



GILLES LECLERCQ, NACIRA ABDESSELAM,
PASCAL CHAUMETTE, AMÉLIE METALDI

Les dynamiques de transmission dans les dispositifs de formation

Le cas des jeunes sans emploi et sans formation

Une recherche financée par la région Nord-Pas de Calais, avant qu'elle ne s'appelle « Hauts-de-France », est à l'origine de cette contribution. Dans la réponse à l'appel à candidature¹ qui a précédé son acceptation et sa mise en œuvre, on pouvait lire que « le volet recherche, porté par l'équipe Trigone du laboratoire CIREL², s'articule au projet général *Ludo Ergo Sum* régional³, porté par l'association ID6⁴ ». Trois actants donc : un laboratoire de recherche, un projet et une association. Entre janvier 2015 et juin 2016, deux chercheurs ont mené une série de cinq entretiens avec deux responsables de l'association. C'est à cette occasion qu'est née l'idée de cet article.

Après avoir rendu compte de l'activité d'ingénierie de formation développée par l'association, une deuxième partie mobilisera une approche dispositive et canaliser les préoccupations de recherche, avant que soit interrogée l'activité de « transmission » : quels actes, quelles dispositions, quels agencements, ce terme commun recouvre-t-il ?

Une activité d'ingénierie de formation

L'association ID6 a l'ambition d'outiller les « professionnels jeunesse », et parmi eux les conseillers en insertion socioprofessionnelle des missions locales,

GILLES LECLERCQ, professeur à l'université de Lille 1, membre du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL-Trigone), EA 4354 (gilles.leclercq@univ-lille1.fr).

NACIRA ABDESSELAM, maître de conférences à l'université de Lille 1, membre du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL-Trigone), EA 4354 (nacira.abdelselam@univ-lille1.fr).

PASCAL CHAUMETTE, directeur d'ID6 (pascal.chaumette@id6tm.org).

AMÉLIE METALDI, chargée de mission à ID6 (amelie.metaldi@id6tm.org).

1. Le projet a été porté par Frédérique Bros, maître de conférences en sciences de l'éducation.
2. http://cirel.recherche.univ-lille3.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=193&Itemid=44
3. <http://id6tm.org/ludo-ergo-sum/>
4. <http://id6tm.org>

afin qu'ils enrichissent la « qualité pédagogique » de leurs actions éducatives et animent des séances collectives de manière « innovante ». Son rôle consiste à former non pas des jeunes, mais les personnes qui forment ces jeunes.

Pour ce faire, ID6 revendique son appartenance à un créneau innovant et se réclame d'une expertise dans le numérique, la pédagogie, le partenariat européen et le « captage de fonds ». Très tôt, l'association a accédé à une dimension européenne pour atteindre des objectifs que les financements régionaux seuls ne permettaient pas d'envisager. C'est ainsi qu'ont été financés des projets de jeux sérieux et parmi eux *SkillPass*. Une stratégie en phase avec les exigences européennes a été déployée, qui reposait sur une connaissance et une pratique des institutions européennes invitant à prendre appui sur les structures existantes, dans le but d'impulser de nouveaux comportements éducatifs.

Pour prendre place dans les projets européens, jouer sur le ressort de l'innovation s'est avéré essentiel. A cette échelle, deux manières de concevoir l'innovation sont mobilisables selon les standards européens : faire du transfert d'innovation d'un champ sectoriel vers un autre (par exemple se servir d'un modèle de *serious game* utilisé chez *Volvo* pour le transférer dans l'Éducation nationale) ; « amener des gens à travailler ensemble alors qu'ils ne l'envisageaient pas : une entreprise avec une association, une chambre de commerce avec une université. » L'innovation consiste alors à favoriser des partenariats et à transférer quelque chose qui marche bien ici ou là dans un autre champ ou dans un autre pays. « Innover, c'est donc créer des choses nouvelles avec ceux qui vont les vivre ».

Pour concevoir et financer le projet *SkillPass*, l'association a croisé un référentiel de compétences⁵ élaboré par une équipe de recherche avec le savoir-faire d'une entreprise spécialisée dans la production de jeux sérieux. Du côté de la recherche, le référentiel de compétences indique ce qu'il y a à transmettre et à apprendre. Du côté du jeu sérieux, des *game designers*, aiguillés par l'expérience d'ID6, ont imaginé une aventure et des « mécaniques de jeu » facilement mobilisables et mobilisatrices pour des jeunes. On estime que le résultat est un produit qui fonctionne, mais qu'il a néanmoins fallu beaucoup aménager et enrichir, en attendant une version plus efficace pour laquelle l'association a obtenu récemment des fonds complémentaires.

Cette stratégie a été déterminante dans l'élaboration et le financement du projet. Elle avait l'ambition d'apporter une réponse pédagogique à la question suivante : « Comment faire pour identifier une compétence dans la tête d'un jeune ? Comment travailler cela avec lui ? Comment outiller les « professionnels jeunesse » ? Aux activités d'accompagnement individuel qu'ils pratiquent habituellement, par exemple quand ils travaillent en mission locale, il s'agissait d'associer des activités couplant le ludique et le sérieux.

5. https://www.ge.ch/ofpc/doc/guides/formation_continue_competerences.pdf



Le dispositif d'animation proprement dit prend appui sur une stratégie pédagogique qui associe une phase de jeu centrée sur un héros nommé Kaméha et une phase d'activité plus traditionnelle centrée sur le jeune lui-même. Dans la première phase d'activité, le jeune conduit son héros en pilotant son activité. L'histoire renvoie à des activités quotidiennes et épiques. Épiques parce qu'il s'agit de faire la preuve que six compétences-clés ont été mobilisées et qu'elles permettront de clôturer une quête qui conduira Kaméha à sauver le monde ; quotidiennes parce que les compétences en question ne sont pas étrangères à la vie ordinaire et seront mobilisées dans la deuxième phase d'animation.

Dans un premier temps, grâce au jeu, le jeune baigne dans un univers langagier auquel il n'est pas habitué. Les mots « indicateurs », « capacité » et « compétence » apparaissent fréquemment, et à la fin des phases de jeu, la passation du portfolio de Kaméha a l'ambition d'enraciner cet apprentissage. Le manuel d'usage invite d'ailleurs l'animateur à remplir ce portfolio avec les joueurs, à nommer toutes les sphères de l'apprentissage éducatif : éducation formelle, non formelle et informelle, en insistant sur le fait que l'on apprend partout : à la maison, à l'école, dans la rue. Dans la deuxième phase d'animation, le jeune mobilise ce langage pour parler de ses propres expériences ; ce n'est plus le héros qui est au centre des préoccupations. L'animation se déroule hors écran. Les jeunes travaillent sur eux-mêmes, s'engagent dans des récits biographiques, en s'appuyant sur ce qu'ils ont fait pendant le jeu.

L'hypothèse est la suivante :

- en participant à ces deux phases d'animation, le jeune découvre qu'il est compétent dans les situations de tous les jours et qu'il lui arrive de mobiliser ces mêmes compétences dans des situations et des sphères d'activités différentes ;
- cela introduit les jeunes dans un champ lexical particulier qui permet de parler de soi avec des mots qui parlent à d'autres, par exemple à des employeurs ;
- beaucoup de choses deviennent possibles une fois que les jeunes ont compris que des activités consistant à se présenter, à prendre confiance en soi, à parler de ses expériences, à renseigner un portfolio ou un CV, ont déjà été effectuées dans la vie de tous les jours, et qu'il existe des mots pour les dire.

Il faut ajouter que le traitement de la « question jeune » s'est transformé ces dernières années. Si des dispositifs se proposent de financer de nouvelles actions (garantie jeune, initiative pour l'emploi des jeunes) et sont dotés de moyens financiers importants, cela suppose en contrepartie que les accompagnements débouchent sur des résultats et que des sessions collectives soient organisées pendant plusieurs semaines, avec des moyens pédagogiques innovants.

Une approche dispositive en écho

Nous n'entrerons pas dans les arcanes des débats théoriques, le format de cette contribution ne le permettant pas. Néanmoins, une explication de l'expression « approche dispositive » est nécessaire.

On appelle « dispositif » tout ce que les humains ont inventé intentionnellement et qui n'existerait pas si nous n'étions pas là. C'est un mot pratique, qui permet de nommer tout ce que nous utilisons pour mettre à notre main et à notre mesure ce que nous appelons le « réel ». Ce peut être une association, un laboratoire de recherche, le dispositif garantie jeune, un référentiel de compétences et bien d'autres choses encore. Quatre règles régissent l'approche dispositive telle que nous la mobilisons.

■ Etudier les usages sans négliger ce qui est attendu

Un dispositif de formation peut donner l'impression d'avoir été conçu une fois pour toutes. Dans ce cas, la conception est pensée comme une étape qui précède sa mise en œuvre. Tout en comprenant qu'un tel point de vue puisse être défendu, nous admettons qu'analyser un dispositif de formation, c'est se demander comment s'en servent les usagers qui le fréquentent et comment ils poursuivent sa conception dans l'usage qu'ils en font. Cela permet de mettre au travail la notion de dispositif, d'envisager une approche restreinte (ce qu'il y a à faire) et une approche étendue (ce qui est fait) [Leclercq et Petit, 2015]. Avec cet usage du mot, la conception n'est plus seulement une étape initiale dans un processus, elle est une fonction permanente des dispositifs (Astier, 2006). Dans cette perspective, *SkillPass* est initialement un *serious game* coconstruit avec un studio de jeux vidéo ; mais suite à cela, les professionnels jeunesse poursuivent sa conception en imaginant comment ils vont le mobiliser dans leurs propres dispositifs d'insertion. Vient ensuite le tour des jeunes qui, eux aussi, contribuent au processus de conception. Enfin, après avoir expérimenté le dispositif d'animation et constaté des améliorations possibles, les concepteurs initiaux, en remettant l'ouvrage sur le métier, imaginent une nouvelle version et redeviennent à leur tour concepteurs.

Le cadre théorique de l'approche instrumentale proposée par Rabardel (1995) est un repère essentiel. Dans son langage, un dispositif est un artefact que des usagers transforment en instrument en y mettant du leur. Les usagers renormalisent (Schwartz et Durrive, 2008) et reconfigurent ce qui est attendu, même si, comme c'est souvent le cas, le résultat final est proche du résultat prévu. En conséquence, il n'est pas souhaitable d'étudier un dispositif sans envisager à la fois l'étude de l'activité attendue, prescrite, espérée, idéalisée, et celle des usages effectifs.



■ Mobiliser l'outil MMM

On distingue habituellement trois registres d'activités, que l'on appelle communément micro, meso et macro. C'est ce que nous appelons l'« outil MMM ». Un modèle dédié à une approche dispositif prend appui sur cette trilogie, mais il invite à spécifier la signification de ces trois registres en les qualifiant avec les mots « organisationnel », « décisionnel » et « relationnel » (MaODR, MeODR et MiODR). Cette manière de faire invite à complexifier l'usage qui est parfois fait de cette trilogie, et empêche de considérer, comme c'est souvent le cas, qu'au « niveau macro » on décide, qu'au « niveau méso » on organise, et qu'au « niveau micro » on exécute. L'approche dispositif invite à constater que dans chaque registre (et non pas niveau) on décide, on organise, on entre en relation, et que ces différentes activités s'exercent dans des champs de force différents⁶.

■ Régler l'outil MMM

L'outil MMM est réglable et se prête à une approche pluri-échelle (Lacoste 1976). Le choix d'une petite échelle permet d'analyser de manière large, alors que le choix d'une grande échelle permet d'analyser en détail. Ainsi, nous pourrions régler notre point de vue en le fixant sur les frontières de l'association ID6. Nous aurions alors un registre MaODR pour la direction, un registre MiODR pour l'intervention auprès de professionnels jeunesse et, entre les deux, un registre MeODR pour la conception de *SkillPass*. L'outil MMM serait alors circonscrit à un environnement interne en relation avec un environnement externe. Mais le réglage que nous avons choisi est conditionné par ce qui s'est déroulé au cours des entretiens que nous avons menés avec les responsables d'ID6, et qui conduit à régler l'outil MMM en positionnant : dans le registre MaODR la pratique politique européenne et régionale telle qu'analysée par ID6 ; dans le registre MiODR l'utilisation de *SkillPass* avec des jeunes et des professionnels dans une phase d'expérimentation auprès des missions locales, de l'école de la deuxième chance, d'organismes de formation, de la protection judiciaire de la jeunesse ; dans l'entre-deux, l'association ID6 qui joue un rôle intermédiaire entre les registres MaODR et MiODR.

■ Circonscrire ce que l'on souhaite étudier

Pour sérier ce que l'on souhaite comprendre d'un dispositif, une approche dispositif invite à identifier ses propriétés. Celles-ci sont comparables aux propriétés d'un corps physique, mais ce sont les propriétés d'un artefact. Pour

6. L'expression « champs de force » est empruntée à Bourdieu (2001). Nous admettons que chaque registre est un champ de force doté d'une structure et que ces champs de force sont des champs à la fois de lutte et de coopération visant à conserver ou à transformer les champs de force.

chacune d'entre elles, conformément à ce que présuppose la première règle, il existe une propension des dispositifs à induire une activité et une propension des usagers à la mobiliser ou pas. De nombreuses possibilités de « propensions à » sont identifiables, dont la propension à « transmettre ».

Sérier les dynamiques de transmission

Nous utilisons l'outil MMM tel que nous l'avons réglé précédemment, de manière à canaliser nos préoccupations de recherche.

■ Dans le registre MaODR

Une représentation et un usage de « l'Europe » fondent l'activité d'ID6. Le mot est appréhendé comme une entité dotée d'une personnalité et d'une volonté : « L'Europe aime bien qu'on ait de vrais produits à transférer [...] L'Europe veut de l'innovation et définit ce qu'elle entend par là. »

En même temps, la prise d'appui sur des référentiels joue un rôle déterminant. Toutefois, ce ne sont pas les huit compétences-clés répertoriées par la Communauté européenne qui ont été choisies pour concevoir le *serious game* intégré au dispositif d'animation *SkillPass*. La direction d'ID6 estime en effet que les compétences identifiées dans ce référentiel (la communication dans la langue maternelle et en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, l'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise) ne parlent pas aux jeunes et ne sont pas appropriées pour élaborer un jeu sérieux. C'est ce qui explique l'infidélité au cadre de référence européen et le choix de compétences « plus parlantes » que propose un référentiel développé par l'unité « évaluations et développement » de l'Office d'orientation et de formation professionnelle du canton de Genève (OOF⁷). Il est subdivisé en six grands domaines : travailler en équipe, encadrer, communiquer, traiter l'information, organiser, résoudre des problèmes. Chaque domaine, ou compétence-clé, nécessite de mobiliser des capacités identifiables. A titre d'exemple, pour résoudre un problème, il faut être capable de gérer l'imprévu, de prendre des initiatives, de faire preuve de créativité, de gérer la situation, d'avoir le contrôle de la situation, de faire des choix, de prendre des décisions. Avoir des compétences-clés, c'est être capable de mobiliser et de combiner, au moment opportun, plusieurs capacités. Ce qu'il y a à transmettre et à apprendre dans *SkillPass* est entièrement structuré autour de ce référentiel, et c'est en prenant appui sur lui et sur l'expérience d'ID6 qu'une mécanique de jeu a été imaginée.

7. https://www.ge.ch/ofpc/doc/guides/formation_continue_competerences.pdf



Pour compléter ce point de vue MaOD, il faut ajouter que l'existence de *SkillPass* participe d'un mouvement d'industrialisation de la « question jeune » qui se caractérise par : l'instauration de normes et d'objectifs de résultats (les missions locales sont financées en fonction des placements effectués, et leurs directions disposent de moyens de management informatisés qui permettent un contrôle précis de l'activité des conseillers et une connaissance du parcours des jeunes) ; le développement d'outils « innovants », financés notamment par l'Europe, produits pour les professionnels de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes afin d'outiller leur activité d'accompagnement ; l'invitation à mobiliser un langage qui donne aux activités d'insertion une coloration « compétence » très marquée.

■ Dans le registre MeODR

L'histoire d'ID6 s'est écrite en même temps que l'histoire personnelle de ses fondateurs. Pour naviguer avec succès dans les arcanes des projets européens, il convenait de bien connaître la « personne Europe », de capter son attention et ses financements, en bonne intelligence avec l'entité régionale et des partenaires européens. Dans ce mouvement, la direction de l'association est prise dans une tension où s'opposent des enjeux financiers et des enjeux militants. La vente des produits ID6 reste une condition d'existence et de survie de l'association. Celle-ci est d'ailleurs attendue sur ce point par des financeurs qui ont misé sur sa réussite, en ayant peut-être l'espoir qu'un traitement automatisé et massif de la « question jeune » *via* un jeu sérieux est envisageable.

L'association met toutefois en garde contre cette attente. Revient comme un *leitmotiv* la nécessité de coupler systématiquement la phase de jeu sérieux qui met les jeunes en situation de s'imprégner d'un langage et la phase d'activité qui les met en situation de se l'approprier pour exprimer et verbaliser ce qu'ils savent faire⁸. Dans ce mouvement, mettre les professionnels jeunesse en situation de se former est utile pour plusieurs raisons : ils seront de plus en plus conduits à adopter des manières de faire en rupture avec leurs habitudes ; ils seront de plus en plus souvent confrontés à de jeunes décrocheurs, en rupture avec l'école ; les modalités de financement du traitement de la « question jeune » connaissent un tournant auquel ils n'échapperont pas.

Cet objectif de formation se traduit par la réalisation d'un épais manuel d'usage, révélateur des dynamiques de transmission mobilisées par ID6 et de ses intentions à l'égard des professionnels jeunesse et des jeunes.

8. « Le scénario proposé dans ce guide fait alterner des sessions de jeu et des temps de réflexion [...] L'animation des sessions est centrale dans ce processus. Le jeu sérieux reste un élément « support » enrichissant la dynamique complexe relative au travail d'identification et de valorisation de compétences chez les jeunes. »

■ Dans le registre MiODR

Le dispositif d'animation prend donc appui sur une double sollicitation du jeune : le mettre en situation de « s'imprégner de » et le mettre en situation de « réfléchir à ». En jouant, les jeunes assimileraient un langage sans avoir l'intention de l'apprendre, et celui-ci deviendrait familier à force d'être répété et mobilisé, individuellement et collectivement. Ce langage deviendrait disponible pour mettre en mots des activités ordinaires. La partie « *game* » de *SkillPass* mettrait en situation de se familiariser avec le « langage de la compétence » ; la partie sérieuse viserait à le mobiliser dans un monde où il convient de devenir et de rester employable. L'animation de *SkillPass* peut donc s'analyser comme une intention de conjuguer deux phases entremêlées dont l'une fonctionne à l'imprégnation et l'autre à la réflexivité.

Le matériau de recherche dont nous disposons n'a encore qu'une portée exploratoire ; il permet néanmoins d'esquisser quelques réponses plausibles. S'il est encore difficile d'apprécier l'impact du dispositif d'animation sur la professionnalisation des professionnels jeunesse, l'enjeu affiché de *SkillPass* est indéniablement en phase avec leurs représentations et leurs ressentis. La plupart pensent que le jeu sérieux invite à s'approprier un langage, et que les jeunes, même s'ils « ont en eux leurs compétences, ne se rendent pas compte qu'ils savent faire beaucoup de choses ». *SkillPass* est explicitement considéré comme un moyen possible de « dégager », de « verbaliser » et de « détailler » les compétences. Avec le matériel recueilli actuellement, deux hypothèses énoncées précédemment sont partiellement vérifiées.

Suite aux deux phases d'animation, tous les jeunes disent se rendre compte qu'il sont compétents dans les situations de tous les jours : « On faisait des compétences sans le savoir, on n'aurait jamais pensé que c'étaient des compétences. » Plus rarement, ils expliquent qu'ils sont capables de mobiliser leurs compétences dans des sphères d'activités différentes : « Il y a des capacités dans certaines compétences qui se rejoignent [...] A mon avis, dans travailler en équipe, il devrait y avoir une capacité qui devrait être aussi dans communiquer [...] on pourrait l'avoir dans traiter l'information ou résoudre les problèmes. »

Le dispositif introduit les jeunes dans un champ lexical particulier et permet de parler avec des mots qui, selon eux, parleront à des employeurs : « On a beaucoup appris, on pourra mettre ça dans les CV. »

Quant à savoir si beaucoup de choses deviennent possibles une fois que les jeunes ont compris que des activités qui consistent à se présenter, à prendre confiance en soi, à parler de ses expériences, à renseigner un portfolio ou un CV ont déjà été effectuées dans la vie de tous les jours et qu'il y a des mots disponibles pour les dire, il faudra mener une investigation plus fouillée.

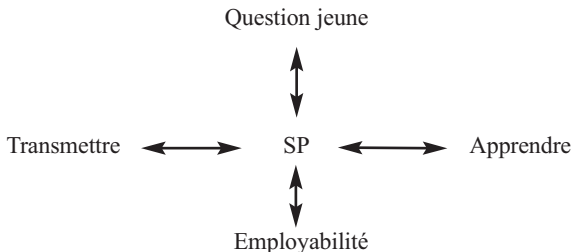


La propension à transmettre

L'outil MMM réglé sur une petite échelle montre que quelque chose, ayant trait à la compétence et venant d'un « là-haut » européen, circule dans et entre les registres MaODR, MeODR et MiODR. *SkillPass* semble avoir une fonction de révélateur potentiel dans un bain d'insertion où trempe une partie de la jeunesse.

L'expression « objet frontière » proposée par Star et Griesemer (1989) présente un intérêt certain. *SkillPass* peut en effet être analysé comme un objet frontière entre les registres MaODR et MiODR. Un tel objet est « suffisamment flexible pour s'adapter aux besoins et aux nécessités spécifiques des différents acteurs qui les utilisent ». Selon Trompette et Vinck (2009), c'est une structure « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes ». Ils ajoutent que l'on peut donner une définition faible de l'objet frontière. Dans ce cas, c'est simplement un « artefact qui intervient dans la coordination entre acteurs ou qui est à la frontière de deux mondes ». Mais on peut aussi en donner une définition forte. Dans ce cas, les objets frontières « matérialisent et transportent dans l'interaction une infrastructure invisible faite de standards, de catégories, de classifications et de conventions propres à un ou plusieurs mondes sociaux [...] L'intérêt est notamment porté sur les infrastructures informationnelles, celles à travers lesquelles les individus et les groupes gèrent la connaissance ». L'objet frontière constitue alors « un pont partiel et provisoire, faiblement structuré dans son usage conjoint et fortement structuré dans son usage au sein de l'un des mondes en présence ». Cette définition forte éclaire l'enjeu de *SkillPass* : porter dans l'interactivité une structure informationnelle.

Le schéma suivant va nous servir de guide. Pour organiser notre propos, nous allons situer le dispositif *SkillPass* (objet frontière) à l'intersection de deux axes : celui de l'employabilité comme remède à la « question jeune » ; celui de la transmission comme condition d'apprentissage.



Un modèle d'analyse pour les dispositifs de formation ?

Un modèle d'analyse pour les dispositifs de formation ?

■ L'employabilité comme remède à la « question jeune »

En février 2016, le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans était de 24,6 % en France. Les jeunes que les pouvoirs publics européens classent dans la catégorie *NEET*⁹ (*not in employment, education or training*, c'est-à-dire sans emploi, sans études ni formation¹⁰) sont près de deux millions. La « question jeune » est donc une réelle et grave question. Le choix de l'employabilité comme remède à cette situation est la solution mise en scène aujourd'hui par les institutions européennes ; ce qui explique le choix d'ID6 pour le référentiel de l'Office pour l'orientation professionnelle et continue (OOFPC).

Dans la présentation qu'ils font de ce référentiel¹¹, les contributeurs prennent appui sur des auteurs connus et réputés (Le Boterf, Zarifian, Jobert...) pour expliquer que le monde n'est plus ce qu'il était et qu'il faudra s'y adapter. Référence est faite au Livre blanc de la Communauté européenne pour insister sur le fait que « l'émergence des nouvelles technologies de l'information a fait disparaître les travaux routiniers et répétitifs qui aujourd'hui sont codifiés et programmés par des machines ». Dans la même veine, on lit que, désormais, la « place est laissée à un travail nécessitant initiative et adaptation », mais que « si les nouvelles technologies accroissent le rôle du facteur humain dans les processus de production, elles rendent aussi le travailleur plus vulnérable aux changements de l'organisation du travail, notamment ceux qui n'y sont pas du tout préparés ». Dans un ouvrage de Barkatoolah, cité par les auteurs, l'employabilité est définie comme « une forme nouvelle de gestion prévisionnelle de l'emploi envisagé non plus à l'échelon de l'entreprise mais à l'échelon de l'individu lui-même, dont elle permet de tracer l'avenir professionnel ». Il s'agit pour chacun de « prendre en charge son devenir [...] d'élaborer sa propre stratégie ».

A priori, ce référentiel ne concerne pas directement des jeunes plutôt contraints à occuper des postes faiblement qualifiés, ne nécessitant pas de compétences particulières, mais plusieurs raisons peuvent être invoquées à l'encontre de cette impression :

- certains convoquent l'idée libérale selon laquelle chacun devient aujourd'hui entrepreneur de sa propre vie ; ils la modèrent en affirmant que les déterminants sociaux et économiques ne sont pas irrémédiables et qu'une stratégie d'accompagnement en marge du monde scolaire est envisageable pour développer l'employabilité ;

9. <http://www.injep.fr/article/le-cout-economique-des-neet-5314.html>

10. http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2014/07/10/jeune-sans-emploi-et-hors-du-systeme-scolaire-qui-sont-les-neet_4453249_4355770.html (consulté le 10 juillet 2016)

11. https://www.ge.ch/ofpc/doc/guides/formation_continue_competences.pdf



– d'autres considèrent que ce référentiel prend appui non pas sur des compétences techniques qui résulteraient d'une expérience professionnelle singulière, mais sur des compétences « acquises dans la diversité des moments et des lieux de vie qui vont bien au-delà de la sphère professionnelle et qui se retrouvent dans la vie associative, dans l'éducation familiale, dans la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle ». C'est certainement le sens qu'il convient d'associer à l'expression compétences-clés. Elles sont supposées s'acquérir avec l'expérience ordinaire et sont déclarées utiles, même pour exercer des métiers réputés peu qualifiés. On pourrait d'ailleurs imaginer que ce sont des qualifications très utiles pour se qualifier dans les métiers non qualifiés. Dans cette perspective, si chacun n'est pas en mesure de trouver un emploi, chacun ne pourrait-il pas néanmoins devenir employable ? C'est d'ailleurs le message que relayent massivement de nombreux professionnels jeunesse quand ils mettent l'accent sur l'apprentissage du « savoir-être » avec des attendus simples et précis : arriver à l'heure, prévenir quand on est malade.

De manière sous-jacente, un système de valeur est à l'œuvre. Une force idéelle (Albero, 2010) fait office d'attracteur et « oriente l'action des concepteurs et des responsables ». Le projet européen indique un « Nord » qui propose une morale assise sur la notion d'employabilité et de manière plus diffuse de citoyenneté. Le citoyen devient alors celui qui est employable et qui, finalement, mérite qu'on lui attribue un revenu universel. Ce mouvement d'ensemble supporte des points de vue divergents. Certains y voient l'adaptation nécessaire d'une population à une mondialisation irrémédiable ; d'autres le considèrent comme un diktat de la compétence qui travaille en sous-main un là-haut européen qui n'est au fond que le valet du capital. Parallèlement à ces points de vue, une approche à visée anthropologique invite à saisir un monde en « grande transformation¹² » et un mouvement tout aussi radical et incertain que celui qui a émergé au tournant des XIV^e et XV^e siècles.

Dans cette dynamique historique, la compétence est un mot valise qui recèle une pluralité d'usages qu'il importe d'analyser comme un moyen de s'entendre sans avoir besoin de se comprendre. Toutefois, si cette molesse conceptuelle convient à l'axe vertical qui relie la « question jeune » à l'employabilité, elle ne suffit pas à satisfaire ce qui se trame sur l'axe horizontal qui relie le transmettre et l'apprendre. Sur cet axe, le mot compétence doit nécessairement se charger de sens.

■ La transmission comme condition d'apprentissage

On peut dire d'un dispositif que c'est une offre de signification (Barbier et Galatanu, 2000) à laquelle des usagers donnent ou ne donnent pas sens. L'offre de

12. En référence à l'ouvrage de Polanyi (1983).

signification, le projet pour autrui deviennent alors des forces inhérentes à tout dispositif de formation. De ce point de vue, le *serious game* est un outil parmi d'autres qui possède ses spécificités. Sa conception se déroule habituellement en deux temps : définir ce qu'il y a à apprendre en mobilisant un référent ; puis mettre en scène, de manière plus ou moins explicite, ce référent en choisissant une mécanique de jeu suffisamment connue pour ne pas devoir être apprise, ou tout au moins pour ne pas entraver et distraire le processus d'apprentissage.

Dans *SkillPass*, ce mouvement de transmission est en prise directe sur deux propriétés qui ont l'ambition d'activer le couple signification/sens. La première, « l'imprégnabilité » (le côté *game* dans *SkillPass*) peut se définir comme la propension d'un dispositif à mettre des usagers en situation d'apprendre sans en avoir une claire conscience, mais aussi comme la propension des usagers à se laisser imprégner d'un langage. L'existence de cette « forme d'apprentissage, caractérisée par le fait que la personne apprend sans savoir qu'elle apprend, ni souvent ce qu'elle apprend » (Lurçat, 1985) n'est pas une nouveauté. Elle a, par exemple, été étudiée chez les enfants par des psychologues et par des analystes du travail et des ethnologues qui se sont intéressés à la transmission des savoirs incorporés (Chamous, 2013).

La deuxième propriété, « la réflexivité » (le côté sérieux dans *SkillPass*), peut être définie comme la propension d'un dispositif à mettre des usagers en situation de conscientiser leur expérience en mobilisant et en questionnant ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vivent, et celle de ces mêmes usagers à mobiliser peu ou prou une activité réflexive. Être un mot-valise ne convient pas à la compétence pour assumer ces rôles : pour rédiger un curriculum vitae, pour répondre aux attentes des missions locales, pour préparer des entretiens d'embauches, etc.

Dans la mise en scène qu'organise *SkillPass*, l'utilisateur est à la fois objet et acteur d'un jeu de langage (compétence, capacité, indicateur...) et d'une forme de vie¹³ (s'insérer, avoir des expériences professionnelles, rechercher un emploi) qui organise l'activité de transmission. Tel qu'il est mentionné dans le référentiel de l'OFPF et tel qu'il est repris dans le manuel d'usage de *SkillPass*, l'emploi « managérial » du mot compétence n'est pas flou : « Pour qu'il y ait compétence, il faut que la personne puisse utiliser ses capacités avec succès. Chacune de ses capacités est observable à travers des comportements que l'individu adopte pour être efficace dans une situation donnée. Ces comportements sont considérés comme des indicateurs prouvant que les capacités sont présentes et que l'individu peut les mettre en œuvre ». A titre d'exemple, pour la compétence « résoudre des problèmes », vingt-cinq indicateurs ont été identifiés. Plus loin, il est dit que « la compétence-clé est transférable à d'autres situations qui ont des caractéristiques

13. Les expressions « jeu de langage » et « forme de vie » sont empruntées à Wittgenstein (1958). Malherbe en rend compte dans un ouvrage intitulé *Épistémologie anglo-saxonne* (1981).



semblables [et que] les compétences-clés sont pertinentes pour résoudre une classe de problèmes ou pour affronter des catégories de situations ». Il ne faut pas pousser très loin cette argumentation pour établir un lien avec le concept de schème comme organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données (Pastré *et al.*, 2006). Ce qui est en œuvre dans le référent qui structure *SkillPass* n'est ni plus ni moins qu'une « science de la compétence ». A une théorie de l'employabilité, dont on peut dire sans la trahir qu'elle est d'inspiration libérale, est associée une théorie de la compétence.

Cela étant, dans la mise en situation qu'organise *SkillPass*, l'utilisateur n'est pas seulement objet d'un langage, il est aussi utilisateur d'un vocabulaire dans lequel certains jeunes semblent s'égarer. La transmission se fait *via* la confrontation à un jeu de langage mobilisé dans une forme de vie qui se présente institutionnellement comme un droit à l'expérience professionnelle. Reste à savoir ce que vaut aujourd'hui cette forme de vie, comment elle s'inscrit et persiste dans la société, quel rôle elle y joue.

Conclusion

Globalement, une approche dispositifiviste montre l'importance de la transmission dans un monde où un constructivisme parfois exacerbé néglige la place de cette activité, sa dimension historique et anthropologique. Elle ouvre aussi sur une série de questions esquissées dans ce texte. Comment l'activité de transmission se nourrit-elle des propriétés contributives que sont l'imprégnabilité et la réflexivité ? Comment définir finement ces propriétés ? Comment un dispositif d'imprégnation à visée préreflexive, couplé à un dispositif de réflexion, participe-t-il d'un dispositif d'entraînement ? Ne pourrait-on pas parler d'une « religion » de la compétence ? Peut-on dire qu'une nouvelle figure de la citoyenneté se dessine, en lien avec la propriété d'employabilité, voire avec le projet d'un revenu universel ? Un modèle d'analyse qui place un objet frontière de type *SkillPass* à l'intersection d'un axe vertical (question-propriété) et d'un axe horizontal (transmettre-apprendre) est-il généralisable à tout dispositif de formation ?

On l'aura compris, l'ambition de cette contribution consiste moins à apporter des réponses qu'à organiser un cadre de questionnement. Nous pouvons d'ailleurs lui donner une épaisseur pratique en rappelant la suggestion de Lesne¹⁴ de situer le sens du travail pédagogique dans le processus de socialisation en distinguant trois modes de travail. Le premier (de type transmissif à orientation normative ou MTP1) a une fonction « assignatrice et curative : préparer à des rôles donnés ou combler le décalage entre les comportements des individus et les exigences générales et particulières de la société ». Le deuxième (de type incitatif à orientation

14. Toutes les citations sont extraites de Lesne (1984).

personnelle ou MTP2) a une fonction « équilibratrice et adaptatrice : préparer les individus à s'adapter de façon active aux exigences nouvelles nées d'événements internes ou externes à la société et aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux ». Le dernier (de type appropriatif centré sur l'insertion sociale ou MTP3) a une fonction « productrice et transformatrice : développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes ». ◆

Bibliographie

- ALBERO, B. 2010. « La formation en tant que dispositif : du terme au concept ». *Dans* : B. Charlier, F. Henri (dir. publ.). *Apprendre avec les technologies*. Paris, Puf, p. 47-59.
- ALBERO, B. ; POTEAUX, N. 2010. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- ASTIER, P. 2006. *Activité et formation*. Université de Lille, habilitation à diriger des recherches.
- BARBIER, J.-M. ; GALATANU, O. 2000. *Signification, sens, formation*. Paris, Puf.
- BOURDIEU, P. 2001. *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raison d'agir.
- CHAMOIX, M.-N. 2013. « La transmission des savoir-faire : un objet pour l'ethnologie des techniques ? ». *Techniques et culture*. <http://tc.revues.org/4995>.
- LURÇAT, L. 1985. « Imprégnation et transmission à l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 71, p. 39-46.
- LACOSTE, Y. 1976. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris, Maspero.
- LECLERCQ, G. ; PETIT, L. 2015. « Dispositifs pédagogie et formation d'adultes. Lire l'agir pédagogique ». *Education permanente*. N° 203, p. 139-150.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris, Edilig.
- MALGLAIVE, G. 1981. *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Paris, Edilig.
- MALHERBE, J.-F. 1981. *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris, Puf.
- POLANYI, K. 1983. *La grande transformation, aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris, Galimard.
- PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 154, p. 145-198.
- RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris, Armand Colin.
- SCHWARTZ, Y. ; DURRIVE, L. 2008. *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, Octarès.
- STAR, S.-L. ; GRIESEMER, J.-R. 1989. « Institutional ecology, "translations" and boundary objects : Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology ». *Social Studies of Science*. Vol. 1907-39 (19), p. 387-420.
- TROMPETTE, P. ; VINCK, D. 2009. « Retour sur la notion d'objet frontière ». *Revue d'anthropologie des connaissances*. Vol. 3, p. 5-27.
- WITTGENSTEIN, L. 1958. *Philosophical Investigations*. Oxford, Basil Blackwell.