

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Comment développer les Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif ?

Étude de cas de la Zone de police locale Midi

Auteur : GOFFINET FRANÇOIS

Promoteur : ROUSSEAU ANNE

Lecteur : FERRERAS ISABELLE

Maître de stage : CAUDRON PHILIPPE

Année académique 2021-2022

Master 120 en gestion des ressources humaines

Avant-propos

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'aide précieuse de plusieurs personnes que je tiens à remercier ci-dessous :

Ma promotrice Madame Anne Rousseau, pour sa bienveillance et ses conseils judicieux qui m'ont guidé à travers ce travail.

Mon maître de stage, Philippe Caudron, pour son accueil et son accompagnement, ainsi que différents responsables de La Zone de police Midi. Je pense notamment aux responsable coaching et RH.

Nina pour ses encouragements et ses recommandations.

Enfin, je tiens à remercier mes parents qui m'ont toujours soutenu lors de mon parcours scolaire.

Déclaration de déontologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Havré Ghislage, le 14 aout 2022,

Goffinet François

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Problématique	3
2.1	Chapitre I : Participation et collaboration	7
2.1.1	Mise en contexte.....	7
2.1.2	La participation	7
2.1.3	La collaboration.....	9
2.1.4	Pratiques de participation	11
2.1.5	Pratiques de collaboration	11
2.1.6	La participation nécessite des compétences	12
2.1.7	Conclusion.....	13
2.2	Chapitre II : les Soft Skills	15
2.2.1	Mise en contexte.....	15
2.2.2	Définitions.....	17
2.2.3	Faut-il opposer les Soft Skills et les Hard Skills, quelles sont leurs différences ?	20
2.2.4	Des enjeux considérables	21
2.2.5	Les Soft Skills inhérentes à la collaboration et à la participation.....	22
2.2.6	Conclusion.....	27
2.3	Chapitre III : Le développement des Soft Skills	28
2.3.1	Mise en contexte.....	28
2.3.2	Est-ce que les Soft Skills peuvent être apprises ?.....	28
2.3.3	Quelques méthodes de développement	29
2.3.4	Limites et points importants à préciser sur les Soft Skills.....	36
2.3.5	Conclusion.....	36
2.4	Chapitre IV : Question de recherche	38
3.	Méthodologie	41
3.1	Présentation du design de la recherche.....	41
3.1.1	Démarche qualitative, exploratoire et inductive.....	41
3.1.2	Méthode de collecte de données : entretiens semi-directifs	42
3.1.3	Méthode d'analyse qualitative des données : l'analyse thématique	48
3.1.4	Étude de cas.....	49
3.1.5	Présentation des guides d'entretiens.....	49
4.	Recherche empirique.....	51
4.1	Présentation de la Zone de police locale Midi	51
4.2	La police d'excellence.....	53
4.3	Le service formation.....	55

4.4 Résultats de la recherche	56
4.4.1 Résultats du Focus Group	56
4.4.2 Résultats des entretiens individuels.....	59
4.5 Analyse des données et des résultats.....	66
4.5.1 Quelles Soft Skills sont indispensables pour un inspecteur de police ?	66
4.5.2 Le développement des Soft Skills	71
4.6 Analyse transversale.....	75
5. Conclusion.....	78
6. Bibliographie.....	82
7. Annexes :.....	89
Annexe 1 : Proposition de formation	89
Annexe 2 : Tableau d'indicateurs et de descripteurs par Griffin et Care	98
Annexe 3 : Grille d'entretien du focus group.....	99
Annexe 4 : Grille d'entretien des entretiens individuels	99
Annexe 5 : Retranscription du focus group : A, B, C, D, E	100
Annexe 6 : Retranscription des entretiens individuels F, G, H, I.....	114
Annexe 6.1 Interview F.....	114
Annexe 6.2 Entretien G.....	118
Annexe 6.3 Entretien H.....	123
Annexe 6.4 Entretien I :	126
Annexe 7 : Grille d'analyse.....	134
8. Résumé.....	142

1. Introduction

La participation et la collaboration représentent de nos jours de réels enjeux pour de nombreuses organisations. C'est notamment le cas pour la police, comme le soulignent les auteurs Kapucu, Powley et Christensen (2008, cités dans Berlin & Carlstrom, 2014), où la collaboration entre professionnels de l'urgence est cruciale pour faire face aux accidents, aux crises et aux catastrophes. En effet, dans la plupart des pays, les forces de l'ordre et les services de secours sont les organisations qui traitent le plus de cas d'urgence au quotidien en collaborant (Borodzicz & al., 2002, cité dans Berlin & Carlstrom, 2014).

Toutefois, tous les salariés ne possèdent ou ne maîtrisent pas forcément les compétences nécessaires pour participer, ou n'ont pas la volonté de participer aux dispositifs proposés par l'organisation (Borzeix & al., 2015). Nous pouvons donc nous demander quelles compétences sont nécessaires à la participation et la collaboration. Les Soft Skills, généralement liées à des compétences interpersonnelles, émotionnelles et comportementales (Buller, 2001 & al, cités dans dans Alsabbah & Ibrahim, 2013), peuvent apporter un élément de réponse puisque selon Didry (2020), elles ont la particularité d'être transférable à différentes situations clés d'influence, dont la collaboration.

Celles-ci représentent aujourd'hui un enjeu important pour les organisations. Elles sont en effet indispensables au travail d'équipe (Kiffin-Petersen, 2004, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017), à la performance des organisations (Ignatius, 2016, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) et comportent bien d'autres bénéfices que nous verrons dans ce mémoire. De plus, ce type de compétence est important pour les agents de police, car ceux-ci doivent être capables de gérer leurs émotions lors d'évènements de tension, au risque de ne pas intervenir correctement (Van Gelderen, Bakker, Konijn and Demerouti, 2011, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017). À cela s'ajoute la question du développement de ces compétences, est-il possible de les développer ? Et, si oui, comment ?

Sur base de ce raisonnement, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : *comment développer des Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif ?* Nous nous intéressons en particulier à la Zone de police locale Midi qui nous servira d'étude de cas.

Nous verrons, à l'issue de notre analyse de cas, quelles sont les Soft Skills inhérentes à la participation et à la collaboration dont les inspecteurs de police ont besoin. Après cela, nous verrons comment les développer en proposant des outils didactiques.

Afin d'exposer les résultats, il est nécessaire tout d'abord d'expliquer la structure de notre travail. Celui-ci se divise en trois parties.

La première partie proposera une revue de la littérature, dans laquelle notre problématique expliquera l'importance de la participation et de la collaboration au travail, qui soulève la question de savoir quelles Soft Skills sont indispensables pour participer et collaborer.

Nous préciserons par après le sujet étudié en introduisant les Soft Skills, aussi appelées compétences douces, requises au travail d'équipe.

Ensuite, nous expliquerons comment peuvent se développer ces compétences selon la littérature scientifique, avec notamment quelques méthodes de développement de compétences actuelles.

Enfin, nous terminerons cette partie par notre question de recherche dont nous expliquerons et justifierons la pertinence.

La deuxième partie abordera la méthodologie utilisée tout au long de cette recherche. Nous suivrons une démarche de type qualitative, exploratoire et inductive. Notre but est d'explorer des phénomènes et de proposer de nouvelles pistes de solutions ou de nouvelles idées concernant les Soft Skills liées à la collaboration et à la participation.

La troisième partie représentera la recherche empirique, qui consiste en une analyse de cas de la Zone Midi au sein de laquelle nous avons réalisé notre stage au service formation. Nous présenterons d'abord l'organisation de la zone et le service formation. Nous passerons ensuite à l'analyse thématique des résultats, puis le parallèle entre ces derniers et la revue de la littérature. Enfin, nous procéderons à l'analyse transversale et nous terminerons par une conclusion de notre mémoire.

Nous clôturerons ce mémoire en mettant en évidence certaines limites de notre approche et des suggestions de recherches futures.

2. Problématique

Différentes notions telles que la « culture du collectif » ou encore « l'efficacité collective » ont envahi la sphère organisationnelle et managériale ces dernières années, conduisant peu à peu à une prise de conscience des enjeux du collectif comme levier d'engagement, de satisfaction et de performance au travail. L'auteur Didry (2020, p.106) explique qu'une équipe « implique nécessairement le regroupement de contributions individuelles pour parvenir à un but commun. À cela s'ajoute que chaque équipe est engagée dans sa situation, et donc fait face à une situation qui lui est unique. En dernier lieu, l'équipe est par nature dynamique : « les processus en jeu ne sont jamais figés » (Didry, 2020, p.106). La composante collaborative est par conséquent sans cesse à inventer, à interroger. C'est précisément le cas lorsque celle-ci fait face à un élément ou une situation nouvelle. Un parfait exemple sur la collaboration est donné par l'auteur Hutchins dans son livre *cognition in the wild* (1995, cité dans Griffin & Care, 2015), proposant aux individus de scanner les objets produits sans efforts de collaboration entre plusieurs personnes dans l'environnement. L'auteur ayant lui-même fait l'exercice, remarque que parmi les objets de son environnement personnel, seul un petit caillou avait réussi à sortir du lot. Aussi bien à l'école qu'au travail, ou pendant le temps libre, nous sommes constamment amenés dans les environnements à utiliser des skills sociaux dans le but de se coordonner avec d'autres personnes.

Participation et collaboration sont d'ailleurs liées au travail d'équipe et pour donner quelques chiffres, selon McShane et Benabou (2008, p.4), « plus de la moitié des organisations ayant fait l'objet d'une recherche récente travaillent en équipe ». En guise de comparaison, 50% des dirigeants consultés il y a une dizaine d'années affirmaient travailler en équipe contre seulement 20% il y a vingt ans. Le travail d'équipe est devenu important aux yeux des scientifiques. Parmi 1760 professionnels canadiens interrogés, 86% pensent que travailler en équipe est essentiel pour les entreprises, comparé à il y a cinq ans. De plus, concernant nos voisins du sud, deux tiers des spécialistes en ressources humaines consultés affirment que les équipes encouragent la diversité des opinions et qu'il en ressort une meilleure efficacité (McShane & Benabou, 2008).

Cependant, comme l'explique Genart (2014, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, p.16), « pour prôner un élargissement de la participation, il faut bien admettre que les acteurs appelés à participer disposent de certaines capacités et compétences ». En effet, mis à part l'envie de travailler en équipe, les employés doivent détenir les aptitudes et les connaissances

requis afin d'atteindre les objectifs du groupe. La pensée de McShane et Benabou (2008) rejoint cette idée, en expliquant que chaque candidat peut ne détenir que quelques-uns des talents requis, mais le groupe entier doit posséder la totalité des compétences nécessaires.

Concernant les types de personnalité recherchées, les recherches indiquent que les individus qui donnent le meilleur rendement en équipe sont fréquemment ceux qui sont plus enclins à collaborer avec leurs collègues et font preuve d'intelligence émotionnelle. Les chercheurs insistent également sur l'importance d'enseigner aux employés comment communiquer entre eux et coordonner leur travail au sein d'une équipe (McShane & Benabou, 2008).

Afin d'étudier la participation et la collaboration, il serait donc pertinent de s'intéresser aux compétences et plus particulièrement aux Soft Skills, aussi appelées compétences douces. Ces compétences ont justement été mises en avant ces dernières années, comme le souligne par exemple la revue *Le Monde* (2016, dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) avec une étude recensant 309 recruteurs français, prouvant qu'à formation égale, ce sont les candidats les mieux formés en qualités humaines qui auraient le plus de chance d'être sélectionnés, et non ceux ayant réalisé les meilleurs stages. Les Soft Skills les plus demandées seraient l'adaptabilité (62%), la positivité (48%), la créativité (47%), et l'esprit d'équipe (42%). Cette étude va de pair avec les pratiques inscrites dans un article de la Tribune (2015, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017), expliquant que le recrutement des talents de demain « ne se limite plus aux seules compétences techniques mais doit intégrer les compétences émotionnelles et relationnelles » (Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.3).

L'intérêt pour les Soft Skills a grandi ces dix dernières années, au point que le concept rejoigne la scène internationale de l'éducation et de l'emploi et suscite des débats concernant les compétences essentielles pour répondre aux enjeux du 21^e siècle. Les Soft Skills, axées sur les savoir-être et les ressources psychologiques individuelles, représenteraient un atout majeur pour les entreprises, ainsi qu'une condition de l'employabilité et de la réussite dans la vie. (Didry, 2020).

Étant donné l'enjeu des Soft Skills, nous pouvons nous demander (comme question de départ) lesquelles sont nécessaires pour travailler en mode participatif et collaboratif ?

Ces compétences représentent également un enjeu pour les forces de l'ordre, car celles-ci sont souvent exposées à des situations qui déclenchent des émotions négatives. Ces dernières sont caractérisées par « l'imprévisibilité, le risque, le stress, la colère et l'anxiété, et les agents ont un besoin important pour des méthodes efficaces afin de contrôler leurs

émotions » (Berking, Meier & Wupperman, 2010, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017, p.3). Monjardet (1996, cité dans Sanséau & Molines, 2018) rejoint cette idée en affirmant que la police est, en effet, impactée par un travail mêlant l'urgence et l'imprévisibilité. Les policiers doivent donc être capables de gérer leurs émotions lors d'évènements de tension (Van Gelderen & al., 2011, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017).

Les candidats désirés pour cette profession sont « ceux qui sont assertifs et décisifs, mais également compatissants et empathiques » (Roland & al., 2014, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017, p.18), et « représentent la communauté qu'ils servent » (Sanders, Hughes & Langworthy, 1995, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017, p.18). Les émotions dans les forces de l'ordre représentent toutefois un domaine de recherche sous-estimé alors que leur rôle est central dans la vie de tous les jours au travail (Daus & Brown, 2012, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017).

À cela s'ajoute le fait que la littérature traitant la gestion des émotions dans des contextes organisationnels est encore nouvelle (Bolton & Boyd, 2003, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017) et manque de support empirique (Ashkanasy & Daus, 2002, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017). De plus, la littérature s'est penchée surtout sur des contextes organisationnels généraux, passant à côté de contextes spécifiques comme le cas de la police par exemple, raison pour laquelle nous avons choisi de nous y intéresser dans le cadre de ce mémoire.

David Cropp (2012), instructeur principal de justice criminelle à l'université de Phoenix, souligne l'importance de la collaboration, en parlant de *collaborative building skills* et d'*efficient outcome of collaborative problem-solving*. Il affirme également que les compétences de collaboration en lien avec les forces de l'ordre devraient être mises en avant au niveau académique. L'auteur explique également qu'il est capital, particulièrement dans les forces militaires et les forces de l'ordre, que le management soutienne les compétences de collaboration.

Au niveau des pratiques RH, « les émotions sont particulièrement prises en compte lors du recrutement et de la sélection et également lors de la formation initiale » (Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017, p.4), mais la formation initiale des policiers a fait l'objet de critiques concernant le manque d'attention relatifs aux Soft Skills selon l'auteur Chappel (2008, cité dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017). Les Soft Skills semblent

donc essentielles pour les forces de l'ordre afin de pouvoir accomplir leur travail, et il est nécessaire de les considérer tant au recrutement qu'à la formation.

Les attentes par rapport aux Soft Skills sont par conséquent élevées, aussi bien de la part des organisations que des salariés. En outre, les thématiques de développement personnel se situent en seconde position des formations réalisées en 2016, devant les formations de langue étrangères. On retrouve en effet une nette augmentation (15% de demandes totales de formation en 2016 comparé à 9% en 2017) de ces formations. Ainsi, les organisations passent de plus en plus par des pratiques de mentoring (Ivanaj & Persson, 2012, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) ou de coaching (Rappin, 2012, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Partant des enjeux précédemment cités, notre question de recherche est donc la suivante : « **comment développer les Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif ?** » En nous intéressant à la fonction d'inspecteur de police dans la Zone de police Midi.

2.1 Chapitre I : Participation et collaboration

Dans ce chapitre, nous présenterons différentes notions, telles que la participation et la collaboration qui sont incontournables dans notre mémoire. Nous mettrons également en avant quelques pratiques pour favoriser ces dynamiques, puis en dernier lieu, nous constaterons que participer demande des compétences pour prendre part aux décisions.

2.1.1 Mise en contexte

La parution rapprochée des travaux sur la participation des salariés au travail est un bon indicateur de renouveau de ce terme dans les sciences humaines et le monde du travail. Selon Ruffier (2013), cette thématique est débattue depuis les origines du capitalisme industriel et la formation du salariat moderne du 19^e siècle. Bévort (2013, cité dans Ruffier, 2013) explique en effet qu'un certain refus social des formes rigides de contrôle managérial est apparu ces dernières années. De fait, auparavant, la participation directe ne s'exerçait que de manière informelle. La participation des salariés dans les organisations a été au centre de nombreuses recherches en France depuis dix ans, ce qui peut s'expliquer par la « mode participative » qui a attiré les entreprises au commencement des années 1980 (Laville, 1993).

La thématique de la participation attire ainsi désormais l'attention comme le témoignent les dossiers avancés dans le travail de Ruffier (2013). Les modes de gestion de travail sont de nos jours plus avancés et compliqués qu'auparavant et la participation active des salariés à la vie de l'organisation est devenue un enjeu plus qu'important.

De plus, cette thématique procurerait plusieurs bénéfices aux organisations et aux individus selon certains travaux sur la démocratie représentative. Augmenter la participation serait bénéfique tant « en termes de légitimité (Gutmann & Thompson, 2002, cités dans Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2), d'optimalité des décisions (Hong & Page, 2004, cités dans Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2), de confiance (Landeau, 2008, cités dans Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2) de justice sociale (Gret & Sintomer, 2002, cités dans Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2), d'éducation (Talpin, 2006, p.2, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, p.2) ; ou encore d'empowerment » (Carrel, 2013, cités dans Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2).

2.1.2 La participation

Avant toute chose, il est nécessaire de définir ce que la participation signifie, comment celle-ci se crée et se réalise. Selon Bérout (2013, cité dans Ruffier, 2013, p.1), la participation est

« un objet relativement mal défini, en partie fuyant, investi le plus souvent de référents le plus souvent contradictoires ». Zask (2011, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015, p.2) recense « ce que participer veut dire » en trois types d'expériences : « Participer, c'est prendre part » (à un groupe orienté vers une activité commune), mais également « apporter une part » (contribuer), et « recevoir une part » (bénéficier). Selon l'auteur, la participation se crée et se réalise lors de l'activation de ces trois dimensions (Zask, 2011, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015, p.2).

Selon Lawler (1986, cité dans De Ridder & al., 2018), la prise de décision participative se réalise quand les travailleurs et/ou les équipes prennent part aux décisions tant stratégiques que relevant du travail opérationnel. Les auteurs Heller et al (cités dans De Ridder & al., 2018) donnent une définition de la participation qui est la suivante :

L'ensemble des formes directes (via l'individu) ou indirectes (via des représentants ou des institutions) et d'intensités différentes (du minimum au maximum), avec lesquelles les individus, les groupes ou les collectifs assurent leurs intérêts ou contribuent au processus de prise de décision à travers des choix autodéterminés entre les actions possibles dans le processus de décision (Heller & al, cités dans De Ridder & al., 2018, p.4).

On recense trois types de participation. *La participation directe*, permettant aux travailleurs de participer aux décisions relatives à leur activité (De Ridder & al., 2018). On retrouve également la *participation indirecte*, où les intérêts de l'individu sont représentés par un tiers élu ou désigné volontaire), et *la participation financière* où l'individu reçoit, par exemple, des parts du capital de l'entreprise (De Ridder & al., 2018).

Une autre notion intéressante, le management participatif mérite d'être abordée. L'auteur Wagner (1994, cité dans De Ridder & al., 2018, p.27) la définit comme faisant référence aux pratiques qui « équilibrent l'implication des managers et de leurs subordonnés dans les démarches de traitement de l'information, de prise de décision ou de résolution de problèmes ». Les études relatives à ce concept ont débuté aux alentours des années 1950 avec l'auteur Argyris (cité dans De Ridder & al., 2018). Celui-ci insiste sur le fait de considérer les travailleurs comme des adultes et non comme des enfants, en implémentant un management participatif où les individus peuvent exprimer leurs capacités et leurs responsabilités. La

participation se réalise la plupart du temps, dans les organisations, en implémentant des pratiques de management participatif dont certaines d'entre elles se basent sur un processus de décision participative (De Ridder & al., 2018).

2.1.3 La collaboration

Le travail collaboratif est une autre facette de notre mémoire, s'inscrivant également dans le développement de la société post-industrielle, qui s'explique par la supériorité de l'activité intellectuelle sur l'activité physique ou manuelle du travailleur. Cette société a, depuis dix ans, été transformée par les outils d'informations et de communications (Castells, 1996, cité dans Boutiller & Fournier, 2009), en modifiant drastiquement les rapports au temps et à l'espace au travail (Boutiller & Fournier, 2009).

Nous pouvons sans plus attendre expliquer plus précisément ce que collaborer signifie. La plupart des auteurs travaillant sur le sujet fixent le concept de collaboration sur un continuum contenant la coordination, la coopération et la collaboration, selon le niveau d'engagement requis (Bryson, Crosby, & Stone, 2006; Keast, Brown, & Mandell, 2007; Mattessich, Murray-Close, Monsey, & Amherst H. Wilder Foundation, 2001; Thomson & Perry, 2006, cités dans De Ridder & al., 2018). La collaboration nécessite une relation plus durable et intégrante que les deux autres concepts, rassemblant des individus ou départements qui étaient séparés avant dans une nouvelle structure, demandant de s'engager totalement pour une mission commune (Mattessich & al., 2001, cités dans De Ridder & al., 2018).

Nous pouvons déjà observer une première définition proposée par des auteurs définissant la collaboration comme :

Un processus par lequel des acteurs autonomes interagissent par une négociation formelle et informelle, créant ensemble les règles et structures régissant leur relation et les manières d'agir ou de prendre des décisions sur l'objet qui les rassemble ; c'est un processus impliquant des valeurs partagées et des interactions mutuellement bénéfiques (Thomson et Perry, 2006, cités dans De Ridder & al., 2018, p.15).

Même si les pratiques de coopération et de coordination peuvent être reprises dans le processus de collaboration, cette dernière demande une procédure de plus long terme. Les individus mettent en commun leurs expertises pour trouver des solutions allant au-delà de leur propre vision – et les implémenter l'une à l'autre (Gray, 1989 ; Lee & Schottenfeld, 2014, cités dans De Ridder & al., 2018). La notion de collaboration met en exergue la

diversité des perspectives et expertises du groupe (Lee & Schottenfeld, 2014, cités dans De Ridder & al., 2018). On peut souligner dans cette approche la cohérence du collectif permettant d'arriver à l'objectif, nécessitant des interactions continues (Thomson & Perry, 2006, cités dans De Ridder & al., 2018).

Les auteurs Boutiller et Fourniers (2009) citent trois définitions essentielles du travail collaboratif. La première met en avant les rapports de travail développés dans le cadre d'un travail collaboratif qui est défini comme :

Le travail réalisé en commun par plusieurs personnes aboutissant à une œuvre commune (travail en groupe ou en équipe). Il suppose que les personnes interagissent pour accomplir l'objectif fixé, chacun selon les compétences et le rôle qu'il joue dans la dynamique de groupe (Créteil, 2007, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009, p.5).

La deuxième est complémentaire, associant à la collaboration l'idée d'un environnement de travail collaboratif. L'auteur parle ici dans un environnement informatisé, ou en ligne qui « vise à favoriser la collaboration entre pairs, en permettant d'échanger et de partager des compétences pour mieux réussir un projet commun. Ainsi, on dira : l'apprentissage collaboratif, le travail collaboratif, une formation collaborative, la culture collaborative » (OQLF, 2001, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009, p.5). Un point d'attention est mis ici sur les moyens techniques disponibles. Une troisième définition est proposée en estimant le travail collaboratif comme un élément fondateur d'une nouvelle forme d'organisation sociale. Il est défini comme un nouveau modèle économique de production où « se joignent de nombreuses personnes au moyen de nouveaux outils de communication en vue de maximiser de l'énergie créative lors de projets d'envergure avec ceci qu'elle n'est plus fondée sur l'organisation hiérarchisée traditionnelle » (Castells, 1996, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009, p.5). L'auteur précise que travail collaboratif et coopératif sont deux termes différents, car le travail coopératif représente une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun mais se partagent les tâches. Le travail collaboratif, lui, se réalise en collaboration du début à la fin sans diviser les tâches.

Le travail collaboratif est issu de deux modalités. La première est « d'organiser le travail en séquences de tâches parallèles », et la deuxième est de « fournir aux acteurs de chacune des tâches une information utile et facilement exploitable sur les autres tâches parallèles (ou qui peuvent être transversales) et sur l'environnement de la réalisation » (Tremblay & Amherdt,

2013, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009, p.6). L'enjeu primordial du travail collaboratif est de produire des compétences collectives résultant d'une combinaison :

De variables propres à l'organisation (nature du travail, présence de routines organisationnelles, présence d'un principe supérieur commun qui guide l'action du collectif, culture et identités communes, présence de systèmes d'incitation, etc.) avec d'autres propres à l'individu et propres à l'équipe (management de l'équipe approprié et coordonné, résolution collective de problèmes, anticipation collective des besoins de l'équipe, etc.) (Tremblay & Amherdt, 2013, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009, p.6).

2.1.4 Pratiques de participation

Nous pouvons désormais passer aux pratiques de participation. Nous retrouvons différentes pratiques dans la participation directe, où l'individu prend part directement, sans passer par le biais d'un représentant. Celles-ci passent du simple partage d'information (la participation du travailleur est très faible) à la consultation (on analyse l'avis du travailleur), à la délégation (la décision est prise par l'individu ou par un collectif d'individus) (De Ridder & al., 2018).

Nous retrouvons ensuite les pratiques de participation indirecte. Deux catégories peuvent être identifiées comme indirectes. D'un côté, on recense des pratiques en fonction de la représentation syndicale, régies par le droit du travail et des relations collectives de travail. De l'autre côté, il s'agit de pratiques qui ne sont pas en lien avec la représentation syndicale mais dans lesquelles un individu, élu ou volontaire, représente d'autres personnes (De Ridder & al., 2018).

Enfin, concernant la participation financière, on retrouve d'un côté les pratiques qui prévoient de l'argent selon l'atteinte de buts déterminés en amont. De l'autre côté, les pratiques offrant la possibilité aux individus d'acquérir ou d'acheter des parts de l'organisation (De Ridder & al., 2018).

2.1.5 Pratiques de collaboration

Nous pouvons désormais observer quelles sont les pratiques de collaboration au travail. Nous retrouvons tout d'abord l'organisation de travail, un élément central dans la définition de l'interdépendance entre les individus et dans la fréquence de leur interaction. En effet, une

structure organisationnelle décentralisée se basant sur les descriptions de fonctions fluides, un management de proximité et une rotation dans les fonctions favorisent les interactions entre travailleurs permettant une collaboration adéquate. À cela s'ajoute la formation d'équipe de travail multidisciplinaire, rassemblant des individus aux compétences différentes mais complémentaires travaillant dans un objectif commun (De Ridder & al., 2018).

Les communautés de pratiques conduisent également à la collaboration dans l'organisation. L'auteur Wenger (1998, cité dans De Ridder & al., 2018, p.28) définit ce concept comme « un groupe d'individus qui partage un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet et qui approfondit ses connaissances et son expertise dans ce domaine en interagissant de manière continue ».

Un autre élément favorisant la collaboration est l'espace de travail. La création d'espace de travail collectif reprenant les membres d'une même équipe dans le but de décroiser le travail représentent un exemple de pratique encourageant la collaboration (De Ridder & al., 2018).

La culture d'entreprise permet aussi la collaboration (Marouf, 2016; Tounkara & Arduin, 2014, cités dans De Ridder, 2018). Certaines normes et valeurs telles que la reconnaissance, la valorisation des connaissances et l'encouragement de nouvelles idées soutiennent cette dynamique.

Le storytelling représente une pratique permettant de créer et soutenir une culture d'entreprise (Cabrera & Cabrera, 2005, cités dans De Ridder, 2018). Cette approche repose sur le fait de partager des connaissances et expériences sous formes d'histoires et anecdotes pour communiquer des idées complexes ou des connexions de causalité. Ceci favorise un échange de connaissances intégrées et contextualisées afin de résoudre des problèmes dans l'organisation (Sole & Wilson, 1999, cités dans De Ridder & al., 2018).

Nous retrouvons enfin la politique RH d'une organisation et les pratiques concrètes qui sont fort étudiées dans la littérature (Aktharsha & al., cités dans De Ridder, 2018). Ces pratiques relèvent de différents aspects, que ce soit le recrutement, la formation et développement, l'évaluation, la rémunération, et doivent encourager la collaboration.

2.1.6 La participation nécessite des compétences

Comme le font remarquer les auteurs Borzeix, Charles et Zimmerman (2015), tous les salariés ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour participer, et tous n'ont pas

automatiquement la volonté de participer à l'occasion des dispositifs proposés par l'entreprise. Ensuite, il y a également le fait que travailler est la plupart du temps déjà « participer », en prenant part et en contribuant à un but commun, entre autres, à la réalisation du produit ou du service visé par l'entreprise. Cette « participation productive » ou « contributive » nommée par l'auteur Zask (2011, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015, p.10) comprend avant tout des compétences « variées, reconnues ou non dans les référentiels des métiers considérés ».

Certes, au niveau collectif, les formes de participation s'efforcent de rééquilibrer les asymétries ou de maintenir des rapports de pouvoir plus équilibrés. Toutefois au niveau individuel, comme le soulignent les auteurs Borzeix, Charles et Zimmermann (2015, cités dans Ruffier, 2013), toute forme de participation peut potentiellement se révéler être une contrainte ou une ressource. Quijoux (2013, cité dans Ruffier, 2013) met notamment en exergue le coût temporel considérable des processus participatifs. Cependant, il est nécessaire de relever que la participation n'est pas tout le temps vécue en tant que contrainte. Ruffier (2013) constate suite à ses travaux que la participation est à la fois une solution et un ensemble de problèmes qui ne peuvent être résolus que dans des contextes précis et par un « effort réflexif commun » (Ruffier, 2013, p.6). L'auteur met ainsi en garde contre les approches instrumentales ou réductrices de la participation : « Celles-ci, loin de susciter automatiquement l'investissement et l'adhésion des salariés, peuvent au contraire engendrer des postures de retrait ». Mais l'auteur met également en évidence le potentiel de la participation pour le travail et l'organisation. Ses contributions rassemblées révèlent donc comment celle-ci peut représenter un point de passage obligé pour améliorer les conditions de travail (Ruffier, 2013).

2.1.7 Conclusion

En guise de conclusion pour ce premier chapitre, nous pouvons retenir que certains travaux soulignent les bénéfices de la participation, tant « en termes de légitimité, d'optimalité de décisions, de confiance, de justice sociale, ou encore d'empowerment » (Gutman & Thompson, 2002 ; Hong & Page, 2004 ; Landeau, 2008 ; Gret & Sintomer, 2002 ; Carrel, 2013, cités dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015, p.2). Cette thématique n'est pas nouvelle et est d'ailleurs déjà débattue depuis le 19^e siècle, dans le monde du travail et celui des sciences humaines. En effet, les modes de gestion du travail sont de plus en plus avancés, développés et compliqués dorénavant, apportant davantage d'attention à la place de la participation active (Ruffier, 2013).

Nous pouvons également retenir une définition de la participation qui est :

L'ensemble des formes directes ou indirectes et d'intensités différentes, avec lesquelles les individus, les groupes ou les collectifs assurent leurs intérêts ou contribuent au processus de prise de décision à travers des choix autodéterminés entre les actions possibles dans le processus de décision (Heller et al, cités dans De Ridder & al., 2018, p.4)

Le travail collaboratif est une autre dimension de notre mémoire, s'inscrivant dans le développement de la société post-industrielle, qui s'explique par la supériorité de l'activité intellectuelle sur l'activité physique ou manuelle du travailleur. La société post-industrielle a d'ailleurs, depuis dix ans, fait place à une société en réseau (Castells, 1996, cité dans Boutiller & Fournier, 2009), dans laquelle les flux d'informations sont chaque jour présents transformant les rapports au temps et à l'espace dans le monde du travail (Boutiller & Fournier, 2009).

Nous avons pu voir différentes définitions du travail collaboratif, dont trois importantes ressortent. La première souligne la notion de travail en commun et l'interaction de plusieurs personnes dans le but d'aboutir à une production commune (Créteil, 2007, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009), la deuxième conserve l'idée de production, mais met en exergue la notion de pairs et d'environnement informatisé (OQLF, 2001, cité dans Boutiller & Fourniers, 2009). La troisième définition considère le travail collaboratif comme une nouvelle manière de produire en utilisant au mieux les compétences présentes, et en appliquant les moyens techniques offerts par les technologies de l'information et de la communication (Castells, 1996, cité dans Boutiller & Fournier, 2009).

Enfin, participer comporte des compétences variées (Zask, 2011, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015), qui nécessitent toutefois que les acteurs les possèdent. Mais de quelles compétences s'agit-il ? Ceci nous amène ainsi à nous demander quelles sont les compétences nécessaires à la participation et à la collaboration, et c'est ce que le chapitre deux abordera, en expliquant le rôle important des Soft Skills.

2.2 Chapitre II : les Soft Skills

Dans ce chapitre, nous commencerons par expliquer quelques brefs repères historiques des Soft Skills et verrons comment leur place a, au fil du temps été prise en compte, dans l'espace de travail. Nous définirons ensuite ce que signifient les termes compétences, Soft Skills et Hard Skills. Les compétences considérées comme essentielles seront également retenues, et nous expliquerons les enjeux des Soft Skills pour les organisations. Enfin, nous mettrons en avant les Soft Skills liées à la participation et la collaboration déjà mis en avant par la littérature scientifique.

2.2.1 Mise en contexte

Les entreprises se sont historiquement focalisées sur les capacités cognitives lors des tests de sélection puisque la littérature en psychologie industrielle et organisationnelle a souligné leur importance pour déterminer les travailleurs les plus susceptibles de réussir tant en formation qu'au travail (Schmid & Hunter, 1998, cités dans Kyllonen, 2013). Une légère attention a été accordée à l'importance des qualités personnelles dans l'éducation et le lieu de travail, mais celle-ci a plutôt été rare (Willingham & Breland, 1982, cités dans Kyllonen, 2013). La situation a commencé à changer à partir de 1990, lorsque la psychologie a proposé un modèle de la personnalité à cinq facteurs (Goldberg, 1990, cité dans Kyllonen, 2013). Ceci a contribué à l'acceptation que la personnalité est importante et les études ont permis d'accroître la connaissance sur ces notions.

De plus, au milieu des années 2000, les chercheurs ont été capables de lier des vastes domaines de l'activité humaine et des résultats à la personnalité (Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007, cités dans Kyllonen, 2013). En effet, pour donner quelques exemples, les mesures de personnalité ont prédit la mortalité, le divorce, l'absentéisme par exemple, mais également le succès managérial, l'efficacité du leadership, la créativité, la performance d'équipe et la satisfaction au travail. À cela s'ajoute que des études ont montré que les cinq grands facteurs de personnalité ont prédit à la fois le succès académique (Poropat, 2009, cité dans Kyllonen, 2013) et également au travail (Ones, Dilchert, Viswesvaran & Judge, 2007, cités dans Kyllonen, 2013).

Ainsi entretemps, de nouvelles conceptions du capital humain sont apparues dans la littérature. Le capital humain représente l'ensemble des compétences du travailleur qui accroissent la productivité. On retrouve ainsi des « *skills cognitives*, des habilités, de la

connaissance, des dispositions, des attitudes, intérêts, etc » (Kyllonen, 2013, p.4). Ces attributs proviennent d'aptitudes innées, d'éducation (par exemple les années passées à l'école), et des formations par exemple. Ce qui a été nouveau a été la prise de conscience de l'importance *des skills-non cognitives*. Les économistes Bowles, Grintis et Osborne (cités dans Kyllonen, 2013) ont montré que les skills cognitives expliquent seulement 25% des effets de réussite scolaire sur les résultats du marché du travail. L'auteur Levin (2012, cité dans Kyllonen, 2013) émet ainsi l'interprétation selon laquelle le fait d'aller à l'école développe également des skills non cognitives en plus des skills cognitives, et que ces skills non-cognitives seraient la clé du succès sur le marché du travail.

Les recherches ont ainsi commencé à encourager une prise de conscience durant cette décennie. Paul Tough (cité dans Kyllonen, 2013) a notamment opposé dans son best-seller « *How children succeed* », l'hypothèse que le succès dépend principalement des compétences cognitives (qui sont évaluées à travers des tests de Q.I) avec un point de vue nouveau. Il a avancé à l'inverse que le succès serait plutôt lié aux compétences de personnalité telles que « la persévérance, le courage, la curiosité, l'optimisme et la maîtrise de soi ». (Tough, cité dans Kyllonen, 2013, p.5). A cela s'ajoute que, selon l'auteur, ces qualités se travailleraient davantage que le Q.I.

Ce changement culturel est également présent dans les résultats de plusieurs enquêtes à grande échelle où il a été demandé aux employeurs quelles étaient les compétences les plus importantes pour réussir dans la vie active. Une étude réalisée en 2012 par Millennial Branding (cité dans Kyllonen, 2013) a montré que les « compétences relatives à la communication », « une attitude positive », une « capacité d'adaptation au changement » et des « compétences en matière de travail en équipe » représentaient les quatre facettes les plus importantes pour les employeurs lors des entretiens d'embauche. Une autre enquête citée par l'auteur Kyllonen (2013) a cité le « professionnalisme/éthique du travail, « le travail d'équipe/collaboration » et les « communications orales » comme les trois compétences capitales concernant la réussite professionnelle des individus qui arrivent sur le marché du travail (Kyllonen, 2013). Pour citer un autre exemple, l'institut Future of Work a souligné l'importance des compétences telles que la résolution de problèmes complexes, l'esprit critique, et la créativité qu'il place en top 3 des compétences les plus recherchées au niveau international en 2020 (Didry, 2020).

Alors que l'importance des Soft Skills est plutôt admise, le débat semble être ouvert sur leur nature. Pour certains, ces compétences sont issues de la personnalité ; donc « des

caractéristiques profondes et stables de l'individu » (Bellier, 2004, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.4) ; pour d'autres, elles sont des compétences à l'instar de compétences techniques et peuvent donc être sujettes à l'évaluation et au développement. La question de l'appréciation et du déploiement des Soft Skills est donc importante, tant pour les organisations que les individus, étant donné les enjeux présentés ci-dessus. Voyons plus précisément ce dont il s'agit.

2.2.2 Définitions

Avant de passer directement aux définitions du terme Soft Skill proposées par différents auteurs, nous pouvons d'emblée définir ce que signifient les termes de « compétences » et de « Soft Skill », et en quoi les termes Soft Skills et Hard Skills se différencient.

2.2.2.1 Définitions du terme compétence

L'auteur Le Boterf (2006, cité dans Theurelle-Stein & Barth (2017) évoque un paradoxe. La compétence serait une « notion faible pour des enjeux forts » (Le Boterf, 2006, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.5). Les enjeux pour les organisations et les hommes sont en effet nombreux, que ce soit au niveau du recrutement, de la performance, de l'évaluation, de la rémunération, de la gestion des talents, etc. Pourtant, la définition de la compétence suscite un certain débat (Laroche & Nioche, 1998, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2015). La littérature anglo-saxonne ne fait plus consensus autour de ce concept. Les auteurs Chen et Chang (2010, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) décrivent ce terme comme un *fuzzy concept*, c'est-à-dire un concept flou, et mettent en évidence le manque de clarté dans la littérature étant donné les significations de ces termes.

Montmollin (1984, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.5) est un des premiers auteurs à proposer une définition de compétence qu'il définit comme « un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire [...], de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». Depuis, la logique de compétence est davantage présente dans les organisations, et celle-ci est souvent définie comme une somme de savoir, savoir-faire et savoir-être (Courpasson & al., 1991 ; Durand, 2000, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Selon l'auteur Geay (1998, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.5), la compétence correspond à une « aptitude à mettre en œuvre des savoirs, des connaissances et des capacités, de façon responsable ». Cet auteur met en avant une difficulté liée à l'essence

individuelle de la compétence : « son identification comme son évaluation sont « malaisées » car elle est à 80% inconsciente » (1998, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.5).

Une autre définition est proposée par des auteurs. La compétence est ici définie comme un concept qui décrit « les conditions comportementales préalables à la performance au travail et aux résultats organisationnels, indiquées par l'attribut des compétences, le caractère, la qualité, l'aptitude, la capacité et le potentiel » (Cumming, & al., 2009 ; Moore, Cheng, & Dainty, 2002, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013, p.1).

L'auteur Retour (2005, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) évoque quatre niveaux de compétences individuelles : « les compétences requises pour un emploi, celles qui sont mobilisées par un individu dans l'exercice de sa fonction, celles que détient effectivement l'individu, et les compétences potentielles de celui-ci ». Toutefois, si la compétence se définit bien par une combinaison de ressources individuelles, elle est également contextualisée. En d'autres termes, elle se mesure en action (Gilbert & al., 1992 ; Defélix, 2005 ; Barbier et Thievenaz, 2013, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). De fait, on n'est pas compétent en soi, on est compétent dans un contexte professionnel donné (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Pour terminer, la compétence est dynamique « elle reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement) » (Parlier, 1994, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.5). Suite à ces différentes définitions, les auteurs Theurelle-Stein et Barth (2017, p.5) proposent de définir la compétence comme une « aptitude de l'individu à mobiliser de façon dynamique des ressources hétérogènes (connaissances, savoir-faire techniques, aptitudes physiques, comportements) en vue de produire le résultat attendu dans un contexte professionnel donné ».

2.2.2.2 Définitions Soft Skills et Hard Skills

Les organisations telles que l'OCDE¹, la Commission européenne, le Partnership for 21st Century Skills, le World Economic Forum ou encore le National Research Council des Etats-Unis ont participé de manière active au débat sur les compétences du 21^e siècle. Même si ces différents travaux ont permis de mettre en évidence l'importance des Soft Skills, les contours de ces compétences restent pourtant flous (Didry, 2020). Par conséquent, lorsque l'on observe les contenus des Soft Skills, on remarque qu'il s'agit d'un concept « chapeau »

¹ L'organisation de coopération et de développement économiques

qui inclut « tantôt des compétences sociales, émotionnelles, communicationnelles, tantôt des traits de personnalité, relevant souvent du concept de capital psychologique, tels que l'optimisme, le sentiment d'auto-efficacité, l'espoir, la résilience, la capacité à travailler en équipe ou encore des traits de leadership » (Luthans, Youseff & Avolio, 2007, cités dans Didry, 2020, p.13).

Selon les auteurs Theurelle-Stein et Barth (2017), l'examen de la littérature indique qu'il n'existe pas de consensus pour définir les compétences qui ne relèvent ni du savoir, ni du savoir-faire technique. Alors que certains auteurs évoquent « le *savoir-être* (Bellier, 2004 ; Le Boterf, 2008, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.6), d'autres évoquent des *compétences humaines* (Brasseur & Magnien, 2009, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.6), des *compétences sociales et relationnelles* (Thiberge, 2007, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.6), et même des *compétences émotionnelles* » (Bender & al., 2009, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.6).

Les Anglo-Saxons ont aussi recours à différents termes pour nommer la compétence tels que « competency (Delamare Le Deist & Winterton, 2005 ; Chen et Chang, 2010, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017), behaviors ou Soft Skills ». Les auteurs Riggio et Saggi (2015, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) avancent que même si le terme Soft Skill reste vague, celui-ci possède l'avantage de couvrir un large éventail de compétences. Comme nous venons de le voir différents termes sont utilisés pour ces compétences tant sociales, psychologiques et humaines, et parmi les termes vus, nous choisirons donc le terme Soft Skill dans le cadre de ce mémoire.

La littérature est également riche de définitions pour ces compétences (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Dans une approche intégrant les compétences aux enjeux des organisations, Didry (2020, p.13) définit les Soft Skills comme « un ensemble de savoir-être favorisant l'adaptation à son environnement, aux autres et à soi-même, grâce à la mise en œuvre de compétences inter- et intrapersonnelles ». L'auteur explique plus précisément : « soutenues par certaines habiletés cognitives excluant toute forme de savoir, les Soft Skills s'expriment principalement à travers nos traits de personnalité, notre manière de composer avec nos émotions, de résoudre des problèmes complexes ou encore de communiquer » (Didry, 2020, p.14). Une autre définition peut être mise en avant, dans laquelle les Soft Skills sont définies comme « compétences interpersonnelles, humaines ou comportementales nécessaires pour appliquer les compétences et connaissances techniques sur le lieu de travail » (Weber & al. 2009 ; De Villiers, 2010, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013, p.2). Ces compétences

douces sont principalement de nature affective et comportementale, et sont fortement influencées par le quotient émotionnel (EQ) d'un individu (Alsabbah & Ibrahim, 2013).

Concernant la distinction entre Soft Skills et Hard Skills celles-ci se différencient avec d'un côté les compétences techniques matérielles requises à l'exécution d'un travail pour les Hard Skills, et de l'autre les compétences comportementales immatérielles nécessaires dans l'espace de travail pour les Hard Skills (Alsabbah & Ibrahim, 2013). Les Hard Skills sont de nature cognitive ou mentale, et sont très probablement influencées par le quotient intellectuel d'un individu (Rainsbury, Hodges, Burchell, & Lay, 2002, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013).

2.2.3 Faut-il opposer les Soft Skills et les Hard Skills, quelles sont leurs différences ?

Faut-il opposer ces deux concepts de compétences pourtant proches, les Soft Skills et les Hard Skills ? Restent-ils pour autant complémentaires ? Même s'il est tentant d'opposer ces deux notions, cette vision clivée de la compétence, que l'on pourrait qualifier de manichéenne, est peu pertinente en réalité.

Le concept de Hard Skills, représentant les connaissances et compétences spécialisées d'une personne, « a longtemps été mis en avant comme un agent actif de la performance au travail » (Didry, 2020, p.12). De nos jours, ce modèle a tendance à être remis en question, comme le montrent les démarches de recrutement sans CV, réalisés seulement sur base de la personnalité ou la motivation des candidats.

Ce type de démarche n'est pas pour autant parfait. Selon une étude d'Artz (2017, cité dans Didry, 2020) réalisée auprès de trente-cinq-mille employés aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, les chercheurs se sont intéressés aux compétences techniques des managers qui sont appréciées par les salariés eux-mêmes, et à leur niveau de satisfaction. Les résultats ont indiqué que le fait d'avoir un supérieur qui était très compétent représentait le facteur qui jouait le plus sur la satisfaction du travail. Par conséquent, les chercheurs sont arrivés à la conclusion que même si l'intelligence émotionnelle compte, l'expert technique peut donner à un manager une crédibilité importante. L'auteur Didry (2020) part donc du constat qu'il est préférable de ne pas opposer ces deux facettes mais de les assembler de façon intelligente, et qu'il est pertinent de se demander plutôt quel socle de compétences est pertinent dans notre contexte au lieu de se poser la question Soft ou Hard Skills. En continuant dans cette lignée de non-opposition de ces concepts, les auteurs Alsabbah et Ibrahim (2013) affirment

également que les Soft Skills peuvent être considérées comme des compléments aux Hard Skills et sont nécessaires pour le succès de la performance au travail.

Comme nous l'avons vu, certains auteurs affirment qu'il est erroné d'opposer Hard Skills et Soft Skills, mais des auteurs expliquent toutefois que quelques secteurs peuvent y attacher une importance différente. Keep et James (2010, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013), affirment que des employeurs de divers secteurs peuvent placer une attention plutôt différente aux compétences non techniques. L'auteur Didry (2020), lui, a pour avis que les compétences professionnelles du 21^{ème} siècle dépendraient moins d'expériences de métier pure ou de compétences techniques que d'aptitudes humaines et transversales.

2.2.4 Des enjeux considérables

Différents auteurs soulignent les bénéfices des Soft Skills tant pour l'individu que l'organisation, constituant un réel avantage concurrentiel. C'est le cas des auteurs Blackman et Sangeeta (2010, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013), Van birgelen, Wetzels et Van Dolen (2000, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013), et Theurelle-Stein et Barth (2017) expliquant que les Soft Skills favorisent le succès au travail et créent un réel avantage concurrentiel pour les organisations.

Toutefois, la littérature sur les Soft Skills est principalement liée au champ du leadership (Plane, 2016, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Une poignée d'auteurs (Greenleaf, 1996 ; Goleman, 2000 ; Mintzberg, 2011, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) suggèrent différentes catégorisations des Soft Skills et/ou soulignent leur importance dans le management moderne (Vernazobres, 2008 ; Payre et Scouarnec, 2015, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Nous pouvons également recenser d'autres recherches, surtout quantitatives, ayant mesuré l'impact des Soft Skills sur différents aspects de la performance de l'individu et de l'organisation. On retrouve notamment « la satisfaction des salariés (Barsade et O'Neill, 2016, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), l'esprit d'entreprise et la confiance (Hayton et Kelley, 2006, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), le travail en équipe (Kiffin-Petersen, 2004, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), la rentabilité de l'entreprise (Detert et Burris, 2016, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), la compétitivité (Fiol, 1991 ; Lopez-Cabrales & al., 2006, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), l'éthique (Waytz, 2016), la prévention du burn-out » (Cross al., 2016, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7).

2.2.5 Les Soft Skills inhérentes à la collaboration et à la participation

Après avoir observé quelles étaient les Soft Skills les plus demandées et importantes dans la sphère du travail, nous pouvons désormais regarder quelles Soft Skills seraient estimées comme les plus favorables à la participation et la collaboration. Étant donné que nous suivons une démarche inductive, nous recensons simplement d'emblée les Soft Skills qui sont mises en avant dans la littérature, qui nous serviront dans un second temps dans la partie empirique.

À partir de leur propre expérience et de sondages de leaders d'équipes, les auteurs Gilbert, Tozer, et Westoby (2017) ont justement travaillé sur une liste de Soft Skills qui sont importantes pour la collaboration et le travail d'équipe. Voici les compétences qu'ils mettent en avant :

Construire des relations de travail externe : « Établir et maintenir des relations positives avec des personnes au-delà de votre propre équipe, créer des liens avec d'autres équipes, établir des partenariats utiles avec des personnes d'autres organisations et pays » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La tolérance envers la culture et la diversité : « Apprécier la diversité de l'équipe (stade de la carrière, langue, culture, sexe), bien communiquer avec des personnes différentes, voir les problèmes du point de vue des autres, respectez les valeurs des autres » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

L'intelligence émotionnelle : « Créer activement un environnement humain agréable pour le travail, faire preuve d'empathie, de responsabilité, d'humilité, d'amabilité et d'altruisme » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

Inspirer la confiance morale : « Valoriser la confiance et la loyauté au sein de l'équipe, partager les informations, traiter tous les individus équitablement, agir avec intégrité, tenir sa parole, respecter les délais et répondre aux attentes » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

Inspirer la confiance basée sur les compétences : « Inspirer la confiance en vos capacités et aptitudes, soyez capable d'expliquer et de souligner vos compétences et leur valeur pour les autres » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La réflexion stratégique : « Penser à un niveau global, adopter une vision à long terme, envisagez un large éventail de possibilités en développant une vision de l'avenir » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

Susciter l'engagement émotionnel : « Inspirer un fort désir de réussir aux membres de l'équipe ; orienter les autres vers l'accomplissement réussi des objectifs et des tâches » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

Valoriser les talents des autres : « Poser des questions qui permettent de tirer le meilleur des autres, améliorer activement les compétences et les talents des autres par un retour constructif, donner aux autres l'autorité et la latitude nécessaires pour accomplir efficacement les tâches » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

Résolution des conflits : « Promouvoir l'harmonie et le consensus par un traitement diplomatique des désaccords » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La résilience : « Réagir efficacement aux déceptions et aux revers ; rester calme et maître de soi-même sous pression ; recevoir la critique de manière constructive plutôt que de se mettre sur la défensive » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La prise de décision : « Prendre des décisions rapides lorsque c'est nécessaire ; s'engager dans un plan d'action précis ; prendre des décisions rationnelles et judicieuses fondées sur un examen des faits et des alternatives disponibles » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La pro-activité : « Proactif et autonome ; saisir les opportunités et agir en conséquence ; prendre l'initiative et influencer activement les événements » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La persuasion : « Obtenir l'accord sur des propositions et des idées ; tenir bon face à l'opposition ; négocier habilement » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

La flexibilité : « Être adaptable et réceptif aux idées nouvelles ; répondre et s'adapter facilement aux exigences et aux circonstances changeantes du travail ; ne pas être lié par les anciennes façons de faire les choses » (Gilbert, Tozer & Westoby, 2017, p.1).

L'auteur Didry (2020), lui, met en avant une compétence importante pour le travail d'équipe, l'empathie. En encourageant la compréhension mutuelle et l'entraide saine, l'empathie agit « au cœur de plusieurs dimensions collaboratives clés » (Didry, 2020, p.101). L'empathie représente un élément capital des interactions sociales et d'une coexistence harmonieuse avec les autres. Dans le cadre du travail, l'empathie vient toucher de nombreuses dimensions allant « de situations de coopération, de négociation à des situations d'évaluation individuelle et de gestion de problématiques relationnelles » (Didry, 2020, p.101).

Cette notion est souvent associée à la capacité de se mettre à la place de l'autre personne. Cependant, il ne suffit pas de ressentir l'émotion de l'autre car cette notion va plus loin. L'empathie demande de savoir dissocier soi de l'autre et réguler ses propres réactions émotionnelles (Didry, 2020). Rogers (2004, cité dans Didry, 2020) explique en effet que l'empathie se différencie de la sympathie ou de la contagion émotionnelle, ayant pour objectif le réconfort ou le bien être. L'empathie, elle, a pour but la compréhension et la connaissance de l'autre. L'empathie participe également à la conscience de soi et de ses propres émotions.

Didry (2020, p.101) explique : « ainsi, couplée à une conscience de soi, elle est une composante majeure de l'intelligence émotionnelle, considérée comme une compétence du 21^e siècle, face aux défis technologiques, modifiant les formes de relations aux objets et aux autres ». L'intelligence émotionnelle mérite d'être soulignée, puisque des auteurs, comme notamment McShane et Benabou (2008), expliquent que les individus qui donnent le meilleur rendement en équipes sont fréquemment ceux qui sont plus enclins à collaborer avec leurs collègues et font preuve d'intelligence émotionnelle. Kingsley (2015, cité dans Cimatti, p.16) la définit comme la capacité « de percevoir et d'exprimer des émotions, de les comprendre et de les utiliser positivement, et de gérer efficacement les émotions chez soi et chez les autres ».

L'auteur (Didry, 2020, p.109) explique également que les équipes performantes « s'adaptent aux modifications survenant dans la tâche collective à réaliser », ce qui se rapporte à la compétence d'agilité ; « optimisent les interactions par la résolution de conflits, l'utilisation de coopération et la construction du moral de l'équipe, ce qui a trait aux relations interpersonnelles » ; elles « rassemblent des informations, identifient des alternatives, choisissent des solutions et en évaluent leurs conséquences », ce qui représente la compétence de prise de décision ; « elles échangent efficacement les informations », ce qui repose sur la faculté de communiquer (Didry, 2020, p.109).

Nous retrouvons enfin les auteurs Griffin et Care (2015) qui ont également travaillé sur le concept de collaboration, plus particulièrement sur la résolution collaborative de problème. En se basant sur la littérature scientifique, ces auteurs ont élaboré un modèle avec une hiérarchie de compétences (voir annexe 1) jouant un rôle crucial dans la résolution de problèmes demandant de la collaboration.

Afin d'être efficace pour résoudre les problèmes lorsque les individus collaborent, ceux-ci ont donc besoin de certaines compétences sociales qui les aident à coordonner leurs actions en même temps que les autres participants. Ils ont trié en trois catégories les skills sociaux : la participation, la prise de perspective, et la régulation sociale (Griffin & Care (2015).

Nous pouvons décrire brièvement ce à quoi se réfèrent ces différents termes employés par les auteurs. La participation décrit les « exigences minimales de l'interaction collaborative. Elle se réfère à la volonté et à la disposition des individus à extérioriser et à partager des informations et des pensées, et à être impliqués à des étapes de la résolution de problèmes » (Stasser & Vaughan, 1996, cité dans Griffin & Care, 2015, p.53). La prise de perspective se réfère à « l'habilité de voir un problème à travers les yeux d'un collaborateur » (Higgins, 1981, cité dans Griffin & Care, 2015, p.53). Ceci aide notamment à une meilleure coordination entre collaborateurs. Nous retrouvons enfin le concept de régulation sociale, se rapportant aux aspects surtout stratégiques de la résolution de problème en collaboration (Peterson & Behfar, 2005, cité dans Griffin & Care, 2015). Dans l'idéal, les membres du groupe utilisent leurs connaissances des forces et des faiblesses des membres du groupe pour coordonner et résoudre les potentielles différences de points de vue.

Trois aspects sont mis en évidence dans la *participation* : l'action, l'interaction, et l'achèvement de la tâche. L'action se rapporte « au niveau général de la participation d'un individu, que cette action soit ou non coordonnée avec les autres efforts des autres membres du groupe » (Griffin & Care, 2015, p.53). Ceci dépend donc du niveau d'activité de l'individu. L'interaction se rapporte au comportement par rapport à l'interaction que l'on a avec les autres. Par exemple, certains participants sont très actifs dans la résolution de problème en collaboration, mais ne se coordonnent pas avec les autres. Le plus haut niveau d'interaction correspond au fait d'initier activement les efforts de coordination, ou d'inciter ses collaborateurs à répondre (à travers des moyens verbaux et non verbaux). Nous retrouvons en dernier les compétences relatives à l'achèvement de la tâche, se référant aux aspects motivationnels de la participation et à la persévérance sur la tâche. Les personnes vont ici différer sur le degré d'engagement sur l'activité.

La *prise de perspective* est une autre compétence mise en avant par les auteurs, qui est un concept multidimensionnel. Le concept peut être lié à la notion d'empathie et la compréhension émotionnelle de l'autre, et l'identification avec le groupe.

Le cadre des compétences de résolution de problèmes en collaboration se différencie par deux aspects sur la prise de perspective : les compétences de réponse et les compétences de conscience de l'auditoire. Les compétences de réponse deviennent apparentes « lorsque les résolveurs de problèmes parviennent à intégrer les contributions des collaborateurs dans leurs propres pensées et actions » (Griffin & Care, 2015, p.56). Pour donner un exemple, un participant qui repense à la représentation d'un problème sur base d'arguments apportés par un collaborateur fait preuve d'un haut degré de capacité de réaction. Les compétences de conscience de l'auditoire, quant à elles, représentent la capacité d'adapter ses contributions aux autres (Dehler & al., 2011, cité dans Griffin & Care, 2015). Les deux aspects de la prise de perspective peuvent donc être caractérisés comme réceptifs (réponse) et expressifs (conscience d'auditoire).

Nous retrouvons enfin la compétence de la *régulation sociale*. Un important avantage de la collaboration au sein d'un groupe est la diversité que les membres du groupe apportent à leurs interactions. Chaque membre a une connaissance, une expertise, ou une stratégie différente. Toutefois, la diversité devient utile seulement lorsque les participants savent gérer la diversité de points de vue (Van Knippenberg & al., 2004, cité dans Griffin & Care, 2015). Les individus ont donc besoin de compétences stratégiques pour exploiter la diversité des membres du groupe, en utilisant des mécanismes de régulation sociale et de négociation (Thompson & al., 2010, cité dans Griffin & Care, 2015). Le cadre des compétences de résolution de problèmes collaboratifs recense quatre aspects liés à la régulation sociale : la métamémoire, la mémoire transactive, la négociation, et l'initiative. Les deux premiers termes se rapportent à la capacité à reconnaître la diversité du groupe, dans laquelle nous retrouvons la connaissance de soi (Flavell, 1976, cité dans Griffin & Care, 2015), et une connaissance des connaissances, des forces et faiblesses des collaborateurs (Wegner, 1986, cité dans Griffin & Care, 2015). La compétence de négociation est utile lorsque des conflits apparaissent entre des membres du groupe (cela peut être sur une représentation du problème ou par rapport aux étapes à suivre par exemple). On retrouve enfin la compétence en matière d'initiative, se rapportant à la responsabilité qu'un résolveur de problème assume pour le progrès du groupe. Scardamalia (2002, cité dans Griffin & Care, 2015) explique en effet qu'une responsabilité élevée tend à contribuer à une meilleure performance relative à la résolution de problème.

2.2.6 Conclusion

La littérature scientifique nous a montré que les Soft Skills ont peu à peu fait l'objet d'études (Kyllonen, 2013) et ont été au centre de nombreux débats (Theurelle-Stein & Barth, 2017) étant donné le haut potentiel de ces compétences. De nouvelles conceptions du capital humain sont ainsi apparues dans la littérature, en ayant désormais conscience de l'importance des skills non-cognitives.

Nous avons vu que le terme compétence est décrit comme un concept flou dont la littérature peine à en trouver un consensus (Theurelle-Stein & Barth, 2017). En outre, nous retrouvons une pluralité de définitions autour de ce concept. Nous pouvons constater également une absence de terminologie et d'un consensus pour le terme Soft Skills (Didry, 2020), avec des notions comme « le savoir être », « les compétences humaines », « les compétences sociales et relationnelles », ou encore « compétences émotionnelles » (Le Boterf, 2008 ; Brasseur & Magnien, 2009 ; Thiberge, 2007, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Nous pouvons observer toutefois que généralement, le terme Hard Skills se réfère aux compétences techniques, matérielles demandées pour exécuter un travail, alors que les Soft Skills ont trait aux compétences interpersonnelles, humaines, ou comportementales. Concernant cette fameuse distinction entre Hard Skills et Soft Skills, il est préférable pour autant de considérer que celles-ci sont complémentaires (Ashbaugh, 2003, cité dans Alsabbah & Ibrahim, 2013).

Les Soft Skills représentent ainsi un enjeu considérable, permettant aux entreprises d'acquérir un avantage compétitif comme l'expliquent les auteurs Delamare Le Deist et Winderton (2005, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Certaines recherches ont également mis en avant le rôle de cette compétence dans la satisfaction des salariés, l'esprit d'entreprise et la confiance, le travail d'équipe ou encore la compétitivité (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Enfin, certains auteurs ayant déjà étudié les compétences liées à la collaboration et à la participation ont expliqué quelles étaient selon eux les plus importantes. C'est notamment le cas des auteurs Gilbert, Tozzer et Westoby (2017), Didry (2020), ou encore les auteurs Griffin et Care (2015). Nous retiendrons surtout ces compétences listées pour la partie empirique. Considérant leurs enjeux et leurs bénéfices mis en avant par différents auteurs, nous pouvons donc nous demander comment ces compétences peuvent être développées ? C'est ce dont le chapitre 3 traitera.

2.3 Chapitre III : Le développement des Soft Skills

2.3.1 Mise en contexte

Comment développer les Soft Skills et en particulier celles inhérentes à la participation et la collaboration ? Et avant tout peuvent-elles se développer ? Par quel type d'apprentissage et à l'aide de quels outils ? Ce chapitre proposera un éventail de dispositifs pour développer les Soft Skills selon la littérature scientifique.

Considérant l'omniprésence de la collaboration dans la vie de tous les jours, il est surprenant que le développement de compétences sociales et collaboratives soit considéré comme quelque chose qui se produit de façon naturelle et qui ne demande pas d'assistance, ou de support supplémentaire. En réalité, comme l'expliquent les auteurs Schulz-Hardt et Brodboeck (2012, cité dans Griffin & Care, 2015), les groupes n'exploitent souvent pas leur potentiel, et les personnes diffèrent dans leur capacité à collaborer entre eux. On retrouve ainsi une certaine prise de conscience par rapport aux skills collaboratifs, qui demandent des efforts d'enseignements spécifiques (Schoenfeld, 1999).

2.3.2 Est-ce que les Soft Skills peuvent être apprises ?

Nous verrons dans cette partie l'avis de quelques scientifiques sur l'apprentissage des Soft Skills tant dans le monde du travail que le monde académique. Certains auteurs ayant travaillé sur le sujet ont recherché, par exemple, si des interventions ciblées pouvaient renforcer les compétences non-cognitives puisque l'école maternelle et l'enseignement secondaire peuvent les améliorer. C'est la question sur laquelle les travaux du Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) se sont penchés (Kyllonen, 2013).

Afin de rejoindre cet idéal, l'organisation a travaillé sur l'apprentissage émotionnel et a renforcé ce domaine de recherche. Le CASEL définit les compétences socio-affectives de base telles que « la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (c'est-à-dire la prise en compte des normes sociales, de l'éthique, de la sécurité et des conséquences des décisions) » (Cité dans Kyllonen, 2013, p.5). Le CASEL a ainsi réalisé trois méta-analyses en arrivant au résultat que ces programmes ciblés ont permis d'améliorer les compétences scolaires et socio-émotionnelles (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, cités dans Kyllonen, 2013). Voici la démarche que proposent les auteurs lors de la mise en œuvre du programme, qu'ils nomment sous l'acronyme SAFE : « *séquentiel*, ce qui demande un

ensemble d'activités planifiées à être réalisées étape par étape ; *active*, ce qui implique des activités d'apprentissage actives telles que des jeux de rôle et des répétitions de comportements ; *concentrée*, en consacrant assez de temps au développement de compétences sociales et émotionnelles ; et *explicite*, en ciblant des compétences sociales et émotionnelles spécifiques » (Kyllonen, 2013, p.5).

Une autre méta-analyse a été menée par Arthur et al (2013), étudiant la formation dans une entreprise. Les auteurs ont recensé 123 programmes de formation ciblant les compétences interpersonnelles qui ont eu un effet important. Ces programmes utilisaient une large variété de formats, comme des conférences, audiovisuels, discussions et se concentraient sur divers résultats comme l'apprentissage de la compétence interpersonnelle, le transfert au travail et l'amélioration de la performance au travail. On comprend donc ainsi, de par la pensée de ces quelques auteurs, que les Soft Skills peuvent être apprises. Mais de quelle façon ? Nous allons le voir de suite en voyant quelques méthodes de développement.

2.3.3 Quelques méthodes de développement

Nous pouvons désormais passer en revue différentes méthodes de développement de Soft Skills qui existent dans la littérature scientifique. Ces méthodes ont pour but de développer les Soft Skills, mais ne sont, pour certaines, pas pour autant spécifiques à la collaboration et à la participation. Ceci explique donc notre démarche inductive où nous irons par après investiguer sur le terrain ce qui pourrait être spécifiquement mis en place. Toutefois, nous avons pris en considération les méthodes de développement pour certaines qui peuvent être une source d'inspiration.

Un type d'apprentissage mérite d'être mis en avant : l'apprentissage collaboratif. Griffin et Care (2015) ont travaillé sur la résolution collaborative de problème favorisant l'apprentissage collaboratif. Dans le domaine des sciences de l'apprentissage, un changement important s'est produit en 1990, en passant de l'apprentissage coopératif à l'apprentissage collaboratif. Alors que de nombreux auteurs utilisent ces termes de façon interchangeables, une différence majeure a été identifiée par Dillenbourg (1996, cité dans Griffin & Care, 2015). La coopération se rapporterait à une activité qui est accomplie en divisant le travail. Ceci signifie que si les participants (dans le cas d'un apprentissage coopératif) se coordonnent à certains moments de l'activité, ceux-ci travaillent souvent en parallèle. De plus, certains auteurs ont relevé que l'apprentissage coopératif n'utilise pas le potentiel entier du groupe, et « n'exige pas l'ensemble des compétences sociales que les

individus comptent lorsqu'ils travaillent en équipe » (Cohen, 1994, cité dans Griffin & Care, 2015, p.49). Ceci explique donc l'intérêt de l'apprentissage collaboratif où les participants « orchestrent conjointement leurs activités dans le but de s'adresser à une tâche ou un problème particulier » (Griffin & Care, 2015, p.49). Les activités des apprenants sont donc « inextricablement liées entre elles, les contributions des participants s'appuient mutuellement les unes sur les autres et les actions des apprenants peuvent être reprises » (Griffin & Care, 2015, p.49). L'auteur affirme une phrase puissante : ce n'est seulement lorsqu'une tâche requiert de la collaboration que l'ensemble des compétences sociales entrent en jeu. Cropp (2012) rejoint également l'importance de ce type d'apprentissage, permettant d'accepter une diversité d'idées, de développer une compréhension profonde dans un problème, d'avoir un meilleur esprit critique et de meilleurs skills pour résoudre les problèmes, et d'identifier des réponses efficaces à des problèmes différents.

La résolution de problèmes en collaboration est une activité dans laquelle le participant « perçoit un écart entre un état actuel et un état cible souhaité, reconnaît que cet écart n'a pas de solution évidente ou de routine et tente ensuite d'agir sur la situation donnée afin d'atteindre cet état cible » (Griffin & Care, 2015, p.49). Ceci se complète avec des processus mentaux et comportementaux, qui ne se déroulent pas automatiquement dans un ordre séquentiel, mais peuvent se produire en parallèle. On retrouve un problème dans lequel un problème est identifié, c'est-à-dire, un écart entre l'état actuel et l'état cible (1). Ensuite, le participant réalise une représentation mentale des états et des étapes du problème qui pourraient transformer le problème (2). Après cela, le participant formule un plan avec les étapes qui pourraient permettre de se rapprocher du but visé (3). Le plan est par après exécuté (4), et enfin la progression vers la solution est suivie (5). La résolution de problème en collaboration peut être vue comme une activité conjointe dans laquelle des petits groupes réalisent un nombre d'étapes afin de modifier un état actuel en un état cible souhaité (Griffin & Care, 2015).

D'autres méthodes pour favoriser le développement de Soft Skills peuvent être mises en avant dans la littérature. Ciappei (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique qu'il est nécessaire et capital d'avoir un soutien de professionnels expérimentés, qui ont déjà obtenu des résultats pour acquérir des Soft Skills. Il affirme que le coaching, le tutorat et les séminaires d'experts représentent des moyens efficaces pour développer les Soft Skills. « En particulier, les mentors, qui peuvent soutenir personnellement et prendre soin de la croissance et de l'apprentissage individuel, sont considérés comme particulièrement puissants dans le

processus de développement des compétences transversales de leurs élèves » (Ciappei, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.7). À titre d'exemple, l'auteur cite le professeur d'université qui ne donne pas simplement à l'étudiant un support pour réussir l'examen, mais l'aide également à comprendre mieux ses attitudes, à développer ses compétences et à trouver son chemin dans sa voie professionnelle.

Selon les auteurs Barth et Géniaux (2010, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017, p.7), « les Soft Skills ne s'apprennent pas, mais sont nécessaires à l'exercice professionnel, ce qui implique d'imaginer des situations apprenantes spécifiques ». Par exemple le tutorat (Barber, 1996 ; Boru ; 1996, cités dans Theurelle-Stein & Bart, 2017), jeux de simulation, et mises en situation (Bobot, 2009, cité dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Cependant, malgré la richesse des travaux sur ces compétences, la littérature académique reste rare sur un potentiel management des Soft Skills (Borghans & al., 2014, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017).

On peut recenser différentes façons d'organiser un cours pour enseigner les Soft Skills. L'apprentissage de Soft Skills peut être intégré dans un cours régulier, relatif à une discipline spécifique, ou encore dans le cadre d'activités spécifiques séparées (par exemple des projets, visites, voyages, etc) (Ciappei, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

On retrouve également différents projets, à l'université notamment par exemple, avec la Fondation RUI (ModEs) proposant des outils désormais disponibles, avec un manuel et le prototype d'un jeu d'apprentissage. Le but du jeu est d'aider les élèves à identifier leurs lacunes dans les Soft Skills, et d'apprendre de manière autonome à les combler. Il s'agit donc d'un outil d'auto-évaluation et d'orientation pour les étudiants (Cinque, 2015, cité dans Cimatti, 2016). C'est aussi le cas des universités de Gênes et d'AlmaLauréa qui ont utilisé différents outils pour enseigner ceux-ci, à partir de laboratoires, de travail d'équipe, d'étude de cas, de simulations, de projets et de présentations d'étudiants (Mangano, 2014, cité dans Cimatti, 2016).

Un autre exemple est le projet « Tuning », se concentrant sur les Soft Skills dans l'enseignement supérieur, avec une collaboration de 197 universités. Le projet suggère différentes méthodes pour enseigner les Soft Skills. Par exemple, il peut être proposé d'intégrer les Soft Skills dans les différentes matières d'un cursus, en donnant des séminaires et des workshops (Poblete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016)

Ce modèle d'apprentissage de Soft Skills implique d'abord de définir les compétences que l'on veut apprendre, et de considérer ensuite leurs implications. Suivant le niveau de maîtrise, différents indicateurs et descripteurs sont utilisés. Si l'on prend l'exemple de la compétence du travail d'équipe (Se rapportant à la participation et la collaboration à des tâches d'équipes et la promotion de la confiance et l'implication dans le travail partagé), les indicateurs qui pourraient être utilisés sont :

L'exécution des tâches assignées dans les délais impartis en tant que membre du groupe ; participer activement aux réunions, partageant les informations connaissances et les expériences ; collaborer à la définition, l'organisation et la répartition des tâches collectives ; se concentrer et s'engager à un accord sur des objectifs communs (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.9).

Concernant les descripteurs, ceux-ci définissent la notation des indicateurs. En suivant notre exemple sur le travail d'équipe, le premier indicateur peut être défini à travers les descripteurs suivants, se rapportant à ce que chaque membre du groupe :

Ne termine pas les tâches assignées ; effectue partiellement les tâches assignées ou le fait avec un certain retard ; rend compte avant la date limite le résultat de la tâche assignée ; la qualité du travail sur la tâche assignée est une contribution claire à l'équipe ; en plus de bien accomplir la tâche assignée, son travail guide les autres membres du groupe (Cinque, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.9).

Afin d'intégrer l'apprentissage des Soft Skills dans un sujet spécifique, il est judicieux de concevoir une carte dans laquelle chaque module didacticiel est connecté à une ou plusieurs compétences transversales qui peuvent être enseignées dans ce contexte. Le top management doit choisir quelles sont les compétences les plus importantes, et non uniquement un groupe limité de professeurs (dans le cas de l'université). Il est conseillé de choisir 4 ou 5 Soft Skills au maximum et il est également nécessaire de vérifier si ces Soft Skills sont cohérentes avec les buts et les valeurs de l'organisation. Enfin, ce choix doit se retrouver dans la stratégie de l'organisation et être expliqué dans ses documents officiels (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

Une analyse sur chaque profil professionnel et programme didactique doit être menée, afin de définir les Soft Skills qui ont une connexion, et ensuite qui peuvent être inclus dans chaque matière. À cela s'ajoute le fait qu'il est important d'évaluer l'importance des Soft Skills dans chaque profil et de voir comment les évaluer. Il est également conseillé de créer une équipe permanente pour suivre le programme pendant le développement et l'évaluation des Soft Skills. Chaque professeur doit être le référent d'indicateurs et devrait les utiliser pour évaluer le niveau d'acquisition des Soft Skills (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

Van Daele (2015) travaillant à la police, met également en avant le fait que les dirigeants doivent disposer eux-mêmes des Soft Skills et continuer à les développer. Mais plus important, il est nécessaire qu'ils connaissent correctement celles de leurs collaborateurs. Il explique qu'ils doivent tendre à détecter individuellement les points forts de chaque collaborateur et les aptitudes qu'il doit continuer à développer. L'auteur explique que sa zone donne l'occasion/la mission au collaborateur d'y travailler par un plan de développement personnel. L'entretien préparatoire constitue selon lui un outil bien utile. Il explique que chez eux, ils se concertent sur la façon dont un collaborateur peut évoluer dans son travail. Une évolution est possible en alternant « formations sur le terrain, formation classique, entraînements, autoapprentissage, etc » (Van Daele, 2015, p.11). Ainsi, en dehors des formations estimées utiles par l'organisation, les collaborateurs peuvent demander de suivre d'autres formations et entraînements. Ils peuvent choisir eux-mêmes la moitié des formations à suivre.

Le centre de leadership créatif de Bruxelles a également développé des outils spécifiques pour enseigner et développer les Soft Skills, en partant du principe que le leadership devrait être accessible à quiconque. Un exemple est le Visual Explorer qui laisse place à des dialogues profonds, sur presque n'importe quel sujet choisi par le participant. On retrouve ainsi des questions permettant au participant de plus prendre conscience de lui-même. Par exemple : « Comment pensez-vous que les autres vous perçoivent ? Quelle est votre plus grande faiblesse/force ? » (Kingsley, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.10). Un autre outil est le *leadership Metaphor explorer* permettant de mieux comprendre comment le leadership s'exerce à partir de dessins et de symboles dans les organisations. On retrouve des questions dans cet outil telles que : « Quel est votre style de leadership idéal ? » Quelle métaphore de leadership décrit au mieux votre équipe/groupe/organisation ? » (Kingsley, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.10).

Une autre étude, menée par l'université de Bologne, s'est penchée sur les méthodes d'apprentissage et d'outils pouvant développer les Soft Skills. Pour en citer quelques-unes, nous retrouvons notamment :

Les programmes de développement professionnel interpersonnel, les disciplines académiques axées sur les compétences sociales et le leadership ; les programmes sur le développement des compétences sociales, l'incorporation de séminaires sur les Soft Skills dans les matières ; les problèmes à solutions multiples, l'apprentissage collaboratif/les classes coopératives/le travail entre pairs dans une manière constructive et coopérative/ des groupes virtuels utilisant de la technologie ; des travaux de projets utilisant des outils du Web 2.0 (Cimatti, 2016, p.10).

Réaliser des séminaires est un outil également proposé par Kotsou (2015). Celui-ci en a réalisé à la police pendant plusieurs jours sur l'intelligence émotionnelle. Il préconise par exemple quelques outils, comme prendre du temps pour s'arrêter de façon régulière, en prenant une pause, pour savoir dans quel état la personne se trouve. Un autre conseil est d'enrichir son vocabulaire émotionnel afin d'être en mesure de trouver les bons mots pour décrire les émotions, et surtout de les relier aux besoins et aux valeurs concernés. Il explique en effet que chaque émotion représente un message sur nos priorités et que plutôt d'éviter les émotions, l'intelligence émotionnelle suggère d'apprendre à vivre en harmonie avec elles. En passant par cet apprentissage, les émotions arrêtent de nous contrôler et nous avons plus de liberté d'agir sur la façon la plus adaptée.

Selon Marcuccio (2015, cité dans Cimatti, 2016), les méthodes liées aux outils digitaux et de simulation devraient être prises en compte pour innover les actuelles méthodologies didactiques, étant donné leur efficacité pour le développement des Soft Skills. Les cours d'auto-apprentissage, l'entraînement dans des présentations, l'intégration d'activités développant des Soft Skills dans des matières, les cours en ligne pour le développement des Soft Skills, sont les méthodes qui seraient les plus utilisées selon la littérature.

Comme expliqué précédemment, les auteurs Griffin et Care (2015) ont travaillé sur la résolution collaborative de problèmes. Afin d'évaluer les compétences dans ce contexte collaboratif, les auteurs expliquent qu'il est nécessaire de réfléchir aux tâches qui seraient données. Une première chose à réaliser est de faire un compromis entre le réalisme de la

tâche et sa mesurabilité. Pour citer quelques exemples, la résolution collaborative de problème peut se retrouver dans de nombreuses activités de la vie quotidienne, comme s'asseoir avec un collègue et essayer de formater un logiciel, ou encore élaborer conjointement une politique d'utilisation de la cafétaria par les étudiants qui tiennent compte des intérêts des différentes parties prenantes.

Ces tâches ont quelque chose en commun, elles sont mal définies. Par exemple, l'état final désiré ne peut pas être clairement décrit (par exemple, se mettre d'accord sur une bonne pratique de cafétéria). Les problèmes peuvent également être mal définis, car les individus ne sont pas pleinement conscients du répertoire d'actions qui peuvent les mener de l'état actuel vers un état cible souhaité. Les auteurs soulignent la nécessité de bien définir les problèmes des tâches à réaliser. Des tâches bien définies permettent des comparaisons « plus faciles entre les tâches et entre les différents solveurs de problèmes, fournissant ainsi la base pour l'établissement de standards/normes de résolution de problème » (Griffin et Care, 2015, p.64).

Ces auteurs recommandent donc, pour la conception des tâches de résolution de problème en collaboration, de commencer par des tâches qui, dans certains cas, sont conçues pour la résolution de problèmes individuels, et de les transformer en tâches de collaboration. À titre d'exemple, une approche pour créer de la collaboration (au lieu de la coopération), est d'introduire des ressources interdépendantes (Johnson & al., 1999, cité dans Griffin & Care, 2015). Ceci a pour but qu'une tâche ne peut être résolue que par un seul individu travaillant seul.

Un élément à prendre en compte est également la fréquence de formation. Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique différentes alternatives pour instaurer un moment pour cet apprentissage de Soft Skills. Par exemple, l'organisation peut réaliser des séminaires et workshops pendant le week-end, consacrer deux semaines avant le début de chaque semestre à cet apprentissage, consacrer deux semaines avant le début de chaque semestre, ou encore consacrer un semestre entier pour se former à des Soft Skills spécifiques.

Un dernier élément mérite d'être pris en compte dans le développement des compétences. Afin d'assimiler des Soft Skills, l'état de développement psychologique positif de l'apprenant doit également être pris en considération. Il peut être créé en se basant sur (1) le fait d'avoir confiance en soi (2) faire une attribution positive (optimisme), (3) persévérer à

travers les buts (l'espoir), et (4) savoir continuer et rebondir (la ténacité) (Guglielmi, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

2.3.4 Limites et points importants à préciser sur les Soft Skills

Nous pouvons nous demander s'il faut enseigner les Soft Skills en écartant les Hard Skills dans la formation, et c'est ce sur quoi l'auteur Bonomo (2015, cité dans Cimatti, 2016) s'est penché. Des études récentes estiment que le fait d'enseigner des Soft Skills seules représente une approche que l'on pourrait qualifier d'erronée. En effet, définir la frontière entre les Soft Skills et les Hard Skills est une tâche ardue car ces deux types de compétences sont intégrées, et une même tâche requiert toujours d'utiliser les deux en même temps. Nous pouvons également ajouter que les auteurs Griffin et Care (2015) expliquent que l'efficacité de la résolution collaborative de problèmes ne dépend pas seulement de compétences sociales, mais également de compétences cognitives. Les compétences cognitives en question seraient similaires à celles favorisant la résolution individuelle de problèmes, et se rapportent à la façon dont les individus qui résolvent les problèmes gèrent les tâches à réaliser et aux capacités de raisonnement utilisées. Étant donné que nous ne ciblons que les Soft Skills dans notre mémoire, nous ne travaillerons toutefois pas sur les Hard Skills.

Un autre élément à ajouter est que les caractéristiques de la personnalité auraient tendance à changer dans le temps. Selon la méta-analyse de l'auteur Roberts et ses collègues (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006, cités dans Kyllonen, 2013, p.6), la personnalité a tendance à changer durant la vie : « la confiance en soi, la chaleur, la maîtrise de soi et la stabilité émotionnelle ont toutes tendance à augmenter avec l'âge, en particulier chez les jeunes adultes, mais tout au long de l'âge moyen et avancé ». Cette pensée va de pair avec celle d'Hautamäki (2015, cité dans Cimatti, 2016) ayant travaillé sur l'apprentissage des Soft Skills, qui explique que ces compétences peuvent évoluer et se développer au fil du temps grâce à l'engagement, l'implication et l'accoutumance.

2.3.5 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, ces différentes études montrent ainsi à quel point des programmes efficaces déjà mis en place tant à l'école qu'au travail peuvent développer et augmenter les Soft Skills. Au vu de la prise de conscience de ces skills ces dernières années, il y a de fortes chances selon l'auteur Kyllonen (2013) que des pareilles formations se verront être un domaine de développement actif à la fois dans le milieu scolaire et dans le lieu de travail dans les années à venir.

Différentes organisations, majoritairement des universités, ont proposé un large éventail de méthodes pour développer les Soft Skills. On recense par exemple la présence de cours sur ces compétences, des séminaires d'experts, des coachings/tutorats, workshops, jeux et bien d'autres outils didactiques (Theurelle-Stein & Barth ; Cimatti, 2016). Certains auteurs ont mis en évidence le fait que ces compétences impliquent d'imaginer des situations apprenantes spécifiques comme des jeux de simulation, ou des mises en situations (Bobot, 2009 ; Barber, 1996 ; Boru ; 1996, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017). Nous pouvons surtout retenir la méthode du projet « Tuning » expliquant de façon élaborée comment enseigner ces Soft Skills. Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) préconise de définir clairement les compétences, indicateurs, descripteurs et souligne le rôle de l'institution à veiller à la mise en place du bon développement. Une autre méthode importante est également la résolution de problème en collaboration, mise en avant par Griffin et Care (2015) ou encore Cropp (2012). Il est nécessaire toutefois de préciser que des études récentes affirment qu'enseigner uniquement des Soft Skills seules pourrait être considéré comme une erreur étant donné la complémentarité des Hard Skills et des Soft Skills dans une même tâche (Bonomo, 2015, cité dans Cimatti, 2016). Enfin, un autre élément à ajouter est que ces compétences ont tendance à évoluer dans le temps (Roberts, 2013, cité dans Kyllonen, 2013).

2.4 Chapitre IV : Question de recherche

Nous arrivons ainsi à l'étape inévitable et fondamentale du mémoire de formulation de la question de recherche. Nous expliquerons dans ce chapitre pourquoi nous l'avons choisi en la justifiant. Celle-ci a fait l'objet de nombreuses transformations et a changé de trajectoire dans le cadre de ce mémoire pour se diriger vers la question de recherche suivante :

« *Comment développer les Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif ?* » En choisissant d'investiguer la Zone de police Midi.

Nous pouvons justifier ce choix de plusieurs façons.

Tout d'abord, nous avons expliqué précédemment les enjeux de la participation mis en avant par les auteurs Borzeix, Charles et Zimmermann (2015), en termes d'optimisation de décision, de confiance sociale ou encore d'empowerment par exemple. Nous avons cependant vu que la littérature liée aux termes de participation et de collaboration reste vaste et floue, alors qu'il s'agit de mots qui sont pourtant souvent utilisés de nos jours. La thématique de participation attire de nos jours l'attention comme le souligne Ruffier (2013) puisque les modes de gestion de travail sont désormais plus avancés et compliqués qu'auparavant. On retrouve ainsi une certaine mode participative (Laville, 1993).

Nous avons également observé que la participation comprend des compétences variées mais qui laisse supposer toutefois que les acteurs invités à participer possèdent certaines capacités et compétences (Zask, 2011, cité dans Borzeix, Charles & Zimmermann, 2015). Étant donné que peu d'auteurs ont travaillé sur ces compétences requises, liées au travail participatif et collaboratif, nous pouvons donc nous demander comme question de départ quelles sont les Soft Skills liées au travail participatif et collaboratif ?

Nous avons ainsi par la suite délimité notre recherche en étudiant les Soft Skills, faisant de plus en plus l'objet de débats de nos jours (Didry, 2020), pour savoir quelles compétences peuvent répondre aux organisations s'inscrivant dans des contextes collaboratifs et participatifs. La terminologie des Soft Skills et leurs bénéfices font d'ailleurs l'objet de controverses même si de nombreux auteurs soulignent pourtant leurs réels enjeux pour les individus et l'organisation elle-même, allant de l'école primaire à l'entreprise (Kyllonen, 2013). En effet, la gestion des compétences, possède de nombreux enjeux pour les organisations et les travailleurs, que ce soit au niveau du recrutement, de la performance, de l'évaluation, de la rémunération, ou encore dans la gestion des talents (Laroche & Nioche,

1998, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2015). De plus, les Soft Skills constitueraient un véritable atout et un avantage concurrentiel pour de nombreuses organisations (Van Birgelen, Wetzels, & van Dolen, 2000, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013).

Nous avons également vu que l'aspect émotionnel est plus qu'important dans le monde policier, étant donné l'environnement demandant une certaine imprévisibilité et où les émotions sont fort présentes (Berkling, Meier & Wupperman, 2010, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017). Le chercheur Kotsou (2015) explique en effet que selon lui, la science démontre que l'on ne peut prendre de décisions efficaces en se coupant de nos émotions. Cette compétence est importante puisque la majeure partie du travail policier concerne in fine toujours l'aspect humain. Les agents de police sont constamment amenés à intervenir en tenant compte de l'émotion des autres. Il explique que « plus un leader est émotionnellement intelligent, moins lui et les membres de son équipe seront stressés, ce qui prédit un meilleur fonctionnement de l'équipe et de l'organisation » (Kotsou, 2015, p.6). Van Daele (2015), affirme également que notre expertise doit être complétée par une personnalité qui se manifeste dans nos relations interpersonnelles. C'est notamment le cas dans la police, peu importe la fonction exercée. En effet, l'auteur explique que les agents n'agissent pas seulement pour leur propre compte, mais fournissent un service à d'autres en fonction du rôle dans l'organisation.

Pourtant, ce domaine de recherche serait sous-estimé alors qu'il relève d'un rôle capital pour les agents de police (Daus & Brown, 2012, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017). Nous avons vu que les attentes en termes de Soft Skills sont élevées tant de la part des organisations que des salariés, et que les thématiques de développement personnel, de coaching et de formations sur ces Soft Skills représentent un enjeu selon la littérature (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Suite à ces affirmations, nous pouvons par conséquent nous demander comment développer ces compétences inhérentes au travail participatif et collaboratif, que l'on qualifie souvent de nos jours de Soft Skills.

L'auteur Kotsou (2015) reconnaît d'ailleurs que beaucoup de temps est consacré aux formations techniques ou cognitives des agents de police, mais peu pour « aiguiser leur fonctionnement interne » (Kotsou, 2015, p.6). Ayant réalisé des séminaires sur l'intelligence émotionnelle à la police, il explique que les participants de son approche ont été satisfaits et également demandeurs d'autres formations similaires, avec plus de temps pour échanger et prendre du recul sur eux-mêmes. De plus, des participants policiers de son séminaire ont estimé que l'intelligence émotionnelle devrait être enseignée lors de la formation de base

des inspecteurs. Ils ont reconnu que mal gérées, les émotions peuvent mener à des situations « difficiles, des états de stress, de burn-out, des conflits, des souffrances psychologiques ou physiques » (Kotsou, 2015, p.6). La littérature mentionne même selon Van Daele (2015) que la police du Ghana, de la Colombie, du Burkina Faso et bien d'autres organisent des programmes de formation destinés à développer des Soft Skills. Il explique que s'ils veulent satisfaire les parties prenantes et monter une image positive, les collaborateurs doivent non seulement être compétents, mais également avoir développé des Soft Skills.

Concernant notre terrain d'étude, nous avons choisi une organisation qui met en avant ces démarches participatives et collaborative et c'est notamment le cas de la Zone de police Midi. Nous expliquerons dans la partie empirique pourquoi cette zone correspond à notre recherche. Nous avons décidé de nous concentrer sur le profil des inspecteurs de police, afin d'avoir un type de profil précis. Nous avons mené une étude exploratoire dans cette zone de police en réalisant un focus group et des entretiens individuels.

Nous avons ainsi choisi de réaliser une analyse de cas afin de tenter de voir si certains dispositifs ou formations existent ou pourraient être mis en place dans la Zone Midi. Notre recherche pourrait notamment servir à sensibiliser les futurs managers à la gestion de ces compétences particulières.

3. Méthodologie

3.1 Présentation du design de la recherche

3.1.1 Démarche qualitative, exploratoire et inductive

Afin de traiter notre recherche de façon empirique, nous avons choisi la méthode qualitative pour étudier le développement des Soft Skills. Cette démarche nous semble pertinente car nous nous intéressons à la réalité des individus. Selon Dumez (2011, p.56), une recherche qualitative « analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs ». L'objectif est d'accéder au « mode de pensée des enquêtés, c'est-à-dire à leurs raisonnements, leurs points de vue, leurs représentations » (Blanchet & Gotman, 2007, cités dans Demoncy, 2016, p.35).

Dumez (2011) explique que cette démarche a pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou en situation. Son objectivité repose sur diverses sources telles que des entretiens, des observations directes, des documents, de l'observation participante par exemple.

La recherche qualitative que nous effectuons dans ce mémoire est de nature exploratoire. Elle vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à « déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure » (Trudel & Sinard, Vornax, 2007, p.2). La recherche exploratoire permet donc de « baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects ». Après avoir confronté nos observations de terrain avec la littérature, nous proposerons différentes pistes de réponses qui pourraient éventuellement permettre de réaliser de futures recherches.

Afin de traiter notre question de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche exploratoire de type inductif. L'induction est souvent considérée comme la méthode la plus appropriée pour une étude exploratoire, et donc dans notre cas, pour comprendre un phénomène sur base d'observations (Blais & Martineau, 2006 ; Evrard & al., 2009). Ce processus est décrit comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p. 3). Pour déterminer les éléments qui pourraient nous aider à répondre à notre question de recherche, nous avons analysé des données en

partant du général² afin d'en extraire un sens (Blais & Martineau, 2006). Nous procéderons ensuite à un classement de pistes de solutions par catégories après notre travail d'analyse et d'interprétation de données, afin de répondre au mieux à la question de recherche

3.1.2 Méthode de collecte de données : entretiens semi-directifs

Plusieurs méthodes de collecte de données peuvent être mobilisées mais celles qui nous ont semblé pertinentes étaient de recueillir des informations de terrain à l'aide d'un focus group et d'entretiens individuels semi-directifs au sein la Zone police Midi. Nous expliquerons dans cette partie pourquoi nous avons choisi ces méthodes.

3.1.2.1 Focus group

Selon les auteurs Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004), les focus group peuvent être utilisés en tant que méthode unique, mais également avec d'autres méthodes qualitatives, comme les entretiens ou les observations. Contrairement aux entretiens, ils permettent au chercheur « d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis (par exemple, une conversation entre collègues ou entre amis) et permettent ainsi de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté » (Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004, p.3).

Voyons ce que la littérature scientifique nous apprend plus précisément au sujet des focus groups. Selon les auteurs Guillemette, Luckerhoff et Baribeau (2010), il s'agit d'une méthode d'entretien pouvant être utilisée à de multiples fins, comme la compréhension des comportements et des attitudes d'un groupe cible, l'exploration de situations sensibles, la création d'un espace de débat et de délibération dans un environnement virtuel ou réel, pour l'exploration de phénomènes humains vécus par plusieurs personnes. Une définition du focus group mérite d'être mise en avant :

Des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse (Kitzinger, 1994a, cité dans Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004, p.1).

² Etant donné que nous procédons à l'étude d'une seule organisation, et précisément une seule zone de police, il sera difficile de généraliser nos résultats au-delà de notre analyse de cas qui reste spécifique.

Il arrive que le chercheur utilise une discussion de groupe dans d'autres buts, comme par exemple lors de sessions de thérapies ou des discussions entre professeurs et élèves. Toutefois, les focus group sont généralement organisés dans un but défini et le focus (point de focalisation) proposé par l'auteur est explicite pour tous les participants. De telles sessions sont utilisées pour comprendre la façon dont sont comprises les expériences du quotidien et peuvent notamment être utilisées pour analyser la façon dont les participants parlent de certains problèmes comme la collaboration par exemple (Orfali, Markovà, 2003, cités dans Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004).

Par entretien de groupe aux fins de recherche scientifique, l'auteur Van der Maren (2010) entend :

L'entretien que l'on construit, et dont on analyse les données afin de recueillir la représentation sociale véhiculée dans un groupe social (une école, un hôpital, une organisation, etc.) à propos d'un événement, d'une politique, d'un projet, d'un objet de recherche complexe (Van der Maren, 2010, p.129).

Dans un entretien de groupe, nous retrouvons ainsi toute une gamme d'activités dans lesquelles un enquêteur rencontre un groupe de personnes pour leur poser une question qui pourrait être posée à chaque personne individuellement car la réponse se rapporte à l'expérience individuelle. La « justification » de ces focus group est « l'espoir que la réponse des uns stimulera ou éveillera la réponse des autres » Van der Maren (2010, p.129). Mais, après tout, comme le fait remarquer l'auteur, ce sont des réponses individuelles recueillies en groupe et qui seront analysées et interprétées comme autant de réponses individuelles. Les auteurs Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004) viennent cependant contraster cette idée, en expliquant qu'une discussion « réelle » entre participants apporte plus et représente une spécificité non négligeable de la méthode. Ceci s'oppose donc à l'idée des focus groups qui sont parfois utilisés comme un moyen simple de recueil d'informations où chacun répond simplement à tour de rôle.

Pour revenir au concept de représentation sociale, envisagé en recherche-action ou en recherche scientifique classique, celle-ci est faite « de tension, de compromis, de prise en compte de la diversité des perceptions individuelles d'un groupe de personnes, toujours hétérogènes, mais qui réagit comme une seule entité dans certaines situations ». Le but de la

recherche est donc de saisir le contenu de cette représentation sociale (Van der Maren, 2010, p.130).

De par la vision de ces différents auteurs, nous pouvons donc justifier pourquoi nous avons choisi de réaliser un focus group. Ce choix est pertinent puisqu'il nous permet ainsi de bénéficier des interactions entre participants pour recueillir les données (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004). Nous pouvons recueillir, grâce à cette méthode, la « représentation sociale » véhiculée par un groupe social (la police), à propos d'un objet de recherche complexe (le développement des Soft Skills) (Van de Maren, 2010).

Nous pouvons désormais expliquer comment nous avons réalisé nos entretiens selon la littérature. Tout d'abord, des éléments prendre en compte sont la taille de l'échantillon, le lieu et le recrutement (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004). Les éléments qui suivent sont, selon les auteurs, seulement quelques indications importantes et non des lois universelles. De manière générale, les focus group se composent de 4 à 8 participants car, au-delà, il serait difficile de suivre les échanges. Les individus peuvent ne pas se connaître, mais la plupart du temps, les groupe sont formés de personnes se connaissant déjà.

Concernant le lieu et la taille de l'échantillon du focus group, celui-ci s'est déroulé en présentiel autour d'une table dans le service coaching. Celui-ci a ressemblé cinq personnes en date du 4 mai 2022 et a duré 43 minutes. Nous avons enregistré l'entretien afin de ne pas manquer d'informations.

Des paramètres à prendre en compte sont les ressemblances ou divergences entre participants. L'homogénéité serait recommandée, selon la littérature, afin de capitaliser les expériences des participants. Toutefois, il peut être intéressant d'avoir des individus avec un profil différent. Enfin, examiner la hiérarchie au sein du groupe est important car celle-ci peut impacter le résultat des données (différence de statut, homme femme, etc) (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004).

Dans le cas de notre focus group, nous avons réuni cinq personnes de la même zone, dont certains de différents services. Certains étaient uniquement inspecteurs, mais d'autres ne l'étaient plus, car ils étaient désormais plus hauts hiérarchiquement. Ceci a d'ailleurs pu avoir une incidence sur les données compte tenu du rapport inégal hiérarchique. Nous recensons un inspecteur du service intervention, une inspecteur principal du service intervention, un inspecteur du service formation, un inspecteur au service lois spéciales, et

une inspecteur du service intervention³. Concernant la parité homme-femme, celle-ci a presque été respectée car nous avons deux femmes et trois hommes. Étant donné la réticence de certaines personnes à l'idée d'être enregistrées, nous avons choisi d'anonymiser l'entretien en nommant les individus A, B, C, D, E.

Au niveau du recrutement, si le chercheur forme un groupe de personnes qui ne se connaissent pas, il peut les recruter comme il le ferait pour des entretiens classiques. Par contre, s'il désire réaliser le focus group avec des groupes déjà constitués, le recrutement demande une stratégie différente, car il est nécessaire de convaincre les participants, et surtout un membre du groupe, souvent le leader qui persuade les autres. Ceci peut représenter un véritable défi comme le relève l'auteur Faruhar (1999, cité dans Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004). Il est ainsi parfois même nécessaire de recruter davantage de personnes, au cas où il y aurait des défections. Ces problèmes figurent parmi ceux dont nous avons dû faire face lors du recrutement et pendant le jour même de l'entretien de notre focus group. D'une part, afin d'organiser le recrutement du groupe d'inspecteurs, nous sommes passés par la responsable du service coaching, qui s'est proposée de contacter les participants à notre place. L'organisation du focus group a traîné, car il était difficile de regrouper les participants en même temps selon leurs disponibilités. D'autre part, lorsque nous sommes arrivés à l'heure pour l'entretien, les participants n'étaient pas présents, et nous ont rejoint après l'intervention d'une personne du service coaching. Ceci peut laisser présumer que des participants n'ont pas été prévenus, notamment car certains se plaignaient de devoir être présents ou expliquaient qu'ils n'avaient pas beaucoup de temps à nous accorder. Ceci pourrait donc d'emblée constituer une limite à l'entretien.

Concernant le déroulement de l'entretien, il est possible selon Van der Maren (2010) que la séquence des thèmes abordés diffère de celle prévue au départ, ce qu'il appelle la *désorganisation thématique*. En effet, l'auteur rappelle que ce sont les interviewés qui ont vécu ou vont vivre les événements auxquels le chercheur s'interroge, et que par conséquent, le déroulement va surtout dépendre de leur organisation et de leurs interprétations du passé et de leurs anticipations de l'avenir. Le chercheur doit donc accepter que la relation avec ses interviewés soit « asymétrique » et que par conséquent, il ne possède pas la position dominante. « Si son ego ou son inquiétude de perdre le contrôle de l'entretien ne lui permettent pas d'assumer cette asymétrie, le chercheur risque beaucoup de ne découvrir que ce qu'il désire, que ce qu'il sait déjà » (Van der Maren, 2010, p.133). En tant que chercheur,

³ Le terme inspecteur est employé au masculin à la police.

nous avons été confrontés en effet à ces aspects. Nous ne nous sommes pas figés sur notre guide d'entretien prévu de base et nous nous sommes contentés des réponses et expériences que nos interlocuteurs ont vécues selon le sujet.

À cela s'ajoute la perte de contrôle de la conduite de l'entretien, dû au fait que les interviewés risquent de discuter entre eux sans interactions avec le chercheur et que ce dernier perde son rôle d'animateur. L'utilisation d'un focus group se justifie pour rappel par la représentation sociale, et donc la discussion doit se dérouler davantage entre les participants qu'entre le chercheur et chacun des informateurs. Ceci s'est en effet traduit lors de notre focus group, puisqu'à plusieurs moments, les interlocuteurs discutaient entre eux, rigolaient, et il était difficile de reprendre le fil de la discussion en tant qu'animateur. Nous avons donc essayé d'être compréhensif et laissé une marge de manœuvre au groupe. Concernant le fait de perdre le rôle d'animateur, nous n'irions pas jusqu'à dire toutefois que nous avons perdu ce rôle, nous avons jugé qu'il était nécessaire de mener la rencontre pour avancer selon le temps imparti (Van der Maren, 2010).

Un autre élément intéressant mis en lumière par Van der Maren (2010) est la régulation des échanges par un ou plusieurs participants. Ceci permettrait au chercheur d'observer les interactions verbales et non verbales. Ce type de recommandation de la part de l'auteur a été mis en place lors de notre focus group, en essayant d'être attentif à la participation de chacun. Nous avons invité certaines personnes à participer s'ils avaient quelque chose à ajouter, selon leur comportement non verbal ou non. De plus, lorsqu'un participant, ou le groupe, avait évité délibérément ou non un sujet, nous avons tenté de ne pas perdre le sujet de vue et de comprendre la raison.

Nous pouvons désormais regarder ce dont devrait constituer la « maquette » d'un focus group selon Van der Maren (2010). Nous retrouvons en premier lieu une présentation brève, mais complète des éléments essentiels, avec notamment les finalités de la recherche, ses objectifs, ses conditions, usages de l'entretien (quels avantages pourront espérer retirer les participants et l'organisation) et le schéma général de l'entretien. On retrouve entre autres les thèmes qui seront traités et les principales questions qui seront posées. Ces étapes ont été réalisées et nous expliquerons plus exactement notre maquette/grille dans la partie grille d'entretien.

Il est également pertinent de valider et de corriger la maquette/grille d'entretien une fois rédigée, en la soumettant à quelques experts. C'est ce que nous avons fait en contactant notre

promotrice et en faisant diverses modifications selon ses conseils. Dans l'idéal, le chercheur peut tester sa maquette auprès d'un groupe cobaye, mais nous n'avons pas réalisé cette étape. Nous avons cependant fait lire le guide d'entretien à différentes personnes afin d'avoir un avis externe et neutre.

3.1.2.2 Entretiens individuels

Comme expliqué précédemment, nous avons réalisé un focus group, mais également des entretiens individuels.

L'auteur Demoncy (2016) explique que l'entretien est un outil d'investigation utilisé principalement lorsque le chercheur réalise une étude qualitative. Cette méthode est pertinente selon Blanchet et Gotman (2007, cités dans Demoncy, 2016, p.4) pour les études voulant mettre en évidence « le mode de pensée des enquêtés (c'est-à-dire leurs raisonnements, leurs points de vue, leurs représentations) ; la description des pratiques sociales ; et le mode de pensées des enquêtés et la description des pratiques ». Cette méthode est donc utilisée pour les investigations concernant les représentations et les pratiques sociales. L'entretien est une situation se déroulant en face à face, dans laquelle un enquêteur interroge un individu détenant des informations spécifiques. Nous avons donc choisi cette méthode qui nous a semblé pertinente pour accéder aux modes de pensées des interviewés.

Concernant la réalisation de nos entretiens, trois d'entre eux se sont déroulés sur Microsoft Teams avec la caméra allumée, et un s'est déroulé en présentiel. Les entretiens ont duré la plupart du temps entre 30 et 45 minutes et ont eu lieu le 2 juin, le 9 juin, et le 13 juin. L'entretien en présentiel a duré plus longtemps, 1h05 minutes, et s'est déroulé le 15 juin 2022. Nous nous étions munis de notre guide d'entretien, préparé à l'avance, et nous avons eu l'accord des interviewés pour les enregistrer.

Différents éléments sont mis en avant par l'auteur Demoncy (2016) pour la construction et la réalisation d'un entretien. Le choix des enquêtés constitue une étape capitale. La population choisie se trouve bien dans le thème de notre recherche. Nous avons eu un accès direct aux participants en leur téléphonant et en leur demandant de les interviewer. Concernant le profil des interviewés aux entretiens individuels, nous avons interrogé la responsable du service coaching, l'ancien responsable du service formation, la responsable du service RH, et le nouveau responsable du service coaching. Nous pouvons donc compter deux femmes et deux hommes dans l'échantillon des interviewés. Ce choix est pertinent puisqu'il interroge des responsables ayant un point de vue différent des inspecteurs que nous

avons interrogé dans le focus group pourra apporter d'autres pistes intéressantes ; notamment de la part d'individus qui dirigent et coordonnent une équipe. Ensuite, le fait que chacun appartienne à un service tels que le coaching, la formation ou la RH n'est pas sans raison. Ces différents services relèvent en effet, peu importe à quel niveau, des ressources humaines, et ont un lien dans la gestion des compétences. Afin de respecter l'anonymat des responsables support, nous les nommerons F, G, H, I.

L'étape suivante recommandée par Demoncy (2016) est de construire un guide d'entretien, avec une première colonne retrouvant les éléments que nous souhaitons identifier, et une deuxième colonne qui détaille toutes les questions qui répondront aux thèmes. Quelques règles incontournables sont également présentes, comme le fait ne pas influencer la réponse de l'enquêté, ou de faire attention au choix des mots. De plus, l'ordre des questions doit suivre une logique selon les différentes thématiques. Nous avons donc procédé de cette manière lors de la construction de notre grille d'entretien en séparant thèmes et questions, et en suivant une certaine logique. L'auteur conseille également de tester le guide d'entretien avant de réellement le mener, afin de vérifier si des incohérences sont présentes. C'est ce que nous avons fait d'une part, en le faisant corriger par notre promotrice, et d'autre part, en le testant sur une personne. Afin de ne pas manquer les informations, nous avons pris des notes en même temps.

Pour terminer, nous pouvons ajouter que concernant la richesse des entretiens, celle-ci variait, avec des interlocuteurs allant moins en profondeur avec peu d'exemples et d'informations à des interlocuteurs un peu plus bavards et qui donnaient ainsi plus de détails. Certaines personnes avaient en effet des difficultés à citer des Soft Skills, ou à être créatif pour trouver une idée de développement de celles-ci, comparé à d'autres qui dressaient une liste plus exhaustive.

3.1.3 Méthode d'analyse qualitative des données : l'analyse thématique

Demoncy (2016) explique que la dernière étape, une fois l'entretien réalisé, repose sur l'analyse du discours du corpus. Cette étape demande d'être attentif à l'interprétation du discours de l'enquêté : « le chercheur doit savoir contextualiser et interpréter ce qui lui est dit, ne surtout pas le prendre pour argent comptant » (Kauffman, 2004, cité dans Demoncy, 2016, p.5). Il doit « identifier les déterminants sociaux qui définissent le discours des enquêtés ». Plusieurs types d'analyse peuvent être effectuées, nous retrouvons notamment l'analyse thématique permettant de découper chaque entretien par thèmes identifiés à l'aide de lectures préalables aux entretiens. Ces thèmes sont répertoriés et hiérarchisés dans une

grille d'analyse. Un autre type d'analyse est celle par entretien, qui est à privilégier si l'étude fait référence à un processus spécifique, à des récits de vie. Dans ce type d'analyse, la chronologie du discours de chaque entretien sera respectée, puis sera mise en corrélation. Considérant notre recherche, l'analyse thématique semble la plus cohérente car nous ne suivons pas une certaine chronologie.

3.1.4 Étude de cas

Nous avons choisi de mener une étude de cas pour ce mémoire, au travers de la Zone de police Midi. Afin d'étudier les Soft Skills, nous avons choisi le profil d'inspecteur de police, dans un souci de faisabilité et de précision du sujet. Ce choix s'explique par le fait que lors de notre stage, un membre du service coaching nous a contacté afin de les aider pour trouver certaines pistes car qu'ils se rendaient compte que certains inspecteurs engagés ne correspondaient pas à leurs attentes en matière de travail d'équipe. Ceci nous a donc amené à nous intéresser à ce poste dans ce mémoire.

3.1.5 Présentation des guides d'entretiens

Réaliser des guides d'entretien nous a permis de mener nos entretiens correctement avec un certain fil conducteur. Ces guides ont été construits selon les sujets abordés du mémoire, à savoir les Soft Skills et le développement de ces compétences. Nous avons étudié en amont les sujets importants de la littérature avant de réaliser notre guide, de façon à ce que celui-ci soit complet et cohérent avec notre question de recherche (cf. annexe 7). Nous avons procédé par la technique de l'entonnoir, en partant de sujets plutôt larges, pour arriver à des questions plus spécifiques. Nous avons notamment commencé les entretiens en demandant aux participants de se présenter, afin de « briser la glace » et se concentrer après sur des thèmes plus complexes. Comme expliqué précédemment, le choix de faire des entretiens semi-directifs nous permet d'avoir une certaine souplesse, afin que nos interlocuteurs et nous même possédions une certaine liberté de parole.

Concernant la structure du focus group, nous avons réalisé un focus group en trois étapes. Avant de passer aux étapes concrètes, nous avons d'abord présenté l'objectif du focus group et l'objet de notre recherche, puis demandé aux participants de se présenter. Il a été précisé que les données seraient strictement utilisées dans le cadre de ce mémoire et que nous pouvons anonymiser les données. Nous sommes après passé à la première réelle étape, qui a été de leur demander quelles étaient selon eux les Soft Skills essentielles liées à la participation et à la collaboration pour un inspecteur de police. Nous avons donc fait plusieurs tours de tables afin d'arriver à une « saturation des données », c'est-à-dire le

moment où les participants ne savaient plus ajouter d'autres compétences. Il a été demandé ensuite que les intervenants « rankent », en d'autres mots classent, les différentes Soft Skills choisies. Pour cela, nous avons distribué des feuilles avec les Soft Skills sélectionnées afin que chacun ait une première idée de sa notation. Ensuite, le débat a été ouvert afin que chacun tente de se mettre d'accord sur leur notation. Nous avons choisi de les ranker de 1 étoile à 5 étoiles, (1 correspondant au niveau d'importance le moins élevé et 5 correspondant au niveau le plus élevé). Après cela, nous leur avons demandé comment développer les Soft Skills. Enfin, les réponses données ont été recensées et il a été demandé si les participants désiraient ajouter un dernier élément (cf. annexe 3).

Concernant la structure de l'entretien individuel, nous avons d'abord expliqué l'objectif de notre recherche, puis nous avons demandé à la personne de se présenter, et d'expliquer son travail. Il a été précisé que les données seront utilisées uniquement pour notre mémoire, et que nous enregistrerons l'entretien dans un souci de récupérer au mieux les informations. Nous sommes passés par la suite à la section portant sur les Soft Skills. Après cela se trouvait la section sur le développement de celles-ci. Pour terminer, nous avons remercié la personne et avons demandé si la personne désirait ajouter quelque chose (cf. annexe 4).

4. Recherche empirique

4.1 Présentation de la Zone de police locale Midi

Comme expliqué précédemment, nous avons choisi de nous concentrer sur la Zone de police Midi. Étant donné que nous nous intéressons à la participation et la collaboration, celle-ci nous semble cohérente avec le sujet étudié. De plus, nous avons réalisé notre stage au premier quadrimestre dans cette zone au service formation, donc nous avons pu avoir un contact direct avec celle-ci. Ce chapitre a ainsi pour objectif de présenter la zone de police qui sera au centre de notre étude de cas.

Afin d'expliquer l'organisation de la zone, nous pouvons nous servir de l'organisation générale du corps de police qui a pour objectif, selon le chef de corps Jurgen De Landsheer, de définir les bases fondamentales de la Zone de police Midi. Voici sa vision relative à cette organisation : elle définit « la mission, la vision et les valeurs, et fixe le cadre organique, la structure et les missions des directions et des services qui la composent » (OGCP, 2021, p.1).

Le but actuel de cette vision est de rendre la présence policière plus efficace et plus visible en mettant en valeur les missions, en comptant sur une communication claire et en procédant avec respect et transparence. Une attention est également retenue sur le développement d'aptitudes et des compétences par un accompagnement adéquat et orienté pour que les équipes soient en accord avec les changements constants des formes et lieux de la criminalité. Un dernier élément de la vision du chef de corps est de mettre en exergue des valeurs telles que le respect, la confiance, l'intégrité et l'engagement, à travers une nouvelle culture afin de relever les différents défis auxquels devra faire face la zone (OGCP, 2021).

Concernant son organisation, la Zone de police Midi repose sur une structure verticale avec des piliers et une structure horizontale. Au niveau de la structure verticale, celle-ci se fonde sur cinq piliers qui dépendent directement du Chef de corps. Ces piliers sont formés d'entités dont les domaines et/ou objectifs et/ou principes montrent des similitudes. Au sommet de chaque pilier se trouve un directeur, responsable d'entités qui ont été définies comme des services. Ces services sont dirigés par un chef de service (OGCP, 2021).

Au-delà de la structure verticale qui contribue à répartir les missions sur base d'une thématique similaire, nous retrouvons un développement particulier qui est accordé aux principes de transversalité. Ces principes sont d'une part, établis sur une collaboration entre les membres, la répartition égale des responsabilités et l'implication. D'autre part, nous

retrouvons le fait d'exécuter les missions peu importe le pilier ou le service, au travers de huit filtres. Une structure horizontale permet à ce que chaque collaborateur faisant parti de l'organisation donne un point de vue unique et favorise l'atténuation, pour certaines thématiques, de la nature hiérarchique de la structure verticale, et mette en avant la valeur de la collaboration (OGCP, 2021).

Nous retrouvons huit thèmes transversaux pouvant être résumés brièvement.

Tout d'abord, nous retrouvons la responsabilité sociale des entreprises. En tant que composante active et partie intégrante de la société, la zone a une responsabilité dans le développement social et durable. Ceci se caractérise par la notion de citoyenneté d'entreprise. On peut citer « la gouvernance, le respect des droits humains, les relations et les conditions de travail, la loyauté des actions et l'environnement » (OGCP, 2021, p.7).

Nous recensons ensuite le travail axé sur la qualité, en fournissant des services adéquats aux attentes et aux exigences des citoyens, des autorités, des collaborateurs et de la direction. Cette démarche doit passer par une écoute, mais doit favoriser la prise en compte des besoins implicites. La qualité interne se traduit par « l'amélioration du fonctionnement en mettant en œuvre des moyens adéquats, repérer et limiter les erreurs. Cette qualité passe entre autres par une formalisation des processus internes réalisés grâce à une démarche participative » (OGCP, 2021, p.7).

À cela s'additionne la responsabilisation des collaborateurs, en leur transmettant de l'autonomie et de la confiance, en leur laissant la possibilité de montrer leur talent et leur motivation, et en les laissant faire preuve de discernement et d'intégrité. Donner des responsabilités représente aussi l'occasion de découvrir des qualités ou des aptitudes qui n'ont pas été révélées auparavant. Un management de qualité passe, intrinsèquement, par la responsabilisation (OGCP, 2021).

Ensuite vient l'innovation digitale, puisque s'adapter à une société qui ne cesse d'évoluer passe par ce type d'innovation. Celle-ci s'installe dans le service recrutement, logistique, ou encore du travail policier de terrain. L'objectif est de moderniser et d'adapter les pratiques de la zone, à l'aide d'un ensemble d'outils, afin de bénéficier d'un service policier à distance (OGCP, 2021).

L'apport d'expertise est également mis en place sur le plan technique et administratif. Le but est de soutenir et de renforcer le développement du corps de police par l'apport d'expertise, de service et d'information permanente : « La recherche menée en collaboration avec les

partenaires de la chaîne de sécurité repose généralement sur des relations saines, sûres et respectueuses entre les intervenants qui apportent chacun leur expertise à un domaine ou à un projet » (OGCP, 2021, p.8).

Nous retrouvons par la suite le service coaching, orienté vers la personne. Le coaching et le partage des connaissances s'axent non seulement sur les compétences et les individus, mais également sur les relations et le management. Ce service concerne « le changement d'orientation, la motivation, l'amélioration de la communication, la gestion des équipes, la reconnaissance et l'organisation du travail » (OGCP, 2021, p.8). Il est ainsi capital d'accompagner et de former les collaborateurs à tous les niveaux de la structure pour atteindre les objectifs déterminés et de donner un service de qualité.

L'apprentissage permanent est un autre thème important se référant à la qualité de travail, la rigueur et la régularité. Il s'agit avant tout de l'apprentissage de bonnes compétences, mises en œuvre de manière adéquates, et de la qualité des décisions prises. Cette professionnalisation nécessite donc un apprentissage continu, et s'apprend avec des connaissances appropriées et des méthodes convenables (OGCP, 2021).

Enfin, la Zone de police Midi veut se montrer un partenaire de confiance fournissant un service et une assistance professionnelle. Ce partenariat nécessite la reconnaissance des compétences des autres partenaires tant internes qu'externes. Il vise le rapport d'égalité et se base sur le partage de décisions : « il s'accompagne d'actions de coopération, ainsi que d'opérations favorisant le consensus » (OGCP, 2021, p.8).

4.2 La police d'excellence

Nous pouvons également parler de la *police d'excellence* possédant plusieurs principes pertinents pour notre mémoire relatifs à la gestion de l'information. Il s'agit d'un concept soulignant que, pour contribuer à la sécurité sociétale, chaque membre du personnel de la police Intégrée⁴ doit, lorsqu'il exerce ses tâches, prendre en compte des principes de la fonction de police orientée vers la communauté, de la fonction de police guidée par

⁴ La création de la police Intégrée est « régie par la loi du 7 décembre 1998 organisant un service de police intégré, structuré à deux niveaux : fédéral et local » (Police Fédérale, 2022, p.1)

l'information et de la gestion optimale. Ce concept est mis en avant sur le site de la police fédérale (Police fédérale, 2021).

Parmi les principes de la police d'excellence, nous pouvons retenir le point sur la police guidée par l'information aussi appelé *information led policing*. On entend dans celui-ci le souci constant du service de police Intégrée de guider l'organisation par « des plans stratégique, tactique et opérationnel sur base d'informations relatives à l'insécurité, la qualité de vie, à la criminalité et au fonctionnement policier » (Police fédérale, 2021, p.1). Voici les caractéristiques de cette vision :

1. *Déterminant des objectifs*. Un service de police doit impérativement posséder à la fois l'information et la connaissance. Les informations et la connaissance représentent le cœur de tout travail policier et du fondement efficace et efficient de la police, aussi bien pour la fonction de police de base que pour la fonction spécialisée. La police collecte les informations nécessaires dans le but de définir les objectifs, de réaliser correctement ses missions judiciaires et administratives, de prendre connaissance des résultats et après évaluation, si nécessaire, d'améliorer les objectifs (Police fédérale, 2021).
2. *Proactif et réactif* : la plupart des informations sont recueillies et traitées de manière réactive, après un incident par exemple. La police se doit de collecter, traiter des informations et de donner des propositions aux autorités « lorsque des indices laissent penser que les infractions sont en cours de préparation et/ou que la qualité de vie et la sécurité sont menacées. Le cas échéant, les informations sont gérées de manière proactive ». (Police fédérale, 2021, p.3)
3. *Offrant une plus-value* : la police s'inquiète de manière constante de collecter, stocker, traiter, utiliser et répandre l'information nécessaire, ayant une importance concrète pour la sécurité, la qualité de vie, la criminalité et le fonctionnement policier.
4. *L'échange* : manipuler de l'information requiert de la collaboration, de tous les fonctionnaires de police aussi bien au niveau local que fédéral, mais également des autorités et des partenaires. Si cette volonté d'échanger ou de communiquer des informations est absente, la fonction de police guidée par l'information reste un concept « vide de sens » (Police fédérale, 2021, p.3).
5. *Ciblant des objectifs* : le travail policier est dirigé « à partir de la connaissance et des aperçus relatifs aux événements et aux phénomènes en matière de sécurité » (Police

fédérale, 2021, p.3). Les informations et la connaissance sont capitales pour piloter les activités policières. Ceci requiert que les services compétents octroient des missions concrètes aux autres services de police ou aux fonctionnaires de police individuels dans le but de recueillir et de transférer de façon ciblée les informations nécessaires.

Ce fonctionnement de la Zone Midi nous montre que celle-ci met effectivement en avant les concepts de collaboration et de participation. La zone souligne également des valeurs telles que l'apprentissage de compétences ainsi que l'amélioration continue. Cette dernière semble donc pertinente pour notre analyse de cas. Le concept « d'information led policing » de la police intégrée est également intéressant pour notre mémoire, montrant différents principes d'échanges d'informations.

4.3 Le service formation

Il est judicieux d'expliquer le fonctionnement du service formation de la Zone Midi puisque notre mémoire porte sur le développement des compétences. De plus, nous proposerons une formation à la fin de ce mémoire qui se trouvera dans les annexes. On recense deux grands volets relatifs à la formation dans la Zone Midi : un sportif et un intellectuel.

Concernant le volet sportif, il y a, dans le jargon de la zone, ce qui est appelé la *GPI 48* signifiant « geintegreerd de politie police integree ». La GPI 48 précise les modalités à suivre en matière de maîtrise de la violence avec ou sans arme à feu. La violence avec arme à feu se rapporte au tir et la maîtrise de la violence sans arme à feu se rapporte aux techniques de menottage, de fouilles, de résistance à des agressions, des techniques de self-défense.

L'autre volet dans la formation représente le volet intellectuel, avec un certain nombre de formations qui permettent un avancement barémique. Celui-ci permet aux membres du personnel de gravir dans les échelles de traitement. S'ils veulent évoluer sur leur rémunération, les membres du personnel sont obligés de suivre un certain nombre d'heures sur un certain nombre d'années de formation. Il y a des formations barémiques et des formations fonctionnelles, liées à la fonction occupée par le policier/calog⁵. Ces formations sont données soit en interne par la zone, par des collègues spécialisés dans la matière, soit

⁵ La police intégrée distingue les membres du personnel opérationnel et les membres du cadre administratif et logistique. Les calogs représentent les fonctions en tant que civils (Police locale, 2022)

par des partenaires extérieurs, parfois issus du secteur privé. Ces formations fonctionnelles ont trait, par exemple à la rédaction des procès-verbaux ou encore des matières spécifiques comme la gestion des saisies. On retrouve par conséquent deux volets distinctifs : le volet GPI48 relié au volet plutôt physique et sportif et le volet plus intellectuel, plus académique (F, 2022).

4.4 Résultats de la recherche

Lors de notre étude de terrain, nous avons tenté de voir quelles sont les Soft Skills qui seraient essentielles au mode participatif et collaboratif, afin de voir comment celles-ci pourraient être développées. Nous montrerons dans ce chapitre les résultats de notre recherche de terrain, qui nous permettront de répondre à notre question de recherche. Nous expliquerons d'abord les résultats obtenus lors de l'interview du focus group, puis nous examinerons les résultats des entretiens individuels.

4.4.1 Résultats du Focus Group

4.4.1.1 Soft skills retenues

Lors du focus group, nous avons demandé quelles étaient les compétences essentielles en réalisant un tour de table, puis nous avons demandé au groupe de les hiérarchiser avec un système d'étoiles. Il est à noter que ce choix a été forcé, car la plupart avaient pour avis que les compétences listées représentaient un ensemble indispensable.

Voici une liste des Soft Skills de nos interlocuteurs, avec quelques commentaires de leurs parts.

- La communication : les contacts sociaux, la fibre sociale : « l'aspect social, savoir établir des contacts sociaux » (D, 2022). [*****]
- La résolution de problèmes : « On doit être des boîtes à outils pour résoudre tous les problèmes de tout le monde en fait » (D, 2022). [****]
- Le volontariat, proactivité : « il y a des gens qui prennent des initiatives, chercher l'information, la curiosité, collégialité, volontariat » (A, 2022). [***]
- L'esprit d'équipe (E, 2022) : [****]
- La capacité d'adaptation : « et ça c'est sur tous points. C'est une facette un peu caméléon » (B, 2022) [*****]
- L'écoute (B, 2022) [****]

- La remise en question (B, 2022) : [****]
- L'empathie : « en fait il faut savoir se mettre à la place des personnes pour comprendre exactement ce qu'ils ont besoin » (A, 2022). [***]
- La gestion du stress (D, 2022) : [****]
- La disponibilité, flexibilité (C, 2022) : [****]
- La motivation (D, 2022) : [****]
- L'esprit critique (B, 2022) : [****]
- La solidarité (E, 2022) : [****]
- L'acceptation de la diversité (B, 2022) [***]

4.4.1.2 Développement des compétences

Peuvent-elles être développées ?

Concernant le développement des Soft Skills, l'avis global des intervenants était mitigé. Par exemple « il y a des choses qu'on va savoir travailler mais il y en a d'autres qui sont dans votre fort-intérieur. C'est votre caractère, votre personnalité et ce n'est pas possible » (E, 2022). Un autre intervenant est également de cet avis sur certaines compétences : « si on a quelqu'un qui ne voit pas, qui ne sait pas identifier un problème et qui ne voit pas comment le résoudre, il ne va jamais évoluer. Il n'est pas fait pour être policier » (D, 2022).

Le rôle du supérieur

Une des facettes qui a été mise en avant est l'importance du rôle du supérieur. Par exemple, une participante a expliqué que ce dernier les motive et les aide à se surpasser : « dans mon équipe, on a des chefs qui nous motivent [...] qui croient en nous, qui nous poussent à aller dans nos retranchements ou qui croient en nous » (E, 2022). On retrouve également la dimension de reconnaissance qui est mise en exergue. À l'inverse, le supérieur a aussi le rôle de repérer si une personne ne va pas bien ou que quelque chose ne se passe pas bien dans l'équipe : « là je sens que t'es pas dans ton truc, qu'est ce qui se passe » (E, 2022). On retrouve donc l'importance du suivi individuel.

Concernant la gestion du stress, le rôle du supérieur revient de nouveau : « Si le boss ne gère pas son stress ça ne va pas aider les autres » (A, 2022).

Au niveau du développement de la communication, la plupart des intervenants ont proposé de simplement en parler entre collègues ou avec le supérieur. Un de nos interlocuteurs explique que « si quelqu'un ne correspond pas, on peut dire écoute ta communication par

contre ça ne va pas. Je suis intervenu sur une intervention avec toi et t'as pas une bonne communication » (D, 2022).

Idée de développements de Soft Skills

Concernant les éventuelles formations qui pourraient être créées, les intervenants ont plutôt préféré parler du recrutement en affirmant qu'il devrait être revu : « ce que j'aimerais bien c'est que ça soit plus sévère au niveau du recrutement. Au niveau de la sélection des gens » (C, 2022).

Nous avons parlé d'éventuelles méthodes, comme des team buildings, et les avis de nos interlocuteurs divergeaient d'une personne à l'autre. Une interviewée était mitigée sur son utilité par rapport à la structure de la zone (A, 2022). Une autre personne rejoint cet avis sur son problème d'efficacité pour forger une équipe et développer des compétences, mais reconnaît tout de même que celui-ci a une influence sur le bien-être au travail : « c'est pas ça qui va reforcer l'équipe. Maintenant ça influence sur le bien-être au travail je pense, c'est une journée un peu cool avec tout le monde » (D, 2022). Un interlocuteur a un avis qui diverge et explique que cela dépend surtout de la qualité du team building (B, 2022) tandis qu'un autre pense qu'il ne faut pas simplement faire des team buildings mais organiser des soirées d'équipes et cela plus régulièrement (C, 2022). Il pense qu'on peut développer certaines choses en dehors du travail par des sorties hors travail. Il va plus loin en expliquant que le lien entre collègue est particulier dans le cas de la police car ce sont des moments forts où se créent des liens, des sentiments. Il affirme : « certaines personnes ne vont pas vous regarder avant d'avoir fait vos preuves et c'est seulement là qu'on va l'accepter » (C, 2022). Il propose donc justement l'importance de « faire des choses extra travail, boire un coup, se détendre et là le melting pot va se faire » (C, 2022). A l'opposé, un intervenant explique qu'il est délicat de pouvoir réaliser cette idée : « on ne sait pas dire vous êtes payés de 7 à 10 pour aller boire un verre », mais peuvent envisager le principe de petit déjeuner : « discuter avec l'un l'autre s'il y a quelque chose de positif il va peut-être le répéter de l'autre côté et voilà » (A, 2022).

Enfin, un interlocuteur a expliqué que selon lui, la gestion de carrière représente une clé pour avancer et développer ses compétences. Selon lui, c'est en changeant de service que l'on évolue : « à la police on peut toujours évoluer, c'est si l'on stagne dans son grade que c'est un peu compliqué, et si on veut évoluer il faut changer de service pour apprendre d'autres choses » (C, 2022).

Contraintes du métier de policier

Un des obstacles au développement des compétences, concernant notamment la motivation, est selon certains de nos interlocuteurs le métier même de policier qui plus lié à une stabilité de l'emploi qu'à une vocation : « vous aurez plus de gens qui vont vous dire que c'est parce qu'on a une stabilité du métier, on a une assurance, on sait qu'on ne va pas perdre notre boulot » (C, 2022). On retrouve également un problème de volontariat au travail qui serait dû à la frustration de travail et à un problème d'équité : « par rapport au volontariat moi quand j'ai commencé j'étais hyper volontaire vous pouviez tout me demander tout et n'importe quoi. Alors que maintenant je suis chez moi point » (C, 2022). On en revient donc au problème de reconnaissance qui a bien son rôle dans la gestion d'équipe, venant notamment du supérieur et des collègues.

Évolution des Soft Skills dans le temps

Enfin, certains ont émis l'avis que les Soft Skills évoluent dans le temps. Un interviewé prend l'exemple de la résolution de problèmes « on se débrouille parce qu'on a des expériences vécues et par la suite on a des expériences à la police vécues [...] donc forcément on a un peu plus de facilité pour résoudre les problèmes » (D, 2022). Un autre avis s'ajoute en complémentarité : « et même notre mentalité. Moi à 20 ans je ne pensais pas comme maintenant » (C, 2022).

4.4.2 Résultats des entretiens individuels

Nous pouvons désormais passer en revue les résultats de nos différents entretiens individuels réalisés auprès de responsables de différents services (RH, coaching et formation).

4.4.2.1 Soft Skills sélectionnées

- La flexibilité : « on est d'ailleurs dans une zone qui demande d'être souvent disponible les horaires changent souvent » (G, 2022)
- La compassion/l'empathie : « c'est important de pouvoir avoir du recul et de comprendre l'autre personne » (G, 2022). « À côté du milieu professionnel, il y a le milieu privé, et qu'un collègue un jour peut-être un peu down. Il faut pouvoir gérer ça, le fait qu'il peut y avoir des jours avec et des jours sans » (F, 2022). « Savoir aider les gens, écouter les gens puis après les aider. Y a des gens qui viennent déposer plainte pour viol. Ressentir le besoin des gens » (I, 2022).
- Avoir une ouverture d'esprit (H, 2022).
- Définir les priorités (H, 2022).

- Être créatif (H, 2022).
- Être proactif (H, 2022).
- L'assimilation : « pouvoir appliquer sur le terrain ce qu'on apprend est une compétence importante et dans des circonstances différentes » (G, 2022).
- L'objectivité : « il faut tendre à être droit et rester objectifs dans beaucoup de situations » (G, 2022).
- Avoir confiance entre partenaires : « il faut avoir confiance, en son collègue. Sur une intervention délicate, il faut pouvoir être sûr qu'en cas de danger physique, la réponse du collègue sera appropriée. Ça me paraît indispensable d'avoir confiance les uns dans les autres » (F, 2022). Un autre responsable rejoint l'importance de cette compétence : « on ne la reçoit pas d'office, mais au fur et à mesure on apprend à connaître les collègues, donc la confiance y est parce qu'on sait comment il va réagir et qu'on peut compter dessus » (I, 2022).
- Le sang-froid/tenir son calme/résistance au stress : « il faut quelqu'un qui puisse gérer ses émotions dans différents moments étant donné que c'est un métier exigeant avec des situations difficiles » (G, 2022). Un autre responsable explique : « il ne faut pas oublier qu'on est envoyé sur des missions en urgence, en code 3 [...] ». Il explique également : « on ne peut pas avoir une vision tunnel, quand on arrive sur place, ça doit être une vision très large qu'on doit avoir » (I, 2022). Un autre extrait mérite d'être mis en avant : « on voit des choses que d'autres gens ne voient pas. On a des accidents, blessés graves, mortels, régulièrement on est quand même en contact avec la mort » (I, 2022).
- Le respect : « Quand on est respectueux envers les gens, en général, on reçoit la même chose en retour donc respect et politesse » (I, 2022).
- L'esprit d'équipe : « on ne travaille jamais en patrouille seul, on est au moins deux dans un véhicule [...] il faut savoir travailler tous ensemble » (I, 2022).
- Le leadership : « il faut voir aussi, si y a un inspecteur principal, un commissaire qui ne sont pas sur place [...] à ce moment-là il y a d'office quelqu'un qui doit prendre le leadership. Ça doit pas d'office être un gradé » (I, 2022). « Là, la formation a un grand rôle à jouer. Et le leadership ce n'est pas donné à tout le monde » (G, 2022).
- La communication verbale et non verbale : « la communication est très très importante entre le dispatching et les patrouillent qui doivent communiquer » Il cite par exemple « la communication non verbale, quand on est en pleine fouille de

bâtiment, on essaie qu'on ne nous entende pas quand on arrive, souvent ça se fait avec les yeux et parfois avec les mains » (I, 2022)

- S'adapter : « il faut s'adapter, si la personne s'énerve, il faut s'adapter, et ça peut aller dans l'autre sans aussi. Une fois qu'on montre que la personne doit coopérer, en une fois elle va se calmer » (I, 2022)
- Le contact social : « Le contact social, d'office on l'a tous les jours. Et ça c'est n'importe quel service. Il y a l'inspecteur qui patrouille, il est constamment en contact avec les personnes » (I, 2022)

4.4.2.1 Développement des Soft Skills

Peuvent-elles être développées ?

Une responsable parle de la façon dont une compétence peut évoluer avec le temps : « nos normes et nos valeurs, ça change. Tes normes et tes valeurs s'adaptent sinon tu ne sais pas fonctionner. Moi je vois que mes normes et mes valeurs sont différentes que celles de mon ami qui n'est pas policier » (G, 2022). Elle explique également que les Soft Skills peuvent être développées, mais à un certain niveau : « je pense que oui, on peut essayer de leur faire apprendre ou de les faire évoluer, dans une certaine compétence, mais jusqu'à un certain niveau » (G, 2022).

Une responsable explique que ces compétences peuvent s'améliorer également si la personne les possède en prérequis : « tu sais améliorer, mais si tu n'as pas tu n'as pas » (H, 2022). Un autre responsable pense que les Soft Skills peuvent être développées mais il est nécessaire d'avoir la bonne volonté de la personne : « il faut en être conscient et avoir la motivation de travailler et de s'améliorer » (I, 2022).

L'importance du travail d'équipe et des Soft Skills pour les inspecteurs de police

Une responsable avance qu'elle a instauré le travail d'équipe dans son service. « Je veux qu'on travaille en équipe, qu'on soit solidaires, je veux qu'on s'écoute, qu'on essaie de s'entraider. Pour moi c'est important » (G, 2022). Il s'agit selon elle d'une dimension importante pour le métier de policier sur le terrain : « sur le terrain, quand on a un souci et qu'on a une bonne équipe, une équipe qui s'entend bien, c'est moins dangereux aussi. On fournit un meilleur travail, et tout se passe mieux ». Elle explique que le travail d'équipe a une dimension attachée aux opérationnels comparé aux calogs « Les calogs qui travaillent avec moi maintenant n'avaient pas ça. Ils l'ont maintenant parce que j'ai insisté, parce que j'aime bien fonctionner en équipe. Je trouve que c'est une chouette façon de fonctionner » (G, 2022).

Une responsable trouve que les Soft Skills sont importantes pour les policiers opérationnels, et que donc, le suivi est important pour la zone mais aussi pour le membre du personnel ; pour qu'il évolue, notamment pour le reste de sa carrière. Elle explique que si le responsable n'a pas de suivi, il ne sait pas travailler sur cela. Elle affirme que Soft Skills font l'objet d'attention surtout lors du recrutement : « on essaie maintenant, dans le recrutement plutôt, de mettre le focus dans les entretiens et de mettre plus en avant les Soft Skills et moins sur la connaissance » (H, 2022).

Un autre responsable explique l'enjeu du travail d'équipe dans les services d'interventions : « un groupe d'intervention c'est 20-21 personnes, ils sont déjà structurés en équipe, donc ça implique forcément des collaborations, et au sein de l'équipe ils travaillent même en binôme » (F, 2022).

Est-ce que les compétences sont bien présentes ?

Nos interlocuteurs tendent plutôt à dire qu'ils ne savent pas donner une réponse exacte concernant la présence de ces compétences dans les équipes. Une responsable affirme que ce sont surtout les responsables des équipes en question qui peuvent y répondre. « Les gens qui sont là déjà maintenant, ça je ne sais pas dire. J'espère que j'ai 80% où c'est bon que les compétences et aptitudes sont là » (H, 2022). Un autre responsable émet un avis mais ne pense pas être en mesure de savoir si les compétences sont présentes dans les services : « c'est difficile pour moi de répondre en tant que personnel civil qui n'a jamais été vraiment au contact [...] je ne vais pas me prononcer là-dessus » (F, 2022). Un autre responsable pense que 95% des compétences sont détenues mais rajoute « comme je dis y a des bons et des mauvais partout » (I, 2022). Il estime que si des personnes ont réellement des lacunes, à ce moment-là lui et les moniteurs essaient d'y remédier.

Dispositifs déjà mis en place

La majorité des interlocuteurs ont expliqué que rien n'était mis en place pour développer les Soft Skills dans la zone. Ceci montre la pertinence de notre approche inductive en tentant de découvrir quelles sont les pistes de développement qui pourraient être proposées par après. Nous verrons tout de même qu'il en existe quelques-unes citées par certains de nos interlocuteurs.

Une interlocutrice explique qu'elle a déjà mis en place, il y a peu de temps, un système d'évaluation dans son service, dont les Soft Skills font l'objet. Le but est de parler avec les personnes du service concernant leurs tâches, de voir par exemple ce qui les motive, leur

donnent de l'énergie ou non. Il s'agit d'une liste de question où la responsable a une petite conversation avec un membre du personnel. « C'est là aussi qu'on parle des Soft Skills, s'il y a des choses à améliorer, si on trouve que quelqu'un est très bon, on va le dire là [...] s'ils peuvent changer ou voir ce qu'ils font déjà très bien » (H, 2022). Elle affirme qu'il s'agit d'un système avec une vingtaine de questions et elle aimerait étendre cela aux autres services de la zone. Il s'agit pour l'instant d'un test, d'un projet, qui pourrait être une opportunité avec les n+1⁶, les responsables de parler des Soft Skills selon elle. En septembre, ils feront le même projet dans un service plus opérationnel, la recherche locale. Elle compte également donner cours aux INPP⁷ qui travaillent là pour que ceux-ci réalisent les entretiens d'évaluation de la même façon. Si cela se passe bien, ils feront une note interne, qui oblige les INPP ou les responsables à travailler sur cette manière.

L'interlocutrice affirme qu'il n'y aurait pas de formations concrètes organisées dans la zone, mais peut être par la fédérale. Elle ne sait pas plus nous aiguiller : « je ne sais pas par cœur s'il y a des formations qui sont organisées pour l'instant, et avec le covid je pense qu'il y en a moins » (H, 2022). Une autre responsable affirme que rien n'est mis en place et qu'elle n'y a jamais réellement pensé car elle n'a jusqu'ici pas eu de difficulté à évoluer dans l'équipe selon elle. Elle explique d'ailleurs que nous avons relevé un point intéressant (G, 2022).

Un autre responsable explique également qu'il ne pense pas que des formations existent pour le moment : « je ne pense pas que ce soit organisé à l'heure actuelle. Je crois plus dans un management de base quoi ». Il affirme également : « mais sinon, je pense qu'ils apprennent plus sur le tas. C'est au contact des missions au quotidien » (F, 2022).

Un responsable (I) explique en effet que des cours relatifs à ces Soft Skills ne se donnent pas au service formation mais qu'il est courant d'envoyer des inspecteurs à l'ERIP⁸, l'école de police de Bruxelles. On retrouve d'autres écoles, également au niveau national avec l'ANPA⁹, qui ont aussi leur centre de formation, ou encore des sociétés privées qui donnent des cours de management, de gestion de stress. Il explique : « là oui on ne sait pas s'en occuper ici à la formation même... On ne sait pas trouver un chargé de cours pour toutes sortes de formations qu'on aurait besoin » (I, 2022). Certaines formations sont ainsi données pour les six zones de police par l'ERIP car organiser une formation pour seulement deux

⁶ Le N+1 est la personne se trouvant au-dessus de soi hiérarchiquement

⁷ Un INPP est un inspecteur principal

⁸ Le terme ERIP est utilisé pour désigner l'école régionale et intercommunale de police de Bruxelles

⁹ L'Académie nationale de police

personne serait trop coûteux. Les zones de police envoient donc les policiers, à ce moment-là, pour réunir assez de personnes. Il explique qu'ils ont des formations externes de compétences (empathie, communication, gestion de stress). Il affirme qu'il en a d'ailleurs suivie une : « une formation sur l'empathie ça a existé dans le temps j'en ai suivi une de deux jours en externe » (I, 2022). Durant deux jours de formation sur l'empathie par exemple, il a reçu de la théorie pendant la matinée, et pendant un jour et demi, des jeux de rôles/mises en situation.

Il estime cependant que certaines de ces Soft Skills sont entraînées et développées également pendant les formations de self-défense du GPI48 qu'ils appellent des *carrés décisionnels*, qui sont des mises en scènes d'intervention. « On fait en sorte que ce soient des personnes d'une même équipe qui fassent l'exercice. On commence avec un appel de dispatching, donc on doit répondre au dispatching, on est donc dans la communication entre collègues sur le terrain » (I, 2022). Le responsable explique que l'on retrouve également l'esprit d'équipe, mais en petite quantité car ce n'est pas l'équipe complète. Il rajoute que l'on peut aller très loin dans les exercices puisque l'on met un stress sur les participants. L'interviewé affirme que même la politesse et le respect sont travaillés et mis en avant. Il explique toutefois qu'il est difficile, s'il on créait une formation, de travailler l'esprit d'équipe car pour lui, il faut avoir au moins 80% de l'équipe présente.

Un autre outil est mis en place pour développer les compétences des nouvelles recrues, le mentoring. « Les nouvelles recrues qui sont allées à la formation de base viennent faire leur stage donc d'office ils ont leur mentor. Ils réussissent en général, et retournent dans le groupe d'intervention dans lequel se trouve le mentor » (I, 2022).

Propositions pour le développement des Soft Skills

Plusieurs interlocuteurs pensent que ce développement pourrait se réaliser par des formations.

Un responsable explique que s'il devait les enseigner, cela pourrait se faire sous forme de jeux de rôles par exemple, en situation, par rapport au vécu des participants : « je ne pense pas que ce soit des matières qu'on puisse enseigner via un syllabus ou un slideshow, il faut vraiment avoir des exemples concrets de situations vécues au quotidien » (F, 2022). Un autre responsable explique également qu'il verrait ce développement par une formation, en commençant par une base théorique, comme ils le font d'habitude et ensuite par la mise en pratique, avec des jeux de rôles et de mises en situation. Il explique : « Y-a-pas une

intervention qui ressemble à l'autre. On est tous différents, et comment on peut apprendre ? par des jeux de rôles ! » (I, 2022). Il propose une idée pour développer ces compétences en fonction de ce qu'il avait déjà vu à un cours chez l'ERIP. Il s'agit d'un jeu où les participants évoluent avec des dés, en piochant à chaque fois une question. Le nombre maximum de joueur est 8 dont un qui gère le jeu. Il s'agit d'analyses de cas avec des photos ou un film, avec pour but de décider si l'intervention est correcte ou non et si elle doit être améliorée. Il explique qu'il aimerait mettre ça en place actuellement : « ce n'est pas vraiment la pratique, ce n'est pas la théorie, c'est quelque chose entre les deux. Et ça on est occupé avec pour l'instant » (I, 2022). Les responsables (G & H, 2022) ont également toutes les deux expliqué que cela pourrait se faire par une formation, mais qu'ils restent dépendants et limités par la police fédérale : « c'est eux qui donnent les formations donc on est un peu coincé, mais je pense aussi que c'est dans le travail journalier » (F, 2022).

Une responsable explique que si elle devait voir ce développement, elle verrait des petites formations : « pas une formation dans les cinq ans [...] mais plutôt de temps en temps, une sorte de refresh, de petits exercices, pendant des réunions aussi, avoir un petit truc à part. Ça serait plutôt sur une base régulière » (H, 2022). Selon elle, ces formations pourraient se faire en groupe, avec des jeux de rôles par exemple pour que cela soit plus efficace. Elle explique que cela pourrait se mettre en place comme le GPI48, mais en intégrant les Soft Skills. « Ce serait pas mauvais. Il doit y avoir un refresh pour le tir, la maîtrise de la violence, pourquoi pas pour les Soft Skills... » (H, 2022).

Un responsable explique que ce sont des cours sur des compétences qui pourraient être mis en avant, mais qu'il est difficile de trouver un chargé de cours, donc quelqu'un de compétent. Cela pourrait se faire également en engageant des personnes externes : « L'idéal pourrait être d'engager des personnes externes, mais il faut voir aussi le budget, ce que ça nous coûterait, par exemple on est en train de trouver un prof de néerlandais pour donner cours ici » (I, 2022). Un responsable rejoint cette idée en expliquant qu'ils pourraient développer ça au sein du service coaching, en affectant, recrutant des personnes : « le recrutement de deux psychologues est prévu. Cela pourrait se faire en créant un service qui ne s'occuperait que de cet aspect-là, avec des tâches bien ciblées » (F, 2022).

Un autre élément mis en avant par nos interlocuteurs est le rôle important du responsable dans l'amélioration des compétences. Une responsable met en effet en avant le rôle du responsable concernant le suivi de ces compétences : « c'est le responsable qui doit tenir ça à l'œil et qui doit vraiment coacher les gens, pour arriver à avoir les bonnes aptitudes, et les

bonnes compétences. Ou de les améliorer, ou de les travailler avec eux » (H, 2022). Un responsable émet un avis sur cette lignée : « Trouver cet esprit d'équipe, c'est quelque chose qui se fait dans l'équipe même. C'est les gradés qui doivent travailler à ça » (I, 2022). Cette idée rejoint celle d'une responsable, expliquant que des activités comme les team buildings doivent être plus régulières avec des initiatives du chef pour avoir un réel impact : « je pense qu'il faut que le chef prenne l'initiative de temps en temps de faire un truc ensemble en dehors du travail. Il faut faire un team building tous les jours. Il faut travailler là-dessus, sur l'entente c'est important » (G, 2022). Elle rajoute que cela va peut-être changer car son chef voudrait que les team buildings aient un lien avec le travail. L'avis d'un responsable rejoint cette idée de l'importance de l'encadrement hiérarchique et de management des équipes : « c'est une pyramide, il y a des grades, des commissaires, inspecteurs, inspecteurs principaux. Donc si ces collègues-là sont vraiment en contact avec les inspecteurs de terrains, il y a moyen de les aider à développer ces compétences » (F, 2022).

4.5 Analyse des données et des résultats

Dans ce chapitre, nous mettrons en avant les résultats qui se dégageront en lien avec la littérature, afin d'apporter des éléments de réponse concernant les Soft Skills essentielles au travail participatif et collaboratif. Ensuite, nous verrons comment ces compétences peuvent être développées.

4.5.1 Quelles Soft Skills sont indispensables pour un inspecteur de police ?

Nous pouvons tenter de voir si certaines compétences citées par nos intervenants sont en lien avec celles directement relevées comme inhérentes à la participation et la collaboration dans la littérature scientifique - ou bien sont tout simplement en cohérence avec les Soft Skills en général, vus comme essentielles par les auteurs scientifiques.

Une compétence ressortie est la communication, notamment le fait d'établir des contacts sociaux, c'est-à-dire avoir la « fibre sociale » (D, 2022). Un responsable explique également : « Le contact social, d'office on l'a tous les jours. Et ça c'est n'importe quel service. Il y a l'inspecteur qui patrouille, il est constamment en contact avec les personnes [...] c'est un boulot social » (I, 2022). Cette compétence pourrait s'apparenter à celle citée par les auteurs Gilbert, Tozer et Westoby (2017), qui est de savoir construire des relations de travail

externe ; bien que cette compétence vise plus ici à développer des relations au-delà de l'équipe.

D'autres individus ont également cité la communication, l'écoute (B, 2022) et le partage d'information (I, 2022). Un responsable explique : « la communication est très très importante entre le dispatching et les patrouilles qui doivent communiquer » (I, 2022). Cette compétence est inhérente à la participation, selon les auteurs Griffin et Care (2015), car la volonté d'être impliqué, de partager et d'extérioriser des informations est importante dans la collaboration.

La motivation a été relevée lors du focus group (D, 2022) et celle-ci se retrouve parmi les compétences inhérentes à la participation, par les auteurs Griffin et Care (2015). Elle est en effet importante pour réaliser une tâche. La communication non verbale a été aussi mentionnée (I, 2022).

La remise en question citée lors du focus group (B, 2022) peut s'attribuer à de la persévérance sous certains aspects du moins, comme l'affirment Gilbert, Tozer et Westoby (2017). En effet, les auteurs soulignent l'importance de pouvoir recevoir la critique de façon constructive au lieu de se mettre directement sur la défensive.

Nous pouvons constater que l'empathie représente une compétence importante à la police selon nos interviewé.es. Cette compétence a été citée à plusieurs reprises dans nos entretiens. Dans le cas du focus group par exemple, un interlocuteur explique : « en fait il faut savoir se mettre à la place des personnes pour comprendre exactement ce qu'ils ont besoin » (D, 2022). Une responsable (G) explique également que cette compétence est importante et cite d'ailleurs l'exemple de savoir gérer des migrants et comprendre que certaines personnes n'ont pas le choix de partir et qu'il est nécessaire de se mettre à leur place. Un responsable rejoint ces idées : « savoir aider les gens, écouter les gens puis après les aider. Y a des gens qui viennent déposer plainte pour viol » (I, 2022). Comme l'explique l'auteur Didry (2020), l'empathie vient toucher de nombreuses dimensions allant « de situations de coopération, de négociation à des situations d'évaluation individuelle et de gestion de problématiques relationnelles » (Didry, 2020, p.101). Les auteurs Gilbert, Tozer, Westoby (2017), Griffin et Care (2015) placent également cette compétence comme essentielle pour la collaboration. On retrouve des compétences inhérentes telles que le fait de parvenir à intégrer les contributions des collaborateurs dans ses propres pensées et actions (compétence de

réponse), ou encore le fait d'adapter ses contributions aux autres (compétence de conscience de l'auditoire) (Griffin et Care, 2015).

Une autre compétence essentielle est l'intelligence émotionnelle, qui a été citée par différents auteurs tels que McShane et Benabou (2008), Kingsley (2015, cité dans Cimatti, 2016) et Didry (2020), mais pas par nos interlocuteurs, probablement car ceux-ci ne sont pas assez renseignés sur le sujet des Soft Skills. Cette compétence se retrouve tout même dans différentes compétences mentionnées par nos interlocuteurs puisque celle-ci englobe différentes capacités et est fortement liée à l'empathie (Didry (2020). Kingsley (2015, cité dans Cimatti, p.16) la définit comme la capacité « de percevoir et d'exprimer des émotions, de les comprendre et de les utiliser positivement, et de gérer efficacement les émotions chez soi et chez les autres ». Les compétences citées par nos intervenants telles qu'avoir une ouverture d'esprit (H, 2022) et garder son calme (I, 2022) pourraient par exemple selon nous être liées à cette compétence. De plus, cette compétence a été mise en avant dans un séminaire à la police (Kotsou, 2015) et reconnue comme importante par ses participants.

La solidarité et l'esprit d'équipe (E, 2022) ont été relevées lors du focus group, mais celles-ci ne se retrouvent pas forcément dans les Soft Skills citées par nos auteurs. Nous pouvons toutefois relier ces notions à l'engagement émotionnel qui semble se rapprocher le plus de cette compétence. Gilbert, Tozer et Westoby (2017, p.1) expliquent qu'elle a pour objectif « d'inspirer un fort désir de réussir aux membres de l'équipe ; orienter les autres vers l'accomplissement réussi des objectifs et des tâches ».

La confiance est un autre élément mentionné par deux responsables (F & I, 2022) : « sur une intervention délicate, il faut pouvoir être sûr qu'en cas de danger physique, la réponse du collègue sera appropriée. Ça me paraît indispensable d'avoir confiance les uns dans les autres » (I, 2022). Ceci pourrait également s'apparenter à la confiance morale, où les individus valorisent « la confiance et la loyauté au sein de l'équipe, partager les informations, traiter tous les individus équitablement, agir avec intégrité, tenir sa parole, respecter les délais et répondre aux attentes » (Gilbert, Tozer et Westoby, 2017, p.1).

L'acceptation de la diversité est une compétence citée lors du focus group (B, 2022), qui se retrouve dans la littérature scientifique. Cette compétence a été relevée par Griffin et Care (2015), se retrouvant dans la catégorie sur la régulation sociale. La diversité que les membres apportent à leurs interactions, de par leurs connaissances et expertises différentes, favorise en effet la collaboration. Gilbert, Tozer et Westoby (2017) affirment également qu'il est

important d'apprécier la diversité de l'équipe, de bien savoir communiquer avec des personnes différentes, ou de respecter les valeurs des autres.

Le volontariat/l'initiative représente une facette importante citée lors du focus group (A, 2022), qui pourrait s'apparenter à la proactivité. Les auteurs Gilbert, Tozer et Westoby (2017) la définissent comme le fait d'être proactif et autonome, en prenant les opportunités et en agissant en conséquence ; et en influençant les événements. Cette compétence a également été citée par Griffin et Care (2015), faisant partie de la régulation sociale. Elle se rapporte à la responsabilité qu'un résolveur de problème assume pour le progrès du groupe (Scardamalia, 2002, cité dans Griffin & Care, 2015).

Le leadership a été relevé deux fois par nos interlocuteurs, mais ne se retrouve pas dans les compétences citées comme inhérentes à la participation et la collaboration de nos auteurs. La définition de la compétence d'initiative, que nous venons de voir, pourrait pourtant avoir un lien avec le leadership lorsque l'on observe ce à quoi pense un responsable lorsqu'il parle du leadership. « Dans un groupe, une personne devra toujours prendre les rênes en cas d'absence de la hiérarchie » (I, 2022).

La résolution de problème, mentionnée par un membre du focus group (D, 2022) est compétence qui pourrait être liée à la prise de décision. L'auteur Didry (2020, p.109) la met en effet en avant : « elles rassemblent des informations, identifient des alternatives, choisissent des solutions et en évaluent leurs conséquences », ce qui représente la compétence de prise de décision. Les auteurs Gilbert, Tozer et Westoby (2017, p.1) avancent qu'elle se réfère à la capacité à prendre des décisions rapides lorsque cela est nécessaire, d'engager un plan d'action précis et de prendre « des décisions rationnelles et judicieuses fondées sur un examen des faits et des alternatives disponibles ». Celle-ci pourrait notamment être liée à la résolution de conflit (Gilbert, Tozer et Westoby, 2017), bien que celle-ci soit plus axée sur les problèmes en général, qu'un conflit entre individus.

La capacité d'adaptation a également été citée par les intervenants, notamment par un responsable « si la personne s'énervé, il faut s'adapter, et ça peut aller dans l'autre sens aussi. Une fois qu'on montre que la personne doit coopérer elle va se calmer, on doit se calmer aussi » (I, 2022). Les auteurs Gilbert, Tozer et Westoby (2017) expliquent en effet qu'il est nécessaire de pouvoir s'adapter aux exigences et aux circonstances changeantes du travail. Le focus group (C, 2022) et une responsable (G, 2022) ont également cité la disponibilité et la flexibilité, car la Zone Midi est une zone demandant aux inspecteurs sur le terrain d'être

souvent disponible avec des horaires qui changent souvent (G, 2022). La flexibilité pourrait rejoindre la capacité d'adaptation car nous n'avons pas trouvé de compétences ayant directement trait à cette nomination. Des auteurs comme Monjardet (1996, cité dans Sanséau & Molines, 2018), ou encore Berking, Meier et Wupperman (2010, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017) expliquent en effet que la police fait souvent face à l'urgence et l'imprévisibilité.

Certaines compétences décrites dans la littérature ne figurent cependant pas dans les compétences recensées par nos interlocuteurs. On retrouve par exemple la persuasion, ayant traits aux procédures de négociations, pourtant citée par Gilber, Tozzer, Westoby (2017) et Griffin et Care (2015). Le fait d'inspirer la confiance basée sur les compétences n'a également pas été cité, qui est pour rappel : « d'inspirer la confiance en vos capacités et aptitudes, soyez capable d'expliquer et de souligner vos compétences et leur valeur pour les autres » (Gilbert, Tozer et Westoby, 2017, p.1). Une autre Soft Skill n'ayant pas été citée est la réflexion stratégique, représentant le fait d'avoir une vision à long terme en pensant aux diverses possibilités. Le fait de susciter l'engagement personnel n'a pas été cité, se référant au fait d'inspirer les membres du groupe à réussir, ou encore le fait de valoriser les talents des autres, visant à améliorer les compétences et talents des autres (Gilbert, Tozer et Westoby, 2017).

Concernant les Soft Skills relevées par les interlocuteurs ne se trouvant pas dans la littérature recensée, nous relevons le fait de ne pas être une « éponge ». En effet, certains interlocuteurs ont expliqué qu'il était important de savoir prendre ses distances sur l'aspect plus personnel, sans être trop pris par les sentiments de l'autre personne. Une interviewée explique : « ça ne doit pas nous bouffer » (A, 2022). L'assimilation a été également citée par une intervenante, mais nous n'avons pas pu l'assigner à une compétence de la littérature. Deux autres compétences, la gestion du stress et le sang-froid, ont été relevées tant par le focus group que des responsables mais ne se sont pas retrouvées dans les Soft Skills proposées par les auteurs scientifiques. Pourtant, comme le soulignent les auteurs Berking, Meier et Wupperman, (2010, cités dans Cohelho de Mourra & Campos Ramalho, 2017), les agents de police font souvent face à des situations avec de l'imprévisibilité, du stress, de la colère et de l'anxiété qui déclenchent des émotions négatives. Cette compétence nous semble donc indispensable pour pouvoir travailler en équipe. L'objectivité a été aussi mentionnée, mais nous n'avons pas pu la rattacher à des compétences de la littérature. Enfin, l'esprit critique et la créativité, ont été cités, qui sont des compétences importantes comme le

souligne l'institut Future of Work (Didry, 2020), la plaçant dans les 3 compétences les plus importantes et les plus recherchées au niveau international en 2020 avec la résolution de problèmes complexes.

4.5.2 Le développement des Soft Skills

Nous allons désormais passer à l'analyse du développement des Soft Skills inhérentes à la participation et la collaboration. Avant de passer concrètement aux méthodes de développement, nous pouvons constater que les avis des interlocuteurs divergent quant à la possibilité du développement des Soft Skills. En effet, pour certains participants du focus group notamment, il n'est pas possible de les développer et il est difficile, voire impossible de changer une personne. Par exemple, un interlocuteur explique clairement : « si on a quelqu'un qui ne voit pas, qui ne sait pas identifier un problème et qui ne voit pas comment le résoudre, il ne va jamais évoluer. Il n'est pas fait pour être policier » (D, 2022). Pour certains, elles peuvent être développées, mais jusqu'à un certain point (G, 2022). Enfin, certains pensent que l'on peut les développer à condition de les avoir acquis précédemment comme l'explique une responsable (H, 2022). Leur développement fait donc débat.

Un membre du focus group a également ajouté une remarque pertinente concernant l'évolution des Soft Skills dans le temps : « au début pour la résolution de problèmes on se débrouille parce qu'on a des expériences vécues et par la suite on a des expériences à la police vécues [...] forcément on a un peu plus de facilité pour résoudre les problèmes » (D, 2022). Un autre interviewé rejoint cette pensée : « et même notre mentalité. Moi à 20 ans je ne pensais pas comme maintenant » (C, 2022). Ceci rejoint la pensée de l'auteur Roberts et ses collègues affirmant que la personnalité aurait tendance à évoluer dans le temps : « la confiance en soi, la maîtrise de soi et la stabilité émotionnelle ont toutes tendance à augmenter avec l'âge, en particulier chez les jeunes adultes, mais tout au long de l'âge moyen et avancé » (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006, cités dans Kyllonen, 2013, p.6).

Différents éléments proposés par les participants pour mettre en place le développement des Soft Skills peuvent être mis en lumière avec les solutions proposées par la littérature scientifique. Nous verrons que certaines méthodes proposées par des auteurs visent le développement des Soft Skills en général, mais que certains auteurs ont directement travaillé sur des méthodes demandant de la collaboration.

Tout d'abord, le fait de réaliser un entretien d'évaluation individuel peut constituer une piste. La responsable (H) a déjà mis en place un système d'évaluation dans son service dont les

Soft Skills font l'objet. L'objectif est de discuter, à partir d'une vingtaine de questions, avec les collègues de son service, de leurs tâches et de leurs compétences afin de voir si des choses peuvent être améliorées.

Cette méthode est similaire à celle employée par le centre de leadership de Bruxelles, travaillant sur des conversations créatives et des dialogues poussés. Le but est de poser des questions pour que le participant prenne conscience de sa façon de penser et d'agir : « Comment pensez-vous que vous êtes perçus ? Quelle est votre plus grande faiblesse/force ? » (Kingsley, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.10). Cette méthode-ci porte toutefois plus sur une évaluation par soi-même. Van Daele (2015) mentionne également une méthode similaire en parlant d'entretien préparatoire dans lequel le supérieur parle d'un plan de développement avec le collaborateur.

Cette implémentation, selon la responsable (H), permettrait aux responsables de parler des Soft Skills. Ceci va de pair avec la pensée de l'auteur Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) soulignant qu'il est important d'évaluer les Soft Skills en créant une équipe permanente pour suivre le programme et de soutenir le développement et l'évaluation de ces compétences. Il est nécessaire que chaque professeur/coach soit le référent d'indicateurs et d'utiliser ceux-ci pour évaluer l'acquisition des compétences douces.

Ceci nous amène à parler également de l'importance de l'implication du supérieur, qui pourrait jouer un rôle dans le développement des Soft Skills. Ce rôle a en effet été mentionné pendant les entretiens. Une intervenante a par exemple, souligné l'importance du besoin de les motiver, de les aider à se surpasser, et de voir si un élément ne fonctionne pas. « Dans mon équipe, on a des chefs qui nous motivent [...] qui croient en nous, qui nous poussent à aller dans nos retranchements ou qui croient en nous » (E, 2022). Ce suivi par le supérieur jouerait vraisemblablement sur différentes dimensions, allant de la gestion du stress à la communication (A, 2022) Les responsables support ont également relevé l'importance du responsable dans le suivi des compétences et de l'entente de l'équipe. Une responsable explique : « je pense aussi que c'est dans le travail journalier...c'est le responsable qui doit tenir ça à l'œil et qui doit vraiment coacher les gens, pour arriver à avoir les bonnes aptitudes, et les bonnes compétences » (H, 2022). Un autre pense que « tous les jours il faut travailler entre le chef et ses hommes et en parler [...] Il faut prêter attention à tout ça, faire attention à ce qu'on s'entende » (G, 2022). Un responsable explique par ailleurs l'importance de l'encadrement hiérarchique, de management des équipes pour développer ces compétences : « c'est une pyramide, il y a des grades. [...] Donc si ces collègues-là sont

vraiment en contact avec les inspecteurs de terrains, il y a moyen de les aider à développer ces compétences » (F, 2022).

Ceci va de pair avec la pensée de Van Daele (2015) affirmant que les dirigeants doivent également disposer eux-mêmes de ces compétences et continuer à les développer. De plus, ceux-ci doivent connaître correctement celles de leurs collaborateurs. Il explique qu'ils doivent tendre à détecter individuellement les points forts de chaque collaborateur et les aptitudes qu'il doit continuer à développer.

Le tutorat/mentoring représente une autre piste pouvant être exploitée. Un responsable avance également qu'ils pourraient développer ça au sein du service coaching, en affectant et recrutant des personnes spécialisées : « d'ailleurs le recrutement de deux psychologues est prévu. Ça pourrait se faire en créant un service qui ne s'occuperait que de cet aspect-là, avec des tâches bien ciblées » (F, 2022). Le coaching/mentoring externe représente en effet une piste, qui est en lien avec la littérature scientifique. Nous pouvons ajouter à cela que le fait de travailler avec des mentors a également été relevé par un autre responsable « Les nouvelles recrues qui sont allées à la formation de base viennent faire leur stage donc d'office ils ont leur mentor. Ils réussissent en général, et retournent dans le groupe d'intervention dans lequel se trouve le mentor » (I, 2022). Le mentoring en question ici est pris en charge par des gradés pour accueillir les nouvelles recrues. Ces personnes seraient les plus motivées et participeraient au bon développement de l'apprenti.

Les auteurs Barth et Géniaux (2010, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) relèvent en effet que le tutorat peut favoriser le développement de compétences. L'auteur Ciappei (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique également qu'il est important d'avoir un soutien venant de professionnels expérimentés, qui ont déjà obtenu des résultats professionnels pour acquérir des Soft Skills. Il recense notamment le coaching et le tutorat qui sont efficaces, en particulier les mentors qui soutiendraient et prendraient soin de l'apprentissage individuel.

Le développement de compétences peut également se réaliser directement par une formation comme le souligne l'auteur Cimatti (2016), que ce soit dans un cours régulier par rapport à une discipline, ou lors d'activités en dehors des cours.

Une responsable (H, 2022) explique que cela pourrait se faire en groupe, avec des jeux de rôles par exemple pour que cela soit plus efficace. Un autre responsable (F, 2022) émet également l'idée de réaliser des formations sous forme de jeux de rôle ; en situation, par rapport au vécu des participants : « Je ne pense pas que ce soit des matières qu'on puisse

enseigner via un syllabus ou un slideshow, il faut vraiment avoir des exemples concrets de situations vécues au quotidien » (F, 2022). Un autre explique également qu'il verrait cela par une formation, en commençant par une base théorique, comme ils le font d'habitude et ensuite par la pratique, avec des jeux de rôles et de mises en situation (I, 2022).

Ces idées sont bien en lien avec les propositions existantes dans la littérature scientifique. Le travail en équipe, les études de cas, les simulations constituent des outils mis en avant par les universités de Gênes et d'AlmaLauréa pour développer les compétences (Mangano, 2014, cité dans Cimatti, 2016). L'université de Bologne souligne également l'efficacité des outils digitaux et des mises en situations pour développer celles-ci. Les auteurs Barth et Géniaux (2010, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) parlent également de jeux de simulation et mises en situation.

Une autre méthode mise en avant est la résolution collaborative de problème, citée par Cropp (2012), ou encore les auteurs Griffin et Care (2015), consistant à aborder un problème de manière réactive en travaillant ensemble et en échangeant des idées.

Une responsable pense également que ce développement pourrait se faire par le biais de formations, mais qui devraient tout de même être régulières : « plutôt de temps en temps, une sorte de refresh, de petits exercices, pendant des réunions aussi, avoir un petit truc à part. Ça serait plutôt sur une base régulière » (H, 2022). Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique différentes alternatives pour instaurer un moment pour cet apprentissage de Soft Skill, comme réaliser des séminaires et workshops pendant le week-end, consacrer deux semaines avant le début de chaque semestre à cet apprentissage, consacrer deux semaines avant le début de chaque semestre, ou encore consacrer un semestre entier pour se former à des Soft Skills spécifiques.

Alors que nous avons vu différents outils pour développer les Soft Skills, un responsable (I, 2022) vient émettre un avis pertinent concernant leur développement. En effet, il pense que certaines compétences sociales sont entraînées et développées déjà durant les cours de self-défense du GPI48 avec ce qu'ils nomment les « carré-décisionnels » qui sont des mises en scène d'interventions. Celles-ci travailleraient en même temps la communication, le stress ou encore le respect et la politesse par exemple. Ceci rejoint l'idée de l'auteur Bonomo (2015, cité dans Cimatti, 2016) mettant en avant le fait qu'enseigner seules des Soft Skills pourrait être une approche limitée et erronée. En effet, réaliser une tâche implique l'intégration en même temps des deux compétences, à savoir les Hard Skills et les Soft Skills.

Les auteurs Griffin et Care (2015) rejoignent cette idée en expliquant que l'efficacité de la résolution collaborative de problèmes ne dépend pas seulement de compétences sociales, mais également de compétences cognitives.

Maintenant que nous avons fait le tour des outils favorisant le développement des Soft Skills, nous pouvons remarquer que certaines méthodes présentes dans la littérature scientifique n'ont pas été mentionnées par les participants des entretiens. On retrouve en effet (Cinque, 2015, cité dans Cimatti, 2016), l'apprentissage par projet (Ciappei, cité dans Cimatti, 2016), ou encore les méthodes utilisant des outils digitaux (Maruccio, 2015, cité dans Cimatti, 2016). Une autre piste est d'enrichir son vocabulaire émotionnel pour être en mesure de décrire au mieux ses émotions (Kotsou, 2015). Cette méthode n'a certes pas été citée par nos interviewés, mais a été mise en avant par cet auteur ayant réalisé des séminaires à la police.

Nous pouvons enfin remettre en lumière la nécessité de prendre en compte la bonne volonté de la personne comme le souligne un responsable : « il faut être conscient de ses points faibles et vouloir y travailler » (I, 2022). Ceci va de pair avec les explications de l'auteur Guglielmi (2015, cité dans Cimatti, 2016) prônant la prise en compte du développement psychologique positif de l'apprenant se basant sur (1) le fait d'avoir confiance en soi (2), faire une attribution positive (optimisme), (3) persévérer à travers les buts (l'espoir), et (4) savoir continuer et rebondir (la ténacité).

4.6 Analyse transversale

Nous pouvons enfin synthétiser nos résultats et tenter de répondre à notre question de recherche, qui est pour rappel : *comment développer des Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif ?* avec comme étude de cas la zone de police Midi. Suite à notre analyse, nous pouvons mettre en avant les Soft Skills ressorties lors de notre analyse.

Celles que nos interviewés ont jugé importantes, et qui sont en lien avec la littérature scientifique : la communication (construire des relations externes, dialoguer verbalement et non verbalement) ; la motivation ; la remise en question ; l'empathie, l'intelligence émotionnelle ; la solidarité ; la confiance ; l'acceptation de la diversité ; le volontariat/l'initiative ; le leadership ; la résolution de problème ; et la capacité d'adaptation. Certaines compétences n'ont pas été citées comme essentielles et inhérentes à la participation et la collaboration par nos interviewés ou la littérature. Nous pouvons tout de

même les mettre en exergue. Nous pouvons recenser : la négociation ; la réflexion stratégique ; l'engagement personnel ; ne pas être une éponge ; la gestion du stress ; et la créativité.

Nous avons pu observer que certains dispositifs pourraient favoriser le développement des Soft Skills. Parmi les outils qui sont ressortis, nous retrouvons notamment une méthode individuelle, en posant des questions poussées comme le fait le centre de leadership de Bruxelles (Kingsley, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.10). Ceci va de pair avec l'idée d'une interviewée qui a émis l'idée de réaliser une évaluation individuelle à ses collaborateurs et souligne également le rôle du responsable hiérarchique qui doit suivre le bon développement de ces compétences. Il est donc important qu'une équipe permanente suive un programme de développement de ces compétences et les évalue. Ceci pourrait se faire à l'aide d'indicateurs (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

Pour citer quelques autres méthodes, le coaching, le tutorat, et le mentoring, constituent également des solutions pour développer des Soft Skills (Ciappei (2015, cité dans Cimatti, 2016). Nous pouvons ajouter, comme le souligne le responsable formation, que certaines de ces compétences seraient développées également durant les entraînements comme ceux du self-défense, etc.

Enfin, une formation peut être un moyen direct de favoriser le développement des compétences. Certains auteurs proposent des jeux de simulation, de rôles et de mises en situations notamment (Theurelle-Stein & Barth 2017). Nous pouvons surtout retenir, puisque nous ne ciblons pas uniquement les Soft Skills, mais en particulier celles inhérentes à la participation et la collaboration, que la résolution de problème en collaboration est un exercice efficace pour le développement de la collaboration (Griffin & Care, 2015 ; Cropp, 2012).

Afin de synthétiser au mieux ces résultats, nous pouvons les mettre sous forme de tableau (Figure 1)

Méthodes individuelles	Méthodes collectives
Entretien d'évaluation individuel	Mises en situations/jeux de rôle
Évaluation par soi-même	Étude de cas, projets collaboratifs
Outils digitaux	Outils digitaux/gamification
Suivi des compétences par le responsable hiérarchique	Résolution de problème en collaboration
Tutorat/coaching/mentoring interne/externe	
Séminaires	
Enrichir son vocabulaire émotionnel	

5. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons avant tout retenir que la collaboration et la participation représentent des enjeux majeurs pour les organisations. Nous pensons en particulier à la police qui doit faire face à des catastrophes, des crises et vit souvent dans l'imprévisibilité et l'urgence (Monjardet, 1996, cité dans Sanséau & Molines, 2018). Ceux-ci sont souvent amenés à réaliser un réel travail collaboratif (Kapucu, Powley et Christensen, cité dans 2008, cités dans Berlin & Carlstrom (2014).

Il est nécessaire toutefois que les individus possèdent les compétences requises pour participer et collaborer (Borzeix & al., 2015), et de plus, les individus diffèrent dans leur capacité à collaborer entre eux (Schulz-Hardt & Brodbeck, 2012, cité dans Griffin & Care, 2015). Les Soft Skills représentent des véritables outils pour favoriser ce travail d'équipe. Ce type de compétence a progressivement fait l'objet d'études et de débats au vu de son potentiel élevé. Le terme Soft Skill ne fait cependant pas consensus parmi les auteurs scientifiques (Didry (2020). Nous pouvons tout de même constater que la plupart des auteurs attribuent les Hard Skills aux compétences techniques, matérielles requises pour exécuter un travail (Alsabbah & Ibrahim, 2013) et que les Soft Skills font référence aux compétences interpersonnelles, humaines, ou comportementales (Weber & al. 2009 ; De Villiers, 2010, cités dans Alsabbah & Ibrahim, 2013, p.2). Ces deux compétences sont toutefois complémentaires pour le succès et la performance au travail (Ashbaugh, 2003, cité dans Alsabbah & Ibrahim, 2013).

Ces compétences apportent ainsi différents bénéfices, pour l'organisation en obtenant un avantage compétitif (Delamare Le Deist et Winderton (2005, cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017), mais également pour l'individu lui-même, dans la satisfaction des salariés, l'esprit d'entreprise et la confiance, le travail d'équipe ou encore la compétitivité (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Au vu des enjeux de la participation et de la collaboration et des Soft Skills, ce mémoire s'est donc intéressé au développement des Soft Skills inhérentes au travail participatif et collaboratif. Nous avons tenté d'une part, de fournir les compétences qui seraient liées à ces modes, et d'autre part, nous avons cherché des pistes de dispositifs pouvant être mis en place pour développer les Soft Skills.

Différentes compétences ont été proposées lors de notre focus group et des entretiens des responsables support et sont en lien avec la littérature scientifique. Nous retrouvons : la communication (construire des relations externes, dialoguer verbalement et non verbalement) ; la motivation ; la remise en question ; l'empathie, l'intelligence émotionnelle ; la solidarité ; la confiance ; l'acceptation de la diversité ; le volontariat/l'initiative ; le leadership ; la résolution de problème ; et la capacité d'adaptation. Certaines compétences n'ont pas été citées comme essentielles et inhérentes à la participation et la collaboration par nos interviewés ou la littérature. Nous pouvons tout de même souligner leur importance. Nous pouvons recenser : la négociation ; la réflexion stratégique ; l'engagement personnel ; ne pas être une éponge ; la gestion du stress ; et la créativité.

Concernant le développement des Soft Skills, nous avons vu dans nos résultats que le développement de ces dernières, inhérentes à la participation et la collaboration, ne fait pas consensus parmi nos interlocuteurs. Pour certains elles peuvent s'apprendre, pour d'autres non, ou du moins jusqu'à un certain point. Nous avons également pu voir, selon la littérature et nos interlocuteurs, que ces compétences évoluent dans le temps.

Parmi les dispositifs proposés par des auteurs scientifiques pouvant favoriser le développement des Soft Skills, nous retrouvons différentes pistes concordant avec nos entretiens. Mettre en place un système de questions à remplir par rapport aux Soft Skills, en tant qu'évaluation, a été proposé par une responsable. Ceci constitue une piste en lien avec le centre de leadership de Bruxelles. Celui-ci travaille sur des conversations créatives, permettant à une personne de mieux découvrir son fonctionnement en équipe ou en tant que leader (Kingsley, 2015, cité dans Cimatti, 2016, p.10). La responsabilité du leader est également mise en avant dans la littérature et par nos interviewés. Il doit soutenir et suivre le développement des compétences des membres de l'équipe (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016). Le mentoring externe/interne est une autre solution ressortant des entretiens, et est mise en avant dans la littérature scientifique. Ciappei (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique notamment qu'il est important d'avoir un soutien venant de professionnels expérimentés, qui ont déjà obtenu des résultats professionnels pour acquérir des Soft Skills. Le coaching, le tutorat, et en particulier les mentors sont efficaces dans le développement des Soft Skills. Le développement de ces compétences peut également se faire par le biais d'une formation, comme l'ont suggéré les responsables support. La plupart ont répondu que ceci pourrait se réaliser par des jeux de rôles et des mises en situation. Ces idées ont été

également citées par des auteurs scientifiques comme Barth et Géniaux (cités dans Theurelle-Stein & Barth, 2017) par exemple, en citant également les jeux de simulation et les mises en situation. Enfin, certains auteurs ont directement travaillé sur l'apprentissage collaboratif pour développer les Soft Skills, qu'ils nomment la résolution de problème en collaboration. C'est le cas des auteurs Griffin, Care (2015) et Cropp (2012). Certains auteurs scientifiques mettent cependant en garde que la résolution collaborative de problèmes inclut également les Hard Skills, les compétences cognitives. Enfin, il est nécessaire avant tout de prendre en compte la bonne volonté du participant à apprendre (Guglielmi, 2015, cité dans Cimatti, 2016), au risque de ne pas faire progresser correctement l'apprenant.

Afin d'aller plus loin dans la réflexion, nous pouvons retenir que les Soft Skills semblent constituer un point de passage obligé dans le monde du travail en 2022. Ces compétences semblent indispensables pour le travail d'équipe dans des organisations telles que la police souvent amenée à collaborer. Comme nous l'avons vu dans ce mémoire, des formations sur ces Soft Skills existent bel et bien, et ne pas en profiter pourrait constituer une erreur pour des organisations travaillant davantage dans un milieu social. Il est donc pertinent de tenter de créer une culture d'organisation mettant en avant ce type d'apprentissage. De plus, la notion d'intelligence émotionnelle, qui a été de nombreuses fois citée par différents auteurs mériterait également d'être étudiée davantage.

Pour terminer, il est important de reconnaître quelques limites de notre mémoire. Pour en citer quelques-unes, nous pouvons tout d'abord expliquer qu'il serait difficile de généraliser les résultats car nous n'avons interrogé qu'une seule organisation, plus particulièrement une seule zone de police. À cela s'ajoute le fait que même si notre terrain d'étude est la police, nous n'avons interrogé que quelques inspecteurs ou plus hauts gradés et des responsables support. Les résultats obtenus pourront tout de même servir de base pour les recherches futures visant à élargir les résultats. Il est à noter toutefois que ces résultats peuvent s'avérer pertinents dans d'autres situations que celle étudiées dans ce mémoire. Une autre limite est que certains interlocuteurs ont cité quelques Soft Skills, mais ceux-ci ont probablement oublié ou hésité sur des compétences au vu de la complexité de la notion de Soft Skills. De plus, établir un référentiel de compétences (non exhaustif) n'a également pas été une tâche aisée au vu de la notion floue de Soft Skill. Nous pouvons par ailleurs rajouter que le développement autour de ces compétences n'a souvent pas été unanime. Enfin, il est nécessaire de souligner que nous n'avons traité uniquement que des Soft Skills en excluant les Hard Skills, les skills cognitives. Pourtant, ces deux types de compétences sont

complémentaires dans l'apprentissage collaboratif comme le font remarquer les auteurs Griffin et Care (2015).

Au vu de l'omniprésence de la participation et de la collaboration dans le monde du travail et de l'importance des Soft Skills désormais reconnus comme essentiels au 21^{ème} siècle, il ne serait pas étonnant de voir ce type de sujet prendre encore plus de place dans la recherche scientifique. Nous aurions pu explorer davantage le principe de gamification, en particulier en liens avec les technologies comme les serious games¹⁰ par exemple, qui mériteront sûrement encore de l'attention dans les prochaines années.

¹⁰ Le serious game combine « une intention sérieuse, de type pédagogique, informative ou d'entraînement avec des ressorts ludiques issus du jeu » (Collock, 2022, p.1).

6. Bibliographie

I. Ouvrages scientifiques

- Didry, A. (2020). *Activez vos soft skills: Du leadership à la collaboration : les 10 compétences essentielles pour réussir*. EYROLLES.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy*, SAGE Publications. (30^e éd.).
- Mcshane, S., L., & Benabou, C. (2008). *Comportement organisationnel. Comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. (2^e éd.) Chenelière et McGraw-Hill. Montréal.
- Taskin L. & Dietrich A. (2020). *Management Humain : Une approche renouvelée de la GRH et du comportement organisationnel*. Deboeck supérieur (2^e éd.)

II. Articles scientifiques

- Alsabbah, M., & Ibrahim, A. (2013). Employee Competence (Soft and Hard) Outcome of Recruitment and Selection Process. *American Journal of Economics*, 3(C), 67-73. Doi :10.5923/c.economics.201301.12
- Andersson, A., & Lindström, B. (2017). Making collaboration work – developing boundary work and boundary awareness in emergency exercises. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 29 No. 4, 286-303. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2016-0039>
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>

- Bachelard, O. (2017). Optimiser le bien-être au travail et la performance globale : enjeux et perspectives. *Regards*, 1(1), 169-179. <https://doi.org/10.3917/regar.051.0169>
- Baribeau, C., Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2010). Les entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(1), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1085129ar>
- Berlin, J. M., & Carlström, E. D. (2014). Collaboration Exercises: What Do They Contribute? *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(1), 11–23. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12064>
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Borzeix, A., Charles, J., & Zimmermann, B. (2015). Réinventer le travail par la participation. Actualité nouvelle d'un vieux débat. *Sociologie du Travail*, 57 (1), 2015, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2014.12.017>.
- Boutillier, S. & Fournier, C. (2009). Travail collaboratif, réseau et communautés. Essai d'analyse à partir d'expériences singulières. *Marché et organisations*, 10, 29-57. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0029>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10 (1), 97-130. <http://dx.doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Coelho de Moura, R., & Campos Ramalho, N. (2017). Addressing emotions in Police selection and initial training: a European study. *European Law Enforcement Research Bulletin*, (16), 119-141. <https://bulletin.cepol.europa.eu/index.php/bulletin/article/view/248>

- Cropp, D. (2012). The Theory and Practice of Collaborations in Law Enforcement. *International Journal of Police Science & Management*, 14(3), 213-218. <https://doi.org/10.1350%2Fijps.2012.14.3.284>
- De Ridder, M., Rousseau, A., Taskin, L., Terlinden, L. (2018). *Collaboration et participation : Développement d'un outil d'autodiagnostic*, Rapport de recherche, Chaire laboRH, UCL, 7 (1).
- Den Heyer, G. (2011). New public management : A strategy for democratic police reform in transitioning and developing countries. *Policing An International Journal of Police Strategies and Management*, 34(3), 419-433. <https://doi.org/10.1108/13639511111157492>
- De Maillard, J. (2009). Réformes des polices dans les pays occidentaux. *Revue Française de Science Politique*, 59(6), 1197. <https://doi.org/10.3917/rfsp.596.1197>
- De Maillard, J. (2020). Diffusion des logiques néo-managériales et organisations policières. *Revue française de sociologie*, Vol. 61(1), 109-134. <https://doi.org/10.3917/rfs.611.0109>
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinesither Rev*, 16(180), 1-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kine.2016.07.004>
- De Sisto, M., & Handmer, J. (2020). Communication: the key for an effective interagency collaboration within the bushfire investigation network. *International Journal of Emergency Services*, 9(3), 299–312. <https://doi.org/10.1108/ijes-04-2019-0020>
- Detchessahar, M. (2011). Santé au travail : Quand le management n'est pas le problème, mais la solution.... *Revue française de gestion*, 5(5), 89-105. <https://doi.org/>

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4), 47-58, https://www.researchgate.net/publication/241759068_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative
- Gibert, A. Tozer, Wade C., & Westoby, M. (2017). Teamwork, Soft Skills, and Research Training, *Trends in Ecology & Evolution*, 32 (2), 81-84. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2016.11.004>
- Janand, A., & Brillet, F. (2016). La mobilité interne en tension dans les entreprises publiques : entre fins et moyens. *Gestion et management public*, 4(1), 29-43. <https://doi.org/10.3917/gmp.041.0029>
- Jonkheere, A., Dupont, E., Gibens, S., Hubeau, B., Mahieu, V., Mincke, C., Schoenars, F., Tange, C. (2016). Ce que le management fait à la justice et à la police. *Justice and Management : the stakes for the transition to a modernized judicial Justice and Management*. https://www.researchgate.net/publication/328476568_Ce_que_le_management_fait_faire_a_la_justice_et_a_la_police
- Kitzinger, J., Marková, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus group ?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 471. https://www.researchgate.net/publication/47685665_Qu'est-ce_que_les_focus_groups
- Kyllonen, P. C., (2013) Soft Skills for the Workplace. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(6), 16-23. <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.841516>
- Laville, J. (1993). Participation des salariés et travail productif. *Sociologie du travail*, 35(1), 37-47. <https://doi.org/10.3406/sotra.1993.2106>

- Leishman, F., Cope, S., & Starie, P. (1995). Reforming the police in Britain. *International Journal of Public Sector Management*, 8(4), 26-37.
<https://doi.org/10.1108/09513559510096255>
- Piraux, A., Duvillier, T., & Genard, J.L. (2003). *La motivation au travail dans les services publics*. L'Harmattan.
- Ruffier, C. (2013). Participation dans le monde du travail, *Revue des sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté*, n° 1.
<https://www.anact.fr/file/5849/download?token=SbmC0cIb>
- Schoenaers, F. (2002). Comment gérer la police dans une période de changement ?. *Revue française de gestion*, 3(3-4), 27-47. <https://doi.org/>
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking toward the 21st century : Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X028007004>
- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95(5), 129.
<https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>
- Trudel, L., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure*. 5, 38-45.
https://www.researchgate.net/publication/242090642_La_recherche_qualitative_est-elle_necessairement_exploratoire
- Rahayu, S. M., Rosidin, U., & Herlina, K. (2021). Development of Collaboration and Communication Skills Assessment Tools Based on Project Based Learning in Improving High School Students the Soft Skills. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210423.082>

III. Articles

- Boulet, B. (2021, 12 juillet). Hécatombe de « malades » au service d'interventions de la zone de police Midi. *RTBF*. <https://www.rtb.be/article/hecatombe-de-malades-au-service-d-interventions-de-la-zone-de-police-midi-10802780?id=10802780>
- Ienco, G. (2021, 15 juillet). Mouvement de grogne à la zone de police de Bruxelles Midi : des mesures annoncées. *BX1*. <https://bx1.be/categories/news/mouvement-de-grogne-a-la-zone-de-police-de-bruxelles-midi-des-mesures-annoncees/>
- Kotsou, I. (2015). Prendre le temps de s'arrêter pour être un bon leader. *Lead@pol*, 10-11.
- Le soir. (2021, 12 juillet). Manque de personnel, horaires. . . : les policiers d'intervention de la zone Bruxelles-Midi font grève. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/383525/article/2021-07-12/manque-de-personnel-horaires-les-policiers-d-intervention-de-la-zone-bruxelles>
- Ringelheim, S. (2021, 28 avril). Budget de la zone de police Midi : engagement de 22 policiers et modernisation du matériel. *BX1*. <https://bx1.be/categories/news/budget-de-la-zone-de-police-midi-engagement-de-22-policiers-et-modernisation-du-materiel/>
- Roufa, T. (2019). Soft Skills You'll Need to Be a Successful Police Officer. *The Balance Careers*. <https://www.thebalancecareers.com/police-officer-soft-skills-974900>
- Sanséau, P-Y., Molines, M. (2018). Police, une remise en question nécessaire de l'organisation et du management. *the conversation*. <https://theconversation.com/police-une-remise-en-question-necessaire-de-lorganisation-et-du-management-91782>
- Van Daele, E. (2015). Soft Skills make sure your hard skills shine. *Lead@pol*, 4-7.

- Vandenbulcke, P. (2021, 15 juin). La zone de police Midi va réorganiser la brigade Silva. *RTBF*. <https://www.rtf.be/article/la-zone-de-police-midi-va-reorganiser-la-brigade-silva-10783912>

IV. **Sites Web**

- Collock (2022). *Le serious game et son utilisation en entreprise*. Collock : l'escape game des entreprises. Consulté le 5 août 2022 sur <https://www.collock.com/serious-game/#usa>
- Police fédérale (2022). Consulté le 18 octobre 2022 sur <https://www.police.be/5998/fr/a-propos/police-integree/la-police-dexcellence>
- Police fédérale (2022). Consulté le 10 mai 2022 sur <https://www.police.be/5998/fr/a-propos/police-integree>

V. **Rapports**

OGCP (2021). Organisation générale du corps de police : Zone de police Midi

7. Annexes :

Annexe 1 : Proposition de formation

Nous pouvons désormais proposer un plan de formation qui pourrait être utilisé à la Zone de police Midi. Des cours sur les Soft Skills à disposition des inspecteurs pourraient donc être couplés aux formations dans la zone. Des cours sont déjà présents, mais restent plus axés sur des formations basées sur le savoir et le savoir-faire, que sur des Soft Skills. L'idéal, selon le responsable I (2022) serait d'engager des personnes externes, mais il s'agit également d'une question de budget. Nous pouvons toutefois rappeler que certaines formations sur ces Soft Skills seraient disponibles dans une autre école, l'ERIP, en externe. Nous pouvons cependant remarquer qu'à part ce responsable, aucun des autres responsables ou encore les participants du focus group n'ont cité ces formations existantes dans cette école. Ceci pourrait laisser présumer que ces formations ne sont pas assez mises en avant et développées dans la zone.

Nous pouvons à présent justifier notre démarche à partir des théories vues précédemment dans la partie théorique de ce mémoire.

Tout d'abord, afin de passer à la formation que nous allons proposer, il est nécessaire d'identifier les différentes Soft Skills à développer (Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016). Nous pouvons regarder dans la liste de Soft Skills que nous avons identifiées comme essentielles et inhérentes à la participation et la collaboration. Nous retrouvons : la communication avec le fait de construire des relations externes, et dialoguer verbalement et non verbalement ; la motivation ; la remise en question ; l'empathie, l'intelligence émotionnelle ; la solidarité ; la confiance ; l'acceptation de la diversité ; le volontariat/l'initiative ; le leadership ; la résolution de problème ; et la capacité d'adaptation.

Dans un souci de faisabilité et pour cibler correctement notre formation, nous allons sélectionner cinq Soft Skills parmi cette liste. Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) explique en effet qu'il est conseillé de choisir quatre ou cinq Soft Skills, tout en vérifiant si ces Soft Skills sont en cohérence avec les buts, les valeurs, et de ce fait la stratégie de l'organisation.

Étant donné que nous avons réalisé un focus group et leur avons demandé d'effectuer un « ranking » de celles qui sont les plus importantes, nous pouvons piocher celles qui ont un score le plus élevé. Nous pouvons par exemple en imposer quatre venant du focus group, et

laisser le participant en choisir une selon une liste de Soft Skills. En ayant la possibilité de choisir, celui-ci pourrait avoir un sentiment de contrôle et être motivé. Parmi les Soft Skills les mieux notées par le focus group possédant cinq étoiles, nous retrouvons la communication, et également la capacité d'adaptation. Nous retrouvons ensuite plusieurs Soft Skills avec quatre étoiles, et nous avons choisi de sélectionner l'esprit d'équipe et la résolution de problèmes.

Les Soft Skills que nous venons de sélectionner paraissent en lien et en cohérence avec les buts et valeurs de la Zone Midi. Nous pouvons en effet observer cela dans l'organisation générale du corps de police qui définit la mission, la vision et les valeurs de la zone. Nous retrouvons de fait des valeurs telles que le respect, la confiance, l'engagement, et la volonté de développer une communication claire avec respect et transparence, ou encore avoir une démarche d'écoute. Nous retrouvons dans la zone une volonté d'amélioration continue, en repérant et limitant les erreurs, en passant par une formalisation des processus internes réalisés à l'aide d'une démarche participative. L'apprentissage des compétences serait mis en avant avec le coaching et le partage des connaissances, en travaillant les compétences des policiers (OGCP, 2021). Enfin, le principe de police d'excellence favorise également une police guidée par l'information et la gestion optimale avec différentes valeurs. Nous retrouvons le fait d'être pro-actif et réactif pour traiter les informations, ou encore en mettant en avant la collaboration dans les échanges entre membres (Police fédérale, 2021).

Les compétences identifiées, relatives à la participation et la collaboration semblent donc concorder avec les valeurs, compétences et buts de la Zone Midi. Celle-ci met d'ailleurs en exergue la collaboration tant entre les membres internes qu'avec des partenaires externes.

Dans le cadre de ce module, nous avons choisi comme activités des mises en situation et des jeux de rôles. C'est ce qui a par ailleurs été conseillé par des auteurs dont notamment Theurelle-Stein et Barth (2017). Cette façon de procéder a d'ailleurs été conseillée par les responsables supports (F, H, & I, 2022). Les activités se dérouleraient en groupe afin d'avoir une pluralité d'avis et de divergences. L'individu devrait s'auto-évaluer (Cinque, 2015, cité dans Cimatti, 2016), mais une évaluation avec les pairs pourrait également surement être bénéfique. Nous passons par ce choix les auteurs Griffin et Care (2015) (qui ont travaillé sur la résolution collaborative de problèmes) soulignent l'importance de l'apprentissage collaboratif, ayant un plus grand potentiel que l'apprentissage coopératif. Pour rappel, l'apprentissage collaboratif implique que les participants « orchestrent conjointement leurs activités dans le but de s'adresser à une tâche ou un problème particulier » (Griffin & Care,

2015, p.49). Les activités des apprenants sont donc « inextricablement liées entre elles, les contributions des participants s'appuient mutuellement les unes sur les autres et les actions des apprenants peuvent être reprises » (Griffin & Care, 2015, p.49). Ce choix d'apprentissage peut également s'expliquer car selon l'auteur, ce n'est seulement lorsqu'une tâche requiert de la collaboration que l'ensemble des compétences sociales entrent en jeu. La résolution de problèmes en collaboration est une activité dans laquelle le participant « perçoit un écart entre un état actuel et un état cible souhaité, reconnaît que cet écart n'a pas de solution évidente ou de routine, et tente ensuite d'agir sur la situation donnée afin d'atteindre cet état cible » (Griffin & Care, 2015, p.49).

Ce choix nous paraît par ailleurs pertinent étant donné que nous visons à développer des compétences liées à la participation et la collaboration, deux concepts qui impliquent forcément une dimension groupale. Nous pourrions donc fixer une limite de groupe, par exemple onze personnes dont une serait le coach/Maître du jeu et devrait évaluer les participants. Cette personne pourrait être un professionnel interne ou externe, spécialisé dans les Ressources Humaines dans l'idéal.

Le type d'activité à réaliser dans notre proposition de formation, pourrait ainsi être soit des situations souvent vécues par les inspecteurs de terrain ou/et des situations originales sans lien avec le métier de policier afin de rendre l'activité ludique. La formation pourrait par exemple s'inspirer de situations d'escape games avec des problèmes à résoudre. Nous proposerons donc dans cette formation des jeux, des problèmes aux participants à réaliser en collaboration.

Ce type d'apprentissage rejoint d'ailleurs la méthodologie proposée par CASEL (Kyllonen, 2013), suggérant de réaliser les activités de façon séquentielles, actives, ciblées et explicites (Kyllonen, 2013, p.5). Les activités devraient être réalisées étapes par étapes, en utilisant des activités d'apprentissage comme des jeux de rôle, de simulation et mises en situation. Le tout serait ciblé en consacrant assez de temps pour développer les compétences. Le contenu serait explicite, en ciblant les compétences spécifiques à notre formation, et c'est ce que nous faisons en choisissant cinq compétences précises.

Afin de préparer notre formation, il est également nécessaire de parler des missions à accomplir durant cette formation. Une première chose à réaliser, selon Griffin et Care (2015), est de réaliser un compromis entre le réalisme de la tâche et sa mesurabilité. En effet, les tâches doivent tout de même être un minimum réalistes pour pouvoir être capable de les

évaluer. Il est donc important de bien définir les tâches, afin que les individus soient conscients des répertoires d'actions pouvant les mener de l'état actuel du problème à l'état final souhaité. Des missions bien définies permettent également de mieux comparer les tâches entre elles, et également entre les participants qui résolvent les problèmes (Griffin & Care, 2015).

Afin de concevoir nos tâches, il serait judicieux de commencer par celles avec des problèmes qui peuvent même être résolus individuellement, puis nous les transformerons en tâches de collaboration. En effet, en introduisant des ressources interdépendantes, cela crée de la collaboration (Johnson & al., 1999, cité dans Griffin & Care, 2015).

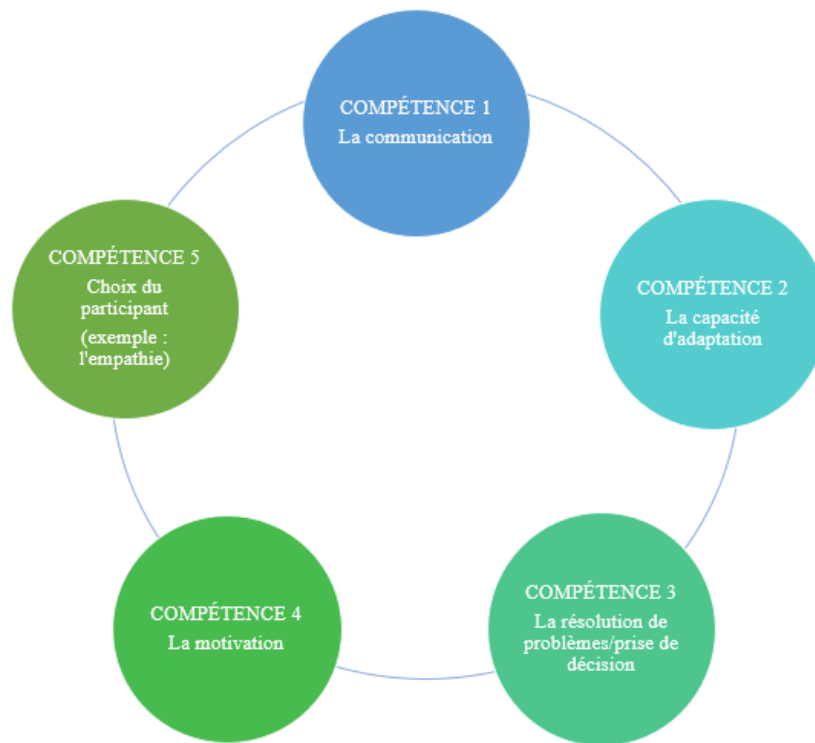
Afin d'évaluer les compétences lors des missions, l'évaluateur possédera une grille réalisée à partir d'indicateurs et de descripteurs. Nous nous inspirons de l'auteur Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) qui suggère cette manière de procéder. Pour rappel, il est à noter que lors de l'évaluation, nous ne ciblerons ainsi que les Soft Skills, et non les Hard Skills qui ont trait au contrôle de la tâche même (Griffin & Care, 2015). Nous choisirons donc indicateurs et des descripteurs. Ces descripteurs posséderont une échelle de cotation allant de un à cinq pour évaluer la performance d'un individu, qui pourrait être utilisée à la fois par le participant (auto-évaluation), les membres du groupe et le maître du jeu/coach/responsable. Ce choix n'est également pas anodin car un chiffre impair permet d'avoir une position neutre, alors que dans une échelle paire, le choix est forcé. Il est à noter que le choix des indicateurs et des descripteurs est inspiré d'exemples proposés par certains auteurs (Griffin et Care, 2015 ; Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti 2016), mais nous devons préciser que nous avons dû inventer des descripteurs qui n'ont pas été mis en avant dans la littérature.

Concernant la durée de la formation, celle-ci pourrait durer par exemple 2h30. Puisque les interlocuteurs soulignent qu'il serait judicieux de se former à ces compétences de manière régulière, consacrer quelques jours avant le début de chaque semestre pourrait représenter une piste par exemple.

Un dernier élément mérite d'être mentionné. L'auteur Poblete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) préconise de concevoir une carte dans laquelle chaque module didacticiel est connecté à une ou plusieurs compétences transversales qui peuvent être enseignées dans ce contexte. C'est donc ce que nous avons fait en choisissant cinq compétences, inhérentes à la

participation et la collaboration. Voici, enfin, un exemple concret qui pourrait être demandé lors d'une formation de résolution de problème en collaboration.

Voici un schéma que nous avons créé qui rassemble les différentes compétences choisies. Le second représente les étapes qui nous semblent importantes pour réaliser une formation.



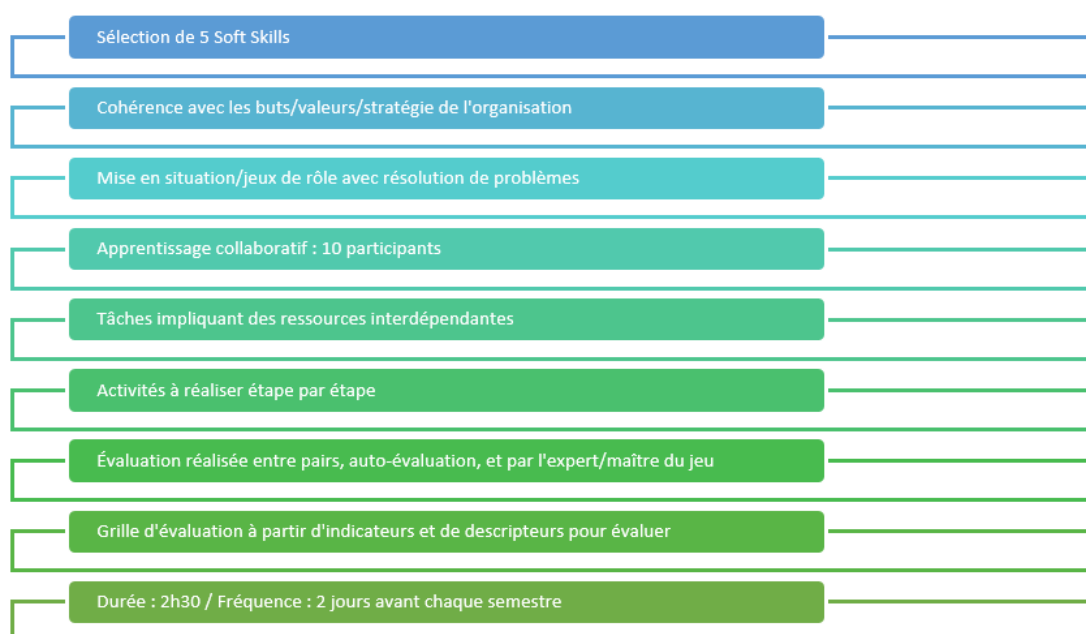


Tableau réalisé à partir des idées de Griffin & Care (2015), Problete Ruiz (2015, cité dans Cimatti, 2016) et le CASEL (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, cités dans Kyllonen, 2013).

COMPÉTENCE 1 : COMMUNICATION

Nous pourrions donner un scénario fictionnel pour rendre la résolution de problème plus ludique, ou tout simplement trouver des scénarios que rencontrent les enquêteurs de police sur le terrain.

❖ Indicateurs

- a. Interaction avec les autres membres de l'équipe.
- b. Échange correctement les informations.
- c. Respecte les temps de paroles de chacun.
- d. Communique correctement non verbalement

❖ Descripteurs :Indicateur a : interaction avec les autres membres de l'équipe :

1. Est seulement présent et n'interagit pas.
2. Interagit de temps en temps seulement.
3. Interagit et initie parfois l'interaction.
4. Participe activement aux tâches, prend sa place.
5. En plus de participer et d'initier, le participant encourage ses partenaires à participer.

Indicateur b : le participant échange correctement les informations :

1. Le participant n'échange pas d'informations, et ne s'exprime pas de façon claire, et concise, avec assez d'éléments.
2. Le participant n'échange pas d'informations, et a du mal à s'exprimer de façon claire, concise, avec assez d'éléments.
3. Le participant échange des informations de manière concise (1) ou claire (2) ou complètes (3).
4. Le participant respecte deux des conditions.
5. Remplit les trois conditions.

Indicateur c : temps de parole :

1. Le participant coupe la parole des autres.
2. Le participant coupe parfois la parole des autres.
3. Le participant ne coupe presque pas la parole des autres.
4. Le participant respecte la parole des autres.
5. Le participant non seulement respecte les paroles et invite les autres à participer davantage.

Indicateur d : communication non verbale

1. Le participant ne fait pas de signes et n'établit pas de contact visuel.
2. Les signes du participant ne peuvent pas être compris par le groupe.
3. Le participant fait des signes ou établit un contact visuel.

4. Le participant réalise correctement des signes et a un contact visuel.
5. Les signes sont donnés sont facilement compris par le groupe et donnés efficacement.

COMPÉTENCE 2 : CAPACITÉ D'ADAPTATION

❖ Indicateurs

- a. Le participant trouve des alternatives.

❖ Descripteurs :

1. Le participant n'a pas trouvé d'alternatives du tout.
2. Le participant n'a pas trouvé la bonne alternative.
3. Le participant a trouvé une alternative correcte.
4. Le participant a trouvé plus d'une alternative et est originale et pertinente.
5. Le participant non seulement a trouvé plusieurs alternatives, mais celles-ci sont originales et très pertinentes.

COMPÉTENCE 3 : LA PRISE DE DÉCISION

❖ Indicateurs

- a. Le participant prend vite et bien une décision.

❖ Descripteurs :

1. Le participant ne prend pas du tout la bonne décision au problème.
2. Le participant prend du temps à réfléchir et à prendre la décision, et celle-ci ne convient pas forcément comme réponse exacte au problème de la situation.
3. Le participant prend une décision exacte.
4. Le participant a pris la bonne décision/a résolu le problème.
5. Le participant a non seulement pris une bonne décision, et plutôt vite.

COMPÉTENCE 4 : LA MOTIVATION

❖ Indicateurs

- a. Implication dans le jeu.

❖ Descripteurs :

1. Le participant est absent dans la résolution du problème.
2. Le participant participe peu et montre peu d'engouement à participer.
3. Le participant participe et collabore avec ses partenaires.
4. Non seulement le participant participe, mais encourage ses partenaires et les pousse à évoluer.
5. Le participant persévère en réessayant plusieurs fois la tâche, ou bien en trouvant d'autres stratégies.

COMPÉTENCE 5 : L'EMPATHIE

❖ Indicateurs

- a. Le participant arrive à intégrer les idées des autres participants dans ses propres pensées et actions.

❖ Descripteurs :

1. Le participant n'écoute pas l'autre et ne se met pas à la place de l'autre.
2. Le participant écoute un peu l'autre et a des difficultés à se mettre à la place de l'autre.
3. Le participant écoute l'autre et se met à la place de l'autre.
4. Le participant est attentif à l'autre et apporte son soutien.
5. Le participant montre clairement son intérêt et écoute clairement l'autre, et apporte des pistes positives.

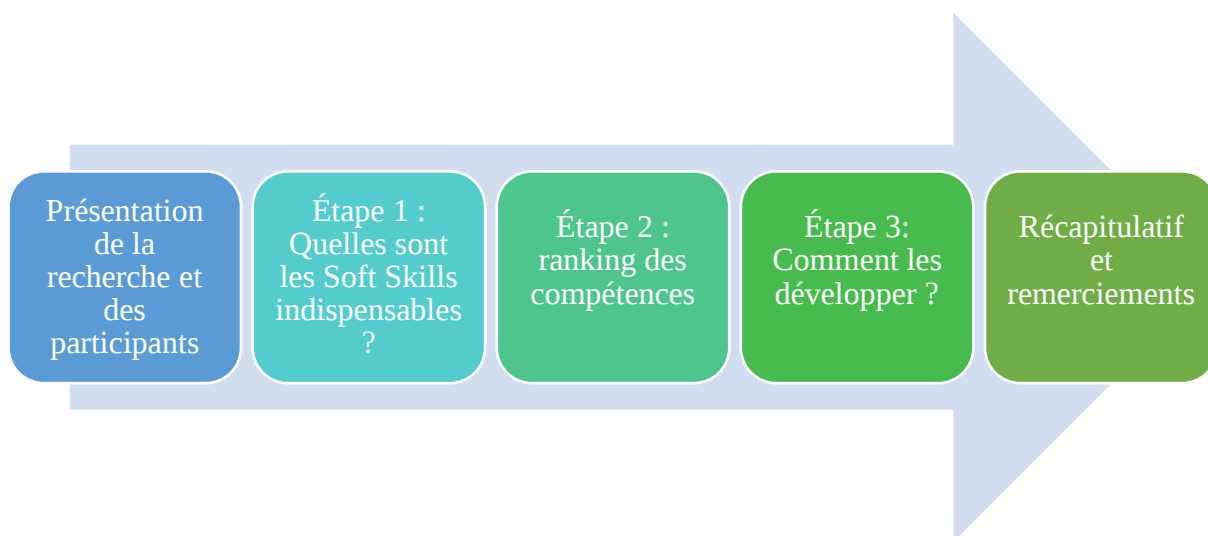
(Griffin & Care, 2015 ; Problete Ruiz, 2015, cité dans Cimatti, 2016).

Annexe 2 : Tableau d'indicateurs et de descripteurs par Griffin et Care

« A framework for teachable collaborative problem solving skills : table 2.1 : social skills in collaborative problem solving » (Griffin & Care, 2015, p.54)

Element	Indicator	Low	Middle	High
Participation				
Action	Activity within environment	No or very little activity	Activity in familiar contexts	Activity in familiar and unfamiliar contexts
Interaction	Interacting with, prompting and responding to the contributions of others	Acknowledges communication directly or indirectly	Responds to cues in communication	Initiates and promotes interaction or activity
Task completion/perseverance	Undertaking and completing a task or part of a task individually	Maintains presence only	Identifies and attempts the task	Perseveres in task as indicated by repeated attempts or multiple strategies
Perspective taking				
Adaptive responsiveness	Ignoring, accepting or adapting contributions of others	Contributions or prompts from others are taken into account	Contributions or prompts of others are adapted and incorporated	Contributions or prompts of others are used to suggest possible solution paths
Audience awareness (Mutual modelling)	Awareness of how to adapt behaviour to increase suitability for others	Contributions are not tailored to participants	Contributions are modified for recipient understanding in the light of deliberate feedback	Contributions are tailored to recipients based on interpretation of recipients' understanding
Social regulation				
Negotiation	Achieving a resolution or reaching compromise	Comments on differences	Attempts to reach a common understanding	Achieves resolution of differences
Self evaluation (Metamemory)	Recognising own strengths and weaknesses	Notes own performance	Comments on own performance in terms of appropriateness or adequacy	Infers a level of capability based on own performance
Transactive memory	Recognising strengths and weaknesses of others	Notes performance of others	Comments on performance of others in terms of appropriateness or adequacy	Comments on expertise available based on performance history
Responsibility initiative	Assuming responsibility for ensuring parts of task are completed by the group	Undertakes activities largely independently of others	Completes activities and reports to others	Assumes group responsibility as indicated by use of first person plural

Annexe 3 : Grille d'entretien du focus group



Annexe 4 : Grille d'entretien des entretiens individuels

Présentation : Je suis un étudiant de Master 2 de Gestion de Ressources Humaines de l'UCLouvain qui réalise son mémoire. Je travaille actuellement sur les compétences essentielles pour participer et collaborer dans une équipe.

❖ Présentation de l'objectif de l'entretien	- Soft Skills, participation et collaboration - Étude de cas : Zone Midi sur les inspecteurs de police - Expliquer ce que signifie une Soft Skill = (des compétences sociales, émotionnelles, communicationnelles, tantôt des traits de personnalité, relevant souvent du concept de capital psychologique – compétences humaines et relationnelles). >< Les Hard Skills sont des compétences relatives à des connaissances techniques spécifiques et à des compétences axées aux tâches - Anonymisation de données
❖ Présentation de la personne et de son travail	- Âge, parcours professionnel - Poste actuel, tâches quotidiennes

❖ Compétences	- Vous occupez vous du suivi des compétences, plus particulièrement des Soft Skills dans votre service ? Si oui, de quelle manière ? - Quelles sont selon vous les Soft Skills relatives à la collaboration et au travail d'équipe indispensables qu'un inspecteur de police doit avoir pour réaliser correctement son travail ? Pouvez-vous les justifier ? - Pensez-vous que ces compétences sont présentes dans les équipes actuellement ?
❖ Formation	- Comment pensez-vous que ces compétences peuvent être développées, de quelle manière ? - Y-a-t-il des formations existantes qui ont pour but d'améliorer ou du moins de renforcer des Soft Skills ?

Annexe 5 : Retranscription du focus group : A, B, C, D, E

Présentation de la recherche et des personnes : anonyme.

F : Donc on fera ça en 3 temps. J'aurais 3 questions. Donc dans un premier temps, ma première question c'est donc pour faire son travail correctement en tant qu'inspecteur, c'est quoi les compétences douces comme je viens de dire donc les soft skills, qui sont indispensables ?

Je vais faire une liste, je vais les énumérer. Je propose qu'on fasse un tour de table. Chacun à votre tour, vous dites ce qui est le plus important comme compétences, jusqu'à saturation des données, ça va ?

D : Pour moi les compétences primordiales c'est la communication, heuuu l'aspect social, savoir établir des contacts sociaux et pour en dire une 3ème même s'il y en a beaucoup en fait hein pour être inspecteur. Mais l'orientation vers la résolution de problèmes. On doit être des boîtes à outils pour résoudre tous les problèmes de tout le monde en fait.

F : Ok donc communication et résolution de problèmes c'est ça ?

D : Ouais et la fibre sociale.

F : Tout le monde est d'accord par rapport à ça ?

D : Pour moi c'est le plus important maintenant bon il y a toute une liste de compétences en fait qu'on doit être assertifs, on doit être truc et ...

D : La résolution de problèmes tu pourras mettre ça dans le côté technique mais bon je ne suis pas d'accord. Il y a des gens qui sont plus portés que d'autres.

A : Ouais il y a des gens qui prennent des initiatives, chercher l'information, la curiosité, collégialité, volontariat.

F : Donc j'ai mis volontariat, proactif, il y en a d'autres que j'ai oublié dans ce que vous avez dit ? Non ? Volontariat, proactif, c'est bien ? De toute façon on fera des tours ce n'est pas grave hein.

E : la solidarité et l'esprit d'équipe

D : C'est vrai que tu l'as dit, collégialité et esprit critique.

C : Il faut savoir travailler avec les collègues hein.

B : La capacité d'adaptation. Et ça c'est sur tous les points. C'est une facette un peu caméléon.

B : L'écoute, qu'elle soit active ou non verbale hein même dans le non verbal. Et la remise en question.

A : Moi je partirais sur heu un minimum quand même d'empathie mais aussi savoir prendre des distances sur le côté plus personnel.

D : En fait il faut savoir se mettre à la place des personnes pour comprendre exactement ce qu'ils ont besoin.

A : Mais sans vivre le truc à 100%

D : Mais ne pas s'investir trop dedans. On doit comprendre ce qu'ils ressentent mais on ne doit pas le ressentir nous-même.

C : Il faut que ça ait un impact sur notre décision et notre travail.

A : Ça ne doit pas nous bouffer en fait.

C : On a quand même bien tout résumé hein là. Je ne vois rien comme ça en plus.

D : La gestion du stress en plus mais bon ça c'est ...

C : Mes collègues en ont déjà dit beaucoup ...

C : Je pense qu'ils l'ont mis hein la disponibilité. Faut quand même aussi pour le service être disponible heu voilà il faut être flexible. Savoir s'adapter aux horaires et voilà parfois travailler le week-end, les nuits, les après-midis, les matins. Ça c'est important.

D : Si on prend le profil d'un inspecteur à la police fédérale c'est l'orientation externe il y a aussi motivation, intégrité.

B : Un esprit critique, la maîtrise de soi. Je pense qu'on a fait le tour hein.

Dans un deuxième temps, l'idée ce serait de hiérarchiser tout ça. Donc pour chaque compétence, l'idée ça serait de noter entre 1 et 5. On pourrait mettre ça sous forme d'étoiles ou de chiffres. Si par exemple la solidarité ça vaut 5 étoiles donc c'est très important ou alors 1 étoile.

B : Tout est important.

A : Ouais comme dit B, c'est un ensemble en fait.

F : Est-ce que ça serait possible quand même d'essayer de voir s'il y en a qui sont quand même plus importantes que d'autres ?

C : Oui c'est clair qu'il y en a certaines qui passent au-dessus. Mais on ne peut pas les sous coter. C'est un minimum de 3 pour tout ça. C'est mon avis hein. Je veux dire on ne peut pas descendre en dessous.

D : On peut en prioriser

F : Oui l'idée c'est de mettre une priorité sur certaines en fait. Evidemment qu'elles sont importantes

D : Parce que la solidarité c'est important mais un solitaire peut quand même arriver à faire son job plus ou moins comme il faut. Un ripou à la police ça ne le fait pas. Ils ont fait une étude pour savoir que ce sont les plus importantes. L'orientation externe donc tout ce qui est contacts sociaux, gestion du stress et des émotions, motivation

F : Je me dis que ça aurait été bien que chacun prenne une feuille et dise lesquelles.

Afin de les noter entre 1 et 5. Je vais vous dire celles que l'on a retenu et vous notez si c'est 5 étoiles ou pas. L'idée est de voir si certaines sont plus importantes que d'autres, un peu de les hiérarchiser.

F : Donc on avait noté la communication, le contact social, la fibre sociale. On a ensuite la résolution de problème. Ensuite, le volontariat, le fait d'être pro-actif. Ensuite, on a l'esprit critique. Ensuite, on a la capacité d'adaptation. Ensuite on a l'écoute. Ensuite, la remise en question. Donc après on a l'empathie, la gestion du stress.

E : D'office dans la communication on a l'écoute qui rentre en jeu.

F : C'est vrai que certaines peuvent être regroupées.

Donc on a le fait d'être flexible. Ensuite, la motivation. Après ça, on a l'esprit critique. Ah on l'avait déjà dit. Et ensuite la solidarité.

D : Par rapport à notre métier d'inspecteur de police.

C : Mais c'est subjectif.

F : Ah oui c'est subjectif mais on en parlera après.

A : Donc on peut faire par lot ?

F : Si par exemple l'écoute ça fait partie de la communication on est d'accord.

C : Oui mais après il y a aussi la communication interne et externe, ce sont 2 choses différentes ;

F : Dans la communication on a des sous-compétences bien sûr ;

D : J'ai mis que 3 en solidarité parce que chacun sa merde (rire).

B : Moi j'ai mis 4.

D : Pour le service à la population ce n'est pas si important que ça. Pour ton bien-être oui.

A : Pour travailler en équipe, pour que tout se passe bien. Tout est lié D.

D : Mais ce n'est pas 100% nécessaire.

E : Si ça ne se passe pas bien avec des collègues sur une intervention par exemple parce qu'il t'en veut un peu parce que tu n'es jamais solidaire avec lui et ben ça va partir en cacahuète. Qui va en pâtir ? C'est le citoyen.

F : Tout le monde a fini ?

Maintenant on peut passer d'une compétence à une autre. Que chacun dise son avis sur la compétence. Essayer même si c'est très subjectif de se mettre d'accord sur la note.

B : J'avais oublié un truc : la diversité.

F : Ok ben on peut le rajouter hein !

C : Mais ça fait partie de la capacité d'adaptation.

B : 4.

A : 4.

E : 5.

D : 4.

C : 5.

D : La majorité l'emporte.

C : 4.5 c'est bien, tu fais une moyenne ;

F : Pour la résolution de problème.

A : 5

D : 4.

B : 4.

E : 5.

C : 3.

F : Pour le volontariat.

E : 3.

A : 4.

D : 4.

C : 3.

B : 3.

F : Pour l'esprit d'équipe.

C : Ah ben j'avais compris esprit critique hein.

F : On va garder esprit critique.

D : 3.

B : 4.

C : 4.

D : On doit écouter les ordres sans trop

F : La capacité d'adaptation.

E : 5.

D : 5.

C : 5.

B : 5.

F : Pour l'écoute.

C : 3.

E : 5.

B : 4.

A : 5.

D : 5.

F : La remise en question.

Tout le monde a dit 4.

F : L'empathie.

E : 3.

C : 4.

D : 4.

A : 3.

B : 3.

D : Mais je ne suis pas contraire d'aller vers les gens.

E : Trop empathique on peut très vite basculer dans le personnel.

B : Quand tu vois, il y a beaucoup de gens qui travaillent alors que l'empathie n'est pas leur qualité première.

C : En fait l'empathie elle fait partie du groupe résolution de problème.

F : Pour la gestion du stress.

C : 4.

B : 3.

E : 5.

D : 4.

F : Le fait d'être flexible.

B : 3.

C : 4.

D : 3.

A : 4.

D : Oui c'est 4 dans le style capacité d'adaptation. Si c'est flexibilité style volontariat c'est moins important. Si c'est flexibilité en termes de polyvalence moi je mettrai 4 quoi.

A : Ouais moi aussi.

F : Ok on met combien ?

J : 4 c'est bien.

F : La motivation.

B : 3.

E : 5.

A : 5.

C : 5. Ça descend avec les années.

D : 3.

F : Esprit d'équipe.

D : 3.

C : 4.

A : 4

C : 3 ???

D : Je n'ai pas dit que ce n'était pas important pour moi. Mais je trouve que tu n'es pas obligé d'avoir un esprit d'équipe pour être un bon inspecteur.

C : Ça c'est vrai

F : La solidarité

B : 4.

C : 3.

A : 3 mais j'irai pour du 4 car c'est super important.

F : Voilà on a fait le tour. Est-ce que vous voulez revenir sur un point ou une compétence ?

D : Non de toute façon il n'y a pas de grande différence. On est tous plus ou moins d'accord.

F : Maintenant j'ai une dernière question, dernière étape. Selon vous, comment est-ce qu'on pourrait développer ces compétences ? Qu'est-ce que la zone pourrait mettre en place ? Un dispositif ou quelque chose comme ça ?

A : Comment mettre quelque chose en place pour des capacités qui sont propres à chacun ? On ne sait pas rendre quelqu'un empathique. Quelqu'un qui ne l'est pas, je ne vois pas trop quoi faire.

D : Si tu le mets 3 mois au KGB à mon avis ... (rire).

A : Si on ne veut utiliser que les moyens légaux, ça me semble compliqué quoi.

F : Si on parle par exemple de la communication et de l'esprit critique par exemple, évidemment certaines peuvent être compliquées à développer on est bien d'accord.

E : Motiver quelqu'un qui est là depuis 13 ans ou bien quelqu'un qui vient de rentrer ...

D : Celui qui vient de rentrer va être motivé maaaaais ...

B : Motiver les gens c'est quelque chose de compliqué. Maintenant c'est par intérêt.

F : Vous trouvez que maintenant c'est plus par intérêt que par rapport à avant ? Par rapport aux valeurs ?

D et B : Pas que mais plus qu'avant.

D : C'est moins une passion.

C : En termes de statistiques, vous aurez plus de gens qui vont vous dire que c'est parce qu'on a une stabilité du métier, on a une assurance, on sait qu'on ne va pas perdre notre boulot. Donc tout ça c'est des aspects que les gens prennent en compte. Dans le sens où ils ne vont pas se dire dans 3 mois ils vont être foutu dehors ou quoi. Quand on embauche quelqu'un et qu'il nous dit qu'il est motivé parce qu'il aime la police, je pense qu'il va le dire parce qu'il sait que c'est important, parce qu'on a besoin de l'entendre mais pas parce qu'il le pense vraiment.

F : C'est vrai que j'avais aussi entendu ça dans mon stage. Je ne sais pas si tout le monde est d'accord avec ça ? Par rapport au fait que les personnes qui arrivent maintenant sont moins accrochées aux valeurs par rapport à avant.

B : Pas toutes hein mais ...

C : Si on prend des stats, on aura peut-être un 30-70. 30 pour la motivation et le reste voilà et encore.

D : La police on ne la montre plus non plus comme avant. Ça a changé. Comment le citoyen voit la police à l'heure actuelle... Il y a 15 ans tu avais un minimum de respect. Maintenant c'est de l'assistanat plus du travail de policier. On est dans le corps de police, il y a toujours des valeurs mais le problème c'est que quand on parle de motivation les anciens vont commencer à descendre à ce niveau-là car ils se disent qu'ils font du travail pour rien !

F : Et heu par exemple ici on est en train de parler de la motivation, est-ce que vous trouvez que le chef d'équipe ou certains services ont un rôle à jouer par rapport à la motivation ?

E : Oui. Dans mon équipe, on a des chefs qui nous motivent. Ce n'est pas le cas pour toutes les équipes mais avoir des chefs qui sont derrière nous, qui croient en nous, qui nous poussent à aller dans nos retranchements ou qui croient en nous. Mais pas rien que ça. Rien que quand tu finis ta journée ben tu sais qu'à chaque fois, peu importe ta journée on te félicite. On a quelqu'un qui pousse nos corrections pour un point ou une virgule toujours pour nous pousser à être meilleurs. Franchement c'est motivant, c'est important quand on a un merci, une reconnaissance, "ça t'a bien fait" ou "waouh là tu m'as épaté" ou des trucs comme ça. Ou dans le sens inverse "là je sens que t'es pas dans ton truc, qu'est ce qui se

passé ?" Mais franchement j'ai beaucoup de chance d'avoir ce genre de chefs. Et les 3 sur des niveaux totalement différents mais franchement c'est bien.

F : Est-ce que, là on parle de la motivation, mais au niveau d'autres compétences, est-ce que le chef pourrait améliorer d'autres compétences ?

D : Je ne sais pas si c'est améliorer mais il peut souligner qu'il y a des valeurs importantes et si quelqu'un ne correspond pas, on peut dire voilà écoute ta communication par contre ça ne va pas. Je suis intervenu sur une intervention avec toi, t'as pas une bonne communication.

C : Maintenant c'est comme on a dit hein. Quelqu'un qui est comme ça c'est difficile de le changer. C'est clair que le but est de faire remarquer les points à améliorer. Mais encore une fois ...

A : Si le boss ne gère pas son stress ça ne va pas aider les autres.

F : Donc de ce que je comprends certaines compétences peuvent être entre guillemets améliorées, c'est un grand mot mais évidemment pas toutes. Par exemple le niveau de la motivation quelqu'un qui est vraiment démotivé.

E : C'est ça.

C : C'est la même chose que dans votre couple. Il va y avoir des disputes parce qu'il y a des choses qui ne plaisent pas, il y a des choses qu'on va savoir travailler mais il y en a d'autres qui sont dans votre fort intérieur. C'est votre caractère, votre personnalité et ce n'est pas possible.

F : Et par exemple est-ce qu'il y a déjà des formations où est-ce que vous aimeriez des formations sur certaines compétences ? Que ce soit la gestion du stress, l'esprit d'équipe, ...

C : Ce que j'aimerais bien c'est que ça soit plus sévère au niveau du recrutement. Au niveau de la sélection des gens.

B : Parce qu'on vient travailler en zone mais il faut retourner à la base hein. Et la base elle est où ? Elle est au recrutement.

C : Parce que sincèrement, les erreurs de casting je ne dis pas que je n'en suis pas une mais il y en a eu des plus costauds que moi sincèrement. J'ai vu des personnes, même à l'académie...

A : Je ne vois pas comment on pourrait faire une formation esprit d'équipe.

F : Est-ce que par exemple ça vous paraît intéressant de faire des team buildings ?

A : Heu oui et non. Nous on sait comment on fonctionne sur des interventions. Moi j'aime bien la collégialité mais ça ne fonctionne pas d'essayer de faire en sorte que la D1 et la D2 soit une seule et même team. J'ai essayé pendant des mois et des mois. Ça n'ira jamais et donc voilà malheureusement je ne vais pas consacrer mon énergie à ça. Si les gens ne veulent pas, ils ne veulent pas quoi. Et ce n'est pas en faisant un team building.

Automatiquement quand vous faites un team building vous allez avoir des gens qui vont sur le D1 et d'autres sur le D2. Donc on peut faire autant de team buildings qu'on veut, le jour où on sera regroupé dans un seul et même commissariat et que tout le monde travaillera sur le même territoire avec tout le monde là on aura une différence. Mais là tant qu'il y aura ce clivage territorial, ça ne fonctionnera pas.

F : Ok. Donc ici c'est plus dans votre cas si je comprends bien. Mais si on prend le cas de D, comment trouvez-vous les team buildings dans le cadre de votre équipe ?

D : On n'en a pas encore fait. Maintenant est-ce que ça a une importance ? Oui et non. Est-ce que ça va renforcer l'équipe ? Je rejoins A tout à fait. Ce n'est pas ça qui va renforcer l'équipe. Maintenant ça influence sur le bien-être au travail je pense, c'est une journée un peu cool avec tout le monde. Par exemple la relation avec le chef et ça peut un peu adoucir. Le voir d'une autre façon par exemple. Maintenant, ça n'a pas changé une compétence particulière. Ça va aider sur le bien-être du truc. Ça va donner un coup de relaxation niveau stress etc. Aller oui je trouve ça important parce que ça fait partie du bien-être mais voilà.

B : Ça dépend aussi de la qualité du team building.

C : Je pense aussi que le clivage que tu as c'est par rapport au territoire. Moi j'ai commencé ici j'ai fait 4 ans à Anderlecht. J'en ai eu marre du territoire je suis parti sur Forest-Saint-Gilles où c'était complètement une autre mentalité avec un autre décor et au final j'y suis resté. Maintenant j'avais le contact déjà avec les gens de la D1 donc j'ai quand même gardé le contact ce n'est pas le problème mais ceux qui étaient là depuis des années, ils n'aiment pas travailler sur la D1. Et comme ils ne travaillent pas, ils ne vont pas forcément vouloir une relation. Et le problème c'est que pour améliorer ça ce n'est pas juste par un team building. C'est organiser des soirées d'équipes et plus régulièrement.

F : Donc pour vous une solution ça pourrait être d'organiser des choses différentes des team buildings et qu'il y a des solutions selon vous ?

C : Oui moi je pense qu'il y a moyen mais alors il faut faire des sorties extra au travail mais elles doivent être plus régulières.

F : Oui parce que si pas, ça ne va pas être pris au sérieux, c'est ça que vous voulez dire ?

C : Oui voilà parce qu'en fait le lien que vous avez au niveau police avec votre collègue, c'est des moments forts, vous créez des liens, des sentiments. Au boulot, il y a des collègues qui ne vont pas vous regarder avant que vous ayez fait vos preuves. C'est à partir de là qu'on va vous accepter. Vous faites partie de la famille parce que c'est la même chose. Donc c'est pour ça il faut faire des choses extra au travail tous ensemble. Et là on va boire un coup, on va se détendre et au final je pense que le melting-pot va se faire.

A : Oui mais bon c'est délicat tu ne sais pas dire voilà vous êtes payés de 7 à 10 pour aller boire un verre. Après on pourrait envisager ça sur un principe de petit-déj ou quoi.

F : Ça reste une idée hein.

C : Discuter avec l'un l'autre s'il y a quelque chose de positif il va peut-être le répéter de l'autre côté et voilà. Ça ne sera peut-être pas 2 qui vont revenir mais 3.

F : Je ne sais pas si vous avez d'autres solutions pour entretenir, développer, améliorer d'autres compétences ? Quelque chose qui vous vient à l'esprit ?

C : En fait à la police, on peut toujours évoluer. C'est si on stagne dans son grade qu'au bout d'un moment c'est un peu plus compliqué. Si on veut continuer à évoluer alors à ce moment-là il faut changer de services pour apprendre d'autres choses. Mais ... Je ne vois pas l'intérêt de quelqu'un qui fait 30 ans d'intervention. Au bout d'un moment il a vraiment fait le tour de ses compétences.

F : Après on parle plus de compétences techniques si je comprends bien. On parle moins de compétences relationnelles.

D : Oui mais non. Ces compétences évoluent aussi dans le temps. Maintenant il faut avoir, comme se fait la résolution de problèmes, si on a quelqu'un qui ne voit pas, qui ne sait pas identifier un problème et qui ne voit pas comment le résoudre, il ne va jamais évoluer. Il n'est pas fait pour être policier. Mais bon je pense qu'on est tous sur le même cas, en tout cas la plupart. Au début la résolution de problèmes on se débrouille parce qu'on a des expériences vécues et par la suite on a des expériences policières vécues et voilà on a vu plus

de problèmes maintenant qu'il y a 10 ans et donc forcément on a un peu plus de facilités pour résoudre les problèmes.

C : Vous prenez un tanguy qui est resté toute sa jeunesse derrière sa playstation ben lui il va venir à la police, un conflit, il ne sait pas gérer ça.

B : Puis après les gens évoluent aussi avec l'âge hein.

C : Et même notre mentalité. Moi à 20 ans je ne pensais pas comme maintenant. Ce n'est vraiment pas le milieu le plus facile que vous avez choisi.

F : C'est peut-être pour ça justement, ça peut être intéressant.

D : Vous avez de quoi travailler.

C : Par rapport au volontariat moi quand j'ai commencé j'étais hyper volontaire vous pouviez tout me demander tout et n'importe quoi. Alors que maintenant je suis chez moi point.

F : On en a déjà un peu parlé mais qu'est-ce qui pourrait plus vous motiver maintenant ?

C : Sincèrement plus rien. J'ai connu des trucs à la police, j'en ai fait le retour franchement ça ne me fait plus rien. J'ai 2 épaules en bouillie, je suis victime d'une tentative meurtre. Plus rien : vous n'avez pas une reconnaissance de dingue.

E : Ici dans ce métier c'est énorme hein.

D : Après on ne dit pas qu'on travaille pour avoir un merci.

E : Tu donnes tu donnes et finalement voilà.

C : Celui qui travaille qui fait son taff ok dès qu'il fait un pas de travers on va plus le lâcher.

E : Moins vous en foutez moins on vous en demande. Plus vous en foutez plus on vous en demande.

C : Mais ce n'est pas que la police. Retenez ça François, celui qui ne fait rien, il ne lui arrive rien.

A : Parfois ce n'est même pas au sein de la police. On travaille avec des partenaires, que ce soit des magistrats, et quand vous vous donnez pendant 12h ça demande que ce soit votre

travail, celui de votre chef, celui des personnes qui travaillent dans votre dossier, le temps et l'investissement, on ne reçoit rien en retour.

D : Et ça, ça donne de la frustration énorme.

E : Et là on vous chie à la gueule. On se demande après pourquoi on va plus au bout de nos dossiers, pourquoi on n'y met plus d'investissement. C'est parce que quand on le fait, on nous chie dessus, on nous chie littéralement dessus. Et on arrive à des collègues qui a la fin n'en ont plus rien à foutre.

C : Boh ce n'est pas que je n'en ai plus rien à foutre ...

E : Non mais c'est compréhensible.

C : Maintenant je suis au dispatching, quand j'ai quelqu'un au bout de fil je suis toujours professionnel au maximum, je le fais pour aider les gens, pas assister mais aider.

G : Il y a des gars on les a toutes les semaines en bas pour les mêmes raisons, on peut reprendre le PV et faire copier-coller à chaque fois.

A : Est-ce que vous avez d'autres questions ?

F : On a bientôt fini. Je voulais juste ajouter que c'était intéressant ce que vous avez dit par rapport à la reconnaissance et je pense même que vous auriez pu même le mettre dans les compétences, bon évidemment au niveau de management.

E : On parlait tantôt que la motivation c'est important. Heureusement que parfois on a la reconnaissance de nos chefs.

D : Il te reste plus que ça en fait.

E : On se console avec ça. On se dit au moins mon chef est content de moi.

F : Et entre collègue, parce que là on parle du management au-dessus, mais même entre collègues vous trouvez ça important la reconnaissance j'imagine ?

E : Pfff.

F : C'est un autre niveau bien sûr.

A : Ça n'a pas le même impact.

E : Entre collègues c'est plus "on n'a pas bien géré" c'est différent mais c'est bien aussi. C'est la considération. Je parle en tant que jeune policière mais quand vous avez un

collègue avec 13 ans d'expérience qui vous dit "je n'aurais jamais su faire ce que tu as fait" là ça te vaut ta journée.

F : Je ne sais pas si quelqu'un a quelque chose à rajouter par rapport à ce qu'on a dit ?

Je tiens à vous remercier, c'est très gentil de votre part d'avoir pu contribuer à ce projet.

C : avec plaisir bonne chance.

[Annexe 6 : Retranscription des entretiens individuels F, G, H, I](#)

[Annexe 6.1 Interview F](#)

Présentation de la recherche et de la personne : anonyme.

Fr : Comment s'organise le service formation ?

F : Il y a dans la zone midi deux grands volets, il y a dans leur jargon ce qu'ils appellent la GPI 48. C'est une circulaire, c'est pour geintegreerd de policie police integree. Elles sont numérotées de 1 à maintenant 90-95. La GPI 48 précise les modalités à suivre en matière de maîtrise de la violence avec ou sans arme à feu. La violence avec arme à feu c'est le tir tout simplement, et la maîtrise de la violence sans arme à feu, c'est les techniques de menottage, de fouilles, de résistance à des agressions, des techniques de self-défense. Ça c'est volet caricaturé qui est sportif, et l'autre volet c'est le volet intellectuel, avec un certain nombre de formations, qui sont obligatoires, dans le cas de l'avancement barémique. C'est-à-dire que pour monter dans les échelles de traitement, les membres du personnel sont obligés de suivre un certain nombre d'heure sur un certain nombre d'années. Il y a des formations barémiques obligatoires, et des formations fonctionnelles, qui là dépendent un peu du service dans lequel on travaille. Ces formations sont données soit en interne chez nous, par des collègues spécialisés dans la matière, soit avec des partenaires, qui peuvent même être du secteur privé. Comme type de formation fonctionnelle, il y a toutes les matières qui ont traités à la rédaction des procès-verbaux, il y a des matières spécifiques comme la gestion des saisies. Il y a la gestion des libérés sous condition. Il y a donc deux volets : le volet GPI48 relié au volet plutôt physique, et le volet plus technique, plus académique.

Fr : Vous occupez-vous du suivi des compétences, plus particulièrement des Soft Skills dans votre service ? Si oui, de quelle manière ?

F : A partir du moment où, il s'agit de dispenser des cours, il me semble que forcément on doit accorder une grande attention à ce que la personne qui donne la formation ait vraiment toutes les compétences nécessaires pour la donner. Alors en matière de GPI48, ça me paraît assez évident dans la mesure où il s'agit de manipuler des armes, qu'elles soient individuelles ou collectives. Individuel c'est l'armement individuel, et le collectif, ce sont des armes que l'on utilise sur des mitraillettes, qu'on utilise que pour des maintiens d'ordre un peu plus particulier. Donc clairement, le membre du personnel qui donne cette formation, ces compétences on va pouvoir les juger directement. D'abord ils doivent suivre une formation pour être breveté moniteur de tir et suivre une formation assez longue et assez compliqué, paradoxalement, la maîtrise de l'armement sans arme à feu, avec les mains, les bras et les pieds, est plus complexe et longue que celle avec arme à feu. On a plus de collègues brevetés tir que celles pour dojo.

Donc la gestion des compétences, en ce qui concerne la GPI48, il est clair que...

Fr : Par rapport au niveau attendu de la personne qui donne cours, est-ce que c'est aussi attendu qu'ils aient un bagage spécifique pour les formations plus académiques ?

F : Non. Certains collègues peuvent avoir un titre qui leur permet de donner cours, et doivent suivre une sorte d'agrégation. Mais pour la plupart des formations, on va chercher nous-même en interne des collègues qui ont une expertise dans le domaine, mais qui n'ont pas forcément suivi une formation pour donner cours. Ça dépend un peu du niveau de difficulté. Mais pour certaines formations, on gère tout cela de A à Z en interne. Mais d'autres collègues ont suivi la formation, ce qui leur donne la possibilité de donner des cours à l'école de police. Quitter le cadre strict de la zone midi et passer à un niveau supérieur.

Donc le suivi des compétences oui clairement c'est un sujet de préoccupation dans la zone midi car forcément ce sont toutes des matières dans lesquelles on ne peut pas se permettre de se tromper. La moindre erreur de procédure risque de mettre à mal une poursuite judiciaire.

Si on ne respecte pas les délais légaux en matière d'arrestation, si on ne respecte pas la procédure, en matière de fouilles, si on ne respecte pas la procédure en matière de libération conditionnelle, les poursuites judiciaires pourraient être abandonnées car il faut des

procédures. Donc c'est très très important d'avoir les bonnes personnes compétentes à la bonne place.

Fr : Selon vous le service coaching a aussi un rôle à jouer dans la gestion des compétences ?

F : Oui. Je pense que ça peut rentrer dans leur mission, mais je ne crois pas à l'heure actuelle que ce soit ça qui les occupe pour le moment, et ils sont vraiment centrés sur le recrutement. Evidemment c'est lié aux compétences, car pendant les interviews, pour recruter les membres du personnel on va un peu voir ce qu'ils valent. Maintenant, le coaching est aussi chargé de gérer les mutations, et donc quand un membre du personnel revient après une absence, de longue durée, ils vont voir avec lui si une nouvelle affectation est possible, souhaitable, et donc là clairement il va y avoir une analyse des compétences. A l'heure actuelle ils sont surtout chargés de faire la promotion de la zone à l'extérieur, de l'accueil des nouveaux collègues tous les deux mois. De gérer les stages aussi, car il y a un système dans la zone midi qui permet aux membres du personnel de découvrir un autre service, en faisant un stage d'un mois ou plus. Mais oui ça reste un service qui touche aux domaines des compétences.

Fr : Quelles sont selon vous les Soft Skills relatives à la collaboration et au travail d'équipe indispensables qu'un inspecteur de police doit avoir pour réaliser correctement son travail ?

F : Je pense que dans la mesure où dans les services d'interventions, ils sont structurés en équipe, un groupe d'intervention c'est 20-21 personnes, ils sont déjà structurés en équipe, donc ça implique forcément des collaborations, et au sein de l'équipe ils travaillent même en binôme. Je crois que c'est quasi fixe, ils sont toujours en binôme ou à 3. Donc là forcément en termes de communication, de collaboration.

Il faut être ouvert au dialogue, empathique. Dans la mesure où à côté du milieu professionnel, il y a le milieu privé, et qu'un collègue un jour peut-être un peu down. Il faut pouvoir gérer ça, le fait qu'il peut y avoir des jours avec et des jours sans. Donc ça me paraît indispensable. Dans le domaine policier il faut avoir confiance, en son collègue. Sur une intervention délicate, il faut pouvoir être sûr qu'en cas de danger physique, la réponse du collègue sera

appropriée. Ça me paraît indispensable d'avoir confiance les uns envers les autres. Il faut aussi avoir du sang froid c'est indéniable, après ça c'est plus personnel. On retrouve aussi la résistance au stress qui est importante.

Fr : Pensez-vous que ces compétences sont présentes dans les équipes actuellement ?

F : Je ne suis pas assez au contact, donc c'est difficile pour moi de répondre en tant que personnel civil qui n'a jamais été vraiment au contact. Ce sont des gens que j'ai croisé et que je croise, j'en connais certains, mais là je ne vais pas me prononcer là-dessus c'est trop.

Fr : Comment pensez-vous que ces compétences peuvent être développées, de quelle manière ?

F : Par un encadrement hiérarchique, de management des équipes. Comme tu sais c'est une pyramide, il y a des grades, des commissaires, des inspecteurs, des inspecteurs principaux, donc chaque équipe d'intervention et chaque groupe d'intervention est dirigé par un CP et un ou deux inspecteurs principaux. Donc si ces collègues-là sont vraiment en contact avec les inspecteurs de terrain, il y a moyen de les aider à développer ces compétences. Ça peut se faire aussi grâce à des formations. Ça je ne pense pas que ce soit organisé à l'heure actuelle. Je crois plus dans un management de base quoi.

Mais sinon, je pense qu'ils apprennent plus sur le tas hein. C'est au contact des missions au quotidien.

Fr : Si vous deviez mettre ça en place, que ce soit une formation ou un modèle, ça ne veut pas forcément dire une formation formelle, comment verriez-vous ça ?

F : Ça pourrait se faire sous forme de jeux de rôles par exemple. En situation, par rapport au vécu des participants, ça pourrait être pas mal. Je ne pense pas que ce soit des matières qu'on puisse enseigner avec un syllabus ou un slideshow, il faut vraiment avoir des exemples concrets de situations vécues au quotidien. Ça pourrait se faire à l'aide de jeux de rôles.

Je n'ai pas d'autres idées de format.

Fr : Qu'est-ce que la zone pourrait mettre en place pour développer ces compétences ?

C : On pourrait développer ça au sein du service coaching, on pourrait affecter, recruter peut-être des personnes, d'ailleurs le recrutement de deux psychologues est prévu. Ça pourrait se faire en créant un service qui ne s'occuperait que de cet aspect-là, avec des tâches bien ciblées. Ça me paraît la meilleure solution, d'avoir une ou deux personnes qui ne se penchent que sur cet aspect-là, des profils de fonctions.

Annexe 6.2 Entretien G

Présentation de la recherche et de la personne : anonyme.

F : Vous occupez-vous du suivi des compétences, plus particulièrement des Soft Skills dans votre service ? Si oui, de quelle manière ?

G : On s'intéresse un peu mais plus dans le changement d'orientation de la personne et de la motivation.

F : Quelles sont selon vous les Soft Skills relatives à la collaboration et au travail d'équipe indispensables qu'un inspecteur de police doit avoir pour réaliser correctement son travail ?

G : La flexibilité. On est d'ailleurs dans une zone qui demande d'être souvent disponible les horaires changent souvent. Le sang-froid. Il faut quelqu'un qui puisse gérer ses émotions dans différents moments étant donné que c'est un métier exigeant avec des situations difficiles. La compassion. L'assimilation aussi, pouvoir appliquer sur le terrain ce qu'on apprend est une compétence importante.

Il y a des formations à la police fédérale mais on n'a pas trop la main dessus on est donc limité, après on part du principe quand même que la plupart des personnes possèdent déjà ces compétences vues qu'elles ont passé toutes les séries d'examens.

F : Pensez-vous que ces compétences sont présentes dans les équipes actuellement ?

G : J'ai l'impression que la plupart possèdent quand même les compétences.

F : Comment pensez-vous que ces compétences peuvent être développées, de quelle manière ?

G : Je pense que la zone essaie quand même de développer les compétences en général. Je donne l'exemple de l'empathie qui évolue :

Mais il faut essayer d'avoir de la compassion, d'avoir de l'empathie, de comprendre pourquoi les étrangers sont venus ici. Moi je n'ai jamais pensé à quitter ma maison, mon emploi, pour aller m'aventurer à l'étranger où je ne connais ni la culture, ni la langue, ni l'endroit où j'arrive sans rien. Ça ne m'est jamais venu à l'esprit parce que tout simplement moi ici je peux vivre décemment. Evidemment qu'on doit faire notre travail, mais il faut comprendre la raison pourquoi ils ont tout abandonné. Je pense qu'on n'a pas assez de compassion. Et puis nos normes et nos valeurs, ça change. Tes normes et tes valeurs s'adaptent sinon tu ne sais pas fonctionner. Moi je vois que mes normes et mes valeurs sont différentes de celles de mon amie qui n'est pas policière. Moi un accident de roulage n'y a pas de blessé je m'en fous, oui ce n'est pas gai mais pour elle c'est un petit drame. Nous policier on est tellement confronté à des choses que monsieur et madame tout le monde ne vit pas tous les jours mais que nous vivons tous les jours. Alors quand tes normes et tes valeurs changent, ton empathie et ta compassion ça change aussi. Ton degré change automatiquement. Parce que tu dois aussi survivre.

Donc oui on peut essayer de leur faire apprendre ou de les faire évoluer, dans une certaine compétence, mais jusqu'à un certain niveau.

F : Par rapport au travail d'équipe, est-ce que certaines choses sont mises en place dans votre service pour améliorer ces compétences ?

G : Il n'y a rien. Je n'ai jamais pensé à ça honnêtement. Tu relèves un truc qui pourrait être intéressant. Je n'ai jamais pensé à ça parce que je n'ai pas de difficulté à évoluer dans une équipe. Par contre j'ai remarqué que depuis que je gère ce service, que ce travail en équipe c'est vraiment propre à l'opérationnel. Les calogs qui travaillent avec moi maintenant n'avaient pas ça. Ils l'ont maintenant parce que j'ai insisté, parce que j'aime bien fonctionner en équipe. Moi je trouve que c'est une chouette façon de fonctionner. Et les gens opérationnels qui viennent avec moi ils ont l'habitude de ça. Donc tout le monde connaît sa place, sait plus ou moins comment je vais vouloir qu'on évolue, qu'on fonctionne, tandis que le personnel calog n'avait pas ça. Et c'est normal car ils ne font pas le même genre de boulot. Donc moi j'ai instauré ça dans mon service, le travail en équipe. Je veux qu'on travaille en équipe, qu'on soit solidaire, je veux qu'on s'écoute, qu'on essaie de s'entraider. Pour moi c'est

important. Maintenant, c'est chacun sa vision évidemment. Sur le terrain, quand on a un souci et qu'on a une bonne équipe, une équipe qui s'entend bien, c'est moins dangereux aussi. On fournit un meilleur travail, et tout se passe mieux. Parce qu'on n'est pas toujours confronté à des choses chouettes ou très peu. Donc là il faut vraiment s'entendre et se soutenir. Donc là oui on peut y travailler mais je n'y ai jamais pensé.

F : Y-a-t-il des éléments auxquels vous faites attention pour favoriser le travail d'équipe ?

G : Je ne sais pas. Maintenant ce que je vois, y a un bon moment que j'ai quitté l'intervention mais la mentalité a beaucoup changé aussi. C'est normal hein car chaque génération a sa mentalité, ses visions, ses idées, et quand moi j'étais jeune c'était très différent de maintenant. Ça je remarque aussi et je sais qu'il ne faut pas regarder dans le passé, mais des fois on peut voir si là on ne fonctionnait finalement pas mieux. Mais là l'esprit d'équipe était imposé. On n'avait pas le choix et on nous testait aussi, ce qu'on fait plus.

On ne travaille plus dans le contrôle et l'obligation maintenant. On travaille avec des gens qui sont de bonne volonté, qui ont envie. C'est plus la même chose. On n'avait pas le choix. Ou bien on fonctionnait dans l'équipe, ou on était mis à l'écart. Et ça n'est plus. Enfin, c'est-à-dire qu'il y a encore des gens qui sont mis à l'écart, mais c'est pour d'autres raisons, ce n'est pas parce qu'ils ne fonctionnent pas en équipe. Mais du coup je n'y ai jamais réfléchi et je n'en ai jamais eu besoin. Parce que moi ça fonctionne, j'arrive à souder mon équipe mais je ne sais pas comment je fais.

Je pense parce que j'essaie de me mettre à leur niveau mais je reste le chef, j'ai donc des responsabilités donc j'essaie de les partager pour que chacun puisse se retrouver dans cette équipe et avoir son mot à dire, avoir la possibilité de développer quelque chose quand il en a envie, quand il en ressent le besoin, ou quand il pense que c'est important, et que ce n'est pas que ma volonté, c'est la volonté de l'équipe. C'est comme ça que j'ai toujours fait. Je ne dis pas que ça a toujours été mais quand même. Après pour moi au plus grand est la taille de l'équipe, au plus difficile c'est pour moi. En plus ici les équipes elles sont décentralisées donc y a une partie de l'équipe qui se trouve ici à Anderlecht, et une partie de la même équipe qui se trouve à Forest St Gilles. Donc c'est difficile. Il faut vraiment avoir quelqu'un en qui on a confiance qui gère l'autre partie de l'équipe, quand on a 50 policiers sous ses ordres... et puis les policiers n'ont pas un caractère assez pas facile.

F : Ça relèverait plus alors du leadership ?

G : Moi je pense que le leadership a un grand rôle. Je suis aussi persuadé que beaucoup de policiers qui maintenant sont dans le cadre de base et qui veulent passer à un grade supérieur ne mettent pas ça en avant. Ou ne pensent pas assez, qu'une fois de retour ici et ailleurs, qu'ils vont devoir prendre un rôle de leader, de chef. Je pense qu'on ne met pas assez l'accent, et on n'y met pas assez d'importance. Je ne dis pas que c'est des incompetents loin de là. Je pense qu'on se focalise beaucoup plus sur la qualité du travail, que sur le leadership. Là la formation a un grand rôle à jouer. Mais comme je disais, on n'a rien à dire là-dedans. Ce n'est pas de nos compétences. Et le leadership ce n'est pas donné à tout le monde. Dire non à quelqu'un, ce n'est pas toujours facile. On critique toujours le chef quand il dit non, mais dire non ce n'est pas facile. Je n'ai pas toujours envie de dire non mais sinon le service ne fonctionne pas comme il faut. Je sais aussi que mon subalterne n'est pas content quand je dis non, mais il faut expliquer la raison pour laquelle je lui dis non. Il y a des personnes qui ont peur de dire non. Car après alors le chef se fait taper dessus car le service ne fonctionne pas. Par exemple, donner congé, tout le monde veut « congé » en même temps, ce n'est pas possible, le service doit être assuré.

Je suis persuadé que là on n'y attache pas assez d'importance dans la formation. Parce qu'on donne que du management, aux grades supérieurs, aux CP, aux commissaires et aux inspecteurs principaux, qui ont quand même un rôle relativement important. Tout ça lui il ne voit pas ça. Et quand le groupe est grand, je suis différente que quand le groupe est petit.

F : Il y a d'autres choses qui devraient être améliorées ?

G : Je pense aussi que les gens doivent mieux être préparés au terrain. Si on prend les néerlandophones, la plupart vont à l'école à Haas. Juste en dehors de Bruxelles puis viennent à Bruxelles. Et bien ils ont eu un décollage, qui correspond au travail du policier en dehors de Bruxelles. Bruxelles c'est particulier, c'est quelque chose de différent, il faut savoir que la plupart des gens ici parlent français. On leur demande en commission vous parlez français ? Oui, oui puis sur le terrain c'est autre chose. On ne les prépare pas assez au terrain. Parce que l'école située à Bruxelles est trop petite, pas assez performante, elle n'a pas assez de capacité, pour prendre beaucoup d'élèves. Il devrait mieux les préparer à ce terrain. Ils sont tous un peu idéalistes, après c'est normal, il faut leur laisser ça. Ils ne voient pas assez les

difficultés du métier, des cultures qu'on a rencontré. J'ai été par exemple en Hollande, et là ils ont un quartier semblable à notre quartier, Cureghem, qui est un quartier très difficile à intervenir. En Hollande, les policiers qui sont destinés à aller dans ce quartier semblable à Cureghem, ont un décollage tout à fait spécial. Ils sortent de l'école de police, où ils ont eu tout ce qui est général etc., et puis ils vont dans une sorte décollage, qui est très pratique, ils vont beaucoup sur le terrain etc. Où ils sont vraiment préparés à fonctionner dans ces quartiers-là. On leur apprend plein de choses sur d'autres cultures, sur d'autres personnes, comment les aborder, comment essayer de les comprendre, comment entamer une conversation avec ces gens etc. Là je pense qu'à ce niveau-là oui il y a un énorme retard oui, pour ces gens qui arrivent ici, sauf ceux qui sont issus de ces quartiers-là qui vivent ici et connaissent Bruxelles. Ça c'est vraiment une lacune dans la formation. C'est la préparation du terrain. Oui ils viennent faire des stages, mais on n'est pas obligé de faire les stages dans la commune où on va aller travailler, donc encore un truc qui ne va pas. Quand on veut venir travailler à la zone midi, qu'on vienne faire ses stages à la zone midi. Comme ça au moins on sait déjà ce qu'on sait et si on sait déjà on dit oh là là là là je me suis trompé, on peut encore y remédier, tandis qu'ici ils rentrent, ils ont signé pour 5 ou 7 ans, et ils sont peut-être malheureux ou ils ne fonctionnent pas bien Donc l'école elle peut s'améliorer. C'est aussi une question budgétaire, le budget est important. Si on doit encore laisser ces gens 6 mois en formation ils faut les payer, et ça ne nous rapporte pas grand-chose au moment même.

La formation, il y a encore pas mal de travail à faire, bien que ça a déjà bien évolué. Mais pour moi ils apprennent encore trop de trucs qui ne sont pas utiles.

F : Y-a-t-il des team building organisés ? Quel est votre avis concernant son utilité pour le développement des compétences ?

G : On s'amuse quand on va en team building. C'est gai. Après on va boire un verre, on mange ensemble, mais je pense qu'il faut que le chef prenne l'initiative de temps en temps de faire un truc ensemble en dehors du travail. Et il faut faire un team building tous les jours. Il faut travailler là-dessus, sur l'entente c'est important. Evidemment le team building c'est gai car c'est en dehors du boulot et faut pas y penser. Mais finalement le but est de créer une meilleure entente. Et ça il faut le faire tous les jours. Oui moi j'aime bien le team building mais tout le monde aime bien ça. Maintenant ça va peut-être changer car le chef voudrait que ça soit plus, qu'il y ait un lien avec le travail, alors c'est plus vraiment un team building.

Moi je pense que tous les jours il faut travailler, le chef, ses hommes et leur en parler. Leur dire voilà les gars on va faire ça ensemble. Faire travailler les gens an binôme mais pas tout le temps avec les mêmes. Il faut prêter attention à tout ça, faire attention à ce qu'on s'entende. Le team building c'est gai mais ce n'est pas parce qu'il y a un souci avec son équipe qu'on l'aura résolu avec son team building. C'est un travail au quotidien.

F : Vous essayez de mettre des choses en place dans l'environnement pour favoriser l'esprit d'équipe ?

G : Je ne mets rien en place. Je travaille beaucoup au moment même, au jour le jour, je ressens vite les choses. Au début y avait des petites grêles entre 2 membres de mon service, on faisait des petites remarques, on ne s'entendait pas mais on n'en parlait pas. Moi a un moment j'ai dit c'est bon venez un peu tous les deux et dites ce qui ne va pas. On en a discuté, le ton a monté puis est descendu. Je leur ai dit voilà je ne suis pas d'accord, il faut vous entendre, et surtout, que c'était des bêtises. L'une parlait trop, il suffisait juste de lui dire vu qu'on entend beaucoup dans le bureau. Un chef doit être parmi les gens, et pas au-dessus. Parce que quand on est au-dessus, il faut attendre, qu'on vienne rapporter, et quand on rapporte c'est trop tard. Ça je le pense. C'est pour ça que moi je suis assise au milieu du groupe, et j'aime bien savoir ce qui se passe. Moi j'ai toujours été habituée à gérer des grandes équipes donc ici vu que c'est petit c'est un petit jeu. Un chef avec une grande équipe c'est difficile, c'est pour ça qu'il faut avoir des gens sur qui on peut compter et avec qui on a des meilleurs contacts. Moi je ne mets rien en place l'équipe est trop petite.

[Annexe 6.3 Entretien H](#)

Présentation de la recherche et de la personne : anonyme

F : Vous occupez vous du suivi des compétences, plus particulièrement des Soft Skills dans votre service ? Si oui, de quelle manière ?

H : Dans mon service on a commencé maintenant on a un système d'évaluation, avec un entretien préparatoire, et après deux ans, un entretien d'évaluation. Ce n'est pas vraiment un bon système je trouve, mais je l'ai quand même utilisé pour parler avec les gens de mon service concernant leurs tâches, voir quelles tâches leur donnent de l'énergie. C'est une liste de questions où on a une petite conversation et c'est là aussi qu'on parle des Soft Skills, s'il y a des choses à améliorer, si on trouve que quelqu'un est très bon, on va le dire là. Sur cette

manière oui, on fait quelque chose et on veut que le système avec la liste des questions se fasse dans tous les services de la zone. Ici c'est un test, c'est un projet. Si ça se passe bien, et jusque maintenant ça s'est bien passé donc on pourrait faire ça dans chaque service. C'est une opportunité pour les N+1, pour les responsables, de parler des Soft Skills. C'est vraiment le membre du personnel qui va remplir une vingtaine de questions concernant leur fonctionnement, et je trouve que ça c'est le moment d'en parler, de voir ce qu'ils peuvent améliorer, ce qu'ils peuvent changer ou voir ce qu'ils font déjà très bien. En Septembre on va faire le même projet, dans un service plus opérationnel, la recherche locale. Je vais donner cours aux IMPP qui travaillent là pour faire les entretiens sur cette manière-là. On va essayer encore une fois avec un service plus opérationnel parce que c'est quand même différent. Après si ça se passe bien on va vraiment faire une note interne, qui oblige les IMPP ou les responsables de travailler sur cette manière.

F : Quel est votre avis sur l'importance du suivi des compétences pour le cadre opérationnel ?

H : Je trouve que les Soft Skills pour les opérationnels sont le plus importants, donc le suivi de ça c'est important pour la zone mais aussi pour le membre du personnel, pour évoluer, pour le reste de sa carrière. C'est quand même important que le responsable ait un suivi. S'il n'y a pas de suivi, ils ne savent pas améliorer, ou ne savent pas travailler sur ça. S'il y a des Skills que tu as, ou que tu n'as pas. Tu sais améliorer, mais si tu n'as pas tu n'as pas.

Quelles sont selon vous les Soft Skills relatives à la collaboration et au travail d'équipe indispensables qu'un inspecteur de police doit avoir.

H : On a fait un profil de fonction et là on a une liste des aptitudes et des compétences qui sont importantes et que nos inspecteurs devraient avoir. Je pense qu'elle a été créée il y a deux ans avec la réorganisation de la zone. On a revu tout le profil de fonction. On a par exemple, avoir la capacité à pouvoir représenter le corps de police dans son domaine, disposer d'une aptitude à la communication interne et externe (écrite et orale), faire preuve d'une grande disponibilité et flexibilité en fonction des événements à gérer, faire preuve d'intégrité, faire preuve de discrétion, avoir une bonne ouverture d'esprit, avoir le sens de l'organisation et des responsabilités, pouvoir définir et poser les priorités, pouvoir définir

des problèmes et être capable de formuler des solutions, pouvoir travailler de façon proactive, être créatif et innovant.

F : Pensez-vous que ces compétences sont présentes dans les équipes actuellement ?

H : Ça je ne sais pas dire. Je ne sais pas donner une réponse. C'est plutôt les responsables des équipes qui peuvent répondre. On essaie maintenant, dans le recrutement, de mettre là le focus dans les entretiens, de mettre plus en avant les soft skills et moins les connaissances. On espère que s'ils viennent de l'école, la connaissance est là. C'est surtout les soft skills qu'on va tester pendant la commission de sélection, avec des jeux de rôles, avec des questions, en mettant des situations où les personnes doivent imaginer comment elles agiraient. On essaie vraiment de recruter, ou de voir dans la commission de sélection quand on recrute des gens avec ces aptitudes et ces compétences. Mais les gens qui sont là maintenant, ça je ne sais pas dire. J'espère que j'ai 80% où c'est bon, où les compétences et aptitudes sont là. Il y a toujours un pourcentage où ce n'est pas le cas je suppose.

F : Comment pensez-vous que ces compétences peuvent être développées, de quelle manière ?

H : Je suppose par une formation, mais là on est un peu dépendant de la police fédérale. C'est eux qui donnent les formations donc on est un peu coincé, mais je pense aussi que c'est dans le travail journalier. C'est le responsable qui doit tenir ça à l'œil et qui doit vraiment coacher les gens, pour arriver à avoir les bonnes aptitudes, les bonnes compétences, de les améliorer, de les travailler avec eux. Donc, formation, mais aussi travail journalier.

Mettre en place un module je ne sais pas. Je n'ai pas encore réfléchi encore à ça. On a aussi un service formation, je pense que c'est un peu leur domaine, que c'est à eux de faire quelque chose comme ça. C'est peut-être mieux de faire des petites formations, pas une formation dans les cinq ans, parce que je ne pense pas que ce soit vraiment utile, mais plutôt de temps en temps, une sorte de refresh, de petits exercices, pendant des réunions aussi, avoir un petit truc à part. Ça serait plutôt sur une base régulière. Pas une fois tous les cinq ans pour avoir une formation barémique, mais plutôt mettre ça en place comme le GPI 48, mais alors pour

les Soft Skills par exemple, ce ne sera pas mauvais. Il doit y avoir un refresh pour le tir, la maîtrise de la violence, pourquoi pas pour les Soft Skills...

Je pense que ça pourrait se faire en groupe. Les trucs que nous on fait avec les entretiens préparatoires, l'évaluation, ça c'est individuel, donc là tu peux travailler avec la personne de façon individuelle. Mais si on fait vraiment quelque chose comme une formation, je le ferai en groupe. Pour faire des jeux de rôles, et des choses comme ça, ça serait surement plus efficace.

F : Y-a-t-il des formations existantes qui ont pour but d'améliorer ou du moins renforcer des Soft Skills ?

Dans la zone non, Il y a peut-être des formations qui sont organisées par la fédérale, mais je ne sais pas par cœur s'il y a des formations qui sont organisées pour l'instant, et avec le covid je pense qu'il y en a moins.

F : Actuellement vous-y prêtez attention alors ?

Surtout dans le recrutement et chez moi dans mon groupe, pendant les évaluations. C'est surtout pendant le recrutement que l'on tient ça en compte.

F : Que pourrait faire la zone ?

Pourquoi ne pas faire comme le GPI48, mettre quelque chose en place pour faire des refresh, chaque année, des soft skills qui sont nécessaires pour faire bien son travail.

[Annexe 6.4 Entretien I :](#)

Présentation de la recherche et de la personne : anonyme.

F : Vous occupez-vous du suivi des compétences, plus particulièrement des Soft Skills dans votre service ? Si oui, de quelle manière ?

I : Les formations ce sont surtout le GPI48 pour les opérationnels, les inspecteurs surtout, avec plusieurs parties : la partie tir, la partie self-défense, et la partie TTI tactique d'intervention (quand on fouille le bâtiment, contrôle de personnes, fouille de véhicule).

F : Quelles sont selon vous les Soft Skills relatives à la collaboration et au travail d'équipe indispensables qu'un inspecteur de police doit avoir pour réaliser correctement son travail ? Pouvez-vous les justifier ?

I : Tout commence déjà en intervenant avec du respect, c'est essentiel. Quand on est respectueux envers les gens, en général, on reçoit la même chose en retour donc respect et politesse.

Bien sûr il y a des personnes où même en étant respectueux, on n'a pas le retour, et là on doit s'adapter aussi, on doit devenir plus ferme, mais pas impoli et faire notre travail. On change un peu le ton pour leur faire comprendre ce qu'on leur demande.

L'esprit d'équipe. On ne fait jamais de patrouille seule, on est au moins deux dans un véhicule, quand on patrouille, au moins deux voire trois et même il y a certaines missions où on envoie jusqu'à quatre cinq véhicules, et là il faut savoir travailler tous ensemble. Il y a donc des missions, où on doit fouiller un grand bâtiment par exemple.

Il y a une hiérarchie dans laquelle on travaille, donc il faut voir aussi, s'il y a un inspecteur principal, un commissaire qui ne sont pas sur place et que les autres sont des inspecteurs, à ce moment-là il y a d'office quelqu'un qui doit prendre le leadership. Ça ne doit pas d'office être un gradé. S'il y a dix inspecteurs qui arrivent sur place et c'est tout, il y a toujours, c'est souvent, le plus ancien et le plus motivé qui va prendre un peu l'équipe sous son aile et qui va diriger l'intervention. Même pour une petite mission on va retrouver ça, d'office il y a un des deux qui va prendre un peu la main sur l'intervention et l'autre assiste.

La communication est très très importante. On commence déjà avec une communication qui doit être correcte entre nos dispatchings et les patrouilles, car le dispatching reçoit les appels, et eux envoient une patrouille sur place. Déjà là, le dispatching doit donner toutes les informations nécessaires à la patrouille qui se rend sur place. Une fois que l'équipe arrive sur place, entre collègues, il y a la communication verbale, et la communication non verbale, quand on est en pleine fouille de bâtiment, on essaie qu'on ne nous entende pas quand on arrive, souvent ça se fait avec les yeux et parfois avec les mains.

La gestion du stress, On dit souvent que policier c'est un métier comme un autre, non ce n'est pas un métier comme un autre. On a d'office un contact avec des personnes, donc on doit s'adapter à la personne, et ça constitue un stress, comment la personne va réagir ? Souvent on est assez bien sur notre garde, et au fur et à mesure selon que l'intervention évolue, on s'adapte aussi. Le stress comme je dis. Un appel sans réponse, il y a plus de stress, vu qu'on a un flou devant nous. Même entre collègues, quand un nouveau arrive, l'ancien qui travaille avec a plus de stress par exemple, le nouveau a d'office du stress mais l'ancien plus. Donc le stress, oui, on voit des choses que d'autres gens ne voient pas. On a des accidents, des blessés, des blessés graves, mortels, on roule sur un meurtre, régulièrement on est quand même en contact avec la mort, on ne sait pas préparer. Ici au centre de formation, on ne sait pas préparer à ça. Plus ou moins, à 50%, mais on ne sait pas aller chercher un corps à la morgue pour le déterrer ici et expliquer ce qu'il faut faire. Donc oui, c'est un métier spécial. Au fur et à mesure qu'on avance dans sa carrière, au plus on arrive à gérer ce stress.

S'adapter : Il faut s'adapter, si la personne s'énerve, il faut s'adapter, et ça peut aller dans l'autre sans aussi. Une fois qu'on montre que la personne doit coopérer, en une fois elle va se calmer, ben on doit se calmer aussi. Donc d'office, on doit s'adapter à la personne avec qui on est en contact.

La confiance : apprendre à avoir confiance. La confiance on doit l'avoir, on ne la reçoit pas d'office, mais au fur et à mesure on apprend à connaître les collègues, donc la confiance y est parce qu'on sait comment il va réagir et qu'on peut compter dessus. Pour ça il faut s'entraîner, je reviens au niveau de la formation, les cours de self-défense, les cours de tir, mais aussi la théorie. Il n'y a pas que la pratique qu'on donne ici, on donne toute sorte de formation où on envoie des gens à des endroits, des écoles de police même des centres de formation privées, qui donnent spécifiquement certains cours qu'on a besoin. Il y a des cours de management. Donc on envoie les gens là où c'est intéressant d'aller suivre des cours. Sans les cours théoriques on n'y arrive pas non plus. Même pour le stress, on sait expliquer aux gens comment le gérer, on ne peut pas le faire à leur place mais on sait donner des filons, ça c'est tout ce qui est théorique. Après il faut aussi savoir le mettre en pratique. Donc dès qu'on peut envoyer quelqu'un à un cours qu'il aurait besoin, on le fait d'office.

Tenir son calme à n'importe quel moment, au volant même. Il ne faut pas oublier qu'on est envoyé sur des missions en urgence, en code 3, faut savoir le faire aussi. Les réactions des gens, on arrive, et les gens devraient faire comme ça pour nous laisser passer. Pendant qu'on roule en code 3, les gens font des fois l'inverse. Mais ça ne sert à rien d'aller sur des gens. On n'a pas le temps, bah on doit continuer et arriver sur place, tenir son calme. On ne peut pas avoir une vision tunnel, quand on arrive, ça doit être une vision très très large. Très important car on peut arriver, deux personnes sont en train de se disputer, donc il y a encore des gens qui appartiennent à l'intervention, et qui sont beaucoup plus loin. Il faut absorber tout en fait, que ce soit horizontalement, verticalement, même en hauteur, c'est notre sécurité aussi. D'un côté on intervient pour aider les gens, mais notre vie peut être en danger aussi, donc ce qui prime c'est notre sécurité aussi.

Savoir aider les gens, écouter les gens puis après les aider. Y a des gens qui viennent déposer plainte pour viol. Ressentir le besoin des gens, l'empathie. Il faut ressentir la personne, poser les bonnes questions.

Le contact social, d'office on l'a tous les jours. Et ça, c'est dans n'importe quel service. Il y a l'inspecteur qui patrouille, il est constamment en contact avec les personnes. Tu as les gens de la judiciaire, qui sont en contact avec l'agent de quartier. Donc le social en fait, c'est un boulot à social. Et, en général, il y a quand même 80% de notre boulot.

F : Pensez-vous que ces compétences sont présentes dans les équipes actuellement ?

I : Je dirai 95%. Comme je dis y a des bons et des mauvais partout. Suite aux évaluations que l'on fait, les chargés de cours ou les moniteurs nous tiennent au courant, si pour des personnes il y a vraiment des lacunes. A ce moment-là on fait le nécessaire.

Oui elles peuvent être développées, mais il faut la bonne volonté de la personne. Il faut être conscient de ses points faibles et vouloir y travailler. Parce que quand on n'en est pas conscient, on ne comprend pas ce que l'autre nous demande, mais quand on en est conscient et qu'on ne veut pas s'améliorer, on ne va pas évoluer non plus. Donc il faut en être conscient, et à avoir la motivation de travailler et de s'améliorer.

F : Comment pensez-vous que ces compétences peuvent être développées, de quelle manière ?

I : On va commencer avec la théorie avant d'arriver à la pratique. Au tout début, par des formations théoriques. On apprend les lois comme inspecteurs, donc en général théorique. Il y a beaucoup de gens qui disent ils sont armés, ils savent tirer. Non, on reçoit d'abord la formation. Qu'est-ce une arme ? Comment elles sont plus ou moins fabriquées, comment ça fonctionne. Au niveau des lois, quand utiliser une arme, dans quelle circonstance ? Une fois qu'on a appris tout ça, on va utiliser l'arme. Il y a une étape logique.

L'évolution, je vais plus me baser sur tout ce qui est pratique, dans le dojo, et le stand de tir. Pour l'instant on est en train de refaire tous nos modules. Ici on recommence tout à zéro, et on revoit les bases. Donc à partir de 2023, on recommence, même avec moi qui ai 30 ans de services, je vais recommencer à zéro. Ce sera assez simple au début, et on va évoluer dans l'apprentissage, que ce soit self-defense, fouille de personnes qui coopèrent. On va vous mettre contre le mur, on va vous fouiller, et au fur et à mesure des modules, la fouille va changer. Par exemple, la personne ne veut pas être fouillée, comment est-ce qu'on agit à ce moment-là ? Ou une fouille si la personne se met à terre, on va jusqu'au point où la personne ne veut même plus se mettre à terre. Donc, on va revoir le tout. On commence toujours avec le plus simple, et au fur et à mesure, on évolue, on monte en difficulté.

F : Ça reste plus des compétences techniques, en voyant les compétences citées, comment voyez-vous leur développement plutôt ?

I : Déjà l'esprit d'équipe on ne sait pas le faire. On ne sait pas avoir toute une équipe ici en une fois. Pour pouvoir travailler, il faut au moins avoir 80%.

F : Vous pensez qu'il faut avoir tout le monde pour travailler ça et pas travailler en sous-groupe par exemple ?

I : Pour pouvoir travailler en équipe, il faut avoir un retour des gens de l'équipe. Chacun a sa façon de voir l'esprit d'équipe. Ici dans un groupe d'intervention, il y a un commissaire, trois

inspecteurs principaux, et vingt-huit inspecteurs. Trouver cet esprit d'équipe, c'est quelque chose qui se fait dans l'équipe même.

C'est les gradés qui doivent travailler à ça. On pourrait les aider là-dedans, mais il faut au moins 80% de l'équipe qui soit présente pour pouvoir écouter l'attente des gens qui se trouvent dans l'équipe. Tout le monde est déjà formé de la même façon. Ce qui fait que, trouver cet esprit d'équipe lors d'une intervention, comme tout le monde a vu la même façon d'intervenir, quelque part ça les aide à travailler en équipe... mais pour trouver vraiment cet esprit d'équipe, pour les autres compétences ça se fait d'office pendant les entraînements. Tout ce qui est du moins sans armes. On a des carrés décisionnels (29.48), en fait c'est une mise en scène d'une intervention. On fait en sorte que ce soient des personnes d'une même équipe qui fassent l'exercice. On commence du début avec un appel du dispatching, ils doivent répondre au dispatching. Souvent ce qu'on fait, on ne donne pas toutes les infos, on veut un retour. Donc on a nos radios, on va les pousser à dire. Oui mais est-ce que vous ne sauriez pas ça, ça, ça comme information. On est entre collègues sur le terrain pendant l'exercice. Ça on y travaille de façon journalière. Donc communication, et d'un côté l'esprit d'équipe. A ce moment-là, ce n'est pas l'équipe complète, on forme des équipes pendant l'exercice. Donc on est d'office dedans. On met les gens, on fait des exercices avec des interventions et on peut aller très loin dans nos exercices puisque on met un stress aussi sur les gens. On les laisse intervenir et après on fait un débriefing à chaque fois, de l'exercice. Donc on va loin en mettant les gens dans le stress, pendant un exercice aussi. Et au débriefing, si c'est mauvais, on va guider les gens et dire il faut faire attention à telle chose, qu'il faut faire comme si ou comme ça. Gérer le stress on le fait en donnant une solution aux erreurs, aux dangers. Il y en a qui se disent oui je me suis mis en danger je ne savais plus quoi faire, ça crée le stress. Nous on vient avec les solutions, donc là on vient travailler sur ce stress. Donc c'est des compétences qui sont travaillées, et même la politesse, le respect. On commence l'exercice il y a deux policiers, un/deux/trois suspects envoyés sur une mission, on commence toujours de la même façon : bonjour.

F : Est-ce que certaines des compétences pourraient être apprises en dehors du dojo etc. ? avez-vous des idées ?

I : Ici il y a déjà le mentoring. On travaille avec ça. Les nouvelles recrues qui sont allées à la formation de base, viennent faire leur stage. D'office ils ont leur mentor. Ils réussissent en

général, et retournent dans le groupe d'intervention dans lequel se trouve le mentor. On a notre service coaching, qui les suit. Il fait tout pour qu'on puisse engager les gens. Pendant les formations, ils les aident à réussir les tests, les préparent. On travaille énormément avec le service coaching, avec les mentors. On essaie de mettre au maximum les recrues qui ont réussi les tests dans les groupes d'intervention, dans le service du mentor, pour pouvoir s'intégrer plus facilement. Souvent les mentors ce sont les personnes les plus motivées dans le service, ils ont ce petit truc de motiver les autres. Le nouveau quand il rentre dans le service avec le mentor il est déjà un peu plus appuyé, et le contact va se faire pour les membres du service.

F : Ça c'est pour les personnes qui arrivent, mais pour les personnes qui ont déjà l'habitude de travailler ?

I : On a le service EVA pour aider les anciens, pour ce qui est violence intra familiale. On a le bureau d'aide aux victimes, mais même pour nous ils sont là. Le service coaching est aussi là pour les gens qui veulent changer de service.

Mais tout ce qui est théorie, non on ne donne pas ici. On les envoie, souvent c'est à les RIP. Donc l'école de police de Bruxelles, ça peut être les autres écoles de police, comme ALAMPA (38.34) qui est plus au niveau national, ou même des sociétés privées qui donnent du management, de la gestion du stress, là on ne sait pas s'en occuper ici à la formation même. Les casernes de la police fédérale ont aussi leurs centres de formation. Ici comme c'est une petite zone, on ne sait pas donner le tout. Il faut trouver les gens qui savent donner les cours aussi. Ici on donne pas mal de formations, mais on ne sait pas trouver un chargé de cours pour toutes sortes de formations qu'on aurait besoin. Donc il y a des choses qui sont données, il y a les 6 zones de police et il y a les RIP, comme on a peut-être que deux candidats, on ne va pas demander à un chargé de cours, qu'il faut payer pour une formation avec deux candidats. Donc ça s'est repris par les RIP, qui organisent la même chose. Il y aura un chargé de cours, mais les zones peuvent envoyer les candidats à ce moment-là on va quand même remplir un local. Il n'y aura pas que deux candidats qui suivent la formation mais plus. Et il y a encore au-dessus, ça ce sont les écoles de police nationales, où il y a les formations des gens cagoulés.

On a plein de formations externes de compétences (empathie, communication, etc.). Communication, via radio, en direct, par écrit. On a des formations sur la gestion de stress, on sait suivre toute forme de formation. Et une formation sur l'empathie ça a existé dans le temps j'en ai suivi une, de deux jours, en externe.

F : Ici c'est plus des formations de travail journalier, est ce que ça devrait plus être mis en avant ?

I : Oui ça devrait être entretenu mais il faut savoir le donner. Il faut trouver un chargé de cours, quelqu'un qui sait. Parce qu'on ne peut pas donner cours comme ça. Il faut déjà aller suivre une certaine formation. Il y a des formations qu'on suit, et c'est la formation (44.44) N-user comme on appelle, tu as quelqu'un qui donne la formation, tu reçois ton brevet disant que tu as suivie, et que tu peux utiliser le programme. Pour pouvoir donner cours, il faut aller suivre une formation « train the trainer » comme on dit. On vous apprend la matière et à donner cours. A ce moment-là tu peux dispenser le cours. Il n'y en a pas tellement par contre. L'idéal pourrait être d'engager des personnes externes, mais il faut voir le budget, ce que ça nous coûterait. Par exemple on est en train de trouver un prof de néerlandais pour donner cours ici.

F : La formation sur l'empathie c'était donné sous quel format ?

I : D'abord la théorie, ils ont expliqué ce que c'était, comment on devait faire, c'était surtout un jeu de rôle. Sur les deux jours, on a une matinée où on nous explique un peu la théorie, puis on a un jour et demi, où ce n'était que des jeux de rôles. Chacun à son tour, on jouait le jeu, les autres étaient spectateurs et devaient analyser ce qui se passait lors du jeu de rôle.

F : Au niveau de la formation vous verriez ça sous quel format ?

I : Il y a toujours une petite partie théorique, mais c'est bien sous forme de jeux de rôles en fait. On va à l'école de police on nous apprend les lois, mais tu apprends le métier sur le terrain. Il n'y a pas une intervention qui ressemble à l'autre. On est tous différents, et comment peut-on apprendre ? Par des jeux de rôles. Toujours une petite partie pratique, et il est important de se mettre dans ce jeu, et réagir comme on fait sur le terrain. C'est en le faisant que l'on apprend, et c'est avec tout !

Ce n'est pas mon idée, mais les RIP, a déjà créé un jeu, c'est un jeu avec des dés et on évolue, et à chaque fois on reçoit une question. C'est maximum à 8 ? il y en a un qui gère le jeu. Là on revient sur des exemples, ça peut être une photo, un petit film, avec une intervention et il faut analyser l'intervention. On fait un tour de table et on discute si elle est bonne, elle n'est pas bonne ? Là y a une erreur, là on aurait pu le faire d'une autre façon pour l'améliorer. Donc oui ce n'est pas vraiment la pratique, ce n'est pas la théorie, c'est quelque chose entre les deux. Et ça on est occupé avec pour l'instant.

F : Comment évaluez-vous les compétences lors des formations ? Comment se passe le suivi ?

I : Tout est enregistré, chaque formation qui est suivie est enregistrée. On a un système, tout le monde a accès au système et dès qu'on a suivi une formation, c'est mentionné dans le profil de la personne. Tous les chefs de service ont accès à ça, ils doivent connaître les compétences des gens avec qui ils travaillent tous les jours. Ensuite concernant les formations qui se donnent ici chez nous, au moins une fois par an le cours est une fois revu, on en rediscute. Parce qu'on a un job aussi, qui est constamment en évolution. Il évolue constamment et on doit adapter nos cours, que ça soit pratique que théorique. Au niveau du droit par exemple ça évolue.

Annexe 7 : Grille d'analyse

Thèmes	Entretiens
Soft Skills inhérentes à la participation et la collaboration	- La flexibilité : « on est d'ailleurs dans une zone qui demande d'être souvent disponible les horaires changent souvent » (G, 2022). (C, 2022) - La compassion/l'empathie : « c'est important de pouvoir avoir du recul et de comprendre l'autre »

	personne » (G, 2022). « À côté du milieu professionnel, il y a le milieu privé, et qu'un collègue un jour peut-être un peu down. Il faut pouvoir gérer ça, le fait qu'il peut y avoir des jours avec et des jours sans » (F, 2022). « Savoir aider les gens, écouter les gens puis après les aider. Y a des gens qui viennent déposer plainte pour viol. Ressentir le besoin des gens » (I, 2022). « En fait il faut savoir se mettre à la place des personnes pour comprendre exactement ce qu'ils ont besoin » (A, 2022) - Avoir une ouverture d'esprit (H, 2022). - Définir les priorités (H, 2022). - Être créatif (H, 2022). - Être proactif (H, 2022). « il y a des gens qui prennent des initiatives, chercher l'information, la curiosité, collégialité, volontariat » (A, 2022). - L'assimilation : « pouvoir appliquer sur le terrain ce qu'on apprend est une compétence importante et dans des circonstances différentes » (G, 2022). - L'objectivité : « il faut tendre à être droit et rester objectifs dans beaucoup de situations » (G, 2022). - Avoir confiance entre partenaires : « il faut avoir confiance, en son
--	---

	collègue. Sur une intervention délicate, il faut pouvoir être sûr qu'en cas de danger physique, la réponse du collègue sera appropriée. Ça me paraît indispensable d'avoir confiance les uns dans les autres » (F, 2022). Un autre responsable rejoint l'importance de cette compétence : « on ne la reçoit pas d'office, mais au fur et à mesure on apprend à connaître les collègues, donc la confiance y est parce qu'on sait comment il va réagir et qu'on peut compter dessus » (I, 2022). - Le sang-froid/tenir son calme/résistance au stress : « il faut quelqu'un qui puisse gérer ses émotions dans différents moments étant donné que c'est un métier exigeant avec des situations difficiles » (G, 2022). Un autre responsable explique : « il ne faut pas oublier qu'on est envoyé sur des missions en urgence, en code 3 [...] ». Il explique également : « on ne peut pas avoir une vision tunnel, quand on arrive sur place, ça doit être une vision très large qu'on doit avoir » (I, 2022). Un autre extrait mérite d'être mis en avant : « on voit des choses que d'autres gens ne voient pas. On a des accidents, blessés graves, mortels,
--	---

	régulièrement on est quand même en contact avec la mort » (I, 2022). (D, 2022) - Le respect : « Quand on est respectueux envers les gens, en général, on reçoit la même chose en retour donc respect et politesse » (I, 2022). - L'esprit d'équipe : « on ne travaille jamais en patrouille seul, on est au moins deux dans un véhicule [...] il faut savoir travailler tous ensemble » (I, 2022). - Le leadership : « il faut voir aussi, si y a un inspecteur principal, un commissaire qui ne sont pas sur place [...] à ce moment-là il y a d'office quelqu'un qui doit prendre le leadership. Ça doit pas d'office être un gradé » (I, 2022). « Là, la formation a un grand rôle à jouer. Et le leadership ce n'est pas donné à tout le monde » (G, 2022). - La communication verbale et non verbale : « la communication est très très importante entre le dispatching et les patrouillent qui doivent communiquer » Il cite par exemple « la communication non verbale, quand on est en pleine fouille de bâtiment, on essaie qu'on ne nous entende pas quand on arrive, souvent
--	---

	ça se fait avec les yeux et parfois avec les mains » (I, 2022) - S'adapter : « il faut s'adapter, si la personne s'énerve, il faut s'adapter, et ça peut aller dans l'autre sans aussi. Une fois qu'on montre que la personne doit coopérer, en une fois elle va se calmer » (I, 2022). « Et ça c'est sur tous points. C'est une facette un peu caméléon » (B, 2022) - Le contact social : « Le contact social, d'office on l'a tous les jours. Et ça c'est n'importe quel service. Il y a l'inspecteur qui patrouille, il est constamment en contact avec les personnes » (I, 2022) - La résolution de problèmes : « On doit être des boîtes à outils pour résoudre tous les problèmes de tout le monde en fait » (D, 2022) - L'esprit d'équipe (E, 2022) - L'écoute (B, 2022) - La remise en question (B, 2022) - La motivation (D, 2022) - L'esprit critique (B, 2022) - La solidarité (E, 2022) - L'acceptation de la diversité (B, 2022)
Importance des Soft Skills	- Inspecteurs travaillent toujours en binôme donc ça implique forcément de la collaboration (F, 2022).

	- Important pour les opérationnels et pour évoluer dans la carrière (H, 2022). - Le travail d'équipe est propre aux calogs. Une équipe qui travaille bien ensemble réduit les dangers, fournit un meilleur travail (G, 2022).
Faisabilité du développement des Soft Skills	- Pense qu'elles s'apprennent plus sur le tas, sur le terrain (F, 2022). - Elles peuvent évoluer mais jusqu'à un certain niveau (G, 2022). - Peuvent être développées, mais il faut prendre en compte la bonne volonté du participant et qu'il prenne conscience de ses lacunes (I, 2022). - L'ensemble du groupe est plutôt réticent à pouvoir développer les Soft Skills et considère qu'il s'agit d'un tout indispensable (A, B, C, D, E).
Évolution dans le temps des Soft Skills	- Explique que ses normes et valeurs changent, s'adaptent (G, 2022). - Le groupe pense qu'elles évoluent dans le temps (A, B, C, D, E).
Suivi de compétences par des formations	- Jeux de rôles, exemples concrets de situations vécues au quotidien (F, 2022). - Faire des formations régulières, des petits exercices, refresh, jeux de rôles (H, 2022).

	- Faire des formations. Commencer avec de la théorie puis de la pratique. Faire des jeux de rôles (I, 2022). - Organiser des team building peut être intéressant mais il faut le faire fréquemment. - Se faire déjà à l'entraînement avec des « carré-décisionnels » (I, 2022). - Formations similaires existent à l'ERIP ou l'ANPA (I, 2022). - Question de budget qui pose problème (I, 2022 & H, 2022). - Plusieurs membres du focus group sont réticents de l'efficacité des team buildings, mais d'autres pensent que cela dépend de la qualité (A, B, C, D, E).
Suivi de compétences par les responsables hiérarchiques	- Par un encadrement hiérarchique, de management des équipes (F, 2022). - Système d'entretien préparatoire. Important que les responsables suivent les compétences des collaborateurs (H, 2022) - Les gradés doivent veiller à ça (I, 2022). - Importance du supérieur pour motiver (E, 2022).
Prise en charge par des professionnel spécialisés (Mentoring, coaching)	- Pense qu'ils pourraient recruter des professionnels. Il compte engager deux psychologues (F, 2022)

	- Pratique de mentoring existe déjà par les plus motivés mais ne sont pas des experts en Soft Skills (I, 2022). - L'idéal serait d'engager des personnes externes (G, 2022).
--	--

8. Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la participation et à la collaboration, des concepts qui sont incontournables de nos jours dans le travail d'équipe. Savoir participer et collaborer en équipe représentent en effet des compétences cruciales dans de nombreux métiers dont celui de policier. De fait, les forces de l'ordre font souvent face à l'imprévisibilité, à des accidents, et sont souvent amenés à collaborer durant leur travail. Au vu des avantages que les Soft Skills peuvent apporter au travail, nous nous sommes penchés sur leur développement dans le cas de travail impliquant de la participation et de la collaboration. Nous avons d'une part, investigué quelles pourraient être les Soft Skills liées à ces modes de travail, et d'autre part, nous avons tenté de trouver des pistes qui pourraient favoriser le développement de ces compétences. Afin de mener à bien cette recherche, nous sommes passés par une approche qualitative, inductive et exploratoire, et avons mené une étude de cas dans la Zone de police locale Midi.

Mots-clés : participation, collaboration, Soft Skills, police, travail d'équipe

