

Le développement du savoir-être des futurs comptables : perceptions et influences

Janie Bérubé janie_berube@uqar.ca

Annie Brisson annie_brisson@uqar.ca

UQAR-Campus de Lévis

Département des Sciences de la gestion

Lévis (Québec) G6V 0A6, Canada

Résumé — Français

Le développement de compétences constitue un élément central de toute formation. Pour les futurs comptables professionnels agréés (CPA) du Canada, les compétences considérées importantes pour la profession — à la fois techniques et habilitantes — sont présentées dans un document servant de guide pour l'élaboration des programmes de formation. Bien que les praticiens et les enseignants reconnaissent l'importance des compétences habilitantes chez les comptables (aussi communément appelées compétences génériques), un débat existe, d'une part, à propos de la pertinence et de la façon d'en assurer le développement dans le cheminement universitaire et, d'autre part, sur la place devant être prise par ces compétences génériques dans des programmes universitaires déjà surchargés — principalement par l'apprentissage des compétences techniques. Notre recherche, de nature qualitative, se concentre sur le développement d'une compétence générique — le savoir-être — en contexte de formation universitaire en comptabilité. Notre question de recherche s'énonce comme suit : comment les étudiants comprennent-ils la notion de savoir-être ? Par le biais d'entretiens semi-dirigés avec 32 étudiants et récents diplômés d'universités québécoises en comptabilité, nous développons quatre façons d'aborder le savoir-être : 1) respecter les autres, 2) se connaître soi-même, 3) respecter les règles et être en mesure de faire son travail et enfin, 4) le « petit plus ». Nous soutenons que l'interaction, sous ses différentes formes, est susceptible d'influencer le savoir-être d'un étudiant. Notre analyse met en évidence la pertinence des interactions entre les enseignants et les étudiants ainsi que les situations d'interaction où les étudiants vivent des difficultés ou des défis. Les principaux constats de notre

analyse de ces perceptions et influences révèlent le caractère personnel et évolutif du savoir-être et l'influence insoupçonnée que les enseignants peuvent exercer sur son développement. Nous formulons trois questions de réflexion qui mettent en relation l'analyse de nos données avec l'idée que le savoir-être constitue un apprentissage social. Notamment, nous encourageons les enseignants à être plus attentifs aux étudiants et à ne pas sous-estimer les compétences « cachées » que les étudiants peuvent développer et qui n'ont pas besoin de faire l'objet d'une évaluation. Ces réflexions, dans le contexte de l'« agir ensemble », sont susceptibles d'aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des apprenants et à mieux gérer leurs propres attentes face à ces apprenants.

Abstract—English

Developing competencies is a central feature of all education. For Canada's future chartered professional accountants (CPA), the competencies viewed as important to the accounting profession—both technical and enabling—are outlined in a document that provides guidance for curriculum development. While practitioners and instructors acknowledge the value of enabling competencies for accountants (also commonly referred to as generic competencies), there is a debate about whether and how they should be developed in the university curriculum, and where these generic competencies should fit into already overloaded university programs—primarily with technical learning. Our qualitative research focuses on the development of a generic competency—soft skills or attitude—in the context of university accounting education. Our research question is: How do students understand the notion of soft skills/attitude? Through semi-structured interviews with 32 students and recent graduates in accounting of Québec universities, we develop four ways of approaching soft skills: 1) respecting others, 2) knowing oneself, 3) respecting the rules and being able to do one's job and 4) the “little extra”. We argue that interaction, in its various forms, is likely to influence students' soft skills. Our analysis highlights the relevance of instructor-student interactions, as well as situations of interaction where students face difficulties or challenges. The main findings from our analysis of these perceptions and influences reveal the personal and evolving nature of student soft skills and the unsuspected influence that instructors might have on its development. We raise three reflective questions that link the analysis of our data to the idea that soft skills are social learning. In particular, we encourage instructors to be more responsive to students and not to underestimate the “hidden”

skills that students may be developing, which do not need to be assessed. These reflections, in the context of “acting together”, are likely to help instructors better respond to the needs of learners and better manage their own expectations in relation to these learners.

Mots clés : acteurs concernés : enseignant, acteurs concernés : étudiant, transformations personnelles, formation universitaire professionnalisante, développement professionnel

1. Mise en contexte

La notion de compétence est traditionnellement considérée comme la somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Le Boterf, 2006). Selon cette représentation de la compétence, notre recherche s’intéresse particulièrement à la dernière dimension, soit le savoir-être. Définir le savoir-être est complexe, mais avant tout, notre expérience nous fait penser que son développement semble tenu pour acquis, entre autres, par les enseignants et les praticiens qui œuvrent au sein de la profession de comptable professionnel agréé (CPA) au Canada. En effet, pour plusieurs, il va de soi qu’un comptable dit professionnel fait preuve de savoir-être. Toutefois, avons-nous la même définition du savoir-être ? Avons-nous la même conception de son développement ? Notre expérience à titre d’enseignantes et nos discussions avec des praticiens nous poussent à nous interroger quant au rôle que nous jouons ou que nous pourrions jouer à l’égard du savoir-être des futurs praticiens comptables.

De nombreuses raisons ont été avancées pour mettre en doute la capacité et la nécessité des universités à faire mieux en matière de développement du savoir-être (Rebele et St-Pierre, 2019). Ces préoccupations ne questionnent pas la pertinence de reconnaître l’importance du savoir-être pour le futur praticien comptable, mais la faisabilité à l’enseigner voire seulement l’influencer par des approches d’enseignement et d’apprentissage quelconque.

2. Objectif

Selon Gohier (2006, p.182), « [...] l’idée de former à être est en soi une injonction paradoxale, puisque le savoir-être désigne au point de départ l’émergence de l’être, de ses potentialités, virtuellement présentes et ne requérant qu’un environnement stimulant pour être déployées ».

Nous comprenons la complexité du sujet et notre intention n'est assurément pas de proposer une démarche pour enseigner ou évaluer le savoir-être. Plutôt, notre objectif est de mieux comprendre comment les futurs praticiens comptables perçoivent le savoir-être et son développement dans leur parcours universitaire. Notre question de recherche s'énonce comme suit : comment les étudiants comprennent-ils la notion de savoir-être ? Nous sommes notamment d'avis que cette compréhension est favorable à la réflexion collective quant aux pratiques actuelles d'accompagnement des futurs CPA et à l'environnement offert aux étudiants dans le cadre de leurs études universitaires. En effet, notre recherche apporte une perspective différente qui, nous le souhaitons, pourrait servir de réflexion lors du choix des actions à mettre ou à ne pas mettre de l'avant par les enseignants. Même si notre recherche est circonscrite aux étudiants des programmes en comptabilité, le savoir-être est, à notre avis, d'intérêt dans bons nombres de programmes de formation préalables à l'accès au marché du travail.

3. Savoir-être

Notre incursion dans la littérature à l'égard de la notion de savoir-être nous a permis de constater sa complexité et les multiples façons de la définir. Compétences humaines, compétences sociales et relationnelles, compétences émotionnelles et compétences personnelles et interpersonnelles sont toutes des appellations étroitement liées à notre perception de ce qu'est le savoir-être. Par ailleurs, les termes utilisés pour définir le savoir-être sont aussi souvent regroupés en cinq grandes catégories que sont les qualités morales, le caractère, les aptitudes et traits de personnalité, les goûts et intérêts ainsi que les comportements (Bellier, 2004).

Pour les fins de cette étude, nous retenons que le savoir-être est relationnel et qu'il implique un ensemble d'aptitudes personnelles et interpersonnelles dont les pourtours sont difficiles à cerner.

4. Aspects méthodologiques

Des entretiens semi-dirigés et enregistrés ont été menés auprès de 32 participants, à raison d'un entretien par participants. En moyenne, la durée d'un entretien a été de 74 minutes et tous les entretiens ont été retranscrits pour l'analyse. Nous avons privilégié des entretiens semi-dirigés afin

de permettre aux nouveaux CPA ou potentiels futurs CPA de parler de leur expérience selon leur propre point de vue et dans leurs propres mots.

Les principaux thèmes que nous avons abordés avec les participants sont les suivants : leurs attentes et objectifs envers le programme et les enseignants, leur cheminement universitaire en général, leur vision de ce qui caractérise un bon comptable, leurs descriptions de comptables inspirants, leur vision du comptable qu'ils aspirent devenir, les compétences développées et à développer et finalement, la notion de savoir-être, son importance et la place de l'université dans son développement.

5. Analyse

5.1. Perceptions : Quatre facettes du savoir-être

De notre analyse émergent quatre facettes au savoir-être. Un point commun est que le savoir-être est relationnel, il existe dans la relation qu'un individu entretient avec une autre personne.

5.1.1. Le savoir-être, c'est tenir compte des autres

Dans cette facette, les participants associent le savoir-être au respect d'autrui. Sous cet angle, un individu fait preuve de savoir-être s'il a la capacité d'écouter les autres et d'être ouvert aux opinions différentes. Se montrer intéressé envers les autres et se rendre disponible sont d'autres manifestations de cette facette. Le niveau de respect ou de disponibilité attendu peut varier d'un individu à l'autre ; reconnaître que l'autre peut avoir des attentes différentes semble aussi une façon de démontrer du savoir-être.

5.1.2. Le savoir-être, c'est se connaître soi-même, c'est le moteur du comportement

Une facette plus personnelle du savoir-être émerge des propos des participants ; le savoir-être est propre à chacun et il se reflète dans toutes les sphères de la vie d'un individu. Selon cette facette, le savoir-être est aussi perçu comme étant la capacité à se connaître soi-même, ce qui constituerait le moteur du comportement d'une personne. Maintenir le même savoir-être autant dans la vie en général qu'en contexte professionnel, se respecter en reconnaissant ses limites ainsi que bien gérer ses émotions, représentent, aux yeux des participants, des façons de faire preuve de savoir-être.

5.1.3. Le savoir-être, c'est respecter les normes et être capable de faire son travail

Certains participants associent le savoir-être au savoir-vivre en société. Le savoir-être est à ce titre de respecter les normes sociales et les règlements et procédures au sein des endroits fréquentés. Cette facette du savoir-être veut qu'un individu fasse preuve de savoir-être s'il respecte les normes (écrites ou non) et les attentes face à son rôle. Les notions de respect des règles et de l'autorité ainsi que la capacité à communiquer sont des formes visibles de démonstrations du savoir-être. Parfois, cette facette est empreinte de confusion avec le savoir-faire.

5.1.4. Le savoir-être, c'est le « petit plus »

Cette dernière facette du savoir-être semble plus sentimentale en ce sens que les participants le décrivent comme un « je ne sais quoi ». Cette facette du savoir-être s'exprime par des mots comme implication, engagement, passion et inspiration. Autrement dit, le savoir-être est « le petit plus » qui fait qu'un individu ressort du lot.

5.2. Influences : Deux sources potentielles

Les deux sources d'influence du savoir-être qui se dégagent de notre analyse suggèrent qu'une tierce personne est souvent présente lorsque des facettes du savoir-être se développent et se révèlent.

5.2.1. Présence d'une interaction avec un enseignant

Selon notre analyse, deux formes d'interaction, entre un enseignant et un étudiant, sont susceptibles de contribuer au développement du savoir-être d'un étudiant.

L'enseignant comme modèle par sa façon d'être peut favoriser le développement du savoir-être lorsque l'étudiant a de l'estime pour l'expérience que l'enseignant partage. Lorsque l'étudiant peut se reconnaître dans la façon de penser ou d'agir de l'enseignant, ce dernier peut devenir un modèle.

L'enseignant comme modèle par ses interventions directes peut permettre à l'étudiant de mieux se connaître. Pour le développement du savoir-être, cette connaissance de soi nous semble primordiale considérant la nature personnelle et évolutive du savoir-être.

5.2.2 Présence de difficultés et de défis

Lorsque les participants s'exprimaient sur des expériences vécues en relation avec les autres, ceux qui avaient rencontré des difficultés ou des défis étaient plus volubiles. C'est à travers ces expériences que le développement du savoir-être nous est apparu plus perceptible. Ces difficultés et défis amenaient l'étudiant à tenir compte davantage des autres et à agir afin de trouver l'équilibre entre ses attentes et celles des autres.

6. Discussion

Pour faire avancer notre réflexion quant au rôle que les enseignants peuvent jouer pour améliorer le savoir-être des étudiants ou, en d'autres mots, comment nos résultats peuvent être saisis par les enseignants, nous nous inspirons des trois processus de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980). Notre analyse nous fait penser que le savoir-être, en raison de sa nature relationnelle, est influencé par les tiers qui deviennent alors des modèles (processus vicariant). Cette approche résonne avec la conception que le savoir-être est personnel à chacun. Aussi, au-delà d'avoir des modèles, les étudiants sont encouragés à développer la capacité à s'évaluer (processus symbolique) et à agir selon leurs convictions (processus autorégulateur). Notre analyse suggère que ces deux derniers processus sont généralement absents de l'expérience des étudiants. Dans le contexte où les comportements interpersonnels et personnels font partie intégrante de notre vision du savoir-être, les trois composantes ou processus de l'apprentissage social nous permettent de mieux comprendre les possibilités et les limites de son développement dans un contexte universitaire.

Ainsi, nous avons fait ressortir trois réflexions qui mettent en relation l'analyse de nos données à l'apprentissage social (Bandura, 1980). Nous estimons que de voir le savoir-être comme un apprentissage social pourrait modifier l'approche des enseignants lors de la conception d'activités pédagogiques ; certaines activités proposées pourraient favoriser le développement du savoir-être chez les étudiants.

6.1. Réflexion 1 : Les enseignants sont-ils conscients que les aspirations et perceptions des étudiants puissent différer lorsqu'il est question de savoir-être ?

Un enseignant qui a le désir de proposer des activités pédagogiques pour développer une compétence générique, telle que le savoir-être, aurait avantage à prendre en considération l'aspect plurivoque de la notion de savoir-être et à bien réfléchir à la pertinence d'évaluer cette compétence. Nous nous questionnons sur le bien-fondé d'évaluer, de façon sommative (par opposition à formative), des compétences génériques influencées par la personnalité et le vécu d'un étudiant.

6.2. Réflexion 2 : Les enseignants sont-ils conscients de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le savoir-être des étudiants ?

Un étudiant est susceptible de construire sa conception de ce qu'est un professionnel faisant preuve de savoir-être sur la base des modèles qu'il côtoie. Un enseignant peut influencer, dans une certaine mesure, le développement du savoir-être en devenant un modèle pour un étudiant que ce soit par ce qu'il dégage ou par les interventions qu'il fait directement auprès de cet étudiant. Tout en étant conscient des limites qui existent à induire des apprentissages à partir de modèles, un enseignant aurait avantage à se questionner sur son propre savoir-être ou à l'image qu'il projette comme modèle potentiel.

6.3. Réflexion 3 : Les enseignants font-ils vivre des expériences permettant aux étudiants de rencontrer des difficultés et de relever des défis ?

Le savoir-être est susceptible de se développer lorsqu'un individu prend acte d'une situation qui l'amène à réfléchir sur sa façon d'agir. Les situations où nous percevons que les étudiants ont été en mesure de faire cette auto-évaluation étaient souvent liées à la présence de difficultés ou de défis. Il s'agissait d'ailleurs des moments où les participants étaient le plus en mesure de nous parler de la contribution spécifique d'une expérience sur leur savoir-être.

7. Conclusion

En résumé, notre recherche montre que les étudiants ont des modèles, qu'ils vivent des expériences, mais qu'ils ne sont pas amenés à réfléchir à ces aspects non techniques (compétences génériques). Or, pour qu'il y ait apprentissage, la symbolisation et l'autorégulation (Bandura, 1980) sont des processus reconnus qui pourraient optimiser le développement d'un savoir-être.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (traduit par Jean-A. Rondal). P. Mardaga.

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert.

Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 172-185.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2^e éd.). Éditions d'Organisation.

Rebele, J. E., et St. Pierre, E. K. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, 71-79.