

---

## Les compétences transversales, une nouvelle « clé » pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs

*Transferable skills, the new « key » to integration? Issues and effects for actors*

Frédérique Bros, Marie-Christine Vermelle et Ioana Boancă

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/826>

DOI : 10.4000/ree.826

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Frédérique Bros, Marie-Christine Vermelle et Ioana Boancă, « Les compétences transversales, une nouvelle « clé » pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 37 | 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.826>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Les compétences transversales, une nouvelle « clé » pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs

Frédérique Bros, Marie-Christine Vermelle & Ioana Boancă<sup>1</sup>

## Résumé

*Rendre compte de la manière dont les acteurs, professionnels et jeunes adultes en parcours d'insertion, se saisissent et donnent sens à la notion de compétence transversale constitue l'objet de cette contribution. Après avoir situé le propos, en présentant la recherche (Ludo Ergo Sum) et son objet d'étude : le dispositif sociotechnique et vidéo-ludique (Skillpass), expérimenté en région Hauts-de-France au sein de différents dispositifs d'insertion socioprofessionnelle, les auteures développent les principales incidences repérées des usages de ce dispositif sur : les pratiques d'accompagnement mises en œuvre, les représentations des intervenants et les usages pédagogiques et professionnels qu'ils font de cette notion. Elles se centrent ensuite sur le regard porté sur la compétence transversale par les jeunes adultes faiblement qualifiés / scolarisés auxquels s'adresse le dispositif considéré : quel sens attribuent-ils au travail réalisé ? Quels apports en dégagent-ils en termes de réflexivité et dans l'optique de leur insertion ? S'appuyant sur les données d'enquête, cet article vise à caractériser la manière dont les acteurs se saisissent, résistent ou s'accommodent du « passage obligé » par la compétence transversale comme condition d'accès à l'emploi.*

Dans un contexte de réforme des politiques d'éducation, de la formation et de l'insertion, le recours et l'usage des compétences transversales sont exponentiels. Ces compétences sont placées au cœur des programmes d'enseignement, constitutives des référentiels et des certificats professionnels, et considérées comme déterminantes pour l'insertion en assurant l'articulation formation-employabilité (*Éducation permanente*, 2019). Comment les acteurs, professionnels de l'accompagnement et jeunes adultes en parcours d'insertion se saisissent-ils, résistent-ils ou s'accommodent-ils du « passage obligé » par les compétences transversales comme condition d'accès à l'emploi ? Ce questionnement s'inscrit dans une recherche<sup>2</sup> qui s'est donné pour objectif d'élucider ce que recouvre la digitalisation à travers l'étude de ses effets dans le secteur de la formation continue et de l'insertion, aux niveaux interactifs des intervenants du domaine, des publics cibles et des référentiels de formation mobilisés.

Notre contribution s'organise en trois points : dans un premier temps, nous apportons les éléments de contexte permettant au lecteur de situer la portée et les limites de nos propos en présentant les cadres de la recherche, intitulée *Ludo Ergo Sum* ; le dispositif sociotechnique et vidéo-ludique, nommé *Skillpass*, expérimenté en région Hauts-de-France au cœur de cette étude ; ainsi que le référentiel de compétences transversales sur lequel il se fonde, puis la méthodologie d'enquête.

Dans un second temps, nous rendons compte des résultats de l'enquête du point de vue des professionnels ayant expérimenté ce dispositif digitalisé d'accompagnement à l'identification des compétences transversales des jeunes adultes en parcours d'insertion. Nous verrons quelles sont leurs conceptions et usages des compétences transversales ainsi que la manière dont ils pensent son intégration à leurs pratiques et dispositifs pédagogiques.

Dans un troisième temps, nous abordons le retour d'expérience des jeunes ciblés par le dispositif *Skillpass* et mettons en lumière le regard qu'ils portent sur le travail qu'on leur a proposé de réa-

<sup>1</sup> Frédérique Bros, maître de conférences en sciences de l'éducation ; Marie-Christine Vermelle, maître de conférences en sociologie ; Ioana Boancă, maître de conférences en sciences de l'éducation : Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL-Trigone), Université Lille.

<sup>2</sup> BROS Frédérique, AIT-ABESSELAM Nacira, VERMELLE Marie-Christine, BOANCĂ-DEICU Ioana & CARON Pierre-André, *Rapport de recherche du projet Ludo Ergo Sum*, Université de Lille, octobre 2018, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>

liser sur leurs compétences transversales, les apports qu'ils dégagent de cette expérience en termes de réflexivité et dans l'optique de leur insertion socioprofessionnelle.

## 1. Étudier l'insertion en mode « digital » au prisme de Skillpass

La recherche *Ludo Ergo Sum* étudie le phénomène de digitalisation au travers de l'expérimentation régionale d'un dispositif video-ludique dont la visée est de réaliser un travail d'identification des compétences transversales, développées par des jeunes dans des cadres informels et/ou extrascolaires, afin de mieux les valoriser et faciliter leur insertion professionnelle. La présentation de la recherche, mais aussi des caractéristiques et de la logique de conception du dispositif de formation digitalisé, constitue un préalable à l'exposé de nos résultats concernant ses usages, par les professionnels et ses effets, pour les jeunes.

### ■ La recherche *Ludo Ergo Sum*

Cette recherche financée par le Conseil régional des Hauts-de-France dans le cadre d'un programme d'Actions de recherche concertées d'initiative régionale, sur une durée de trois ans (septembre 2015-août 2018), a porté sur l'expérimentation régionale du dispositif *Skillpass*. Ce dispositif sociotechnique représente une solution emblématique de la digitalisation car il articule un outillage vidéo-ludique (un serious game) à une démarche d'accompagnement à l'identification des compétences transversales par les professionnels au sein de différents organismes de formation et structures d'insertion s'adressant à des jeunes NEET<sup>3</sup> (ni en emploi, ni en étude, ni en formation). Selon ses concepteurs, il s'agit de (re)mobiliser ces publics éloignés de l'emploi et de contribuer à leur insertion, en développant leur employabilité.

*Skillpass* constitue l'analyseur du phénomène de digitalisation retenu dans le cadre de cette recherche qui a produit, via une approche pluridisciplinaire, des connaissances relatives à l'influence de cette médiation vidéo-ludique sur :

- les rapports au savoir et à l'apprendre des jeunes en insertion ;
- les pratiques d'accompagnement des professionnels ;
- les compétences transversales en jeu dans *Skillpass* (les référentiels liés à l'employabilité).

La thématique de la digitalisation est située : elle s'inscrit dans un contexte socio-économique, sociétal, culturel et idéologique particulier. La notion émerge sur fond de mondialisation économique et de sacralisation de la technique (Moatti, 2016). En première instance, ce phénomène correspond à la généralisation des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les mondes sociaux, professionnels et éducatifs (haut débit, Internet mobile, géolocalisation, etc.). Nous l'entendons également et surtout, comme l'ensemble des transformations culturelles, sociales et éducatives en cours, ce qui renvoie à la manière dont sont affectés les pratiques, les discours, les dispositifs par ces usages et qui forme, ce que l'on peut appeler un paradigme (modèle, cadre de pensée, ou complexe culturel), une « technologique » que nous souhaitons caractériser.

Dans le champ de l'insertion et de la formation, cette généralisation des TIC ne se limite pas seulement à l'usage des supports et des outils numériques pour apprendre. Elle s'accompagne d'une organisation industrielle des dispositifs de formation à l'insertion (standardisation des prestations et outils, contraintes de coûts, objectifs de productivité, division du travail, etc.) (Frétel,

<sup>3</sup> Cette catégorisation est issue de l'Union européenne (UE), qui lance en 2013 un vaste programme *Garantie Jeunesse et Initiative pour l'emploi des jeunes* ciblant des publics faiblement ou pas qualifiés, éloignés de l'emploi, présentant des problématiques sociales et/ou comportementales. Selon les données de l'UE (2014), près d'un jeune sur quatre est au chômage (23,6% contre 9,5% des adultes) et, dans la tranche d'âge des 15-24 ans, 13,1% des jeunes ne sont ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET) en 2012, en augmentation de plus de 20% en quatre ans. L'objectif de ce programme est « y compris à ceux qui ne sont pas inscrits auprès des services de l'emploi, de se voir proposer un emploi, un complément de formation, un apprentissage ou un stage de bonne qualité dans les quatre mois suivant la perte de leur emploi ou leur sortie de l'enseignement formel » (p.15).

2013) et modifie en partie la conception des formés et les manières de travailler des professionnels. Ainsi, l'individu doit devenir auteur de ses apprentissages, et acteur de son parcours d'insertion et de formation. L'accent est mis alors sur un apprentissage individualisé, centré sur la personne en vue de développer une posture réflexive.

Certains dispositifs s'attachent à développer des capacités réflexives de l'expérience, par l'appropriation d'une démarche de conscientisation de son propre vécu, de ses actes et des connaissances possédées et mobilisées dans l'action (Vermersch, 2000) et d'identifier ses compétences. Il s'agit d'un réfléchissement de ses expériences significatives et singulières pour une description détaillée des actions et un travail de distanciation. « La réflexivité fait référence à une aptitude humaine à se percevoir (ses actions et le contexte) et à reconstruire mentalement ses expériences. Cet acte réflexif mobilise la conscience de soi et engage le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux » (Guillaumin, 2009, p.93). Cependant, tous les dispositifs de formation ne permettent pas réellement de réfléchir les acquis expérimentiels et se résument à des pratiques d'inventaire consistant à un repérage et mise en ordre, souvent chronologique, des expériences. Ou alors tous les acquis expérimentiels ne se valent pas puisque, contrairement aux savoirs théoriques et professionnels, les savoirs d'expérience ne se situent dans aucun référentiel de certification (Breton, 2016). Sur le marché du travail, ces acquis expérimentiels souvent traduits en compétences transversales ne disposent pas d'une reconnaissance officielle s'ils ne sont pas assortis des compétences spécifiques et techniques. Paradoxalement, ce sont ces compétences transversales qui sont travaillées dans les dispositifs de formation à l'insertion à défaut de compétences professionnelles.

#### ■ **Le dispositif Skillpass**

Le dispositif *Skillpass* a été conçu par l'association ID6 en vue de valoriser les compétences transversales des jeunes dans l'optique de faciliter leur insertion professionnelle. Il est présenté, par ses concepteurs et ses financeurs<sup>4</sup>, comme innovant sur le plan de l'accompagnement à l'insertion. Cela tient à ce qu'il repose sur :

- le recours et l'usage du numérique en formation ;
- une approche vidéo-ludique dans un cadre éducatif/formatif qui s'inscrit dans une tendance actuelle de *ludicisation*, prônant la convivialité et tendant à évacuer tous les aspects rébarbatifs de l'apprentissage ;
- une démarche « hybride » d'accompagnement à l'identification des compétences par apprentissage de l'analyse de l'expérience ;
- un référentiel de compétences transversales au service de l'employabilité d'individus faiblement dotés en capital scolaire : le référentiel helvétique des compétences-clés (Évéquoz, 2004).

Ce dispositif sociotechnique et vidéo-ludique associe donc un jeu sérieux, une démarche portfolio et une formation d'acteurs (prise en main technique et scénarii pédagogiques d'usages). Le jeu sérieux repose sur une intrigue générale : la mission du héros, le jeune Kaméha, est de sauver l'archipel où il vit (Euryno), il y parviendra en identifiant ses compétences transversales.

Pendant le jeu, le joueur conduit les activités du héros (organiser une répétition musicale, un entraînement sportif, etc.) en repérant ses compétences tout au long de l'aventure qui se déroule en cinq épisodes, ponctuée de mini-jeux. La réalisation de chaque activité place le joueur en situation de dégager les compétences transversales du héros et de les organiser selon une logique de portfolio. Les compétences identifiées du héros sont capitalisées et transformées en cristaux qui serviront dans le combat final à livrer contre le monstre menaçant l'univers. Par

<sup>4</sup> Des financements publics aux niveaux européen et régional ont favorisé l'incubation du dispositif dans sa première version et ont créé les conditions de l'expérimentation de *Skillpass* sans frais (pédagogiques ou de licence du jeu) pour les organismes. Aujourd'hui une version révisée fait l'objet d'une commercialisation (vente de licences en nombre aux réseaux régionaux des missions locales par exemple).

exemple, dans un des épisodes le héros organise l'entraînement d'équipes sportives<sup>5</sup> et le joueur conduit son héros à choisir une stratégie d'attaque/défense selon les forces de la partie adverse. À partir de cette activité, le joueur identifie la compétence « travailler en équipe ». Pour en faciliter le repérage, le jeu alimente automatiquement le portfolio du héros en rendant perceptibles au joueur les indicateurs de la compétence en situation : par exemple, « ne pas juger l'autre, faire preuve d'enthousiasme et de dynamisme ».

Le dispositif prévoit un travail d'appropriation du référentiel par la mise en lien des indicateurs avec les compétences et les capacités à partir du portfolio du héros dans un premier temps, puis de l'explicitation en groupe d'une ou plusieurs expériences vécues par les jeunes.

Un travail d'appropriation de la méthodologie d'analyse de l'expérience des jeunes est donc organisé, en vue d'identifier leurs propres compétences transversales (et non plus celles du héros). Ce travail d'analyse s'appuie sur une situation réelle vécue : il est mené en dehors du jeu, en collectif. L'accompagnement par les professionnels vise à faciliter le repérage, par les jeunes, des indicateurs de leurs actions pour en déduire les capacités, les compétences mobilisées qui pourraient être transférables à d'autres situations. Il s'agit d'identifier leurs compétences transversales, valorisables dans un CV et au cours d'un entretien avec un employeur (exemple « collaborer avec le leader, favoriser l'esprit d'équipe »), mais aussi d'acquérir la mécanique réflexive de traduction des actions et expériences vécues en compétences (réflexivité).

Pour compléter la présentation de ce dispositif, il convient donc de se centrer à présent sur un point-clé de sa conception, à savoir le référentiel de compétences transversales sur lequel il se fonde.

#### ■ **Le référentiel mobilisé**

Les concepteurs du dispositif *Skillpass* ont fait le choix d'utiliser un référentiel de compétences élaboré par Grégoire Evéquo (2004). Il s'appuie sur les caractéristiques génériques des situations de travail inférées des analyses de Philippe Zarifian (1996 ; Zarifian & Gadrey, 2002), pour qui la gestion des événements, la relation de service et la coopération fondée sur la communication déterminent les évolutions du travail dans tous les secteurs d'activité.

Evéquo (2004, p.16) distingue deux types de compétences professionnelles :

- des compétences techniques, spécifiques aux métiers et aux fonctions occupées qui sont considérées nécessaires, voire indispensables pour l'exercice du métier et d'un emploi ;
- des compétences dites génériques, transversales, dont il postule, *a contrario* de certains auteurs, qu'elles ne relèvent ni de la personnalité ni des qualités innées/naturelles des individus. Il les définit « comme un ensemble de capacités que la personne va mettre en œuvre pour faire face aux exigences et aux contraintes actuelles du travail [et qui englobent à la fois] des "savoir-faire relationnels" [...] et des "savoir-faire cognitifs"».

La démarche adoptée dans l'élaboration du référentiel a été d'identifier d'abord les compétences transversales pour ensuite circonscrire les situations-clés, où ces compétences seront mobilisées. Evéquo et son équipe ont construit ensuite les situations problèmes où ils demandaient aux individus de mobiliser ces compétences afin de les renseigner, d'en dégager les composantes et de les évaluer. Ils ont créé donc des situations fictives, de simulation. C'est une approche méthodologique opposée aux démarches de construction de référentiels de compétence, qui s'appuient sur l'analyse de l'activité et où on va observer les professionnels en situation de travail réel.

Considérées comme caractéristiques des situations de travail aujourd'hui, ces compétences peuvent être mobilisées aussi en situations non professionnelles (la vie associative, l'éducation familiale, la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle, etc.). « Les compétences

<sup>5</sup> Plusieurs compétences sont bien sûr associées à chaque épisode du jeu : nous n'en retenons qu'une seule ici pour la clarté du propos.

transversales sont liées à l'expérience et ne peuvent s'acquérir formellement » (Evéquo, 2004, p.18) C'est aussi un présupposé de la démarche *Skillpass*, qui vise à exploiter les situations informelles où il n'y a pas d'intention pédagogique et d'apprentissage.

Les six compétences-clés du référentiel ajustées par les concepteurs du dispositif *Skillpass* sont : travailler en équipe, encadrer, communiquer, traiter l'information, organiser, résoudre des problèmes.

Pour les concepteurs, il s'agissait, en choisissant ce référentiel pour créer les activités ludiques – mais aussi celles qui visent à l'apprentissage de l'explicitation de l'expérience et de la démarche portfolio en dehors du jeu – d'offrir un cadre objectivant les capacités mobilisées et mobilisables, les compétences acquises :

- pour s'affranchir du savoir-être et des traits de personnalité, qui ne sont pas « naturellement » des points forts pour les jeunes ciblés ;
- pour valoriser des expériences et activités menées en dehors du cadre professionnel.

### ■ **La méthodologie de recherche**

*Skillpass* a fait l'objet d'une expérimentation régionale au sein de différents dispositifs, mis en place par des organismes des secteurs de l'orientation, de la formation et de l'insertion (école de la deuxième chance, missions locales, organismes de formation de l'Association régionale des organismes de formation de l'économie sociale et de l'éducation permanente) et l'enquête a été déployée sur ces terrains.

L'enquête auprès des professionnels a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs (12, individuels et collectifs) et d'observations in situ d'usage de *Skillpass* (4) avec les jeunes. Les entretiens ont été menés auprès de 10 conseillers et formateurs et de 3 responsables, œuvrant dans 7 structures différentes : organisme de formation (OF), mission locale (ML), école de la deuxième chance (E2C). Enregistrés et retranscrits intégralement, ils ont été soumis à une analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2003) concernant : les politiques et pratiques de professionnalisation dans la structure, le rapport aux compétences transversales, les usages du numérique, l'intégration et la mise en place du dispositif *Skillpass*, le scénario d'usage, les effets sur les pratiques pédagogiques, le rapport au métier, le rapport au public, les effets sur les bénéficiaires. S'en est suivie une enquête par questionnaire adressée à tous les professionnels formés à *Skillpass* par ID6 (63 retours pour une population totale de 148 personnes). Le présent article ne s'appuie que sur les données recueillies par entretiens.

L'enquête auprès des jeunes a été menée en deux phases : la première a concerné 43 d'entre eux et consistait en la réalisation de bilans de savoirs inspirés du concept de rapport au savoir de Bernard Charlot (1997), selon une forme semi-guidée pour accompagner les jeunes dans la rédaction de leurs réponses (Beaucher, Beaucher & Moreau, 2012). Un traitement a été réalisé sur les 296 situations d'apprentissage recueillies. Le présent article s'appuie sur les données de la seconde phase d'enquête, réalisée par entretiens semi-directifs auprès d'une partie de ces jeunes (18/43). Pour aborder le travail d'analyse de contenu, nous avons repéré des indicateurs significatifs de leur expérience de jeu que nous avons regroupés en unités thématiques :

- le caractère ludique de l'expérience apprécié, entre autres, du point de vue de la fantaisie, du challenge, de la curiosité propres au jeu (Fenouillet et al., 2009) ;
- son caractère sérieux : les apports et apprentissages identifiés, mais aussi leur mise en relation avec leurs projets et processus d'insertion (Lavigne, 2013) ;
- la réflexivité suscitée ou non par l'expérience de *Skillpass* : expression de processus réflexifs à travers leurs conceptions de la compétence et de leurs compétences, mais aussi des liens qu'ils établissent entre ce travail et leurs projets/parcours d'insertion ;
- leurs rapports aux TIC (du point de vue des outils employés, des usages, des pratiques de jeu et des représentations) ;
- leur(s) projet(s).

La restitution des données de cette recherche concerne tout particulièrement les pratiques d'analyse des expériences informelles par les professionnels et les jeunes afin de déterminer en quoi l'usage de Skillpass développe les capacités réflexives ou il s'agit simplement pour les acteurs d'attribuer des compétences transversales à un CV pauvre en expériences professionnelles et à l'absence de diplômes.

## 2. Les professionnels et la compétence transversale

L'analyse des données fait émerger les représentations des compétences transversales chez les professionnels de l'insertion et leurs usages réels de Skillpass. Nous avons identifié quatre types d'usage du dispositif, selon les scénarii pédagogiques mis en œuvre, leurs rapports aux compétences et leur familiarité avec l'usage de référentiels et des démarches d'analyse de l'expérience.

### ■ Représentations des compétences transversales et appropriation du dispositif chez les professionnels, des conceptions mitigées...

Chez la grande majorité des professionnels, nous avons remarqué un amalgame entre les compétences techniques (liées aux métiers – fiches ROME), compétences clés (la norme de l'Union européenne qui structure leurs interventions en formation de remise à niveau), compétences fortes (appellation propre aux missions locales) et les compétences transversales. Cette confusion semble être en lien avec le type de dispositif (Garantie jeunes, Fond Insertion jeunes, Compétences clés, E2C), dans lesquels ils interviennent et avec la découverte, pour un certain nombre d'entre eux, d'un usage du référentiel où il ne s'agit pas tant de chercher des attributs aux jeunes, au regard de leurs projets ou qualités, que de s'en servir pour inférer de leurs expériences vécues, des capacités transférables dans d'autres situations (compétences transversales).

Si nous avons remarqué chez certains une plus grande faculté à mobiliser le référentiel de compétences transversales propres à Skillpass et à les dissocier des compétences techniques, ces dernières restent bien souvent considérées comme des dispositions naturelles, qui relèvent de la personnalité des sujets. Les compétences transversales renvoient toujours à la notion de savoir-être et aux qualités personnelles.

*« J'attends [de] ce support ludique pour pouvoir développer avec eux le vocabulaire et pouvoir voir les compétences. Moi ça me permettra de décliner le vocabulaire du personnage. Dire qu'est-ce qu'il a fait. C'est quoi la compétence. Mais aussi, du coup, ça me permettra de décliner leurs compétences techniques en lien avec leur métier qu'ils vont développer. Mais, aussi ça peut être des compétences personnelles. [...] Par exemple, c'est savoir s'organiser. Savoir gérer un planning » (Conseillère OF).*

Or, le référentiel de compétences mobilisé par le dispositif Skillpass repose sur l'identification des compétences clés ou transversales à partir des situations clés et non pas en étudiant les particularités des situations de travail réelles, vécues et contextualisées, comme c'est le cas des démarches de construction de référentiels de certification professionnelle. Comme le souligne Fabienne Maillard (2014) si le registre lexical utilisé dans ces référentiels donne l'illusion d'une certaine uniformité, en revanche le sens accordé au terme de compétences transversales diffère selon le référentiel. Finalement ces questions liées au registre sémantique et aux logiques sous-jacentes du processus de conception de référentiels de compétences s'avèrent absentes chez les professionnels, préoccupés principalement par leur opérationnalisation. Nous remarquons alors des tentatives de mobiliser un référentiel unique pour évaluer les acquis des publics.

### ■ **Les usages réels du dispositif Skillpass par les professionnels**

Un premier type de pratiques consiste dans *l'importation du référentiel de compétences transversales* proposé par le dispositif *Skillpass* en complément aux référentiels et outils préconisés par leur structure ou trouvés par eux-mêmes sur Internet. L'objectif d'acquisition de la démarche d'analyse de l'expérience par les jeunes n'est pas travaillé. Nous sommes là face à une logique d'enrichissement et de diversification des standards de présentation de soi, de réalisation de CV où le recours aux traits de personnalité, donc du « savoir être » à défaut de compétences et d'expérience professionnelles chez ces publics, reste dominant. « *On a testé que l'aspect jeu, jouabilité et l'immersion dans le jeu. On ne s'est pas penché sur l'aspect pédagogique avec les compétences mises sur le papier* » (Formateur, OF).

Un second type d'usage « *bricolé* » manifeste une intégration partielle du référentiel de compétences transversales. Ces professionnels ont découvert et apprécié la démarche d'explicitation des expériences promue par le dispositif *Skillpass*. À l'occasion d'une première mise en œuvre du dispositif, ils ont engagé cette démarche avec les jeunes et témoignent alors de l'investissement nécessaire à la réingénierie de leurs stratégies pédagogiques actuelles. Ils s'interrogent alors sur la charge de travail engendrée s'ils décidaient de poursuivre l'expérimentation à d'autres publics ou à l'ensemble de leur structure. Ayant éprouvé le dispositif en accompagnant les jeunes dans l'analyse de l'expérience et l'identification des compétences transversales à l'aide du référentiel, ils ont constaté ses potentiels d'individualisation et d'ajustement aux besoins de leurs publics, à l'opposé du « traitement de masse » de la demande d'insertion à laquelle ils sont confrontés. Ils ont également découvert le caractère illusoire d'une production « automatisée » du portfolio.

« *On a fait des grosses préparations ensemble. On est re-rentré dans le détail du jeu donc là on a vraiment démonté étape par étape, le jeu et le kit qui va avec. [On] a vraiment déblayé. Et on en a retiré ce dont nous, on a besoin en tant que pédago* » (Formateur, OF).

Un troisième type de pratiques reflète des *intentions d'usage*. Comme dans le cas précédent, l'expérimentation de *Skillpass* a permis, chez certains professionnels, une prise de conscience de ses apports pour les différentes activités d'accueil, d'orientation et de formation qu'ils mènent avec les publics. Un formateur par exemple compte se servir de la démarche pour accompagner la réalisation du dossier professionnel des publics en chantier d'insertion préparant le titre professionnel d'ouvrier polyvalent. Mais le processus d'adoption d'une technologie pédagogique implique à la fois la modification des pratiques pédagogiques des professionnels et celle de l'environnement dans lequel ces pratiques s'expriment (Poyet & Genevois, 2012). Alors, un processus de réflexion devrait pouvoir s'engager chez tous les personnels d'une structure. Ce processus n'a pas débuté au moment de l'enquête : les projets d'usage sont très hypothétiques.

« *Je pense que ce genre de jeu, ça peut tout à fait être un moyen de les raccrocher, de créer du lien avec eux, mieux les connaître aussi. Ils jouent après, ils vont formaliser. C'est dans leur formalisation qu'on va apprendre à les connaître. C'est dans ce sens que je me disais, pourquoi pas, après qu'ils fassent des cours, un exposé enfin...* » (Conseillère, ML).

Enfin le dernier type d'usage observé marque une *intégration « réussie »* du dispositif *Skillpass*. Le référentiel de compétences transversales est adopté par l'équipe pédagogique, en remplaçant ou en complétant des outils mobilisés dans leur pratique quotidienne. Ces professionnels travaillent dans des structures où il existait déjà un accompagnement des jeunes à l'analyse de leur expérience vécue en stage, mais aussi en formation, dans les modules de remise à niveau.

« *C'est ce qui est intéressant c'est que dans notre démarche, le référentiel de compétences, c'est quelque chose qui était très clairement très parlant et très important pour l'équipe, c'est-à-dire qu'à l'E2C, les formateurs, on est penché là-dessus, on réfléchit, y a des actions recherche* » (Formateur, E2C).

Il semble que cela n'est perceptible qu'à l'école de la deuxième chance, mais cet « effet » n'est pas manifeste dans tous les sites : sans doute nous trouvons-nous ici face au pouvoir et au poids de l'initiative de l'acteur dans le processus d'innovation.

### 3. Les jeunes en insertion et les compétences transversales

L'analyse des entretiens menés auprès des jeunes a permis de dégager quatre figures de l'expérience de *Skillpass*, définies à partir de deux dimensions d'analyse de leurs discours. La première (axe ludique, vertical) concerne leur expérience du jeu et les distingue selon qu'ils expriment ou non avoir éprouvé du plaisir dans la conduite des activités du héros. La seconde dimension (axe réflexivité, horizontal) s'intéresse aux apprentissages visés par le dispositif *Skillpass* et différencie les jeunes selon qu'ils affirment ou non avoir appris à mener l'analyse de leurs expériences ainsi qu'à les traduire et valoriser en utilisant le référentiel de compétences transversales.

Désignées sous l'appellation de rétifs (4 sujets), enjoués (5), réceptifs (4) ou impliqués (5) (Bros, Aït-Abdesselam & Bellegarde, 2019), nous décrivons ici les caractéristiques propres à ces quatre figures typiques en vue de préciser si et comment leur expérience respective du dispositif *Skillpass* a contribué au développement de leurs compétences transversales et à l'acquisition d'une démarche de réflexion.

#### ■ D'un non-sens attribué aux compétences transversales...

Les rétifs et les enjoués, figures respectivement marquées par un rejet et une adhésion passive au dispositif, se distinguent sur le plan de l'appréciation de son caractère ludique. Les rétifs estiment ne pas s'être amusés, ils ne sont pas « entrés » dans le jeu, tandis que les enjoués eux, sont plus enthousiastes et déclarent avoir éprouvé du plaisir à jouer. En revanche, ils se retrouvent sur le plan sérieux car ils ont en commun d'attribuer peu, voire pas de sens à leur utilisation de *Skillpass*.

Pour ces jeunes, le dispositif *Skillpass* s'avère non producteur d'apprentissage, non porteur de connaissances nouvelles. La majeure partie n'identifie pas ou peu d'apports et, lorsqu'ils citent des apprentissages, ceux-ci sont hors cibles : certains mentionnent des compétences liées à la pratique du jeu ou évoquent d'autres compétences (maîtrise de l'ordinateur, acquisition de vocabulaire...) : « [*Ça m'a apporté] pas grand-chose [...] Un peu, comment jouer. C'est tout »* (Laurie).

Leurs conceptions de la compétence sont assez approximatives, peu claires, difficiles à formuler : « [...] *pour savoir les compétences qu'on sait faire, enfin je ne sais pas comment l'expliquer, lui donner un nom »* (Joseph). La compétence est appréhendée comme un objet, extérieure et ne relevant pas de la personne elle-même, ce qui laisse l'impression que les compétences dont ils nous parlent ne sont pas les leurs : « *On donne un pouvoir de compétences »* (Corentin). Les confusions dans les termes employés (capacités, qualités, compétences, savoirs, etc.) ou entre les compétences du héros et les leurs laissent à penser que le travail réalisé s'est limité à une simple appropriation d'un vocabulaire sur la compétence, assez mal assimilé : « *on se déplace, on reçoit de la compétence »* (Farida).

On observe également chez eux une difficulté à penser la compétence dans sa dimension transversale. Ils ne l'associent pas toujours à la réalisation d'une activité : c'est une qualité de la personne ou alors c'est un savoir-faire comme l'explique ce jeune : « *Moi en tant que préparateur de commande, je sais préparer une commande, je sais réceptionner une commande, je sais ranger des colis »* (Jordan).

Ces jeunes rencontrent des difficultés à nommer leurs propres compétences et n'attribuent pas réellement de sens à la démarche d'analyse proposée, qu'ils mettent peu en lien avec leurs ex-

périences ou leurs projets. Notons que ceux-ci sont exclusivement portés vers l'emploi direct ou la formation en situation professionnelle, par la pratique. S'ils pensent parfois que les compétences transversales facilitent l'insertion, ils n'ont pas perçu ce travail comme un levier pour une meilleure connaissance de soi et d'une stratégie plus globale de développement personnel et/ou de montée en qualification : « *ça va nous servir pour les entretiens et mettre ça sur nos CV* » (Wallis).

Au final, si les compétences transversales sont parfois associées à l'accès au monde du travail, leur usage de *Skillpass* semble n'avoir pas réellement révélé chez eux de compétences dont ils n'avaient pas conscience et qui pourraient être mobilisées au service d'une stratégie d'insertion professionnelle.

### ■ ... À des attitudes plus réflexives

Les jeunes relevant des figures réceptifs et impliqués soulignent avoir apprécié la dimension sérieuse du dispositif et semblent avoir su se saisir du travail sur les compétences. Leur expérience de *Skillpass* est pour eux porteuse de sens. Ils se distinguent sur le plan de l'appréciation de son caractère ludique : les premiers ayant moins valorisé le côté jeu que les seconds, qui ont tout autant investi les dimensions ludiques et sérieuses du dispositif. Les jeunes « impliqués » valorisent particulièrement le fait d'apprendre en jouant.

On repère que l'expérience de *Skillpass* a produit chez ces jeunes des conceptions plus précises de la notion de compétence en lien avec l'accès à l'emploi. Ils essayent d'introduire des distinctions entre les termes afin de caractériser et situer cette notion :

« *le savoir, c'est quelque chose qu'on apprend. Savoir-faire, c'est ce qu'on sait faire dans la vie de tous les jours. Après, le savoir-être, c'est lié au comportement. Et les compétences, c'est ce qu'on apprenait dans la vie de tous les jours, et dans la vie professionnelle. Mais les compétences transversales, c'est les compétences qu'on a acquises, mais qui peuvent servir à autre chose* » (Astrid).

L'usage du *Skillpass* leur a permis de comprendre que leur expérience recélait un potentiel de compétences : « *pour nous montrer qu'en fait, avec les actions qu'on fait dans la journée, on développe des capacités et des compétences* » (Shaima).

Ils perçoivent l'utilité de ce dispositif dans la construction et la concrétisation de leur projet d'insertion, pour argumenter et se valoriser dans leurs relations au monde professionnel :

« *Ça pourrait m'aider, admettons, à employer les bons termes dans une lettre de motivation, même en CV. Quand on met nos compétences par exemple de mettre que, on sait travailler en équipe, mais qu'en plus de ça, dans travailler en équipe on peut faire ça en détaillant du coup les choses qu'il y a dans le Skillpass justement* » (Valérian).

Notons que si leurs projets sont également tournés vers l'emploi et la formation, ces jeunes aspirent aussi à apprendre et à évoluer.

L'imbrication du travail sur les compétences avec le projet est porteuse de sens chez eux. Ils ont identifié leurs compétences et ont su transposer l'analyse des compétences à des situations réelles, notamment rencontrées en milieu professionnel. Cette mise en relation rend compte d'une certaine prise de conscience des compétences supposées nécessaires à l'insertion au monde professionnel :

« *Ce passage-là, où il fallait organiser les équipes. Il fallait ensuite jouer le match. Il fallait remonter le moral des joueurs, ce genre de choses, et faire en sorte que tout passe bien. Là, c'est sous forme de jeux mais en vrai, c'est pareil, si un jour, j'ai à gérer une équipe il faut que je la motive, que je fasse bien attention à ce que tout soit en ordre* » (Valérian).

En définitive, ces jeunes expriment qu'ils ont retiré de leur utilisation de *Skillpass* deux types d'apports : d'une part, l'apprentissage de la formalisation de leurs propres compétences en lien avec le référentiel.

« *L'agenda. Savoir noter ses rendez-vous, c'est important aussi. Donc il y a certaines petites choses de l'histoire qui font que oui, tu peux en tirer des choses bénéfiques de Skillpass quand même. Des compétences. Voilà. Savoir gérer son temps. [...] Parce qu'on ne s'en rend pas compte mais au final tu l'apprends quand même le truc donc voilà* » (Ryan).

Ils manifestent, d'autre part, les signes d'acquisition d'une compétence réflexive (Guillaumin, 2009), lorsqu'ils mobilisent en autonomie la démarche d'analyse des situations vécues et mettent en relation leurs compétences avec l'emploi. Ils mentionnent aussi d'autres compétences transversales de type apprentissages relationnels et développement personnel, au profit d'une meilleure connaissance et estime de soi. Ils semblent ainsi s'être approprié le travail proposé et avoir développé une posture réflexive, tant vis-à-vis de la notion de compétence que d'eux-mêmes.

### Conclusion

S'intéressant à la digitalisation du champ de la formation à l'insertion, nous avons étudié les pratiques de travail sur les compétences transversales mises en œuvre par les professionnels dans leurs usages d'un dispositif vidéo-ludique et leurs apports pour les jeunes.

Les professionnels adaptent le dispositif pour le rendre compatible avec leurs représentations de la notion de compétence. La plupart en avaient jusqu'à alors un usage essentiellement instrumental, cherchant les outils et les référentiels adaptés à leurs publics sans se préoccuper de leur mode de construction. Avec *Skillpass*, ils découvrent une logique de conception des compétences transversales s'appuyant sur l'analyse de situations fictives et virtuelles, mais transposables au réel. Ils sont séduits par l'idée que les compétences transversales pallient l'absence des compétences techniques et disciplinaires acquises par l'expérience professionnelle et de formation dont sont privés les jeunes en insertion.

Mais dans l'ensemble, ces professionnels peinent à s'emparer de l'outil référentiel et de la démarche d'analyse réflexive de l'expérience. Ainsi, l'hypothèse des concepteurs selon laquelle *Skillpass* agirait comme un « révélateur » de compétence apparaît invalidée.

En outre, les résultats concernant la dimension d'apprentissage de la compétence réflexive montrent que l'adhésion à la dimension sérieuse de *Skillpass* ne va pas de soi pour tous les jeunes. *Skillpass* ne représente pas forcément « la solution » adaptée aux jeunes en difficulté vis-à-vis de l'apprendre.

Il faudrait alors pouvoir apprécier les déterminants de l'appropriation par certains d'entre eux de la démarche réflexive. Relèvent-ils des caractéristiques sociodémographiques, de parcours et de projets des jeunes ? Ou dépendent-ils d'un éventuel « effet formateur », c'est-à-dire de l'élaboration par les professionnels des scénarii d'usages adaptés à leurs spécificités et difficultés ?

Nous nous interrogeons alors sur les formes que pourrait prendre la diffusion du dispositif *Skillpass* ou de dispositifs équivalents. Les professionnels sont-ils amenés à devenir des consommateurs d'outils de formation « prêts à l'emploi »/« tout-en-un », limitant leur activité d'accompagnement dans une visée de standardisation des pratiques et d'industrialisation de la gestion de l'emploi ? Ou au contraire l'investissement des professionnels dans ces activités d'explicitation de l'expérience activera-t-il des projets de réingénierie de leurs dispositifs et approches pédagogiques ? Comment ces évolutions affecteront-elles les modes de coopération au sein des collectifs et les processus de professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion ?

## Références

- BEAUCHER Chantal, BEAUCHER Vincent & MOREAU Daniel (2013), « Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir », *Esprit Critique*, vol.17, p.6-29.
- BRÉTON Hervé (2016), « Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches par compétences », *Journal of international Mobility*, vol.1, n°4, p.25-42.
- BROS Frédérique, AIT-ABESSELAM Nacira & BELLEGARDE Katell (2019), « À qui profite la compétence transversale ? Le cas de la compétence réflexive des jeunes en insertion », *Éducation permanente*, Hors série n°13, p.139-148.
- CHARLOT Bernard (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Éducation permanente* (2019), n°218 (Quelle reconnaissance des compétences transversales ?)
- EVÉQUOZ Grégoire (2004), *Les compétences clés, pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Paris, Éditions Liaison / Entreprise et Carrières.
- FENOUILLET Fabien, KAPLAN Jonathan & YENNEK Nora (2009), « Serious games et motivation », dans Sébastien Georges & Éric Sanchez (éds.) *Actes de l'atelier « Jeux sérieux : conception et usages »* 4<sup>e</sup> conférence francophone sur les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH'09), p.41-52, En ligne <http://eductice.ens-lyon.fr>
- FRÉTEL Anne (2013), « La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi : entre centralité et indétermination », *Revue française de socio-économie*, n°11, p.55-79.
- GADREY Jean & ZARIFIAN Philippe (2002), *L'émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons.
- GUILLAUMIN Catherine (2009), « La réflexivité comme compétence. Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, p.85-101.
- LAVIGNE Michel (2013), « Jeu, éducation et numérique. Approche critique des propositions logicielles pour l'éducation, du ludo-éducatif aux serious games », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n°14/2b, p.49-71.
- MAILLARD Fabienne (2014), « Les référentiels d'activités professionnelles aux prises avec le travail, l'emploi et la formation. L'exemple des "nouveaux" CAP », dans Bernard Prot (dir.), *Les référentiels contre l'activité. En gestion, formation, certification*, Toulouse, Octarès, p.17-34.
- MOATTI Alexandre (2016), « Le numérique rattrapé par le digital ? », *Le Débat*, n°188, p.68-72.
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2<sup>e</sup> édition).
- POYET Françoise & GENEVOIS Sylvain (2012), « Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n°181, p.83-98.
- UNION EUROPÉENNE (2014), « Dossier spécial emploi des jeunes », *Agenda social*, n°36, p.14-23.
- VERMERSCH Pierre (2000), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF (3<sup>e</sup> édition).
- ZARIFIAN Philippe (1996), *Travail et communication : essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, Paris, PUF.