001, 7). Samurçay et Pastré vont dans le même sens : « *Nous donnerons quant à nous une définition opérationnelle de la notion de compétence en la considérant comme un rapport du sujet aux situations de travail* » (2001, 103). Quinze ans plus tard, Fernagu-Oudet et Batal résument la notion de compétence comme « *une forme d'intelligence située* » (2016, 11), donc *a priori* non transférable (Fernagu, 2018).

Dire que la compétence peut être transférable suppose l'équivalence des situations (Fernagu, 2018), et l'idée de transfert est admissible par les tenants de la compétence située lorsque les situations ont des caractéristiques proches (Chenu, 2015 ; Tardif, 2006). Par contre, parler de *compétence transversale* c'est nier la qualité située de la compétence, et c'est en contradiction avec l'idée même de compétence (Rey, 1996 ; Stark & Boancă, 2019).

En France, un autre débat, plus récent, vient questionner la nature des *compétences transversales* : sont-elles innées, ou acquises (Bailly et Léné, 2015 ; Duru Bellat 2015 ; Aboubadra-Pauly et Afriat, 2019 ; Bauvet, 2019 ; Gendron, 2019 ; Theurelle Stein, 2019 ; France Stratégie, 2022), et sont-elles développables ? Cela rejoint la distinction que fait la littérature anglophone entre traits de personnalité (inné) et habiletés ou compétences (acquis)⁷. La notion de *compétence transversale* est donc à la fois controversée et tout aussi floue qu'en anglais (Berthiaume, 2012 ; Lainé, 2018, Lamri & alii, 2022). Pour tenter d'en sortir, Lamri & alii (2022) les définissent comme « *les compétences qui nous permettent de nous adapter avec succès dans un contexte sociotemporel donné, en sollicitant et en combinant nos capacités à réfléchir et interagir avec autrui* » (p. 15), mais ça n'est pas plus clarificateur puisque selon cette perspective, elles se limiteraient à la mise en œuvre de capacités réflexives et sociales !

⁷ Nous reviendrons sur ce débat dans la partie suivante, car cette distinction constitue le cœur de nos propositions.

c- Des référentiels multiples

Les taxonomies sont différentes pour les chercheurs, il en est de même pour les institutions. L'OCDE dans son *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) distingue trois catégories de compétences nécessaires aujourd'hui pour tout adulte et indépendantes de tout métier⁸ : la littéracie, la numéracie et la résolution de problèmes grâce à l'utilisation des technologies de l'information (OECD 2016). L'Europe a défini dès 2006 un référentiel de « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (European Union, 2006 ; Commission Européenne, 2007), confirmé en 2018 (Conseil de l'Union Européenne, 2018). Ce référentiel comportant 8 compétences a été repris en partie dans le *socle de connaissances et de compétences professionnelles* en France (Article D6113-30 du code du travail modifié par le Décret 2019-14 du 08-01-2019), mais le socle français comprend 7 compétences, dont seulement 4 sont proches de celles du cadre européen.

D'autres référentiels ont été dérivés du cadre européen, avec 12 compétences clés, évaluées sur 4 niveaux : celui de l'Agenda européen pour l'Education et la Formation des adultes (Coordination française AEFA, 2017) ou celui du projet *Reconnaitre les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications* (Saint-Georges, 2019). Dans ce projet, les 12 compétences de l'AEFA sont regroupées en 4 pôles et certaines d'entre elles sont renommées. France Stratégie reprend aussi le référentiel de 12 compétences et 4 paliers de l'AEFA, mais les regroupe en 3 pôles (France Stratégie, 2017). Les raisons de ces ajustements ne sont jamais explicitées, et s'il s'agit de compétences, elles ne peuvent être isolées des situations et des *hard skills* auxquelles elles s'articulent, qui ne sont jamais mentionnées.

d- Des formes d'évaluation variées

Sur Google Scholar, 117.000 documents traitent de l'évaluation des *soft skills*⁹, soit 58% du corpus. En français, 9.230 documents traitent de l'évaluation des compétences transversales sur un corpus de 13.700 documents¹⁰, soit 67%. Ces publications préconisent toutes la combinaison de différents modèles : une mise en situation et une grille d'évaluation critériée remplie par un tiers (Coordination française AEFA, 2017), un portfolio et une échelle de mesure psychométrique (Cimatti, 2016), des *carnets d'apprentissage* avec des échelles de mesure psychométriques (Gendron, 2019), une grille d'autoévaluation et un entretien après avoir

⁸ Dans les études des années 1990, ces compétences étaient appelées *Life Skills*, traduit par *compétences essentielles* (OECD, 2016). *Adult Skills* est le terme utilisé dans les programmes d'enquête actuels.

⁹ "soft skills" AND ("assessment" OR "assessing")

¹⁰ ("compétence transversale" OR "compétences transversales") AND "évaluation"

répondu par écrit à des questions (Dacre Pool, Qualter & Sewell, 2014), un portfolio et des mises en situation de travail (France Stratégie, 2017).

A l'instar des définitions, les modalités d'évaluation sont loin d'être stabilisées. Par exemple : « *Travailler en équipe* » est fréquemment retenu par les chercheurs et les institutions. Pour l'évaluer, l'AEFA utilise une échelle de 4 paliers critériés (Coordination française AEFA, 2017) ; le projet RECTEC utilise lui aussi 4 paliers, mais ils sont différents (Saint-Georges, 2019) ; l'AFPA utilise une échelle à 7 critères (Santelmann, 2019) ; l'échelle CATME demande d'évaluer 5 sous-échelles et 3 aptitudes pour chacune d'elles (Ohland & al., 2012). Pourquoi ces différents choix ? Quelle est la valeur de ces échelles et leur degré de fiabilité ?

e- Deux études de synthèse à prolonger

Deux études de synthèse, l'une de 2011, l'autre de 2022, ouvrent des pistes permettant de sortir du flou, mais sans en tirer toutes les conséquences au plan théorique, ce que nous tenterons de faire dans leur prolongement.

Une référence des plus citées de Google Scholar rend compte d'un projet européen, *Teaching and Assessing Soft Skills* (Kechagias, 2011). L'état de l'art inclut, outre les catégories de *soft skills*, une étude des manières de les enseigner et un recensement des méthodes d'évaluation, distinguant deux approches : « *l'approche psychométrique, issue des mesures psychologiques des traits fixes (par exemple intelligence ou personnalité) sur la base desquels différentes caractéristiques des personnes pourraient être distinguées. Dans l'approche éduométrique, d'autre part, les objets des mesures ne sont pas des traits personnels non modifiables, mais le développement des compétences d'un apprenant, qui devrait même changer avec le temps.* » (119-120). Les méthodes d'évaluation éduométriques varient selon le domaine d'application et le public, contrairement à celle des traits fixes.

L'étude recense 5 modèles d'évaluation des *soft skills* : (1) les évaluations standardisées (échelles psychométriques), et quatre échelles éduométriques : (2) évaluations de tâches, (3) de performances¹¹, (4) jugement holistique (par exemple de l'enseignant), (5) évaluation d'un portfolio (d°, 123-126). Les deux approches de l'évaluation distinguées dans cette recherche nous paraissent heuristiques pour classer les taxonomies de *soft skills* : d'un côté, il y aurait des

¹¹ Evaluations de tâches : les résultats et les processus de réalisation sont clairement définis. Evaluations de performance : les résultats sont ceux de tâches ouvertes (*open-ended*), par ex. un projet. Ces deux types d'évaluation s'appuient sur des grilles critériées, et sont réalisées par plusieurs évaluateurs.

traits fixes de personnalité et de l'autre, des compétences en développement, donnant lieu à des formes d'évaluation différentes.

L'étude de synthèse de 2022 fournit une liste de 92 *soft skills*, reformulées en termes d'aptitudes¹², obtenue après compilation de 238 études (Joie-La Marle & alii, 2022, Appendix 7, 123-125). Elle précise, elle aussi, que « *les soft skills peuvent être distinguées d'autres construits comme les traits de personnalité* » (Joie-La Marle & alii, 2022, 5). La distinction de ces construits, faite dans ces deux études, est au cœur de nos propositions.

2- Nos propositions théoriques

L'absence de consensus sur les définitions de *soft skills* et sur leurs traductions, la grande diversité des items figurant dans les listes de *soft skills* ou de compétences transversales, la variété des modalités et des critères proposés pour leur évaluation, ont accentué, au fil du temps, le flou contenu dans la définition initiale. Toutefois, les deux études présentées dans la section précédente offrent un potentiel de clarification, avec la distinction fondamentale de deux construits, *traits de personnalité* et *compétences*, confortée par le débat *inné – acquis* mentionné plus haut. Ce qui nous amène à formuler deux propositions.

a- Prendre en compte les travaux sur la personnalité

La littérature traitant de « traits de personnalité » est ancienne et son histoire a progressé à l'opposé de celle concernant les *soft skills*, en visant une réduction systématique des taxonomies. Elle repose sur un travail lexical de longue durée, mené par des chercheurs en psychologie dans différents pays et en différentes langues, pour répondre à la question « comment classer les descripteurs de la personnalité ? »

L'histoire de ces recherches est présentée dans un chapitre de la 2^e édition du *Handbook of personality: Theory and research* (John & Srivastava, 1999). Résumons ces travaux : ont été identifiés, dans les années 1930, différentes catégories de descripteurs, dont les *traits de personnalité*, relativement stables, distingués d'autres caractéristiques des personnes, comme les états temporaires (*states*) ou les humeurs (*moods*), les jugements portés sur les comportements, la description des caractéristiques physiques et des habiletés (*skills*). Les traits de personnalité ont ensuite été classés sous forme de listes d'adjectifs qualificatifs soumises à différents publics. Des analyses factorielles des résultats de ces enquêtes ont permis dans les années 1960, en plusieurs étapes, de réduire les 4.500 termes anglais décrivant des traits de

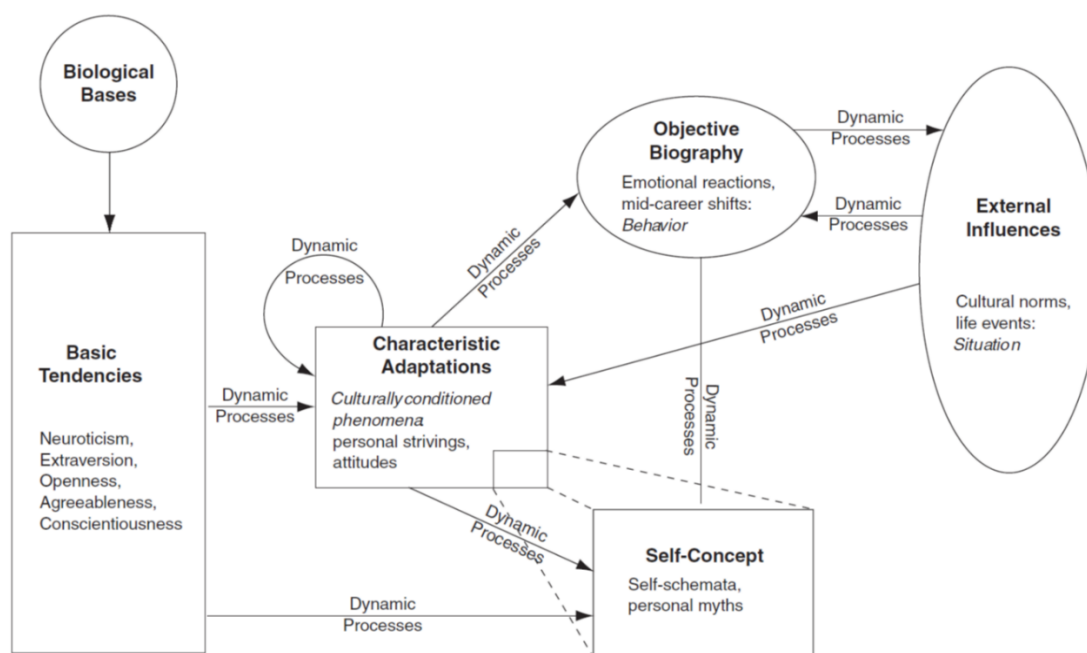
¹² *Ability* en anglais.

personnalité à 5 principaux facteurs, appelés « *Big Five*, un titre choisi non pour refléter leur grandeur intrinsèque, mais pour mettre l'accent sur le fait que chacun de ces facteurs est extrêmement large » (John & Srivastava, 1999, 105).

A partir des années 1990, de nombreux chercheurs en psychologie ont repris ces travaux dans différents pays, dans différentes langues, et auprès de publics très variés, et les ont comparés à d'autres approches, pour aboutir au constat que « *la structure à 5 facteurs capturerait, à un haut niveau d'abstraction, les points communs à la plupart des systèmes de description de la personnalité et fournissait un modèle descriptif intégratif pour les recherches sur la personnalité* » (d°, 125).

Parmi ces chercheurs, Paul Costa et Robert McCrae, auteurs des tests psychométriques de mesure des *Big Five* (NEO-PI et NEO-PI-R), ont proposé un fondement théorique au modèle des 5 facteurs (*Five Factors Model – FFM*) qu'ils ont appelé Théorie des 5 facteurs (*Five Factors Theory - FFT*) : « *L'idée centrale de la FFT, c'est que les traits doivent être distingués de la plupart des attributs étudiés par les psychologues – attitudes, croyances, valeurs, habitudes, habiletés, rôles, relations, etc. Tous ces derniers attributs peuvent changer et changent avec le temps et les circonstances, alors que les traits, dans l'ensemble, ne changent pas* » (Costa & McCrae, 2006, 99). Cette théorie propose un modèle des relations et de leurs effets sur les comportements entre les « *tendances de base* » incluant les traits de personnalité et les « *adaptations caractéristiques* » (attitudes, croyances, compétences, etc.) (Fig. 2).

Figure 2 : Le « système de personnalité » d'après Costa & McCrae (2006, 100)



b- Distinguer les traits de personnalité des compétences

La distinction entre traits de personnalité et compétences fonde la typologie des modalités d'évaluation proposée par le projet *Measuring and Assessing Soft Skills* (Kechagias, 2011). L'approche psychométrique évalue les construits appelés *traits de personnalité* ou *dispositions personnelles*, relativement stables dans le temps (Costa & McCrae, 2006, 97), qui ont tendance à se manifester en toutes situations, car « *ces dispositions reflètent les différences individuelles dans la structure et le fonctionnement du cerveau* » (Costa & McCrae, 2006, 99). L'approche « édumétrique » évalue des construits appelés *compétences*, évolutifs, et qui dépendent des situations : « *fruit d'une responsabilité partagée [...], d'une cognition distribuée [...], les compétences sont le résultat de la combinaison de ressources internes de l'individu (motivation, savoirs, expérience, etc.) et de ressources externes à ce dernier (moyens techniques, informations, relations, équipe de travail, organisation du travail, etc.) qui lui donne ses contours* » (Batal & Fernagu Oudet, 2013, 41).

Affirmer ces deux construits comme catégories fondamentales de ce que l'on trouve dans la littérature sous les termes *soft skills* permet de distinguer ce qui est une caractéristique singulière d'une personne de ce qui se manifeste à l'occasion d'une action de la personne dans un environnement donné. Les principes et les modalités d'évaluation de ces construits sont différents. Pour les traits de personnalité ou dispositions, l'évaluation repose sur des échelles de mesure standardisées, se présentant sous forme de questionnaires avec des réponses graduées numériquement, validées par des procédures et des méthodes statistiques. Pour les compétences, l'évaluation prend la forme d'un jugement, porté en général par des personnes observant le déroulement de l'action et ses résultats. Ce jugement peut s'appuyer sur des critères partagés (grille critériée¹³) et/ou non (jugement holistique). Il peut être porté en dehors de la situation au vu des résultats de l'action et/ou de la formalisation des processus mis en œuvre pour les produire (portfolio, rapport ou compte rendu d'expérience).

L'étude de Joie-La Marle & alii (2022) distingue aussi ces construits. Mais, en ne vérifiant pas la nature réelle des *aptitudes* qu'elle a reformulée, elle maintient la confusion : dans la liste finale retenue (d°, Appendix 7, 123-125) on trouve des items tels que *créativité* qui possède d'autres dimensions que celle de la « personne » (Rhodes, 1961), ou *ouverture (openness)*, qui est considérée comme un trait de personnalité et est mesurée par une échelle psychométrique largement utilisée (*Big 5 Inventory* ou BFI). La dimension « personne » de la créativité fait

¹³ Par exemple des grilles « Rubrics » (Arter & McTighe, 2001 ; Bresciani, Zelna & Anderson, 2004)

aussi partie de celles mesurées par certains items de l'échelle O (Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit) du BFI (McCrae & Costa, 1999 ; McCrae, Costa & Martin, 2005).

Quant aux outils et méthodes permettant d'évaluer des compétences, force est de constater qu'ils évaluent peu les situations (Tardif, 2006 ; Fernagu, 2018).

c- Pour aller plus loin

Nous considérons que l'expression *soft skills* regroupe deux catégories d'*aptitudes* : celles qui relèvent de traits de personnalité, ou dispositions durables, issues du vécu accumulé par une personne et relativement stables chez les adultes, et celles qui sont de l'ordre des compétences, situées, qui ne peuvent s'exprimer qu'en situation, lorsque celle-ci le permet.

La taxonomie proposée par (Joie-La Marle & alii, 2022), bien que postulant la nécessité de distinguer les *soft skills* des traits de personnalité en contient plusieurs, ainsi que le montre notre tableau ci-dessous (Fig. 3) comparant les intitulés de la taxonomie et ceux d'échelles psychométriques très connues (NEO-PIR), mais ignorées des auteurs de l'étude.

Figure 3 : Les « *soft skills* » (Joie-La Marle 2022, Appendix 7) qui sont aussi des traits de personnalité

Final Taxonomy (Joie-La Marle & alii, 2022)	NEO-PIR Facets of the Big 5 (John & Srivastava, 1999)	Comments
Assertiveness	Facet of E (Extraversion vs Introversion)	
Achievement-oriented	Facet of C (Conscientiousness vs Lack of direction)	"Achievement striving"
Compliance	Facet of A (Agreeableness vs Antagonism)	
Creativity	Facet of O (Openness vs Closedness to experience)	"Ideas" and "Fantasy" (but also some items explicitly on creativity)
Networking / Relating	Facet of E (Extraversion vs Introversion)	"Gregariousness (sociable)"
Openness	Label of O (Openness vs Closedness to experience)	
Positivity	Facet of E (Extraversion vs Introversion)	"Positive emotions"
Support	Facet of A (Agreeableness vs Antagonism)	"Altruism", "tender-mindedness"

Il est probable que d'autres éléments de la taxonomie puissent être rapprochés d'autres traits, avec des études complémentaires, comme suggéré ci-après.

Pour éliminer les traits de personnalité de la liste des *soft skills*, il faudrait étudier les corrélations entre les résultats de différents modes de jugement (grilles critériées, holistique) de ces *soft skills* de la taxonomie qui nous semblent ambiguës et les résultats obtenus avec les échelles correspondantes d'une version du BFI. D'autres *soft skills*, comme *Lifelong Learning* pourraient être corrélées avec les échelles d'apprenance, ou *Planning and organizing* avec l'échelle C du BFI.

Sortir les traits de personnalité, mesurables par des échelles connues, de la liste des *soft skills* donnerait plus de poids à une approche spécifique orientée compétences comme la *Generic Skills Component Approach* proposée récemment (Lamri & Lubart, 2023), définissant 5 composantes d'une compétence *soft* ou *hard* (connaissance, connaissance-en-acte, conation, affection, capacités sensori-motrices). Cela permettrait alors de les mesurer d'une manière pertinente et fiable.

Conclusion

Inventée par l'armée américaine pour décrire les fonctions non-techniques exercées par ses personnels, la notion de *Soft Skills* a fait l'objet d'un nombre croissant de travaux de recherche au fur et à mesure que ces aptitudes se sont révélées cruciales pour l'employabilité des personnes dans tous les domaines, comme en témoigne la croissance des études sectorielles, ainsi que des études des métiers en développement telles que celles de l'APEC (2017, 2021) en France, ou du World Economic Forum (WEF 2020, 2023) au niveau international. Mais ce développement s'est accompagné d'un flou croissant sur ce que sont ces aptitudes et la façon de les mesurer. Notre proposition permet de réduire ce flou et de viser la pertinence opérationnelle pour les évaluations.

Références bibliographiques

La liste complète des références utilisées pour notre article est disponible en ligne. Elle contient notamment les URL d'accès aux documents et des références complémentaires non citées, faute de place. On y accède par le lien suivant : <https://shs.hal.science/halshs-04678048>

-
- Aboubadra-Pauly, S., & Afriat, C. (2019). Les compétences transversales, quels usages sur le marché du travail ? Santelmann P. (dir.) *Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail. Education Permanente HS n°13*, p. 13-21.
- Albandea, I. & Giret, J.-F. (2016), L'effet des soft skills sur la rémunération des diplômés, *Net.doc No. 149*, CEREQ
- APEC (2021) *Industrie et bâtiment du futur : quels besoins en compétences cadres et quels enjeux pour les entreprises ?*
- APEC (2017) *L'importance des soft skills – tendance métiers dans l'industrie et le bâtiment.*
- Arter, J. A., and McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bailly, F. & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi, n°130*, p. 69-78
- Batal, C. & Fernagu Oudet, S. (2013) Compétences, un folk-concept en difficulté ? *Savoirs, n°33*, p. 39 – 60.

- Bauvet, S. (2019) Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. Santelmann P. (dir.) *Quelle reconnaissance des compétences transversales. Education Permanente n°218*, p. 11- 20
- Berthiaume, D. (2012) *Compétences transversales : repérage et évaluation*. Actes du 25^e Colloque Promosciences : Les compétences transversales en Licence Sciences, Technologies, Santé : quelle place dans les enseignements disciplinaires ? quelle pédagogie ? quelle évaluation ? Nantes.
- Bresciani, M. J., Zelna, C. L., and Anderson, J. A. (2004). *Criteria and rubrics. Assessing Student Learning and Development: A Handbook for Practitioners*, Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators, 29–37.
- Chenu, F., (2015) *L'évaluation des compétences professionnelles : une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Peter Lang
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and their Role for the Quality of Organizations and Enterprises, in *International Journal for Quality Research* 10(1) p. 97–130
- Cinque, M., Carretero, S. and Napierala, J. (2021) Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences, *JRC Working Papers on Labour, Education and Technology n° 2021/09*, EC, JRC, Seville
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), p. 389-427
- Conseil de l'Union Européenne (2018) Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2018/C 189/01) in *Journal Officiel de l'Union Européenne du 04-06-2018*.
- Commission Européenne (2007) *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*
- CONARC (1972) *Proceedings of CONARC Soft Skills Training Conference, 12-13 December 1972, Fort Bliss, Texas*
- Coordination française AEFA (2017) *Evaluer les compétences transversales*. Agence Erasmus France
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (2006) Trait and Factor Theory, in Thomas J. C., Segal D. L. & Hersen M. *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology - Personality and Everyday Functioning Vol. 1*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons Inc, p. 96-114.

- Cotet, G. B., Balgiu, B. A. & Zaleschi, V. C. (2017) *Assessment procedure for the soft skills requested by Industry 4.0.*
- Coulet, J.-C. (2019) Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. Boancă I. & Stark S. (ed.) *Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? Recherche en Education n°37*. p. 34-49
- Dacre Pool, L., Qualter, P. & J. Sewell, P. (2014) Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile, in *Education + Training*, Vol. 56 No. 4, p. 303-313.
- Ducange, C., Prunotto, F., Genova, T., Dimitrova, K., Dall'Amico, E. & Carrolaggi, P. (2016) *The Model of Soft Skills Assessment. The evaluation of soft skills of medium-high skilled migrants.*
- Duru-Bellat, M. (2015) Les compétences non-académiques en question, in *Formation Emploi n°130*, p. 13-29
- ED391624 (1996) *Recommended Competencies for Outdoor Educators*. ERIC Digest
- European Labour Authority (2022) *Six soft skills you need in the post-pandemic workplace*
- European Labour Authority (2021) *Why soft skills and emotional intelligence are more important than ever*
- European Union (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *OJ L 394*, 30.12.2006, p. 10–18
- Fernagu, S. (2018) *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. Note d'Habilitation à Diriger les Recherches. Dijon : Université de Bourgogne Franche-Comté
- Fernagu Oudet, S. & Batal, C. (2016) *Révolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Presses universitaires du Septentrion.
- Freeman, S. M. (2017) *An Investigation of Soft Skill Development of California Agricultural Education Students Participating in an FFA Career Development Event*. Texas Tech University: PhD Thesis
- France Stratégie (2022) *Les soft skills pour innover et transformer les organisations*
- France Stratégie (2017) *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?*
- Galster, M., Mitrovic, A., Malinen, S., Holland, J. & Peiris, P. (2023) Soft skills required from software professionals in New Zealand, *Information and Software Technology*, Vol. 160, 107232

- Gendron, B. (2019) Les compétences transversales, nouvelles compétences académiques. Santelmann P. (dir.) *Quelle reconnaissance des compétences transversales. Education Permanente n°218*, p. 161-171
- Joie-La Marle, C., Parmentier, F., Coltel, M., Lubart, T., & Borteyrou, X. (2022). *A Systematic Review of Soft Skills Taxonomies: Descriptive and Conceptual Work*
- John, O.P. & Srivastava, S. (1999) The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. Pervin, L. and John, O.P. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)*. Guilford, p. 102-138
- Kechagias, K. (ed.) (2011) *Teaching and Assessing Soft Skills*. Neapolis
- Kuzminov, Y., Sorokin, P. & Froumin, I. (2019) Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance* 13: 19–41
- Lainé, F. (2018) *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers*. France Stratégie
- Lamri, J. & Lubart, T. (2023) Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence* 11: 107
- Lamri, J., Barabel, M., Meier, O. & Lubart, T., (2022) *Le défi des soft skills, comment les développer au XXIème siècle*, Paris : Dunod
- Leplat, J. & de Montmollin, M. (2001) *Les compétences en ergonomie*. Octarès.
- Lyu, W. & Liu, J. (2021) Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy* 300: 117307
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999) A Five-Factor Theory of Personality, in Pervin, L. A. and John, O. P. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)*. New York: Guilford, p. 139-153
- McCrae, R. R., Costa, P. T. & Martin, T. A. (2005) The NEO–PI–3: A More Readable Revised NEO Personality Inventory, in *Journal of Personality Assessment*, 84(3), p. 261–270
- OECD (2018) *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*
- OECD (2016) *Skills Matter. Further results from the Survey of Adult Skills*
- OECD (2015) *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating

- scale for self and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), p. 609-630.
- Otermans P.C.J., Aditya, D. and Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 136–153
- Penzenstadler, B., Schlosser, T., Haller, G. & Frenzel, G. (2009) Soft Skills Required: A Practical Approach for Empowering Soft Skills in the Engineering World, *Proceedings of CIRCUS 2009, 31-08-2009, Atlanta, GA, USA*
- Pinkowska, M. & Lent, B. (2011) Evaluation of Scientific and Practice Approaches to Soft Skills Requirements in the ICT Project Management, *IBIMA Business Review Vol. 2011*
- Poláková, M., Suleimanová, J. H., Madžík, P., Copuš, L., Molnárová, I., Polednová, J. (2023) Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0, *Heliyon*, Vol. 9, n°8 Elsevier
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rhodes, M. (1961) An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 42, No. 7, 305-310.
- Royo, A. J. (2019). Soft Skills that Employers are Seeking, *Faculty Works*. 6
- Saint-Georges (de), I. (2019) Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications, RECTEC
- Samurçay, R. & Pastré, P. (2001) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Leplat, J. & de Montmollin, M. (2001) *Les compétences en ergonomie*. Octarès, p. 101-112.
- Santelmann P. (2019) Quel usage des compétences transversales. Santelmann P. (dir.) *Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail. Education Permanente HS n°13*, p. 33-43
- Souhait, M., Hernandez, L. et Chevalier, S. (2019) Développer et mesurer les compétences sociales. Santelmann P. (dir.) *Quelle reconnaissance des compétences transversales. Education Permanente n°218*, p. 133-142
- Stark, S. & Boancă, I. (2019) Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent. Boancă, I. & Stark, S. (ed.) *Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? Recherche en Education n°37*, p. 3-7
- Tardif, J. (2006) *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation

- Theurelle-Stein, D. (2019) Vers une extension du domaine de la compétence : la possibilité du soft. Contribution à une approche agentique du développement professionnel. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg
- Theurelle-Stein, D. & Barth, I. (2017) Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95, p. 129-151
- UNICEF (2017) *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*
- Van Heerden, A.; Jelodar, M.B.; Chawynski, G.; Ellison, S. A (2023), Study of the Soft Skills Possessed and Required in the Construction Sector. *Buildings*, 13, 522
- Whitmore, P. G. (1972). What are soft skills? *Proceedings of CONARC Soft Skills Training Conference, 12-13 December 1972, Fort Bliss, Texas*, p. II-3 - II-9.
- Wood, D. R., Felder, R. M., Rugarcia, A. & Stice, J. E. (2000) The Future of Engineering Education. III Developing Critical Skills, in *Chemical Engineering Education* 34(2), 108-117
- WEF [World Economic Forum] (2023) *The future of jobs. Insight Report*
- WEF [World Economic Forum] (2020) *The future of jobs. Insight Report*